

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE GEOGRAFÍA E HISTORIA
DEPARTAMENTO DE HISTORIA MEDIEVAL, MODERNA Y
CONTEMPORANEA

PROGRAMA DE DOCTORADO: PASADO Y PRESENTE DE LOS DERECHOS HUMANOS

TESIS DOCTORAL



Percepción de los profesionales de la Orientación educativa sobre el tratamiento a la diversidad estudiantil. La Educación Compensatoria en Castilla y León.

Trabajo de tesis presentado por:

JOSE JAVIER SÁNCHEZ MARTÍNEZ

Directora:

Dra. María Esther Martínez Quinteiro

Salamanca, 2015

Universidad de Salamanca

Facultad de Geografía e Historia

Departamento de Historia Medieval, Moderna y Contemporánea

Programa de Doctorado: Pasado y Presente de los Derechos Humanos

Tesis doctoral

Percepción de los profesionales de la Orientación educativa sobre el tratamiento a la diversidad estudiantil. La Educación Compensatoria en Castilla y León.

Trabajo de tesis presentado por:

Jose Javier Sánchez Martínez

Directora:

Dra. María Esther Martínez Quinteiro

Salamanca, 2015

Elena y Juan

Agradecimientos

Es menester mencionar en primer lugar y de forma muy especial todo mi agradecimiento y admiración a mi Directora de Tesis, la Dra. María Esther Martínez Quinteiro quien a nivel académico y humano me ha guiado en este trabajo. He de agradecer de manera especial el trato cercano y cordial que mantuvo con todos sus alumnos de doctorado, su visión práctica y reivindicativa de la justicia social nos animó a seguir su estela. Muchas gracias Esther, ha sido una suerte y un placer el haber podido disfrutar del Doctorado Pasado y Presente de los Derechos Humanos, muchas gracias.

He de agradecer también de manera especialmente significativa a mi compañera de camino, Elena, una persona excepcional que me ha sabido acompañar, mantener, animar y sosegar en todo momento, sin ella este trabajo de tesis no hubiera sido posible. Gracias por tu apoyo, tu tiempo y tu lucidez, eres todo corazón. Gracias Juan por tu alegría, eres luz, eres mi vida. Gracias a mis padres quienes humildemente posibilitaron alas para sus hijos, desde el cariño y el corazón distéis lo mejor. Gracias a todos mis pequeños, Sol, Víctor, Naia, Héctor, Ángel, Paula e Iván, a mi hermano Álvaro y a todos mis mayores que de una manera u otra habéis ayudado en esta tarea. Gracias a todos los que han creído en mí y a los que no, pues de todos es mérito esta persona y este trabajo.

De igual forma quiero agradecerle al Dr. José Ortega Esteban el haberme abierto las puertas de su amistad, gracias por haber compartido tu tiempo y tus pensamientos, la sabiduría y la calma. Gracias a la Dra. María José Rodríguez Conde por haberme enseñado con su ejemplo, gracias por tu cercanía y amabilidad, y al IUCE, cuyas puertas siempre han estado abiertas.

Gracias al Equipo de Orientación Educativa de Ponferrada por haber colaborado de manera desinteresada y, en especial, a Antonio Cantero, compañero y asesor en nuevas tecnologías, gracias por tu ayuda. He de agradecer igualmente a la Consejería de Educación y a sus Técnicos la ayuda prestada para la obtención de los datos objeto de análisis, del mismo modo quiero hacer constar mis agradecimientos a la Asociación Castellano y Leonesa de Psicología y Pedagogía por su inestimable colaboración al igual que a todos los/as profesionales de la orientación educativa que han participado mediante su valoración en este trabajo.

Por último quiero agradecer de manera especial al niño que me animó a dar voz a los que no la tienen y a que no se olvide que la esencia del ser humano es el amor.

ÍNDICE GENERAL

Introducción	1
1.1 Importancia del tema	1
1.2 Estado de la cuestión	3
1.3 Impacto social y científico	8
2. Grado de innovación previsto	9
3. Objetivos	10
4. Hipótesis.....	11
5. Fuentes	12
6. Metodología	13
6.1 Administración del cuestionario.....	14
6.2 Proceso de Investigación	16
7. Análisis de los datos.....	17
8. Partes del trabajo	18
PARTE 1: MARCO TEÓRICO.....	21
Capítulo 1. El derecho a la educación	23
1.1 Los derechos humanos y el derecho a la educación.....	23
1.2 El Derecho a la Educación como un derecho humano fundamental.....	27
1.3 El niño, sujeto de derechos	31
1.4 Obstáculos del acceso a la educación: la exclusión social.....	33
1.5 La exclusión educativa y la vulnerabilidad social.....	37
1.5.1 La vulnerabilidad de la infancia en Castilla y León	42
1.6 La educación como capital social	44
Capítulo 2. La educación compensatoria.....	47
2.1 La educación compensatoria.....	47
2.2 La evolución de la educación compensatoria	54
2.3 El enmarcamiento educativo	58

2.4 El alumnado sujeto de la compensación educativa.....	71
2.5 Marco normativo de la Educación Compensatoria.	76
2.6 La educación compensatoria en la Ley Orgánica 2/2006 -LOE-.....	80
2.7 La educación compensatoria en Castilla y León.....	82
2.7.1 Normativa: La Compensación educativa en Castilla y León.	82
Capítulo 3. El alumnado con incorporación tardía al sistema educativo y el alumnado en situación de desventaja socio-educativa.....	93
3.1 El alumnado inmigrante	93
3.1.1 Alumnado extranjero, inmigrante, migrante, refugiado, exiliado....	95
3.1.2 La inmigración en España	98
3.1.3 La inmigración, en Castilla y León	98
3.1.4 Medidas socio-educativas en Castilla y León.	101
3.2 El alumnado en situación de desventaja socioeducativa.....	104
3.2.1 El contexto socio-familiar y los resultados escolares.....	104
3.2.2 <i>Las características socio-ambientales.</i>	111
3.2.3 <i>Nivel educativo de los padres y el riesgo de exclusión social.</i>	114
3.2.4 <i>El hándicap sociocultural y el fracaso escolar</i>	116
3.2.5 <i>La desigualdad social y el rendimiento educativo.</i>	119
3.2.6 <i>La falta de asistencia del alumno al centro escolar</i>	127
Capítulo 4. La atención a la diversidad	133
4.1 Las medidas de atención a la diversidad y la educación compensatoria	133
4.2 La Atención a la Diversidad en la Comunidad de Castilla y León.	135
4.2.1 Datos socio-demográficos de Castilla y León.....	135
4.2.2 La Atención a la Diversidad en la Comunidad de Castilla y León.	136
4.2.3 El Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías.	142
4.2.4 Plan de Orientación Educativa para Castilla y León.....	147
4.3 La atención a la diversidad en la Ley Orgánica de Educación (LOE)....	149

4.3.1 Principios y fines de la educación en la LOE.....	151
4.4 La atención a la diversidad en la LOMCE.....	154
4.5 La atención a la diversidad en la etapa de Educación Primaria en la comunidad autónoma de Castilla y León	157
Capítulo 5. Medidas de compensación educativa y experiencia epistemológica	159
5.1 La educación compensatoria, inclusión y experiencia epistemológica. Las medidas inclusivas y su base científica como referente de la educación compensatoria.....	159
5.1.1 El Proyecto INCLUD-ED	163
5.1.2 La extensión del tiempo de aprendizaje.	163
5.1.3 El Plan PROA: Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo.	164
5.1.4 Refuerzo de las Competencias básicas	166
5.2 Actuaciones de éxito en la escuela europea.	166
5.3 La Educación Inclusiva.....	173
5.4 La participación familiar: las comunidades de aprendizaje, el aprendizaje dialógico y los grupos interactivos.....	176
5.4.1 Las comunidades de aprendizaje	178
5.4.2 El aprendizaje dialógico	182
5.4.3 Los grupos interactivos	185
5.5 Una apuesta por la interculturalidad.	187
5.5.1 La educación intercultural, elemento clave en la respuesta educativa y social al alumnado inmigrante.....	190
Capítulo 6. Los equipos de orientación educativa.	193
6.1 La orientación educativa.	193
6.1.1 Aproximación conceptual a la Orientación Educativa.	194
6.1.2 Diferentes encuadres teóricos.....	198
6.2 El modelo Institucional de Orientación en Castilla y León.	201

6.2.1 El proceso de creación del modelo institucional de orientación	202
6.3 Principios de la Orientación Educativa en Castilla y León.....	205
6.4 Objetivos de la Orientación Educativa en Castilla y León.	208
6.3 Datos de los Equipos de orientación.	208
6.5 Los Servicios de Orientación en Castilla y León.	209
6.6 La especialización profesional para la atención a la diversidad: Profesores Técnicos de Formación Profesional de Servicios a la Comunidad y Educadores sociales	210
6.6.1. <i>Servicios a la Comunidad y educación social en la escuela</i>	211
6.6.2. <i>Servicios a la Comunidad como referente del trabajo socioeducativo en el marco escolar</i>	214
6.6.3. Descripción de las acciones socioeducativas del Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad.	216
6.6.4. <i>La concreción de un perfil escolar dentro del nuevo espacio europeo de educación superior</i>	219
6.6.5 <i>Perfil y funciones del educador social en el marco escolar</i>	221
Capítulo 7. El alumnado con necesidad de compensación educativa en Castilla y León.	223
7.1 El alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.....	223
7.2 Análisis descriptivo de los datos del alumnado con necesidades de compensación educativa en la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla y León. Curso 2012-2013 y 2013-2014.....	225
7.2.1 Alumnado con incorporación tardía en el Sistema Educativo español y alumnado en situación de desventaja educativa.	227
7.2.2 Alumnado ANCE en Castilla y León, curso 2012-2013.....	227
7.2.3 Alumnado ANCE, curso 2013-2014	234
7.2.4 Conclusiones.	238
PARTE 2. ESTUDIO EMPIRICO	243
Capítulo 8. Encuesta a orientadores y PTSC	245

8.1 Justificación de la investigación	245
8.2 Diseño de la investigación	247
8.2.1 Instrumentos de medida.....	247
8.2.2 Administración del cuestionario.....	248
8.2.3 Población destinataria, universo y muestra.	249
8.2.4 Periodo de referencia.....	250
8.3. Proceso de Investigación.....	251
8.3.1 Objetivo de la investigación.....	252
8.3.2 Hipótesis.....	253
8.3.3 Variables.....	254
8.3.4 Operaciones de las variables	258
8.3.5 Incidencias.....	270
8.3.6 Grupo de pretest	271
8.3.7 El nivel de confianza del estudio.....	272
8.4 Resultados	272
8.4.1 Resultados descriptivos	272
8.4.2 Organización y Currículum	273
8.4.3 Atención a la diversidad lingüística y cultural	274
8.4.4 Atención a las familias	275
8.4.5 Formación de los docentes	277
8.4.6 El enfoque cultural de la práctica educativa.....	278
8.4.7 Planes de acogida del alumnado con integración tardía al sistema educativo o en situación de desventaja educativa.....	279
8.4.8 La intervención socio-educativa como medida para la mejora del rendimiento académico y la inclusión social.	280
8.4.9 Cumplimiento de objetivos	281
8.4.10 Actividades complementarias y extraescolares.....	283
8.4.11 Actividades de mediación y coordinación con el entorno.....	284

8.5 Análisis factoriales de las escalas	285
8.6 Medidas determinantes en la consecución de los objetivos propuestos..	292
8.7 Resultados cualitativos.....	294
8. 8 Conclusiones	296
Capítulo 9.Discusión general y Conclusiones	301
9.1 Conclusiones generales.....	301
9.1.1 Resultados cuantitativos	301
9.1.2 Resultados cualitativos	307
9.2 Implicaciones prácticas	308
9.3 Límites y recomendaciones para investigaciones futuras	315
REFERENCIAS	317
ANEXOS	351
Anexo 1. Información requerida para autorizar proyectos de investigación.	353
Anexo 2: Autorización de la Consejería de Educación.....	357
Anexo 3. Cuestionario anónimo.....	359
Anexo: 4 Informe del nivel de competencia lingüística.....	367
Anexo 5. Informe de necesidades de compensatoria educativa.....	371
Anexo 6. Planes y Resoluciones	377

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Migración exterior por provincias en la Comunidad Autónoma de Castilla y León.	99
Tabla 2. Objetivos del Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León.	141
Tabla 3. Objetivos del Plan de atención al alumnado extranjero y de minorías.....	146
Tabla 4. Clasificación del alumnado dependiendo de las característica y necesidades específicas de apoyo	223
Tabla 5. Clasificación ATDI (Atención a la Diversidad).....	228
Tabla 6. Alumnado ANCE por provincias y etapas, 2012-2013.Totalidad de centros.	230
Tabla 7. Alumnado ANCE por provincias y etapas. Curso 2012-2013.C. públicos	230
Tabla 8. Alumnado ANCE por provincias y etapas, 2012-2013.Centros de titularidad Privada-concertada.....	231
Tabla 9. Alumnado ANCE por provincias y categorización según ATDI .Centros de titularidad Pública.	231
Tabla 10. Alumnado ANCE por provincias y categorías .Centros de titularidad privada.	231
Tabla 11. Alumnado ANCE por provincias y categorización. Centros públicos y privados-concertados.	232
Tabla 12. Alumnado ANCE según categorización ATDI por etapas educativas.....	233
Tabla 13. Alumnado total por provincias y porcentaje de alumnado ANCE en cada provincia	234
Tabla 14. Alumnado ANCE por provincias y etapas. Porcentaje por etapas	234
Tabla 15. Alumnado ANCE por provincias y etapas, Centros de titularidad pública. .	235
Tabla 16. Alumnado ANCE por provincias y etapas. Centros de titularidad Privada - concertada.	235
Tabla 17. Alumnado ANCE por provincias y categorías. Centros de titularidad privada.	236
Tabla 18. Alumnado ANCE por provincias y categorización según ATDI. Centros de titularidad privada.	236
Tabla 19. Alumnado ANCE por provincias y categorización. Todos los centros.....	237
Tabla 20. Alumnado total por provincias y porcentaje de alumnado en cada provincia.	238

Tabla 21. Alumnado ANCE según categorización, por etapas educativas.	238
Tabla 22. Universo y muestra.....	250
Tabla 23. Organización y Curriculum	274
Tabla 24. Diversidad lingüística y cultural.....	275
Tabla 25. Medias y Desviaciones típicas de las medidas de atención a las Familias del alumnado ANCE.....	276
Tabla 26. Medias y Desviaciones típicas de las variables referentes a la Formación de los docentes de compensación educativa.....	278
Tabla 27. Medias y Desviaciones típicas de las variables referidas al enfoque cultural de la práctica educativa.....	279
Tabla 28. Medias y Desviaciones típicas de las variables referidas a los planes de acogida del alumnado con integración tardía al sistema educativo o en situación de desventaja.....	280
Tabla 29. Medias y Desviaciones típicas de las medidas de atención socioeducativa para la mejora del rendimiento académico y la inclusión social.	281
Tabla 30. Medias y Desviaciones típicas de las opiniones respecto al cumplimiento de los objetivos relacionados con la intervención educativa y social del alumnado con desventaja socioeconómica.	282
Tabla 31. Medias y Desviaciones típicas de las actividades complementarias y extraescolares dirigidas a favorecer la inserción del alumnado de compensatoria..	284
Tabla 32. Medias y Desviaciones típicas de las actividades para favorecer la participación del alumnado y sus familias en el centro.	285

INDICE DE GRAFICOS

Gráfico 1.Habilidades, competencias, inteligencia social y conducta adaptativa.	74
Gráfico 2.Niños en riesgo de pobreza o exclusión social .Informe AROPE -2012	113
Gráfico 3.Porcentaje de niños españoles en riesgo de pobreza y exclusión social.	114
Gráfico 4. Matriz para diversos márgenes de error y niveles de confianza.....	272

INTRODUCCIÓN

Introducción

“La educación, en verdad, necesita tanto de formación técnica y científica como de sueños y utopía” Paolo Freire (1997)

1. Tema de la Investigación

Esta tesis doctoral pretende explorar la percepción que tienen los profesionales de la orientación educativa de las medidas establecidas para atender a la diversidad del alumnado y de sus familias en Educación Primaria en Castilla y León. Dichas medidas son determinantes para alcanzar una sociedad equitativa en la que se garantice la igualdad de oportunidades a todos los ciudadanos, como establece la Constitución, siendo por otro lado vitales para lograr la inclusión social y la protección del alumnado frente al bajo rendimiento o el abandono escolar como consecuencia de una situación de desventaja socio-educativa. Entendemos que el diagnóstico de los profesionales directamente implicados en la materia puede resultar muy relevante para la sociedad y para la Administración Pública y permitirnos presentar propuestas de mejora fundamentadas, como es nuestro propósito.

1.1 Importancia del tema

Trabajar para mejorar la atención socio-educativa de un sector de la población que se encuentra desprotegido y en numerosas ocasiones excluido socialmente puede constituir el primer paso para romper un círculo vicioso que atrapa a una parte de nuestro alumnado, condenándolo a desenvolverse, si no se ponen las medidas oportunas, en las mismas condiciones de deprivación social que en las que viven sus padres. La educación compensatoria es una herramienta que puede cambiar el devenir social de los educandos desfavorecidos, creando un modelo comunitario más justo y equitativo que permita recuperar a una población excluida educativa y socialmente. En este caso, la educación se convierte, más que nunca, en el motor de la transformación social.

Para alcanzar estos cambios es necesario que las medidas socio-educativas aplicadas consigan los resultados deseados, resolviendo los problemas de bajo rendimiento

académico y de exclusión social de los alumnos que se encuentran en una situación de desventaja. La sociedad es cambiante, pero las medidas de intervención, al igual que la propia institución escolar, permanecen hieráticas ante estos cambios. Si estas estrategias de actuación no son revisadas y actualizadas se corre el riesgo de no lograr los objetivos deseados.

Esta tesis doctoral surge de la inquietud personal y profesional ante las carencias de un sistema que es incapaz de atender satisfactoriamente las necesidades individuales del alumnado y que reproduce en sí mismo las desigualdades existentes en la sociedad.

Entendemos que, una de las principales carencias del sistema de educación es la falta de interacción de la comunidad al completo. “La institución escolar tiene un problema y para su solución se requiere, entre otras cosas, de un papel activo por parte del profesorado y de explorar los lazos de relación entre la escuela y el entorno” (Parcerisa, 2008, p. 20). En este trabajo se someten a la evaluación de los profesionales de los equipos de orientación, entre otras, medidas de innovación pedagógica relacionadas con la participación activa de las familias y de la comunidad como una herramienta de innovación y mejora del sistema educativo, aunque algunas de estas ya forman parte de los objetivos para lograr la compensación educativa deseada, que en este caso se circunscribe a la recuperación del desfase curricular y a una mejora de la inclusión social.

Como indica el Informe de la OCDE (2012)¹:

En los países de la OCDE, casi uno de cada cinco estudiantes no alcanza un nivel mínimo de competencias para funcionar en las sociedades actuales (indicativo de falta de inclusión). Los estudiantes de entornos socioeconómicos más desfavorecidos tienen el doble de probabilidad de tener un rendimiento bajo, lo que implica que las circunstancias personales o sociales son obstáculos para su potencial educativo (indicativo de falta de equidad). La falta de inclusión y de equidad lleva al fracaso escolar, cuya manifestación más visible es el abandono: en promedio, el 20 por cien de los adultos jóvenes dejan los estudios sin completar la educación media superior (p. 2).

¹ Informe ‘Equidad y Calidad de la educación: apoyo a estudiantes y escuelas en desventajas’ (título traducido al castellano).

1.2 Estado de la cuestión

Las diferencias sociales y educativas generadas por la transformación de una sociedad industrial en una sociedad de la información han sido estudiadas por Sen (1990) y otros autores, que han reflexionado sobre los sistemas de reproducción cultural de las clases dominantes dentro de la institución escolar (Bane y Jencks, 1972 y Bourdieu, 1970) o, por el contrario, también ha sido considerada la escuela como una posibilidad de liberación y transformación social (Freire, 1970). Respecto a la clasificación escolar, Freman (1982) advierte que dependiendo del ordenamiento que se haga de los alumnos que presentan necesidades socio-educativas en los centros se puede incrementar la diferencia social de clases. La Sociología de la Educación fue una de las primeras disciplinas que denunció las elevadas tasas de fracaso escolar entre los educandos que se encuentran en una situación de desventaja (García, Martínez y Ortega, 1987). Para solventar el problema que se provoca, en parte, dentro del propio sistema educativo, se crea un marco de acción, la Educación Compensatoria, cuyo objetivo es compensar aquellas carencias educativas que se potencian en grupos con una marcada exclusión social o en grupos de minorías étnicas o culturales que también se encuentran en riesgo de exclusión social. Si son preocupantes los resultados y los problemas estructurales del sistema educativo, no lo son menos los que afectan directamente al riesgo de exclusión en la escuela, que viene determinado en muchas ocasiones por la inadecuada adaptación de la institución escolar (Sánchez Martínez, 2008).

Además, el avance de la sociedad de la información puede convertirse en un elemento más de discriminación social y económica si no se toman las medidas necesarias. Los cambios tecnológicos en los medios de producción están modificando el grado de empleabilidad de los trabajadores, contratando a aquellos que tienen un mayor nivel de formación académica y una capacidad mayor de adaptación al uso de los medios tecnológicos. Se buscan trabajadores con un nivel medio alto de formación, capaces de manejarse hábilmente dentro de la sociedad de la información. Sin embargo, en los periodos de crisis económica, cuando las tasas de desempleo de jóvenes cualificados aumentan, se puede extender la idea de que la formación académica no es la vía directa para lograr una ocupación laboral, sin embargo vemos que las personas con más y mejor formación acceden a los pocos puestos de trabajo ofertados. De esta forma, la educación se convierte, una vez más, en parte de un mecanismo de selección en el que los ciudadanos con un mayor nivel de formación y de acceso a las nuevas tecnologías ocupan los puestos

de trabajo con mejores condiciones económicas y laborales, quedando limitadas las posibilidades del resto de la población a los empleos más precarios tanto laboral como salarialmente.

En educación compensatoria, siguiendo a Light y Smith (1971), nuestra capacidad para detectar los fracasos es mayor que la capacidad para alcanzar el éxito, por lo que se revela cada vez más necesario dotar a la institución escolar de su carácter socializador y cívico, conectado con la familia y la comunidad, potenciando los recursos existentes y trabajando de manera interdisciplinar para responder a las nuevas demandas surgidas dentro de ella. Esta intervención socioeducativa no solo repercutirá en el proceso escolar, sino que puede incidir también en la evolución y la mejora conjunta de las metas sociales (Sánchez Martínez, *op. cit.*).

Ya no basta con dominar los recursos didácticos, ahora es necesario crear en el centro educativo un entorno social positivo con el fin de transformar nuestra pequeña comunidad escolar en una comunidad educadora. Los nuevos retos socio-ambientales y las diversas reformas educativas, aún por asimilar, han hecho que los diferentes profesionales se enfrenten cada día a su trabajo preguntándose cuál es el verdadero sentido de su quehacer en el aula, no sabiendo hasta dónde puede llegar su grado de implicación en la resolución de problemas socio-educativos y no sintiéndose en muchos casos capacitados para afrontarlos (*ibídem*). Como apunta Ortega (2005), “la escuela, ocupada como está en cumplir las exigencias curriculares establecidas por el sistema, no tiene ni tiempo, ni medios, ni profesionales preparados para ocuparse de estos problemas” (p. 173).

La diversidad del alumnado es un aspecto socio-educativo de primer orden por su incidencia en la dinámica de los centros y en el proceso de desarrollo social de la comunidad. Desde el inicio de la democracia, la preocupación por la atención a la diversidad ha sido objeto de interés permanente en todas las leyes educativas. La diversidad del alumnado que compone nuestra comunidad y que comparte un entorno educativo común contribuye a favorecer a todo el grupo, por lo que una atención educativa de calidad dicha diversidad favorecerá la cohesión social y el desarrollo comunitario.

Para combatir los problemas de vulnerabilidad y exclusión educativa se ha de incidir en los factores sociales que influyen en los resultados educativos fuera del ámbito estrictamente escolar (Marí-Klose, Marí-Klose, Granados, Gómez-Granell y Martínez, 2009). En la misma línea, Bourdieu y Passeron (1964) afirman que el tipo de

vida y el hábitat en el que se desenvuelve el alumno influyen de manera directa en el éxito escolar del sujeto. Por su parte, Brophy y Good (1970) ven en el hogar, y en el entorno más inmediato, fuerzas de influencia más poderosas que el propio entorno escolar, sobre todo, en cuanto a motivaciones e intereses.

También Marchesi (2003) observa que el contexto sociocultural afecta a los resultados académicos del alumno e incluso a la cultura de la propia escuela y las relaciones escuela-entorno. Además, Juif y Legrand (1980) advierten que el origen geográfico del sujeto y el ambiente socio-económico en el que se desarrolla su infancia influyen de manera directa en el éxito escolar, estableciendo una vinculación clara entre el hábitat en el que se desarrolla la infancia del alumno y los resultados académicos.

Las teorías constructivistas del aprendizaje vienen a confirmar que si los conocimientos previos, los valores, las actitudes, las expectativas del alumno se encuentran próximas al interés del universo escolar, los resultados obtenidos (apoyando y relacionando los conocimientos y los valores que ya se poseen) pueden ser los buscados y deseados.

Un informe reciente de la OCDE (2014)² concluye que la mitad de los estudiantes en situación socioeconómica desfavorable tiene tres veces más probabilidades que sus compañeros de repetir curso. También se indica que los alumnos de las familias españolas sin recursos pasan dos veces por el mismo curso en una situación de igualdad en el nivel de competencias ya que los alumnos que proceden de familias con recursos económicos más bajos tienen más posibilidades de repetir que sus compañeros que proceden de familias mejor situadas económicamente. Los datos de este informe muestran que España se encuentra en el puesto 61 en probabilidad de que un alumno en desventaja social repita curso. Más de la mitad de los discentes que se encuentran en esta situación ha pasado dos veces por el mismo nivel académico. Este estudio revela, una vez más, que la pobreza y el fracaso escolar están muy vinculados. Siendo dos variables que se relacionan de manera directamente proporcional debiéramos preguntarnos si nuestro sistema educativo está haciendo lo suficiente para subsanar una problemática que condena a los niños más desfavorecidos a continuar en la misma situación, ya que no podemos olvidar que la mejor inversión social es la proactividad educativa.

² Pisa In focus nº 43. Are disadvantaged students more likely to repeat grades?

Según los datos de la Oficina Europea de Estadística Eurostat, que aparecen recogidos en el informe sobre pobreza infantil y exclusión de *Save the Children*³ (2014), el 33,8% de los niños españoles están en riesgo de pobreza infantil. España se revela como el segundo país de la UE con más menores afectados por la situación económica, dónde un 29,9% viven en hogares en los que los ingresos se encuentran por debajo del umbral de la pobreza relativa.

En este mismo informe de 2014 se afirma que “los niños de padres con niveles educativos más bajos (pre-primaria, primaria o primeros ciclos de secundaria) tienen más probabilidades de estar en riesgo de pobreza o exclusión social que aquellos cuyos padres tienen niveles educativos más altos” (p. 18). Como refleja este trabajo de la ONG británica el nivel socio-económico se manifiesta como un factor de riesgo de pobreza y exclusión social, al tiempo que estos elementos, como hemos visto en los párrafos anteriores, pueden resultar determinantes en el rendimiento escolar de los hijos iniciando y perpetuando, a modo de bucle, la desventaja social.

Este proyecto de investigación pretende analizar las estrategias socio-educativas que contribuyen a superar las desigualdades en nuestro sistema escolar. Con este objetivo queremos valorar la respuesta educativa y social que desde el sistema educativo se da al alumnado perteneciente al programa de compensación educativa en la Comunidad Autónoma de Castilla y León.

La preocupación por la atención a la diversidad ha sido objeto de interés permanente en todas las leyes educativas desde que la democracia se instauró en nuestro país. La lucha contra la exclusión educativa y el abandono temprano de la escolarización es una prioridad y un deber de la sociedad actual, especialmente para la comunidad educativa. Por ello, es necesario incidir de manera proactiva para que el colectivo más susceptible de sufrir exclusión y bajo rendimiento académico mejore sus resultados. En el momento de diseñar la investigación entendemos que los alumnos que presentan necesidades de compensación educativa configuran un colectivo en riesgo de no finalizar, o no hacerlo con éxito, la etapa educativa obligatoria.

La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa en su preámbulo indica que el éxito de la transformación social está en la educación, por lo que las acciones tendentes a

³ *Save the Children* es la organización independiente líder a nivel mundial en el trabajo a favor de la infancia.

compensar las desigualdades que afectan al alumnado y a sus familias debe considerarse una labor prioritaria para la sociedad.

En este sentido, es necesario incidir en la resolución de las dificultades escolares y sociales durante los primeros años de escolarización garantizando la educación en condiciones de igualdad de oportunidades. Del mismo modo y como se establece en nuestra Comunidad hay que considerar la situación de desventaja social, con el fin de favorecer la acogida y la inserción socioeducativas del alumnado que procede de sectores sociales desfavorecidos y de minorías étnicas o culturales, en situación de desventaja.

Considerando estas premisas legislativas, avaladas por numerosos estudios científicos y cuyos resultados beneficiarán al conjunto de la sociedad, nos planteamos como objetivo valorar las estrategias metodológicas, organizativas y curriculares para la consecución de los objetivos educativos por parte del alumnado destinatario de las actuaciones de compensación educativa.

En este sentido se valorarán, entre otras, diferentes propuestas inclusivas avaladas por la Comunidad Europea en el informe denominado “Actuaciones de éxito en las escuelas europeas” (Flecha, 2011) en las que se fomenta la participación de los diferentes sectores de la comunidad, estableciendo canales de comunicación que garanticen la información y participación activa de las familias en el proceso educativo de sus hijos y en las acciones de compensación educativa del centro. Las políticas educativas orientadas a implantar aquellas acciones que han tenido más éxito, son las que más contribuyen a mejorar la inclusión social y el rendimiento escolar de todo el alumnado (Flecha, 2011).

No existen trabajos de investigación que analicen la consecución de los objetivos planteados ni la eficacia de las medidas aplicadas en Castilla y León. Esta ausencia de estudios científicos provoca el desconocimiento acerca de la adecuación o no de las actuaciones previstas en la legislación vigente, el grado de cumplimiento de los objetivos establecidos en el periodo de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) y un estancamiento en la actualización de las estrategias de intervención para la atención al alumnado de compensación educativa. Además, esta situación deja a nuestra investigación sin referencias teóricas y empíricas en las que basar su diseño. Y la otorga un elevado grado de importancia al ser pionera en el estudio tanto de las estrategias de intervención como en la consecución de los objetivos. Desde esta perspectiva, se pretende investigar cual es la teoría y la praxis de la respuesta educativa y social al alumnado que pertenece al

programa de compensación educativa, y conocer cuáles son los recursos sociales, educativos y didácticos más valorados por su contribución a superar las desigualdades. También trataremos de aproximarnos a las necesidades educativas y a las nuevas propuestas de mejora para la atención del alumnado de educación compensatoria.

1.3 Impacto social y científico

La innovación de este trabajo reside, en la carencia de otros estudios previos que hayan evaluado la práctica de la atención socio-educativa al alumnado que se encuentra en una situación de desventaja o deprivación social. La evaluación que han realizado los profesionales de los equipos de orientación puede contribuir, por un lado, al incremento de la calidad de la atención socio-educativa y, en consecuencia, por otro, conducir a una mejora de los resultados académicos y la inclusión social rompiendo el círculo de deprivación en el que se hallan inmersos estos alumnos y desvinculándoles de un ambiente que perpetúe sus condiciones y les mantenga dentro del mismo estrato social. En definitiva es una apuesta por la justicia y la transformación comunitaria que se inicia en la institución escolar, que tiene como herramienta la educación y que busca, en realidad, la construcción de una sociedad más equitativa en la que las diferencias sociales puedan solventarse de manera autónoma sin recurrir al asistencialismo, gracias al poder transformador de la educación.

En el ámbito epistemológico este trabajo supone la primera investigación realizada en la Comunidad Autónoma de Castilla y León con respecto a las medidas de apoyo específico para el alumnado que presenta necesidades de compensación por su desventaja educativa. La valoración de estas medidas por parte de los profesionales de la orientación puede suponer una revisión y una actualización psicopedagógica y social de las intervenciones, lo cual nos puede permitir conocer aquellas que reciben una valoración profesional más alta, implementándolas a su vez con nuevas medidas para la innovación y mejora de la atención socio-educativa. Sin embargo, la aportación científica fundamental de esta tesis residirá en el conocimiento que aportarán los datos del estudio respecto a la consecución o no de los objetivos que se plantearon hace 20 años para la Educación Compensatoria. A partir de estos resultados estaremos en condiciones de elaborar propuestas que puedan contribuir a la construcción de una sociedad más equitativa en la que los niños que hoy conviven en nuestras aulas disfruten de una igualdad de oportunidades que hoy, todavía, parece estar muy lejos.

2. Grado de innovación previsto

Este trabajo aporta un nuevo enfoque de la atención educativa del alumnado que se encuentra en situación de desventaja social, ya que realiza una revisión, hasta ahora inexistente, de las medidas de intervención aplicadas por la normativa vigente y de implementación de las mismas, con nuevas estrategias de intervención basadas en experiencias educativas de éxito en el ámbito europeo.

Con la revisión de estas actuaciones contribuimos a mejorar la atención y la educación de un numeroso grupo de alumnos que viven en ambientes socialmente desfavorecidos en los que la formación es escasa y la opción más frecuente suele ser la eventualidad y la precariedad laboral. Mientras, por el contrario, niveles más altos de conocimiento permiten optar a trabajos de mayor cualificación profesional, en un ambiente laboral menos precario y esto, a su vez, sitúa en una posición de ventaja a la hora de acceder a la cultura y a la educación. Es en este punto donde nuestra investigación encuentra su mayor sentido tratando de romper el círculo vicioso que impide el acceso a la educación y a la formación, para que el conocimiento en la llamada sociedad de la información sea accesible para todos. El saber adquiere una importancia vital en nuestros días, convirtiéndose, incluso, en una variable para la discriminación social. El rol que asumimos, en este caso, es contribuir a cambiar este modelo de acceso a la educación, para que la carencia de formación no se convierta en más desigualdad social. Para ello es necesaria una actualización de las medidas socio-educativas de apoyo, convirtiendo esta atención en un modelo más dinámico y real, viendo la escuela desde una perspectiva positiva, como motor del cambio social (Freire, 1967; 1970 y 1975) y la construcción de una comunidad más justa y equitativa con los seres humanos.

En numerosas ocasiones nuestra práctica profesional nos demuestra que el rendimiento académico de los alumnos pertenecientes al programa de educación compensatoria no mejora a lo largo de la Educación Primaria y su incorporación a la Educación Secundaria es precaria puesto que no se han alcanzado las competencias básicas previstas. La lucha contra el absentismo y el abandono temprano de la escolarización es una prioridad educativa, por lo que se debe incidir de manera proactiva para que este colectivo, susceptible de sufrir abandono escolar y bajo rendimiento académico, aumente el nivel de calidad educativa y de inclusión social, mejorando en beneficio de toda la

comunidad. Así, las acciones tendentes a compensar las desigualdades que afectan al alumnado y a sus familias son una labor prioritaria.

Lo que se pretende con este estudio es realizar un análisis de los recursos, métodos, estrategias didácticas y organizativas que se aplican para la atención socioeducativa del alumnado perteneciente al programa de compensación educativa y que presentan necesidades específicas de apoyo educativo por circunstancias de desventaja socioeducativa o por su incorporación tardía al sistema educativo y mejorar dicha atención conociendo la valoración que de estas medidas hacen los profesionales que forman parte de los Equipos de Orientación Educativa(Orientadores y PTSC) . Mediante las propuestas de intervención para la innovación se pretende mejorar el rendimiento académico y la inclusión social de dichos alumnos. Como recoge la LOE en su preámbulo pretendemos proporcionar una educación de calidad y adaptada a las necesidades de los ciudadanos, proporcionando una respuesta educativa a partir del concepto de inclusión, se trata de conseguir equidad en educación para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional.

3. Objetivos

Bajo las premisas apuntadas, nos proponemos evaluar el grado de consecución de los primeros objetivos, planteados hace veinte años, para la compensación de situaciones de desventaja socioeducativa en la escuela desde la perspectiva psicopedagógica y social de los profesionales de los equipos de orientación. Además, pretendemos comprobar el grado de adecuación, o no, de las medidas vigentes en nuestra legislación y de algunas otras propuestas innovadoras desde la perspectiva de los orientadores y los profesores técnicos de Servicios a la Comunidad, con las que, en caso de un incumplimiento de los objetivos, podrían implementarse las estrategias de intervención previstas.

En este sentido, un primer paso es estudiar el actual modelo de intervención socio-educativo, valorar las medidas actuales y determinar cuáles son válidas y satisfactorias y cuales son susceptibles de cambio y de mejora, para lograr este objetivo es necesario conocer los recursos, los métodos y las estrategias didácticas y organizativas que se aplican en la atención a la diversidad al alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo por circunstancias de desventaja socioeducativa o por su incorporación tardía al sistema educativo en la Comunidad Autónoma de Castilla y León y que pertenecen al programa de compensación educativa.

En segundo lugar, el estudio de campo persigue conocer la valoración que de estas medidas hacen los profesionales que configuran los Equipos de Orientación Educativa (Orientadores y Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad) de nuestra región -que conforman el universo de la investigación-. En tercer y último lugar y a partir del análisis de los resultados se pretende realizar una serie de propuestas de intervención para la innovación de la atención educativa y la mejora de la inclusión del alumnado que presentan un mayor riesgo de exclusión social, fracaso escolar o bajo rendimiento académico, contribuyendo, de esta forma, a lograr una mayor equidad en educación, para que todos los alumnos alcancen el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional.

En definitiva, todos los cambios legislativos que se producen en nuestro país y que tienen por objeto a la educación se justifican por la pretensión de mejorar el sistema como demuestra en su propia nominación la vigente Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, sin embargo, para que los profesionales puedan desarrollar su trabajo con calidad es necesario que tengan a su alcance todos los recursos posibles. Niños y adolescentes que proceden de diferentes sistemas educativos o que no han estado escolarizados, alumnos que no hablan ni entienden castellano, personas cuya situación familiar, en ocasiones, no es la deseada son una parte importante de las aulas en nuestro país y en nuestra comunidad autónoma. Por eso, el objetivo de este de trabajo es investigar y recopilar el mayor número de valoraciones y experiencias para tratar de mejorar los resultados escolares y la inclusión social.

Siguiendo las premisas de la administración educativa trabajamos para conseguir que la equidad y el bienestar social sean una realidad. Si tenemos en cuenta que el centro escolar puede ser considerado como un universo de socialización, es decir, el lugar donde a través de las interacciones los niños y adolescentes pueden adquirir una aptitud para interpretar y poner en práctica los valores y normas del entorno social en el que viven, es necesario que todos los agentes educativos y sociales de los centros tengan a su alcance todas aquellas medidas que hayan sido utilizadas con éxito en otras experiencias educativas.

4. Hipótesis

Para la elaboración del estudio empírico partimos del análisis de los objetivos propuestos durante la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) en el Real decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la

compensación de desigualdades en la educación previendo que los objetivos propuestos no se han cumplido en su totalidad dados los resultados académicos, de abandono escolar temprano y desigualdad social, por lo que consideramos necesaria una revisión que puede mostrar la pertinencia de un cambio de las medidas actuales y su implementación al objeto de mejorar la atención educativa de dicho alumnado. Así, nos planteamos la siguiente hipótesis de trabajo:

Desde la perspectiva psicopedagógica y social de los profesionales de los equipos de orientación, las medidas actuales de atención a la diversidad son insatisfactorias porque no han logrado cumplir los objetivos propuestos. Las nuevas medidas socioeducativas que se presentan para la atención del alumnado con necesidad de apoyo educativo por su situación de desventaja socioeducativa son altamente valoradas por los profesionales que trabajan en la orientación educativa (EOEP) así como algunas de las propuestas actuales que tienen un carácter inclusivo.

5. Fuentes

El universo del estudio lo componen el conjunto de todos los profesionales que trabajan en los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Castilla y León, tanto profesores de la especialidad de Orientación como profesores de la especialidad de Servicios a la Comunidad.

La muestra del profesorado de los Equipos de Orientación en Castilla y León está conformada por 81 cuestionarios. La información recogida es estadísticamente representativa del conjunto del universo y los intervalos de confianza permiten un análisis detallado de las medidas propuestas.

Universo y muestra de la población.

Universo población	394 Profesionales de los EOEP
Muestra población	81 Profesionales de los EOEP

Disponemos de una muestra significativa -ochenta y un profesionales- que ha respondido a nuestro cuestionario. La población objeto de la investigación empírica se

compone de los profesionales que trabajan en los Equipos de Orientación Educativa de la Comunidad Autónoma de Castilla y León (Infantil y Primaria).

Se cuenta con un total de 394 profesores en Equipos de Orientación Educativa, de los que 305,5 pertenecen a la especialidad de orientación educativa y 89 a la de la intervención socio-educativa como Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad (PTSC).

Los equipos de orientación se distribuyen en 62 equipos generales, 4 equipos específicos (2 de ellos especializados en necesidades motóricas y los otros dos equipos en auditivas) y 9 de Atención Temprana. Cada uno de los equipos de orientación tiene atribuido un sector para el ejercicio de su función como queda establecido en la Orden, de 7 de septiembre de 1994, de la Dirección General de Innovación y equidad educativa.

Como expone el Plan de orientación de Castilla y León este trabajo intenta fomentar “la participación de los orientadores en proyectos de investigación [...] para canalizar de forma positiva esta energía potencial. La convocatoria de proyectos de investigación constituye una medida idónea para avanzar por esta vía de innovación y progreso educativo” así como el “fomento de la participación en proyectos de alcance nacional e internacional, que facilite, entre otros aspectos, la realización análisis comparados de los sistemas de orientación educativa de las distintas comunidades y países” (Punto 7).

6. Metodología

Para realizar este trabajo de investigación contamos con la colaboración la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León que nos facilitó los datos del alumnado con necesidades de compensación educativa durante los cursos 2012/2013 y 2013/2014. También contamos con la colaboración de la Asociación Castellano y Leonesa de Psicología y Pedagogía y del Equipo de Orientación de Ponferrada donde llevamos a cabo la realización de un pre-test con el que mejorar el instrumento diseñado inicialmente y desde donde recibimos el asesoramiento profesional necesario para la elaboración y envío del cuestionario.

La técnica de estudio utilizada en este trabajo es la encuesta, que en este caso fue distribuida a través de correo electrónico a todos los miembros de la totalidad de los equipos generales de orientación de nuestra región. Para ello se diseñó el instrumento, un cuestionario semiestructurado y compuesto por 77 variables que se agruparon en 17 preguntas. Dieciséis de las preguntas son cerradas, es decir, procedimos a la codificación previa de cada una de las respuestas posibles, mientras una única cuestión es abierta, ofreciendo a los participantes la posibilidad de expresar aquellas necesidades socioeducativas que en su opinión existen en los centros para una adecuada atención a los alumnos de compensación educativa.

El cuestionario ha sido creado *ad hoc*, gracias a la colaboración de un equipo de profesionales de la orientación educativa que han participado de manera desinteresada en la elaboración de un cuestionario en la que se incluyen las dimensiones más relevantes a nivel empírico y teórico para una adecuada atención socio-educativa del alumnado. Tanto las variables como los ítems que las componen emanan en algunos casos directamente de las medidas propuestas en los diferentes planes de intervención analizados y en otras ocasiones constituyen propuestas de mejora bajo la perspectiva teórica de la evidencia científica (como en las propuestas de éxito europeo) o bien parten de la experiencia empírica aportada por el grupo de discusión que participó en la prueba piloto.

6.1 Administración del cuestionario

La encuesta ha sido realizada de manera telemática (vía internet), mediante un cuestionario personal, estructurado y cerrado para casi todas sus variables. Uno de los motivos que nos condujo a remitirlo a través de correo electrónico fue evitar la presión de la respuesta inmediata que, cómo asegura Igartua (2006), se produce con la presencia del entrevistador. Nuestro objetivo, desde el principio, fue conseguir las respuestas más reflexivas posible que nos proporcionaran la “información más cercana a la realidad” (*ibíd.*). El cuestionario se envía a todos los Equipos de Orientación de Castilla y León, 79 en total, incluyendo equipos generales, específicos, de atención temprana y de conducta. El documento fue enviado a los correos oficiales de los equipos, del mismo modo se envió por medio de la Asociación Castellano Leonesa de Pedagogía y Psicología a todos sus socios (orientadores/as) pidiendo la difusión del mismo.

Para el análisis de los datos se ha empleado tanto metodología cuantitativa como cualitativa. En el estudio empírico se analiza la respuesta educativa y social en base

a variables referidas a la organización escolar y currículum, la diversidad lingüística y cultural, la atención a las familias y su participación en el proceso educativo, la formación de los docentes, la influencia del enfoque cultural de la práctica educativa en el ámbito escolar, los planes de acogida que los centros ponen en marcha con los alumnos con necesidades de compensación educativa que han sido escolarizados tardíamente o que proceden de diferentes culturas y la atención socioeducativa a estos discentes. Por otro lado, en base a las evidencias científicas de las que disponemos, como por el ejemplo el trabajo de Flecha (2011) sobre sistemas de inclusión educativa, se analizará la evaluación que los profesionales de los equipos de orientación realizan de variables referidas a las actividades complementarias, extraescolares, de mediación y coordinación con el entorno que mejorarían el rendimiento académico y la inserción social de estos alumnos.

Las variables que constituyen el cuestionario, al igual que nuestras hipótesis de trabajo, se basan en las medidas de actuación que propone el Plan de Atención a la Diversidad y Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías de la Junta de Castilla y León, algunas de estas medidas han sido incluidas dentro del cuestionario para su valoración y hacen referencia a los Planes de acogida, las medidas de atención lingüística y social, las medidas de Atención Educativa Adaptado a las medidas de formación entre otras. Para intervenir educativamente con este grupo de alumnos se establecen una serie de intervenciones de atención, de las que podemos destacar los aspectos más significativos.

Agrupación de las variables de estudio:

- Organización escolar y currículum
- Diversidad lingüística y cultural
- Familias
- Formación
- Enfoque cultural de la práctica educativa
- Planes de acogida
- Atención socio-educativa
- Consecución de objetivos
- Actividades complementarias y extraescolares
- Mediación y coordinación con el entorno

El estudio se centra en el alumnado con necesidad de compensación educativa (ANCE) que aparece agrupado estadísticamente en tres grandes apartados, según los datos facilitados por Consejería de educación: inmigrantes, discentes con especiales condiciones personales y aquellos que tienen especiales condiciones sociales, geográficas y culturales.

Respecto a la temporalización de este trabajo de tesis el marco teórico ha sido realizado durante los años 2008-2015. La elaboración de los cuestionarios, se realizó durante los cursos 2013-2014, y la recogida de información se realizó durante el curso académico 2014/2015.

6.2 Proceso de Investigación

Después de realizar la revisión teórica de las respuestas educativas y sociales aportadas por la institución escolar para atender al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por encontrarse en una situación de desventaja por razones sociales o personales (en adelante alumnos con necesidad de compensación educativa, ANCE) en España y en particular en la Comunidad Autónoma objeto de estudio, Castilla y León, la investigación que se propone pretende aportar algunos datos relacionados con la valoración que diversos profesionales (Profesores de la especialidad de orientación educativa y Profesores técnicos de servicios a la comunidad pertenecientes a los equipos de orientación educativa) hacen de la respuesta socio-educativa aportada por la Administración.

Son múltiples las actuaciones que se pueden llevar a cabo con el alumnado con necesidad de compensación educativa, en este estudio nos hemos centrado en la revisión de aquellas que son aplicadas de manera regular en los centros escolares y están incluidas en la ley. Además, de en otras medidas que han sido aplicadas de manera *experimental* en el aula, desde una perspectiva inclusiva. Plantearemos medidas que hacen referencia al impulso de la extensión del tiempo de aprendizaje y a la adquisición de competencias básicas como puntos referenciales de la experiencia epistemológica en el ámbito de la educación compensatoria.

En esta parte empírica expondremos nuestras intenciones con respecto al estudio y daremos a conocer los resultados obtenidos, partiendo de mediciones cuantitativas que pretenden medir el grado de idoneidad de unas medidas socioeducativas, mediante el método deductivo.

7. Análisis de los datos

El pre-test del estudio se llevó a cabo durante el primer trimestre del año 2014 en Ponferrada dónde los profesionales del equipo de orientación respondieron al cuestionario y, posteriormente, dieron su opinión sobre diferentes aspectos del mismo que sirvieron en todos los casos para mejorar el instrumento y configurar el cuestionario que finalmente se hizo llegar a la Población de estudio. El envío de los cuestionarios se realizó en el del curso 2014/2015.

El análisis de los datos se llevó a cabo durante el verano de 2015. Respecto a la fase cuantitativa del estudio, para el análisis estadístico de los datos se utilizará el software SPSS v.17. Con este programa informático, se procederá a crear la matriz de los datos, para después, a partir de ésta, realizar un análisis multivariable y agregado de los mismos. En primer lugar, se analizarán los datos descriptivos de cada una de las variables objeto de estudio. Una vez que tengamos estos resultados, con el fin de desarrollar un análisis más profundo, se comprobará la interdependencia existente entre las variables de cada una de las diez escalas incluidas en el cuestionario. El procedimiento que seguiremos para ello será el análisis factorial que, al mismo tiempo, puede servirnos para, a través de los agrupamientos que surjan, realizar una reducción de variables (suman un total de 70 ítems en la matriz de datos).

Por otro lado, la última de las preguntas del cuestionario es una pregunta abierta para cuyo análisis no fue utilizado ningún software y se procedió con métodos cualitativos. Este tipo de metodología analiza e interpreta el lenguaje (Fraile y Maya, 2004). En nuestro caso, procederemos a elaborar un listado de palabras con todas aquellas más significativas y que más puedan orientar y significar en el análisis. Se tratará, además, de elaborar categorías con estas palabras que las agrupen semánticamente y que puedan guiar la interpretación de las respuestas dadas por los orientadores y profesores técnicos de Servicios a la Comunidad. Al objeto de extraer el máximo fruto posible a esta única pregunta abierta procederemos a realizar análisis del discurso desde una posición crítica, lo que Van Dijk (2003) denomina 'actitud'. Así el objetivo final de este análisis será poder concluir, además de las necesidades que reivindican los orientadores y los PTSC para mejorar la compensación educativa, sobre el posicionamiento crítico o no con las medidas y procedimientos que actualmente están en vigor.

8. Partes del trabajo

Este trabajo está formado por nueve capítulos los cuales constituyen el marco teórico referencial y el estudio empírico de esta tesis doctoral. A lo largo de estos capítulos se hace referencia en gran medida a las leyes y normativas que rigen el derecho a la educación y regulan la educación compensatoria en nuestro país y en nuestra Comunidad Autónoma.

En el primer capítulo constituye el inicio del marco teórico y comienza destacando el derecho a la educación como un derecho humano fundamental, se resaltan algunos obstáculos que impiden ejercitar este derecho como la exclusión social, que puede llevar a su vez a la exclusión educativa y a la vulnerabilidad social al privar a las personas de su principal herramienta de transformación e inclusión sin la cual, tanto el individuo como el conjunto de la sociedad ven mermadas sus posibilidades de desarrollo. Finalmente se resalta el poder y la valía de la educación como capital social al convertirse en una herramienta de cambio capaz de atenuar los efectos perjudiciales de la exclusión deteniendo el bucle causa-efecto de la privación social.

El segundo capítulo se centra en la educación compensatoria y en su evolución como una medio para aumentar el rendimiento académico de los grupos socioeconómicos más desfavorecidos, nivelando, de esta forma, su participación e inclusión social, y confrontando la posición reproductivista de la institución escolar frente a su necesario papel liberador. Finalmente se realiza una introducción legislativa que hace referencia al marco normativo de la educación compensatoria centrándose en la Ley 2/2006, de 3 de mayo, Orgánica de Educación (LOE) y en el desarrollo legislativo autonómico.

El tercer capítulo está dedicado al alumnado objeto de educación compensatoria en Castilla y León, en particular al alumnado con necesidad de apoyo educativo por su incorporación tardía o por su situación de desventaja socioeducativa- objeto de estudio del el trabajo de campo-. En primer lugar, se hace referencia al alumnado inmigrante -como principal grupo de alumnado con incorporación tardía al sistema educativo- describiendo la situación migratoria en España y las medidas de intervención socio-educativas que se desarrollan en nuestra Comunidad Autónoma. Después, en un segundo bloque, es descrito otro de los colectivos que se agrupan en torno a la compensación educativa y es el compuesto por aquellos discentes en situación de desventaja socio-educativa, además de la influencia y repercusión del contexto familiar y las características socio-ambientales en los

resultados escolares, destacando la relación de causa y efecto entre el nivel socio-cultural y el riesgo de exclusión social y la vinculación entre desigualdad social y resultados escolares.

El cuarto capítulo desgana la atención a la diversidad en Castilla y León, profundizando en los planes destinados a tal fin, como el Plan de Atención a la Diversidad, el Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías y el Plan de Orientación Educativa de Castilla y León. Los tres planes constituyen el marco referencial de la atención a la diversidad y la educación compensatoria en nuestra Comunidad, del mismo modo constituyen parte del estudio ya que en ello están contenidas y articuladas parte de las medidas de compensación educativa propuestas en nuestro trabajo de campo. Finalmente se exponen las disposiciones normativas que hacen referencia al tratamiento y a la atención de la diversidad en las últimas leyes educativas, la Ley Orgánica de Educación y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa y se analiza más pormenorizadamente la atención a la diversidad en la etapa de Educación Primaria -que es la etapa educativa a la que se vincula nuestra investigación- .

El quinto capítulo presenta medidas de compensación educativa basadas en la experiencia epistemológica, tales como el Proyecto INCLUD-ED (2006-2011) que describe las actuaciones de éxito en la escuela europea o medidas como la participación familiar en los centros educativos mediante: comunidades de aprendizaje, el aprendizaje dialógico o los grupos interactivos dentro del aula. La extensión del tiempo de aprendizaje, la educación intercultural, los programas de refuerzo, orientación y apoyo (PROA) -actual MARE- y los programas de refuerzo de las competencias básicas son medidas incluidas en nuestro estudio de campo que son presentadas como propuestas de innovación y mejora dentro de las siete primeras preguntas del cuestionario y en la nueve y la diez constituidas en exclusiva por medidas de innovación y mejora.

Por su parte, el capítulo 6 integra los conceptos y las principales líneas de actuación e intervención de los equipos de orientación educativa en Castilla y León, ya que estos constituyen el universo y la fuente de nuestro trabajo empírico. Se presentan principios, objetivos y un apartado de especial significación sobre la figura del Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad y a los educadores sociales como personal técnico de referencia en la intervención para la atención a la diversidad.

En el capítulo 7 se describen las categorizaciones del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se presentan los resultados de los datos aportados por la Junta de Castilla y León sobre el alumnado con necesidad de compensación educativa en la etapa de Educación Primaria durante los cursos 2012-2013 y 2013-2014, analizando los datos referentes al número de alumnado con necesidad de apoyo educativo por su incorporación tardía al sistema educativo y por su situación de desventaja personal (socio-familiar).

El octavo capítulo está constituido por el estudio empírico y sus resultados, basados en la valoración de las medidas de atención a la diversidad y de las propuestas de mejora que hacen los profesionales de los Equipos de Orientación Psicopedagógica, como factores determinantes en la inclusión social y la protección frente al bajo rendimiento académico del alumnado con necesidades de compensación educativa (ANCE) por su incorporación tardía en el sistema educativo español o por su situación de desventaja socioeducativa, en la etapa de educación primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla y León.

Para finalizar, en el capítulo 9 procedemos a reflexionar y relacionar los resultados de la investigación teórica y la empírica para elaborar una discusión general sobre los hallazgos más significativos de este trabajo, así como sus limitaciones y las implicaciones para futuras investigaciones respecto a la educación compensatoria y el universo de la Orientación Educativa.

PARTE 1: MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. El derecho a la educación

1.1 Los derechos humanos y el derecho a la educación

La importancia de los derechos humanos y los derechos fundamentales en la configuración política de las sociedades modernas es un hecho y los principales autores en la materia señalan que “*se han convertido en el eje central de la discusión sobre los límites y los fines de la acción política*” (Greppi, 1999, p. 281). En efecto, dadas la intensidad y frecuencia con que se hace referencia a derechos en los debates actuales –más allá de su vigencia efectiva–, se asiste a una extraordinaria multiplicación de exigencias éticas y políticas que se reclaman como derechos, de tal modo que el propio significado de esta palabra queda diluido por saturación retórica. A ello debe sumarse que los derechos que se reclaman no ostentan una homogeneidad ideológica o filosófica, con lo cual no necesariamente son compatibles con la teoría de los derechos fundamentales tal como se ha forjado en el proceso de conformación de los Estados modernos bajo el signo de la democracia liberal (Alexy, 1993).

En tal sentido, los derechos humanos y los derechos fundamentales se han concebido a lo largo de la historia como derechos inherentes a la persona, los cuales se ostentan frente al Estado para poder ejercer la plena libertad. Luigi Ferrajoli (2004) expresa estas propiedades al definir los derechos fundamentales como:

todos aquellos derechos subjetivos que corresponden universalmente a todos los seres humanos dotados del status de personas, de ciudadanos o personas con capacidad de obrar; entendiéndose por derecho subjetivo cualquier expectativa positiva (de prestaciones) o negativa (de no sufrir lesiones) adscrita a un sujeto por una norma jurídica (p. 37).

Esta concepción sostiene una serie de nociones que están hoy ampliamente aceptadas por quienes se ocupan de la dogmática de los derechos fundamentales expresados en las constituciones nacionales en un sentido amplio. Entre ellas, que una de las características de todo derecho fundamental es la de ser un derecho subjetivo, es decir que:

el titular del derecho tiene la facultad de exigir su respeto y observancia pudiendo acudir para ello al órgano jurisdiccional competente para, en su caso, reclamar, a través de los recursos que establece el respectivo orden jurídico, la protección de tales derechos y la reparación del menoscabo sufrido (Durán Ribera, 2003, p. 283).

Pero para llegar a esta concepción y poder cumplimentar ese procedimiento judicial han debido pasar muchas décadas, porque la idea de respetar los “derechos humanos” transcurre en paralelo a la construcción de las civilizaciones humanas. Incluso hay quienes sostienen la tesis de su carácter intemporal y ahistórico, ya sea por ser de orden “natural” o producto divino (Maritain, 1943). En los hechos, suele remontarse el concepto a los tiempos en que Hammurabi (1728 a.c.) ordena grabar en piedra lo que sería en adelante la *ley*, es decir, la jurisprudencia que sus propios fallos definían como legales (Sammartín, 1999). Es verdad que lo hace en primer lugar para su propia gloria, pero pretende también garantizar “*que el fuerte no oprima al débil*” (Sammartín, 1999, p. 5).

Varios siglos más tarde, en el año 539, Ciro el Grande, rey aqueménide de Persia, plasma en su famoso “cilindro” lo que se suele considerar –puede que exageradamente– como la “Primera Declaración de los Derechos Humanos” (Pisa Sánchez, 2011). Una larga serie de etapas posteriores van marcando la regulación –es decir, la fijación por escrito de criterios que no pueden ser violados ni siquiera (o sobre todo) por el poder– de ciertos aspectos que conforman la temática de lo que hoy denominamos “derechos humanos”. Algunos ejemplos históricos los podemos encontrar en diferentes reconocimientos a la ciudadanía y limitaciones impuestas al poder en diferentes lugares y momentos. Así, en la Roma antigua se define un derecho de ciudadanía y la Magna Carta de Inglaterra niega al rey, en 1215 –aunque en 1679 se formalizará el *habeas corpus*–, el derecho de realizar detenciones arbitrariamente. Sin embargo, en contra de lo que pudiera parecer la preocupación por regular ciertos derechos no es patrimonio exclusivo de Europa: en Mali, la Carta de los Mandingas prohíbe el esclavismo en el año 1222.

A fines del siglo XVIII, el *Bill of Rights (The Virginia Declaration of Rights, 1789)* declara en su artículo 1º que “todos los hombres han nacido libres e independientes”, lo que es retomado posteriormente en la Declaración de la Independencia de los Estados Unidos aunque sacándolo de la esfera meramente jurídica para ubicarlo en el plano divino proclamando que “todos los hombres son creados iguales; [...] son dotados por su

Creador de ciertos derechos inalienables, entre los cuales están la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad” (1776). Igualdad divina que no impide que, para no enfrentar a los estados sureños, se evite expresamente toda mención concreta a la trata de negros y al esclavismo en general -de hecho son suprimidas las expresiones en ese sentido que figuraban en el proyecto original de la Declaración- lo que sirve de ejemplo respecto a los límites que la necesidad política -o el oportunismo- y la realidad económica continuamente ponen a los derechos humanos.

En efecto, los tan divinos y naturales derechos humanos se enfrentan a fuerzas muy poderosas, y se construyen a lo largo de la historia como una trabajosa -y muchas veces cruenta- conquista. Como bien sabemos, la cuestión de la esclavitud -ya que no la de la igualdad- debía resolverse en los Estados Unidos casi cien años después de la Declaración de la Independencia, en una sangrienta guerra civil.

La Revolución Francesa desarrolla el tema -ya plasmado en el lema republicano: “libertad, igualdad y fraternidad”- en su Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, inspirada en las tesis defendidas por los Enciclopedistas y en la teoría de la voluntad general de Rousseau (1762), partiendo de la premisa de que “los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos”. La Declaración, en sus primeros artículos, enumera esos derechos -considerados naturales e imprescriptibles, anteriores a los poderes establecidos, válidos en cualquier tiempo y lugar-: libertad, propiedad, seguridad, resistencia a la opresión.

Aunque hasta aquí solo se apunte a determinar la legitimidad de los actos, lo que todavía excluye a los “derechos sociales” -que dependen de garantías materiales-, al proclamarse la República, en 1793, la denominada Constitución del año I “Constitución Francesa de 1793” -que nunca llegaría a aplicarse a causa de la guerra a la que estaba enfrentada la República y por la posterior reacción Termidoriana - establecía ya derechos de tipo social (Hobsbawm, 1997). En particular la Constitución sostiene en su artículo 22 que “la sociedad debe (...) poner la educación al alcance de todos los ciudadanos” y también, en su artículo 23 que “debe la subsistencia a los ciudadanos desamparados, ya sea procurándoles trabajo o garantizando (les) los medios de existencia”. Esta Constitución quedaría inaplicada pero se mantuvo como una referencia para posteriores declaraciones y cartas magnas en la República francesa.

Hubo que esperar más de un siglo -hasta la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* de las Naciones Unidas para que los derechos sociales se vean reconocidos dentro de una normativa internacional de tipo legal. A los derechos civiles y políticos, arrancados en las luchas contra los monarcas y el poder del Estado, se le suman así los derechos sociales alcanzados en lucha contra el poder económico y que se apoyan en el poder del Estado para su defensa.

En definitiva, a partir de la Declaración Universal -con el antecedente de la Carta de las Naciones Unidas-, conceptos como el de dignidad humana e igualdad de la mujer encuentran también su reconocimiento internacional. A partir de entonces, y en particular de los Pactos de 1966 y de la creación de Comisiones de Encuesta encargadas de controlar el cumplimiento de los convenios suscritos por los países miembros, de la adopción más adelante del Programa de Acción de Viena y, por otro lado, de la instalación de organismos como la Oficina del Alto Comisionado de la ONU para los Derechos Humanos y, más recientemente, la creación del Consejo de Derechos Humanos de la ONU y los Tribunales Penales Internacionales, el tema de los Derechos Humanos ha alcanzado estatura y presencia internacional quedando instalado a escala planetaria.

Por esa misma razón, hoy el derecho a la educación es inalienable y la necesidad de convertirlo cuanto antes en un derecho fundamental no suscita dudas. “Es un derecho de todo hombre, con independencia de su raza, religión, ideología o cualquier otra circunstancia” (Montoro Ballesteros, 1981, pp. 132-133). Nadie mejor que Paulo Freire (1985) para transmitir el significado profundo que tiene este derecho, la necesidad impostergable de educar y ser educado:

Aprender a leer y escribir debería constituir una oportunidad para que los hombres sepan lo que realmente significa decir palabras: una actividad humana que implica reflexión y acción. Como tal, no es derecho de unos pocos, sino un derecho humano primordial. Hablar no es un acto verdadero si no está al mismo tiempo asociado con el derecho a la autoexpresión y a la expresión de la realidad, de crear y recrear, de decidir y elegir y, en última instancia, participar en el proceso histórico de la sociedad (p. 70).

1.2 El Derecho a la Educación como un derecho humano fundamental

El derecho a la educación, tal como expresa su nombre, es un derecho fundamental, intransferible e inalienable para toda persona. La Unesco subraya la trascendencia que para el individuo tiene el derecho a la educación que se convertirá en base y garantía del disfrute de otros:

Es un derecho humano fundamental, esencial para poder ejercitar todos los demás derechos. La educación promueve la libertad y la autonomía personal y genera importantes beneficios para el desarrollo. Sin embargo, millones de niños y adultos siguen privados de oportunidades educativas, en muchos casos a causa de la pobreza (Unesco, 1946, p. 1).

Según los tratados realizados después de la Segunda Guerra Mundial por las instituciones no gubernamentales como la ONU, la Unesco y Unicef, todas las naciones tienen como obligación (Naciones Unidas, 1966):

- Propiciar la educación primaria gratuita y obligatoria para todos los niños.
- Desarrollar una educación secundaria accesible y disponible para todos los jóvenes (sin distinción racial, religiosa o de género).
- Entregar acceso equitativo a la educación superior.
- Proveer educación básica a los individuos que no han completado la educación primaria.
- Eliminar la discriminación en todos los niveles del sistema educativo.
- Fijar estándares mínimos de la calidad educativa.

Tras asegurar el acceso y la igualdad en la educación, las naciones también deben procurar generar una educación que se encuentre disponible y accesible para todos (sin segregaciones de género, raza o religión) y que se adapte a las necesidades de los individuos (*ibídem*). Como se mencionó con anterioridad, el derecho a la educación se encuentra regulado por distintos tratados internacionales de derechos humanos (Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño, entre otros) pero en el tratado que más se desarrolla es en el Pacto Internacional de Derechos Sociales, Políticos y Económicos de las Naciones Unidas, el cual ha sido suscrito por la mayoría de países. A continuación se definirán algunos de los puntos que

aborda este tratado y que serán elementales para comprender la importancia de brindar el derecho a la educación (*ibídem*).

En primer lugar, respecto a los estados es importante indicar que estos deben propiciar una educación que se oriente “hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su obra hacia la dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales” (Naciones Unidas, 1966, p. 4). Siguiendo en esta línea, la educación que se propicia “debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz” (*ibídem*, p. 4).

En segundo lugar, y vinculado a la enseñanza, este tratado establece que la “enseñanza primaria debe ser obligatoria y accesible a todos gratuitamente; la enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita...” (*ibídem*, p. 2). Respecto a este punto, el Pacto Internacional es sumamente enfático pues los estados deben favorecer que la totalidad de la población al menos termine la educación primaria. En referencia a la educación secundaria y universitaria los estados deben estar dispuestos a implementar “un sistema adecuado de becas y mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente” (*ibídem*, p. 2) para que así la población tenga mayores posibilidades de avanzar en su formación académica. Si se sigue trabajando en esta línea, y tras haber vislumbrado algunas obligaciones que deben cumplir los estados para garantizar el derecho a la educación.

Se puede afirmar que tanto Naciones Unidas como la Unesco fundamentan este derecho en obligaciones jurídicas internacionales con el objetivo de favorecer el acceso de forma igualitaria para que niños y jóvenes tengan la posibilidad de salir de la pobreza (tanto económica como cultural) gracias a sus esfuerzos e incorporarse a la comunidad de forma paulatina (Unesco, 1946, p. 1).

De esta forma, la educación se valora como una necesidad básica y el derecho a la educación se constituye como un derecho fundamental y esencial que permite lograr el desarrollo de la sociedad en todas sus formas (Escudero, 2010). La educación como

derecho imprescindible también se plasma en la configuración de los programas educativos de los estados, los cuales planifican y establecen cada uno de los contenidos “mínimos y obligatorios” que deben impartirse en las aulas al objeto de que los alumnos alcancen, lo que hoy se denomina, unas competencias básicas. En este sentido, se podría realizar un juicio de valor respecto de aquellas naciones que no proporcionan un acceso equitativo y de calidad a la educación. En síntesis, la educación, al constituirse como una necesidad básica, puede ser exigida y reclamada por los ciudadanos (*ibídem*), puesto que al ser considerada como un derecho humano (por lo tanto irrenunciable), debe ser proporcionada por los estados sin exclusión alguna.

Si se desglosan las obligaciones de éstos respecto a la educación se puede indicar que ésta debe ser gratuita (al menos, la enseñanza básica) para poder entregar a los sujetos las herramientas claves que les permitan desarrollarse como personas, lo que permitirá también tener conciencia de las seguridades y libertades que debe propiciar el Estado a sus habitantes en este ámbito, sin necesidad de crear incentivos adicionales. La educación como derecho humano indispensable también es entendida como aquella herramienta que permite comprender, ser más tolerante, forjar lazos de cooperación, todo esto en pos de crear una nación unida, equilibrada y en paz con los otros estados (Naciones Unidas, 1966), ya que disfrutar del acceso a la educación permitirá que los sujetos puedan abrir su horizonte cognitivo, lo que podrá favorecer el goce absoluto de otros derechos como los económicos, sociales, culturales y los de participación ciudadana y política. Por estas razones, los estados tienen la obligación de desarrollar políticas educativas enfocadas a mejorar el sistema educativo, teniendo como consigna principal el derecho a la libertad educativa, el respeto por convicciones religiosas y morales y el derecho a la elección de un centro determinado, entre otras (*ibídem*).

Ahora, acercándose al vínculo que existe entre derecho a la educación y exclusión se puede hablar de la teoría de la elección racional en la que Boudon (1983) destaca cómo la decisión de estudiar tiene como motivación el análisis del coste-beneficio social, lo que guarda relación con la posición social de los individuos. En este sentido, aquellas personas de clase más baja no tienen la posibilidad de descender más en la escala social, por lo cual si no van a la escuela no corren riesgo alguno de perder beneficios. Sin embargo, esto no sucede en las clases sociales más acomodadas que de no ir a la escuela corren el riesgo de perder su posición y pasar a formar parte de un sector inferior.

A la imposibilidad de descenso social Boudon lo denomina *efecto suelo* y describe además otros dos efectos que se dan en situaciones educacionales, efectos primarios y secundarios. El rendimiento que se da en las aulas depende también de las clases sociales, lo cual puede estar ligado a la educación de los padres o a una subcultura que se adapta de mejor forma al sistema educativo. Este efecto es posible encontrarlo solo en los estratos sociales más bajos en donde los niños se ven impulsados a demostrar sus capacidades para la escuela. Por ejemplo, una familia cuyos padres tienen poca formación académica y sus dos hijos, sometidos a las mismas influencias, tienen resultados diferentes en la escuela. El hijo que tiene una motivación mayor y muestra un mejor desempeño escolar es más probable que llegue a un nivel educativo mayor, y en la medida que este avance continúe, menos se notará la carencia educativa de sus padres, puesto que aquel niño estará expuesto por mayor tiempo a un ambiente de sociabilización al estar inmerso en instituciones educativas (Fernández Enguita y Levin, 1997). Mediante la selección y los efectos primarios es posible la equiparación de capacidades académicas, ya que el alumnado que no es capaz de adaptarse no suele finalizar con éxito.

Una vez que los efectos primarios funcionan como igualadores de capacidades, viene la acción de los efectos secundarios, o sea los elementos que tienen que ver con el coste-beneficio. Sin duda, unos ingresos económicos familiares estables, dan como beneficio el acceso a una mejor educación, ya que hay que hacer frente a toda una gama de costes, entre los que se encuentran los costes directos de estudiar, los costes de oportunidad, así como también el coste asociado al descenso social que experimentan las clases más altas, no así, las más bajas, por el efecto suelo (*ibídem*). El modelo recién descrito, explica las desigualdades educativas en relación a las decisiones individuales y a los diversos recursos que tienen los distintos agentes y es que el poder de la escuela por sí misma es limitado si lo miramos desde esta perspectiva, y sólo podrá ser un motor de cambio relativo para las clases sociales más necesitadas. Caravana (2001) y Martín Criado (2004) advierten sobre las limitaciones de la escuela como ámbito autónomo de socialización, ya que las dinámicas sociales externas tienen mucha más influencia en los resultados académicos que el propio trabajo escolar, esto puede resultar desalentador si se concibe la escuela como la gran esperanza para alcanzar la codiciada “igualdad social”. En este sentido, aunque la influencia del centro educativo es innegable hay que tener en cuenta que es pequeña en comparación con instituciones como la familia o el mercado de laboral, las cuales por medio de “incentivos y restricciones” pueden perpetuar o modificar la

desigualdad de oportunidades (Martínez, 2005). Lo anterior no debe considerarse como una mirada pesimista sobre la educación, sino más bien una apuesta para trabajar en conjunto con la escuela y expandir su potencialidad de cambio y transformación (Freire, 1997).

1.3 El niño, sujeto de derechos

Nadie podría dudar actualmente de la importancia que tiene que la educación sea un derecho fundamental reconocido a nivel internacional. Los Convenios y Tratados internacionales insisten en el carácter obligatorio y gratuito que debe tener la educación primaria, principio establecido ya en la Declaración Universal de Derechos Humanos en el punto primero del artículo 26 y ratificado posteriormente por el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (artículo 13.2.a), y la Convención sobre los Derechos del Niño (artículo 28.1.a). Incluso en situaciones graves, de conflicto armado, se reivindica el derecho a la educación en los artículos 13.1, 15 y 50 del Convenio de Ginebra (Acosta Estévez, 2007, p. 48).

La Declaración de los Derechos del Niño, proclamada en 1959, fundamenta la necesidad de una protección especial al niño en “su falta de madurez física y mental”. Este es un argumento inobjetable que se distingue claramente de la vulnerabilidad genérica que los tratados solían atribuir sin fundamentaciones a las mujeres. De esta inmadurez se deduce la necesidad de medidas “para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad” (ONU, 1959)

La vulnerabilidad de los menores de edad, está claro, no es solo una construcción ideológica y jurídica y su desarrollo saludable representa un objetivo irrenunciable. Ahora bien, esta Declaración solo hace referencia de forma genérica a la “corta edad” -como límite para la separación del niño y la madre- y a una “edad mínima adecuada” para que el niño pueda trabajar. La falta de precisión -quizá inevitable- atenta contra la eficacia de la norma, limitando su alcance al no considerar la adolescencia como una edad crítica donde la educación continua siendo esencial.

La niñez es una condición pasajera y mutable. La dependencia del niño -respecto de su madre, de su familia y de su entorno- cambia continuamente: la niñez es solo una etapa en la vida del ser humano. En el período de lactancia la dependencia es casi absoluta.

Después del destete -en fecha imprecisa: la lactancia no siempre es natural o está a cargo de la madre- el niño va ganando autonomía, pasando por distintas fases hasta convertirse en joven adulto. Lo que implican estas fases en cuanto a la relación entre dependencia y autonomía es complejo y delicado, pero a partir de los dieciocho años el joven deja de ser considerado destinatario de una protección “especial”, entrando en una categoría distinta de los menores de edad.

En la Resolución 3.318 de la Asamblea General de Naciones Unidas, niños y madres siguen asociados, todas las referencias a los niños los agrupan con las mujeres, y la única mención separada de la mujer se refiere a su condición para ser madre. Posteriormente, en una Resolución del Parlamento Europeo a las mujeres y los niños se suman además los ancianos -eternos olvidados en la mayoría de los instrumentos internacionales-, conformando un grupo heterogéneo al que une una supuesta vulnerabilidad compartida y, sin duda, el hecho de una suerte de “minoridad social” -funcional o imaginaria- también común.

En 1990, con la Convención de la ONU sobre los Derechos del Niño, ratificada en tiempo récord casi por unanimidad por todos los miembros de las Naciones Unidas con las únicas excepciones de Somalia y Estados Unidos (Amnistía Internacional, 1999), se separan mujer y niño al fijarse taxativamente la mayoría de edad a los dieciocho años -a menos que por alguna ley la haya alcanzado antes- y establecerse claramente que los niños no son propiedad de los padres ni de persona alguna. Alcanzan así la posición de seres humanos completos, aunque con sus propios derechos “especiales”. Hasta entonces no se iba más allá de una referencia a los “intereses” de los niños, fórmula vaga -aún utilizada en muchos documentos- que deja la puerta abierta a demasiadas interpretaciones.

En el derecho internacional humanitario mujeres y niños aparecen también casi indiferenciados. Aún en las pocas ocasiones en que se los aborda por separado, el tratamiento es similar: en el artículo 76.1 (para la mujer) y el 77 (para el niño) del Protocolo II adicional a los convenios de Ginebra de 1949 (CICR, 2012, pp. 59-60) se usa la misma fórmula -“serán objeto de un respeto especial” (Wielandt, 2006, p. 29)- para referirse a ellos de una manera que deja en la imprecisión tanto los fundamentos como los contenidos de ese respeto y de ese carácter especial.

Vinculados por la biología, agrupados por su debilidad relativa y la subordinación respecto del padre-marido, pero portadores de la reproducción y la continuidad de la

especie, ambos (mujer y niño) recibían un trato preferencial. Quizá no realmente fundado en el “respeto”, pero claramente “especial”. Atados por lazos vitales a su madre, los niños permanecen como menores legales hasta alcanzar la edad que determina su emancipación jurídica. Hasta entonces dependen de sus progenitores: la dependencia biológica respecto de sus madres en la primera infancia es desplazada al crecer por la tutela jurídica de la *patria potestad*, en su origen poder absoluto -de vida y muerte- en manos del padre, actualmente limitado por la legislación y eventualmente compartido por ambos progenitores.

De tal manera, la protección especial a los niños está originalmente unida a la de la mujer -por lazos de sangre, podría decirse-, aunque los argumentos empleados en cada caso tengan desigual fundamento. La vulnerabilidad del niño pequeño es indiscutible, aunque cambie con el paso del tiempo. Pero la minoría de edad vital es pasajera y la delimitación temporal de la categoría “niño” exige distinciones. En cualquier caso, aunque el niño no es “discriminado”, de lo que se trata es de graduar su acceso a los derechos generales. El carácter “especial” de la protección no debe ser temporal y sólo aplicable a su corta edad o en tiempos de conflicto, sino constante, a lo largo de toda la niñez.

Claro que los grupos discriminados son varios. De hecho, en la medida en que una diferencia sea capaz de constituir como conjunto a una serie de personas, puede ser objeto de discriminación. Así, a las cuatro categorías que originalmente mencionaba la Carta de Naciones Unidas: “raza, sexo, idioma y religión”, se le han ido incorporando otras nuevas. En este sentido, migrantes, grupos raciales, étnicos, lingüísticos y religiosos, indígenas-cada pueblo con sus particulares reivindicaciones-, homosexuales, discapacitados de distinto tipo, etc. reclaman su derecho a una protección “especial” -a no ser excluido de los derechos humanos- y a que la diferencia no sea objeto de tratamiento desfavorable.

1.4 Obstáculos del acceso a la educación: la exclusión social

Comenzamos este apartado recordando una precisa noción de lo que significa la exclusión que ya a finales del siglo pasado elaboró Castells (1998). Es un proceso

por el cual a ciertos individuos y grupos se les impide sistemáticamente el acceso a posiciones que les permitirían una subsistencia autónoma dentro de los niveles sociales determinados por las instituciones y valores en un contexto dado. La exclusión social es un proceso, no una condición. Por lo tanto sus

fronteras cambian, y quien es excluido puede variar con el tiempo dependiendo de la educación, las características demográficas, los prejuicios sociales, las prácticas empresariales y las políticas públicas (p. 98).

En ese sentido, decenas de millones de migrantes económicos -legales y clandestinos- “sufren discriminación, racismo y xenofobia, explotación y otras violaciones de sus derechos humanos, incluidos sus derechos económicos, sociales y culturales” (Amnistía Internacional, 2005, p. 39). Es un grupo amplio, variado, que no se define por alguna característica personal sino solamente por su condición de extranjería, que se acumula, con sus propias dificultades, a las que por otro lado cada uno pueda sufrir. Y se exponen -si han ingresado ilegalmente al país en el que intentan residir- no sólo a ser expulsados sino a otro tipo de abusos -laborales, en particular- porque no se encuentran en posición de denunciar debido a su situación administrativa irregular. La condición de migrante puede implicar, de por sí, una situación desfavorable -por la falta de reconocimiento de la ciudadanía que en ocasiones acompaña a la condición de extranjero y por el imaginario social dominante en muchos países respecto a los inmigrantes económicos fundamentalmente, entre otros motivos-, pero un ingreso “ilegal” lleva casi ineludiblemente a extremos de máxima precariedad y vulnerabilidad.

El punto central a proteger en este caso es la discriminación, la distinción, la exclusión o la preferencia que pueda provocar un trato ofensivo. La lista de causas de discriminación se ha ampliado en las últimas décadas y, como mencionábamos anteriormente en la se reconocen motivos de sexo, raza, color, idioma, religión o convicción, opinión política o de otra índole, origen nacional, étnico o social, nacionalidad, edad, situación económica, patrimonio, estado civil, nacimiento o cualquier otra condición. Para evitar la lesión lo que se reclama es la equiparación de derechos. En este sentido, en el preámbulo de la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares de las Naciones Unidas se refiere a la “igualdad de oportunidades”, posteriormente, al detallar las situaciones relativas a empleo, salud, educación, vivienda, etc., hace referencia a la “igualdad de trato”, de “iguales derechos” y de “un trato que no sea menos favorable” que el de los nacionales.

De este modo, la Convención establece que los Estados miembros (firmantes de la misma) se comprometen a garantizar la igualdad en el disfrute de los derechos entre los

ciudadanos y no ciudadanos “en la medida reconocida en el derecho internacional”, es decir, con ciertas restricciones que pesan sobre los no ciudadanos, en particular en materia de derechos políticos y elecciones.

Los casos de migración irregular respecto a la administración –casi siempre obligada por las circunstancias, en busca de mejores condiciones de vida- colocan a los migrantes en condiciones parecidas a las que se producen en situaciones de conflicto armado -ya sea éste internacional o no-, en cuanto a que éstas producen desplazamientos -a veces masivos- de población, con las lógicas secuelas de desarraigo y precariedad que los acompañan.

Según el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, los desplazados son unos 40 millones de personas en el mundo, de las cuales un tercio directamente ha huido de su país convirtiéndose, así, en “refugiados”. “Para unos y otros es de vital importancia poder ejercer sus derechos económicos, sociales y culturales antes, durante y después de su huida” (Amnistía Internacional, 2005, p. 40).

De hecho desplazados y refugiados conforman un grupo particularmente vulnerable, fundamentalmente los niños, incluso desde el punto de vista de su origen social. El Parlamento Europeo, al respecto, “destaca que el gran número de mujeres y niños que figuran entre los refugiados y desplazados internos de cuya existencia dan cuenta diferentes organismos internacionales, como consecuencia de conflictos armados y guerras civiles, es motivo de gran preocupación” (Parlamento Europeo, 2006).

Como señala Wielandt (2006), la vulnerabilidad de los desplazados -y los refugiados- los expone a riesgos adicionales “en este escenario, la trata de personas, en especial de menores para la explotación sexual y laboral, adquiere dimensiones dramáticas” (*ibídem*, p. 29).

El sistema internacional vigente para la protección de los derechos humanos de las personas refugiadas se basa en la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951. En ella se insiste en la prohibición de la discriminación por motivos de raza, religión o país de origen, y se utilizan fórmulas como las ya mencionadas que aluden a un “trato por lo menos tan favorable” como el otorgado a los nacionales o exigen el “mismo trato” que se otorgue a cualquier extranjero, expresiones en línea con la idea de alcanzar una suerte de igualación, una base mínima de derechos para cualquier persona, de

cualquier condición y en cualquier circunstancia. La Convención para los refugiados y su Protocolo de 1967 ensanchan el horizonte al tener por objeto garantizar a esas personas el ejercicio más amplio posible de todos los derechos reconocidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos. Para ello, los Estados deben garantizar empleo, vivienda y educación a las personas refugiadas en su territorio, en condiciones similares a las de cualquier nacional o extranjero.

Reiteradamente se utiliza en distintos discursos el concepto de exclusión. Es importante subrayar que no es un concepto absoluto sino relativo en un doble sentido. Por una parte, constituye la contrapartida de la inclusión, es decir, se está excluido de algo cuya “posesión” implica inclusión. Este algo puede significar una enorme diversidad de situaciones o posesiones materiales y no materiales, como educación, trabajo, familia, vivienda, afecto, pertenencia comunitaria, etc. No se trata de un concepto dicotómico que divide a los individuos o grupos en dos, incluidos y excluidos sino que existe una serie de situaciones intermedias entre ambos estadios. Además, constituye un concepto relativo porque varía en el tiempo y en el espacio. Así, ser analfabeto, que en nuestros tiempos constituye un significativo elemento de exclusión no lo era en el pasado. La religión, por ejemplo, puede constituirse en un elemento de inclusión y exclusión en determinados países, mientras en otros no. Lo mismo ocurre con la educación.

De este modo, la preocupación respecto a la exclusión, concebida como una problemática que afecta a porciones significativas de población, y el concepto en sí mismo podemos considerar que emerge con la sociedad moderna y es tratado fundamentalmente por la teoría social y parcialmente desde la teoría económica en términos de la distribución del ingreso y la riqueza.

Desde distintos enfoques, Auguste Comte (1803-1859) y Emile Durkheim (1858-1917), abordaron el tema de la conformación y la cohesión social. Comte, el denominado padre de la sociología, en su *Ensayo de un Sistema de política positiva* (1803) incorpora los conceptos de altruismo, generosidad y solidaridad como componentes importantes de la sociedad, planteando la importancia de la continuidad sucesiva e histórica de la solidaridad del hombre con el hombre sin exclusión social. Durkheim (1858-1917) retoma la noción de solidaridad social de Comte y en sus obras, de manera implícita y explícita, aborda toda la problemática del orden social. La denominada “cuestión social” estuvo fundamentalmente dada en su época por la preocupación de la inclusión de las crecientes masas de pobres al

proceso abierto por la “revolución industrial” y por el mantenimiento de la cohesión social. La ayuda social ha constituido el gran mecanismo de inclusión durante una buena parte del siglo pasado y el Estado de bienestar su complemento.

El surgimiento histórico del Estado de bienestar o de la política social del Estado obedeció a múltiples determinaciones interrelacionadas. El progresivo avance de los procesos de industrialización y urbanización hicieron más compleja la sociedad, reclamando respuestas desde el Estado. Sumado a esto, y como una de sus consecuencias, las tensiones sociales y políticas inherentes a la emergencia de la clase obrera como fuerza social exigieron iniciativas estatales que permitieran satisfacer las demandas de ese nuevo actor social o bien, desactivar preventivamente su desafiante movilización política. Así, en el último tercio del siglo XIX y a iniciativa del canciller alemán Otto von Bismarck, nace la institución del seguro social, dando origen a la moderna política social. A diferencia de las legislaciones sociales heredadas del feudalismo, el seguro social privilegiaba la cobertura del asalariado antes que estar dirigido al pobre o el miserable. Se basaba en reglas de aplicación automática en caso de daño ocasionado e imponía a los beneficiarios potenciales la carga de su financiación, lo que inducía a percibir como un derecho adquirido su futura reclamación. El sistema del seguro social se funda, aún hoy en algunos países, en el principio de una estrecha relación entre aportes y beneficios (Offe, 1990, p. 266).

La perspectiva sociológica dada a los conceptos de exclusión, vulnerabilidad e inclusión constituye un aporte positivo, tanto desde el punto de vista de la comprensión de los fenómenos presentes en la sociedad actual, como de la formulación de políticas, sin embargo sería necesario sumarle otros conceptos como los de marginalidad e informalidad. Previamente, es necesario analizar cómo se fueron produciendo las políticas de inclusión y exclusión en el campo de la educación.

1.5 La exclusión educativa y la vulnerabilidad social

Siguiendo a Brunner (2000) se puede afirmar que la educación enfrenta múltiples desafíos de enorme magnitud. No solamente debería asumir las asignaturas pendientes del siglo pasado como la universalización de la cobertura preescolar, básica y media, incorporar las poblaciones excluidas al sistema escolar, mejorar la calidad y resultados de la enseñanza de competencias básicas, particularmente entre los sectores más pobres de la población infantil, juvenil y adulta, modernizar la educación técnica de nivel medio y

superior y masificar la enseñanza de nivel terciario. Este autor entiende que también es fundamental encarar nuevas tareas

de las cuales dependen el crecimiento económico, la equidad social y la integración cultural, adaptando para ello sus estructuras, procesos y resultados y las políticas educacionales, a las transformaciones que -por efecto de la globalización- experimentan los contextos de información, conocimiento, laboral, tecnológico y de significados culturales en que se desenvuelven los procesos de enseñanza y aprendizaje (Brunner, 2000, p. 28).

En particular, la exclusión social se refiere a la imposibilidad o a la no habilitación para acceder a los derechos. El proceso desatado por la aprobación y ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño da una clara ilustración de esta orientación. En su marco, los niños y las niñas dejan de ser objeto y pasan a ser sujetos activos de la sociedad con derechos propios. Con ese marco analítico se busca explicitar una visión dinámica de procesos que pueden tender a la exclusión, eliminando la idea de situaciones dicotómicas y estancas. Así, permite describir al conjunto de la sociedad incorporando la heterogeneidad de formas de vulnerabilidad y el dinamismo de las desigualdades que caracterizan la actual estructura social, lo cual posibilita adaptarse a la creciente heterogeneidad social, sin caer en el también creciente fraccionamiento de la agenda social.

Es importante señalar que el concepto de exclusión no es nuevo y que puede relacionarse -como ya señalamos- con el concepto de marginalización, ampliamente desarrollado en los años sesenta. Se puede afirmar que el concepto de exclusión social ofrece una manera de integrar nociones vagamente interrelacionadas tales como pobreza, privación, falta de acceso a bienes, servicios y activos, precariedad de derechos sociales y provee un marco general. La problemática de la pobreza ha resurgido con fuerza en este siglo. La misma ha constituido uno de los ejes centrales de la Cumbre Social (PNUD, 2014) a partir de la cual se comenzaron a y se están desarrollando programas de lucha contra la pobreza, programas de fortalecimiento de la cohesión social, programas de generación de empleo y programas de educación básica, de educación compensatoria y de atención a la salud. Esto muestra la preocupación internacional por el contradictorio devenir del mundo. El marco de exclusión-inclusión social no está encaminado a restarle importancia a esta problemática, sino por el contrario a colocarla en un contexto más

amplio. El concepto de exclusión social va más allá de los aspectos económicos y sociales de la pobreza e incluye los aspectos políticos tales como derechos políticos y de ciudadanía que remarcan la relación entre los individuos y el Estado, así como entre la sociedad y los individuos (Simon, 2003, p. 106).

Es importante señalar que la vaguedad del concepto “exclusión social” ha llevado a que su uso abarque situaciones muy diferentes haciéndole perder su especificidad, por ello resulta importante acotarlo a las situaciones que implican una fuerte acumulación de desventajas. Es en este sentido que resulta especialmente útil la noción de vulnerabilidad, la cual permite reflejar una amplia gama de situaciones intermedias, o sea de exclusión en algunos aspectos o esferas, e inclusión en otras.

Sin duda se debe reservar el uso del término exclusión para condiciones sociales de fuerte privación. Según Castel (1998), tendríamos que tener una gran reserva en el uso del término exclusión y tratar, en la mayor parte de los casos, de omitirlo reemplazándolo por una noción más apropiada. Este autor señala con propiedad algunos de los peligros del uso generalizado del término. En primer lugar, el hablar sólo de exclusión conduce a fragmentar situaciones límite, lo que tiene sentido dentro de un proceso. En este sentido, no se es excluido, no se está siempre excluido, salvo en situaciones muy específicas, así no hay fronteras cerradas entre la exclusión y la vulnerabilidad, asumiendo además que siempre existe la posibilidad de resiliencia, aún en las situaciones más críticas. En segundo lugar, la focalización en la problemática de la exclusión se corresponde con un aislamiento y fraccionamiento de la acción social en zonas de intervención a través de mecanismos asistenciales de compensación y reparación. Cabe señalar que algo similar ocurre con la noción de pobreza que ha adquirido una suerte de independencia y no se relaciona con el problema de la distribución del ingreso y los recursos. En estos momentos es muy habitual que los programas de “combate a la pobreza” se centren en esta temática sin considerar los problemas distributivos, ni tener en cuenta que la otra cara de la extrema pobreza la constituye la extrema riqueza. Esto nos conduce a que los programas sociales que se establecen sean básicamente asistencialistas y, por lo tanto, poco sostenibles, con lo que no conducen a un fortalecimiento de la ciudadanía ni conllevan a la integración en la esfera económica (Rosanvallon, 2010).

Finalmente, se puede observar que en la mayor parte de los casos en que se habla de exclusión, en realidad se trata de situaciones de vulnerabilidad. El individuo se

encuentra en una situación de riesgo respecto a un factor, por ejemplo, la falta de acceso a servicios de salud, pero no necesariamente respecto a otros factores. Quizá el principal cambio que se ha producido en estos años de crisis es el aumento de lo que Castel (1995) llama zonas de “desafiliación social” y de “vulnerabilidad social”:

Existe una sólida correlación entre el espacio ocupado por la división del trabajo y la participación en las redes sociales y los sistemas de asistencia social que ‘protegen’ al individuo frente a los riesgos de la existencia. De allí la posibilidad de construir lo que llamaría metafóricamente ‘zonas’ de cohesión social. De este modo, la asociación trabajo estable - inserción relacional sólida caracteriza una zona de integración. Por el contrario, la ausencia de participación en toda actividad productiva y el aislamiento relacional conjugan sus efectos negativos para producir la exclusión, o más bien [...] la desafiliación. La vulnerabilidad social es una zona intermedia, inestable, que conjuga la precariedad del trabajo con la fragilidad de los apoyos de proximidad (Castel, 1995, p. 13).

La inclusión social, así como la exclusión, se dirime -como se puede observar- en diversas esferas de la vida política, económica, social y cultural. Situaciones de inclusión parcial en una u otra esfera implican riesgo y vulnerabilidad. El estar excluido en una esfera no implica necesariamente el estarlo en las otras, es decir, la falta de éxito no conduce necesariamente a la exclusión, pero ciertamente multiplica las posibilidades de caer en ella. Así, problemas en el ámbito laboral suelen llevar a situaciones conflictivas en el ámbito de las relaciones con amigos, la familia y en la autoestima, que pueden conducir a condiciones de alta vulnerabilidad social y eventualmente a la exclusión.

Diversos autores se refieren al proceso de “acumulación de desventajas” o de vulnerabilidades como el que lleva a la exclusión (Castel, 1995; Fitoussi y Rosanvallon, 1996; Golbert y Kessler, 1996). Estas desventajas pueden constituir una suerte de marca inicial, como en el caso de las niñas y niños inmigrantes, pertenecientes a hogares pobres, o irrumpir en cualquier momento de la vida, tal como les sucede a las familias de sectores medios que se ven empujadas por un proceso económico a la pobreza.

También dentro de una misma esfera se pueden distinguir diversas formas y grados de falta de inclusión que no dan lugar a situaciones de exclusión sino a distintas formas de vulnerabilidad (Castel, 1995). Así, el tener una situación de precariedad laboral incluye a

aquéllos que trabajan por cuenta propia, en condiciones de alta inestabilidad pero ingresos aceptables, y también a aquéllos con nula cualificación y salarios extremadamente bajos. La vulnerabilidad no necesariamente conduce a la exclusión; en muchas ocasiones los individuos o las familias logran superarla y pasar al grupo de los incluidos pero en muchas otras, se da el proceso contrario y las dificultades se incrementan y potencian conduciendo a la exclusión (Moser, 1998). Como conclusión, recurrimos de nuevo a las palabras de Castel, (2004) -citado en Riballa, (2011)- donde define la exclusión como:

una relación social dinámica y no un estado o posición que se ocupa en la estructura institucional de una sociedad. Si históricamente se negaba el derecho a la educación mediante el impedimento del acceso a la escuela, en el presente, dicha negación consiste en no ofrecer alternativas y obligar a permanecer en un sistema que no garantiza ni crea condiciones para el acceso efectivo a una educación de calidad, al limitar las condiciones de ejercicio de este derecho por la persistencia de las condiciones de exclusión y desigualdad que se han transferido hacia el interior del mismo sistema educativo. La inclusión supone un proceso democrático integral que implica la superación efectiva de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que producen históricamente la exclusión (p.76)

Para Ajuste, Flecha, López y Lleras (1994) el sistema educativo se puede convertir en una especie de filtro social -a modo de Darwinismo escolar- donde se legitiman las diferencias gracias a la cultura académica transmitida. Para los alumnos de educación compensatoria que procedan de clases sociales más desfavorecidas les es más difícil superar con éxito este filtro escolar hecho a medida de la cultura dominante, convirtiéndose de esta forma en fracasados.

La cultura transmitida no se refiere solo a los contenidos sino también a las reglas de jerarquía (quien manda), ritmo (cuando hay que hacer las cosas) y criterio (cómo y porqué hay que hacerlas), muchas de estas reglas están altamente interiorizadas por los alumnos de clase media o alta, pero los alumnos que proceden o viven en otro marco social, no son capaces de seguir estas premisas, ya que se han educado con unas normas muy diferentes. Si a la desventaja de no conocer las normas de juego añadimos unos contenidos que

para muchos niños nada tienen que ver con su ambiente, es evidente que una gran mayoría fracasa (ibídem, pp. 99-100).

Se ha intentado compensar el déficit formativo con programas especiales para adquirir los conocimientos y destrezas que deberían poseer, pero siempre adaptados a la clase social y cultural, sin embargo también será necesario adaptar procesos, ritmos y marcos escolares para que los alumnos tengan opciones diversas. El centro escolar transmite valores dominantes en la sociedad, por lo que también transfiere, en ocasiones, la competitividad y el individualismo insolidario frente a la ética y la solidaridad social y económica, esto sirve para seleccionar a una pequeña élite, pero no sirve para una mayoría debido a que el contexto, el ritmo y el proceso son ajenos a sus intereses y motivaciones, por lo que la mayoría social se ve fuera del sistema educativo. Así, Ayuste, Flecha, López y Lleras (1994) consideran que una salida educativa de referencia consistiría en la aceptación de las diferencias como oportunidades y no como deficiencias, pasando de una visión etnocéntrica a una apuesta por la diversidad.

No hay quien aprenda si está convencido de que no puede aprender y ese es el convencimiento que los alumnos de esos ambientes reciben en todo su entorno educativo. Es una visión conservadora pensar que el círculo se cierra: como son de clase baja, aprenderán menos, seguirán siendo de clase baja, pero quién no hace nada reproduce la desigualdad, legitimando la pasividad como vía educativa y reproduciendo las desigualdades (p. 106).

1.5.1 La vulnerabilidad de la infancia en Castilla y León

“En un contexto de crisis como el actual, la infancia se enfrenta a muchos desafíos, entre ellos los relacionados con la exclusión social, la pobreza y la vulnerabilidad” (Gómez González, 2015). Este informe sobre la infancia en Castilla y León supone una aproximación a la situación de los niños en esta comunidad autónoma, casi 25 años después de la Convención sobre los Derechos del Niño. El documento advierte de que en los contextos crisis, como el que estamos atravesando, la infancia se enfrenta a muchos desafíos, entre ellos los relacionados con la exclusión social, la pobreza y la vulnerabilidad (*ibídem*). Otro informe de Unicef del año 2011 subraya que “ser niño pobre en España no significa necesariamente pasar hambre, pero sí tener muchas más posibilidades de estar malnutrido; no significa no acceder a la educación pero sí tener más dificultades para afrontar los gastos derivados de ella, tener más posibilidades de

abandonar los estudios y que sea mucho más difícil tener acceso a los estudios medios o superiores...” (Gómez González, 2015 p. 11).

Aunque nuestra comunidad se sitúa en niveles de pobreza o exclusión social por debajo de la media nacional 28,2%, según revela el estudio elaborado para Unicef el 24,9% de los niños y niñas en Castilla y León están en el año 2014 en riesgo de pobreza o exclusión social siendo un 21,7% -según la tasa AROPE³⁵- para el conjunto de la población de Castilla y León, lo cual supone que la pobreza afecta de manera más significativa a la población infantil.

En el año 2012, el 22,2% de los niños en nuestra comunidad estaba en riesgo de pobreza monetaria, esto significa que más de 83.954 niños en Castilla y León viven en hogares cuya renta equivalente está por debajo del 60% de la media de ingresos de la comunidad (*ibídem*). Como subraya este informe, “en los países afectados por la crisis las repercusiones se han vivido con especial intensidad en las poblaciones vulnerables. La infancia es uno de los colectivos que padece con especial rigor sus consecuencias”, (*ibídem*, p.15). Con respecto a la comunidad de Castilla y León se enfatiza que “el conjunto de la población castellano y leonesa que vive en hogares con muy baja intensidad de empleo se ha incrementado en un 57% desde 2008 hasta 2011” (p, 17). Los datos de este documento revelan que 3.818 niños viven en nuestra región en hogares con privación material severa. En 2011, año previo a la realización del estudio, la tasa de pobreza en Castilla y León alcanzó un máximo histórico de 9,5% de población entre 0 y 17 años. La vulnerabilidad de la infancia en nuestra comunidad se refleja en la descripción que de la situación actual realiza Gómez González (2015):

En el momento actual la infancia de Castilla y León está percibiendo los impactos más fuertes de la crisis en las dimensiones relacionadas con el bienestar y el nivel de vida adecuado (un 24,2% de los niños en Castilla y León viven en riesgo de pobreza o exclusión). La economía familiar se ha visto seriamente afectada (las cifras indican que baja el gasto por hogar e incrementa el porcentaje de hogares con todos sus miembros en paro. Tal y como reflejan los indicadores de carácter social queda patente que el colectivo más afectado por el impacto de la crisis es la infancia (p. 19).

Los indicadores sobre el rendimiento académico en Castilla y León ofrecen buenos resultados (PISA, 2012), sobre todo en comprensión lectora, ciencias y matemáticas, pero

por otro lado encontramos que la tasa de abandono escolar temprano fue de un 21,5% en 2012. Nuestra comunidad cuenta con un alto porcentaje de alumnos extranjeros que no han conseguido titular en la enseñanza secundaria y que están cursando Programas de Cualificación Profesional Inicial (actualmente llamada Formación Profesional Básica), un 23,7% -en el año, 2012- de este alumnado que cursaba PCPI eran extranjeros, esto nos muestra el fracaso de los programas de integración y la falta de equidad del sistema educativo.

1.6 La educación como capital social

El concepto de inclusión también constituye un concepto multifacético que se dirige en distintas esferas interrelacionadas como mencionábamos anteriormente. De ellas se pueden priorizar las que significan integración política, económica y social. La inclusión/exclusión política está directamente ligada con lo que puede denominarse ciudadanía formal y con la participación o no como ciudadanos en el funcionamiento de la sociedad. La inclusión económica y la social están relacionadas con la participación en la vida colectiva y pueden distinguirse dos ejes. Por un lado, se encuentra aquel referido al empleo y la protección social, fuertemente determinado por la estructura económica y que da lugar a la inclusión/exclusión económica.

Por otro lado, el segundo eje toma en cuenta las interrelaciones individuales y colectivas en el contexto de lo que se ha denominado el capital social, una antigua noción que como explicaba Hanifan (1916) está caracterizada por:

aquellos componentes tangibles [que] cuentan muchísimo en las vidas cotidianas de la gente, específicamente: la buena voluntad, el compañerismo, la empatía y las relaciones sociales entre individuos y familias que conforman una unidad social...Si un individuo establece contacto con sus vecinos y éstos con otros vecinos, se producirá una acumulación de capital social que, posiblemente, satisfaga al instante sus necesidades sociales y entañe, a la vez, un poder social suficiente como para generar una mejora sustantiva de las condiciones de vida de toda la comunidad (p. 130).

Posteriormente, el concepto de capital social fue actualizado por la sociología de Bourdieu (2007) que al atribuirle nuevo significado lo hizo más sensible a los modos de

construcción de lo social como práctica. De este modo, en la actualidad es comprendido como aquel:

conjunto de recursos actuales o potenciales que están ligados a la posesión de una red durable de relaciones más o menos institucionalizadas de inter-conocimiento; o, en otros términos, a la pertenencia a un grupo, como conjunto de agentes que no sólo están dotados de propiedades comunes (susceptibles de ser percibidas por el observador, por los otros o por ellos mismos) sino que también están unidos por lazos permanentes y útiles (p. 203).

La sociedad se encuentra, entonces, con que es ese capital social el único instrumento que puede atenuar los efectos perjudiciales de la exclusión social. El desarraigo, el abandono, la marginalidad y la exclusión constituyen uno de los problemas contemporáneos fundamentales que victimiza a más de mil millones de personas en todo el mundo. Esa cifra, casi increíble, es la que proporcionaron conjuntamente la Agenda Hábitat y Declaración de Estambul, adoptadas por la II Conferencia Mundial de Naciones Unidas sobre Asentamientos Humanos que se celebró en la ciudad turca en junio de 1996. En ella se advertía sobre la precaria situación de pobreza e indigencia de más de 1.000 millones de seres humanos en el planeta que se encuentran en estado de abandono, sin vivienda adecuada y subsistiendo muchos en condiciones infra-humanas. En este sentido, los datos del PNUD (2014) cifran el número de migrantes excluidos socialmente en 232 millones de personas en el año 2013 (p. 127).

Así, la marginalidad y la exclusión son uno de los más graves conflictos en estas primeras décadas del siglo XXI. Paralelamente a la globalización de la economía, la desestabilización social ha incrementado la pauperización de los estratos pobres de la sociedad (y con esto, la marginación, la migración y exclusión sociales). Al mismo tiempo, se ha verificado el debilitamiento del control de los Estados sobre los flujos de capital y bienes y su incapacidad de proteger a los miembros más débiles o vulnerables de la sociedad (los inmigrantes, los trabajadores extranjeros, los refugiados y desplazados) (Ogata, 1999, pp. 2-9).

Los desprovistos de la protección de sus gobiernos a menudo se expatrian y huyen “de ese modo, la globalización económica genera un sentimiento de inseguridad humana, además de la xenofobia y los nacionalismos, reforzando los controles fronterizos y amenazando potencialmente a todos aquellos que buscan la entrada en otro

país” (*ibídem*, p. 4). Ante esta realidad, la llamada globalización de la economía se muestra más bien como un eufemismo inadecuado, que no retrata la tragedia de la marginación y exclusión sociales, sino que, al contrario, busca ocultarla. En efecto, mientras se abren las fronteras a la libre circulación de bienes y capitales ocurre lo contrario respecto de las personas, existiendo cada vez más muros cuyo objetivo es cerrar el paso a los seres humanos.

De esta forma, los inmigrantes se encuentran frecuentemente en una situación de gran vulnerabilidad ante el riesgo de la deportación, el peligro del empleo precario (en la llamada economía informal), el propio desempleo y la pobreza (también en el país receptor). A esto se suma el choque o la distancia cultural, que hace que busquen cultivar nuevos lazos de solidaridad, como referencias colectivas, y el cultivo de sus raíces y prácticas culturales originales y de sus valores espirituales. Pero sin duda alguna, los más afectados por la exclusión son los niños.

En este sentido, la educación es el componente esencial del capital social de la infancia. No casualmente Unicef (2013) acuñó el término *educación social y financiera* para un nuevo programa educativo que tiene como objetivo “inspirar a los niños a ser ciudadanos social y económicamente empoderados, dotándoles de las aptitudes y los conocimientos necesarios para convertirse en agentes activos capaces de transformar sus comunidades y sociedades” (p. 3) -es por ello que incluimos en nuestro estudio empírico la educación social y su repercusión en la comunidad-. Así, en la lucha contra la pobreza la educación y la cultura aparecen como elementos clave. Estimular a los grupos desfavorecidos puede desencadenar en sus integrantes “enormes potenciales de energía creativa” (Kliksberg, 2000, p. 13). Indiscutiblemente los niños y los adolescentes tienen derecho absoluto a recibir educación porque necesitan imperiosamente recibirla y no son capaces de generársela a sí mismos. Por consiguiente, teniendo el concepto de derecho como correlato del concepto de deber, otros tienen la obligación, también perentoria, de dar cobertura a esa necesidad radical con todos los recursos a su alcance y sin perder nunca de vista que su tarea docente debe subordinarse al interés superior del educando, aceptando que niños y adolescentes son a la vez destinatarios y protagonistas de su educación (Ferrero, 1998, p. 229).

Capítulo 2. La educación compensatoria

2.1 La educación compensatoria

La educación compensatoria tiene su origen en Estados Unidos a mediados de la década de los sesenta, con la publicación de la Ley de Educación Primaria y Secundaria (Civil Rights Act of 1964), con antecedentes en las políticas federales dirigidas a la "guerra contra la pobreza" del entonces presidente Lyndon B. Johnson (Berglund, 2002). Ordenaba la sección 402 de esta ley que se

*"deberá realizar un estudio y elaborar un informe al Presidente y al Congreso, dentro de los dos años siguientes a la entrada en vigor de este título, relativo a la falta de disponibilidad de la igualdad de oportunidades educativas para las personas por razón de raza, color, religión de origen o nacional en las instituciones educativas públicas a todos los niveles en los Estados Unidos, sus territorios y posesiones [...]"*⁴

Entre los motivos que la generaron se encontraban presiones demográficas, sociales y económicas que se manifestaban desde hacía diez años antes (Lozano García, 1992, p.11 citado en Gurrea Casamayor, 1997, p. 100).

Aparece allí una forma de intervención federal que se expresa como "educación compensatoria" justificada por la necesidad de igualdad entre los ciudadanos en todos los ámbitos, el cultural, el político, el económico y el social, según lo puntualiza el *Coleman Report*⁵ un estudio e informe que legalmente se denominó "Equality of Educational Opportunity" (Igualdad de Oportunidades en Educación). James S. Coleman fue un sociólogo norteamericano, fundador de la revista *Rationality and Sociology*, presidente de la American Sociological Association, quien coordinó el

⁴ Title IV-Desegregation of public education: 247, texto completo en línea. <http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/STATUTE-78/pdf/STATUTE-78-Pg241.pdf>.

⁵ Coleman et al, 1966, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>.

estudio e informe que habitualmente lleva su nombre. El estudio incluyó una muestra masiva de 600.000 estudiantes, 60.000 docentes y 4000 escuelas en gran parte del territorio estadounidense. La Ley sobre Derechos Civiles de 1964 aumentó el interés social e institucional por la compensación de las desigualdades sociales y educativas en los Estados Unidos, esto propició que la inversión en investigación y como resultado la aparición del llamado Informe Coleman-considerado por muchos, Ramos (2011) el punto de partida de la educación compensatoria- Una de las finalidades de esta investigación era conocer las desigualdades reales para poder enfocar correctamente las políticas educativas. Se analizaron variables tales como, la clase social de los alumnos, la raza y la religión, buscando las fuentes o las bases de la desigualdad educativa. El informe analizó los recursos de la escuela primaria y secundaria, trató de analizar los recursos del entorno, los recursos del profesorado (tanto materiales como profesionales) y las características socio-culturales de los alumnos. Hoy en día las conclusiones de este informe siguen siendo polémicas y controvertidas, unas décadas después se pueden extraer algunos resultados concluyentes que quizás en su época –y debido a las circunstancias políticas- no se divulgaron. El informe revela que la segregación racial influía en los resultados académicos, al igual que la preparación o formación del profesorado, las características del entorno y la familia (Muñoz Sedano, 1986, pp. 677-678), Ramos (2011), las características de los compañeros, o la homogeneidad cultural. Se revelaba la necesidad de crear una escuela compensadora que pudiese ofrecer igualdad de oportunidades educativas superando las diferencias de partida de los alumnos. A partir de este informe los estudios realizados para remediar el fracaso escolar valoraron de forma especial la desventaja sociocultural como una variable de estudio muy significativa. De aquí viene el origen de la educación compensatoria, *”la cual pretende introducir, fundamentalmente en los centros docentes, programas específicos que al aumentar el rendimiento académico de los grupos socioeconómicos desfavorecidos contribuyan a nivelar la participación de los diversos grupos sociales en el éxito académico”*(pp.29) (Martín-Moreno,1977)

En España, aparece por primera vez con entidad propia la educación compensatoria en el Real Decreto 1174/1983, del 27 de abril (B.O.E. 112, 11/05/1983). Hasta entonces, las medidas existentes de educación compensatoria tenían una regulación dispersa (Gurrea Casamayor, 1997, p.111). Promueve ese decreto una mayor igualdad y participación en materia formativa y de atención a la desigualdad. Pero es la

reforma educativa establecida por la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo Español (LOGSE, aprobada el 3 de octubre de 1990) la que elevará a rango legal las necesidades de atención prioritaria en educación y establecerá los principios rectores para que la administración educativa adopte las medidas de discriminación positiva que puedan hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación (Gurrea Casamayor, 1997, p. 113).

En sus artículos 63 al 67, la LOGSE⁶ señala como prioridades de compensación educativa la escolarización en la educación infantil de los alumnos en condiciones de desventaja económica, geográfica o de otro tipo; la garantía de un puesto escolar para todos; la gratuidad de comedor, transporte e internado para el ejercicio efectivo de la educación obligatoria; la dotación de recursos humanos y materiales complementarios para compensar la situación en los centros en que los alumnos tienen dificultades para alcanzar los objetivos generales de la educación; la adaptación de la programación docente y la organización de los centros, garantizando además un sistema público de ayudas al estudio y previendo la realización, mediante convenio con otras administraciones y entidades colaboradoras, de acciones y programas de compensación educativa (Gurrea Casamayor, 1997).

Pero estos son solamente los aspectos formales y legales del tema que nos ocupa. Varios conceptos deben clarificarse para abordar la educación compensatoria: dos son fundamentales, uno es el de resiliencia, el otro apunta a resignificar el término "educabilidad", sobre todo en situaciones extremas, de pobreza, desigualdad o desventaja social, contextos que remiten a realidades sociales diferentes, particularmente a los efectos de la pobreza en la educación, y no precisamente a cuestiones sólo vinculadas con la diversidad, atraso mental, inferioridad intelectual, psicológica, racial o de género (Stamback, 1977).

Todos estos fenómenos son factores que inciden en el "fracaso escolar", un concepto a su vez de contenido ambiguo e impreciso (Marchesi y Hernández, 2003) por cuanto sólo refiere a *“alumnos con bajo rendimiento académico o alumnos que abandonan el sistema educativo sin la preparación suficiente”* (Marchesi, 2003, p. 7) y sin que se puntualicen razones concretas como las que indican Hernández y Tort

⁶Ley 1/1990 - B.O.E. de 4 de Octubre del 1.990

(2009,p. 3) las ya mencionadas "*dimensiones estructurales: componentes de género, cultura, clase y repercusiones personales*".

Cabe un párrafo respecto a estas últimas apreciaciones: parecería no haber duda entre los investigadores que los factores más relevantes a la hora de enfrentar la problemática del fracaso escolar son las desventajas socioculturales, de formación o -en el lenguaje preciso de Pierre Bourdieu (1993)- de "habitus".

La socialización, según este pensador, es el proceso ininterrumpido de constitución de un "habitus", entendido éste como sistema de estructuras cognitivas y motivadoras. El "habitus" no es más que ese complejo producto de la historia que nunca podrá reducirse a una fórmula, por más que el psicólogo (en el caso de un individuo) o el sociólogo (en el caso de los grupos o clases de individuos) o un docente de aula compensatoria, intenten aproximarse a él mediante la producción de esquemas y principios:

Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen 'habitus', sistemas de disposiciones duraderas y transponibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, en tanto que principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para conseguirlos, objetivamente 'reguladas' y 'regulares', sin ser para nada el producto de la obediencia a reglas, y siendo todo esto, objetivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un jefe de orquesta. (Bourdieu, 1993, p. 99-100).

Es en las décadas de los años sesenta al ochenta del siglo pasado que aparece la denominada nueva sociología de la Educación con autores y obras trascendentes, fundamentales incluso para cualquier análisis actual como lo es *La Reproducción*, de

Bourdieu y Passeron (2001), que ofrece uno de los estudios más completos del sistema de enseñanza francés y consolida los fundamentos de una teoría sobre la violencia simbólica en todos los procesos de socialización y educación, es decir en la formación del "habitus".

Sostienen estos autores que la escuela legitima y promueve la arbitrariedad cultural, que *"toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en cuanto impone, a través de un poder arbitrario, una arbitrariedad cultural"* (Ciatloni, 2001,p. 25; citado en Bourdieu y Passeron, 2001),de tal manera que las relaciones de fuerza entre las clases o los grupos que constituyen una determinada formación social colocan en posición dominante en el sistema de arbitrariedades culturales a aquella que expresa más completamente, aunque casi siempre de forma mediata, los intereses objetivos (materiales y simbólicos) de las clases dominantes (Bourdieu y Passeron, 2001,p. 68).

Se podrá discrepar totalmente de esta teoría pero lo real es que los datos sobre abandono escolar en España son significativos y elocuentes de cómo en situaciones de marginación, desigualdad y pobreza se produce lo que sostienen estos autores:

"Las desigualdades entre las clases son incomparablemente más fuertes, en todos los países, cuando se las mide por las «probabilidades de paso» calculadas a partir de la proporción de niños que, en cada clase social, acceden a un nivel dado de enseñanza, con resultado anterior equivalente) que cuando se las mide por «probabilidades de éxito». Así, con el mismo resultado, los alumnos procedentes de las clases populares tienen más posibilidades de «eliminarse» de la enseñanza secundaria renunciando a entrar en ella que de eliminarse cuando ya han entrado y, a fortiori [con mayor motivo], que de ser eliminados por la sanción expresa de un fracaso en el examen"(Bourdieu y Passeron, 2001,p. 207).

Según Eurostat (2014)⁷, España es líder de la Unión Europea en fracaso escolar, con una tasa del 21,9% de jóvenes entre 18 y 24 años que han abandonado prematuramente el sistema educativo habiendo completado como mucho el primer ciclo de secundaria. Los motivos, por cierto, son -como hemos señalado- múltiples pero de ninguna manera vinculados con la discapacidad intelectual o incapacidad de los educandos para la resiliencia. Pareciera definitivo que las causas de abandono son económicas, sea cual fuere el parámetro que se considere para el análisis:

Se utilice como criterio de capacidad económica la renta disponible per cápita del hogar o la situación del hogar en términos de llegar a fin de mes, el mensaje es el mismo. La tasa de abandono cae sistemáticamente con la capacidad del hogar en los dos casos. Las diferencias son siempre muy sustanciales. En el caso de la renta per cápita las tasas van del 10,2% que caracteriza a los hogares más acomodados al 35% de los hogares con menor renta por persona, una tasa que más que triplica a la anterior. La variable relativa a la dificultad de llegar a fin de mes de la ECV muestra que los hogares que llegan a fin de mes con mucha facilidad tienen una tasa media de abandono del 7%, mientras que la tasa que corresponde a los hogares que lo hacen con mucha dificultad multiplica esa cifra por seis y se sitúa en el 44,5% (Serrano et al, 2013, p. 114).

Desde la denominada "teoría de las diferencias" se sostiene que

El fracaso escolar masivo de los niños de las clases populares es un hecho innegable, como también es innegable que estos niños, en situación escolar, no hablan con mucha frecuencia y solo manifiestan raramente sus capacidades y sus conocimientos. Por el contrario, la inferioridad lingüística o intelectual de los niños de las clases populares no ha quedado demostrada (Stamback, 1977, p. 77).

⁷<http://ec.europa.eu/eurostat/help/new-eurostat-website> 12/2014.

Es decir que los procesos de resiliencia, término éste que intenta dar cuenta de cómo niños, adolescentes y adultos son capaces de sobrevivir y superar adversidades a pesar de sus malas condiciones de vida familiares y/o sociales (Ravazzola, 2001) no son suficientes cuando la sociedad educativa no responde en consecuencia, por cuanto el término resiliencia no solamente alcanza su máxima significación cuando se hace referencia a las respuestas de los individuos ante situaciones de riesgo: la capacidad de ser resiliente no está limitada a las personas ya que también es *“una capacidad universal que permite a una persona, un grupo o una comunidad, prevenir, minimizar o superar los efectos dañinos de la adversidad (o de anticipar las adversidades inevitables)”*(Green y Conrad, 2002,p. 39).

De hecho es la educación compensatoria la herramienta que ha de implementarse para producir la resiliencia tanto individual como social.

Por ello, el Consejo de Europa (1977) define a la educación compensatoria como una acción que posibilita igualar desigualdades, equilibrar desequilibrios entre los alumnos que por razones económicas, culturales, físicas o psicológicas, se encuentran en condiciones disímiles para afrontar los estudios. Una definición más precisa sostiene que la educación compensatoria es:

la inclusión en la práctica educativa de servicios y programas de educación adicionales en forma de enriquecimiento cultural e instructivo, rehabilitación educativa y ampliación de oportunidades educativas entre los desventajados o fracasados escolares que no reciben o no se aprovechan de las oportunidades que ofrece la enseñanza normal (Flaxman, 1985, p. 887).

Como conclusión, en palabras de Escudero (2003) se puede decir que una vez que se logró el acceso universal a la educación básica *“las políticas de compensación asumieron el propósito de hacer de la escuela algo más que una oportunidad formal. Fue una de las expresiones más clara de la exigencia de convertirla en una posibilidad efectiva de buena educación, en la que se dieran la mano la calidad y la equidad, la*

igualdad de oportunidades y de posibilidades educativas, por razones de equidad y de justicia. (pp. 3) ya que la educación debe ser entendida como un bien común hemos de ser capaces de verla bajo la perspectiva de la igualdad y la justicia social aunque las administraciones no sean capaces de formalizar su legitimación bajo el prisma de la inclusión. El punto más fuerte de la justificación ética de la educación compensatoria, Escudero (2003), es en primer lugar la consideración de la educación como una necesidad básica de todos los estudiantes, en segundo lugar, la elevación de esa necesidad a la categoría de derecho de ciudadanía y en tercer lugar la obligación de garantizarlo con eficacia.

2.2 La evolución de la educación compensatoria

La educación compensatoria es un término que se desarrolló en los EE.UU., como una forma de describir los intentos sistemáticos para contrarrestar el bajo rendimiento educativo de los estudiantes desfavorecidos. Un antecedente a este tipo de educación es posible encontrarlo a lo largo de la primera mitad del siglo XX, en el Reino Unido donde el gobierno ya había puesto en marcha una serie de políticas destinadas a promover la igualdad de oportunidades en la educación. Estas medidas incluían, por ejemplo, la Ley de Educación de 1944, que preveía una educación secundaria gratuita para todos, esta ley dio lugar a una enorme inversión en nuevos programas de enseñanza, sin embargo, en los años sesenta era evidente que, si bien estas medidas habían proporcionado una igualdad formal de oportunidades, no habían igualado los resultados educativos entre ricos y pobres. Halsey (1972) es enfático en este fracaso al señalar que las políticas igualitarias del siglo XX habían fracasado.

La brecha permanente entre ricos y pobres presentó una causa importante de preocupación para los gobiernos de la posguerra que lo vieron como un remanente de una antigua sociedad la división de clases. Se esperaba que una política de discriminación positiva trajera recursos adicionales dentro de la escuela, que podría entonces 'compensar' las desventajas de privación que experimenta el niño en su entorno más cercano (Halsey, 1972), pero la falta de pruebas de impacto, así como confusiones en la forma en que se enmarcó e implementó la política (Smith, 1987), llevó a su colapso alrededor de la década

del 70, período durante el cual, el entusiasmo por las medidas compensatorias y otras formas de "ingeniería social" se fue desvaneciendo. Cada vez más el estado de bienestar fue visto como parte del problema y no como parte de la solución. El lenguaje de las diferencias sociales desapareció, por lo cual, las diferencias entre las personas eran vistas el resultado de atributos sociales individuales y no como un problema vinculado a la sociedad. En buena parte el fracaso - o no- de la educación compensatoria, dependerá de la naturaleza de las desigualdades por las que atraviesan los niños en desventaja y de la experiencia que tengan las escuelas en estos asuntos.

A partir de los escritos de Fraser (1997) podemos ver cómo los desfavorecidos- como por ejemplo las comunidades de minorías étnicas- sufren además de injusticias culturales, ya que están sometidos a patrones de interpretación y a la constante comunicación con otra cultura que no les pertenece y que a menudo son extrañas y hostiles. Por otra parte, en las comunidades y las escuelas a las que asisten, también son a menudo tratados con falta de respeto. Estas personas están de forma continua siendo desacreditadas mediante estereotipos que se van configurando en los medios de comunicación masivos. Partiendo de esta idea, se ha llegado a sugerir que no sólo tenemos que mirar estos déficits desde diferentes puntos de vista de las mismas comunidades desfavorecidas, sino que nuestras definiciones de currículo, de inteligencia y de comportamiento son además culturalmente relativas y por lo tanto se imponen. De esta forma la imposición de estas tramas inadecuadas de referencia, terminan por convertirse en una fuente de desigualdad educativa (Fraser, 1977). Algunos autores como Tornsten Hussen (1978) aborda la temática de la educación compensatoria bajo la premisa de que para hablar de una igualdad educativa se debe trabajar con la sociedad completa, pues ésta muchas veces no brinda las suficientes oportunidades. Junto con esto, el autor indica la importancia de ofrecer una educación personalizada y adecuada a las necesidades de cada estudiante, para que todos los niños se desarrollen en igualdad de condiciones (Hussen, 1978). En las últimas décadas, este concepto se ha ido renovando gracias a las aportaciones de nuevos críticos, pero la idea de posibilitar el acceso a la educación es una constante (Perrenoud, 2002), afirma que para mejorar la educación compensatoria, es necesario que todos los alumnos tenga las mismas posibilidades para adquirir una educación mínima, lo que les permitiría configura un acervo cultural básico para enfrentarse al mundo, dejando de lado las desigualdades vigentes en la sociedad.

Si lo analizamos desde el punto de vista de la población objeto de la intervención la educación compensatoria Zirkel (2010) se centra en atender las necesidades de un niño cuando se ha producido un caso de deprivación ambiental, por lo cual este tipo de educación se ocupa de garantizar el acceso y la permanencia en el sistema educativo a aquellos alumnos que se encuentran en desventaja social, bien sea por motivos étnicos, socioeconómicos o migratorios -alumnos provenientes de minorías étnicas, familias con graves dificultades socioeconómicas, o pertenecientes a colectivos de inmigrantes con necesidades socioeconómicas.-

Estos programas se ocupan también de aquellos alumnos que requieren largos periodos de hospitalización o convalecencia, puesto que ellos (al final de estos periodos) pueden presentar altos índices de desfase curricular con respecto a sus compañeros, llegando algunos incluso a sufrir dificultades de inserción educativa por lo cual se hacen necesarias redes de apoyo para una normal reincorporación a la escuela. Por otra parte, también están los casos de aquellos alumnos que provienen de una escolarización irregular o que simplemente no dominan bien el idioma en el cual se imparte la docencia, puesto que provienen de otros países, de ellos también se preocupa la educación compensatoria (López, 2006). Otro aspecto importante es la revisión y el seguimiento de la atención educativa, vigilando posibles carencias en el sistema educacional de un distrito escolar que no provee los servicios adecuados o de calidad, por lo cual para remediar la situación es necesario instaurar un sistema de educación compensatoria que entregue de forma suplementaria los contenidos necesarios para poder nivelar educativamente a esos alumnos. Ahora bien como indica Escudero (2010), dentro de un enfoque cualitativo de la enseñanza, atendiendo a la diversidad cultural donde se determinan y atienden las necesidades educativas específicas del alumnado-el mal llamado “déficit educativo”-, se ha de precisar a la vez cuál debe ser la respuesta del sistema escolar para atender las necesidades concretas de cada niño -o solventar estos déficits-.La idea es desarrollar los pasos necesarios para abordar con mayor eficacia el “déficit” hallado. En la mayoría de los casos, - un sistema de estas características requiere de mucho tiempo e inversión económica por lo cual, es necesario pensar también en llegar a un balance en donde la calidad no esté tan basada en la personalización sino en la creación de un sistema que apoye a grupos determinados en el camino a la normalización, por lo tanto hallar un sistema que sea más eficiente en su aplicación. La educación compensatoria implica desafíos logísticos" y económicos para poder alcanzar sus objetivos aunque como veremos

posteriormente (INCLUD-ED, 2011) puede implicar también una reordenación de los recursos –educativos y sociales- ya existentes y una mayor implicación de la comunidad sin incrementar apenas la inversión económica. Y hemos de hablar de inversión y no de costes porque el gasto en educación es una inversión cuyos resultados aportan beneficios y desarrollo- personales y comunitarios-.

Tomando lo anterior en cuenta, es posible decir que el gran objetivo de la educación compensatoria es promover la igualdad de oportunidades en la educación, facilitando la integración social y educativa a todos los alumnos y a la vez, potenciando los aspectos de enriquecimiento que provienen de las diferentes realidades y culturas, contrarrestando así los distintos procesos de exclusión social y cultural, generando una actitud de respeto mutuo, el cual sea independiente de las diferencias que entre el alumnado puedan existir (Escudero, 2010). La educación compensatoria debe intentar fomentar la participación en el proceso educativo de todos los agentes comunitarios para hacer efectivo el acceso a una educación de calidad que consiga asegurar la igualdad de oportunidades y que incluya a los alumnos y a sus familias. Una tarea de tal magnitud no puede realizarse mediante un trabajo aislado, se hace necesario coordinar e impulsar la colaboración de los distintos estamentos sociales junto a otras administraciones, asociaciones y organizaciones que tengan interés en la convergencia y en el desarrollo de labores de compensación social en miras de apoyar a los colectivos que se encuentran en desventaja (Escudero, 2010). La educación compensatoria es una tendencia que ha existido desde hace mucho tiempo aunque fuese como una aspiración o una idea, en la actualidad la educación compensatoria tiene un lugar y una razón de ser aunque es difícil que la desigualdad social desaparezca y por ende nunca desaparecerán los esfuerzos por apuntar hacia una igualdad, sin lugar a dudas, los tiempos han cambiado, y los problemas sociales también, pero las desigualdades se adaptan, o se crean nuevas. La educación compensatoria nace con la intención de hacer una discriminación positiva a favor de los sujetos más desfavorecidos y en la búsqueda de la excelencia (Reimers, 2000), cuando ésta se institucionaliza, se apuesta por la creación de políticas compensatorias en miras de hacer de la escuela una oportunidad real de los jóvenes y niños para enfrentarse al mundo y adaptarse a la sociedad ya que los sujetos más desfavorecidos (en el acceso a la educación y en logros educativos), se dan cuenta de su condición, y asumen las condiciones que el sistema les ofrece creando círculos viciosos que acentúan el estancamiento, o el determinismo social. Es por ello que la educación compensatoria no viene a ser una

innovación, viene a ser una respuesta a la realidad de aquellos estudiantes, una respuesta frente a sus necesidades de riesgo mal atendidas las cuales en su mayoría termina con resultados que no se ajustan al estándar que la escuela exige, en definitiva se convierten en parias de la educación (Reimers, 2000). Para entender la compensación de las desigualdades se hace necesario vincularla con el concepto de educación como una necesidad esencial. La educación compensatoria no es solo contenidos, sino que debe poseer componentes éticos y morales, puesto que en su base está la justicia social. Esta justicia social no es percibida o concebida por todos de la misma forma (al igual que la idea de compensación), pero aun así es posible llegar a acuerdos si se tiene en mente el igualar las posibilidades para los niños evitando el determinismo de las estructuras sociales.

El problema del fracaso escolar,-en este colectivo- como indica Bernstein (1977) se encuentra situado en la dominación cultural, por lo que estos programas de educación compensatoria en realidad exacerban la injusticia. De ello se desprende entonces que la escuela tiene que 'compensar' algo que falta en la familia y los niños se convierten en pequeños sistemas de déficit. Las reformas más recientes de educación compensatoria también se basan en nociones de déficit de las comunidades dentro de la ciudad y sus habitantes (Power y Gewirtz, 2001) por lo que se ve más que necesario-como postulaban las teorías de Vygotsky (1996) -intervenir en el contexto sociocultural y transformarlo para lograr cambios y mejorar el proceso cognitivo, poniendo énfasis en la importancia de las interacciones sociales para el desarrollo del individuo. Otros autores como Hidalgo, Epstein y Siu, (2002) ven que aplicando actuaciones que aumenten el rendimiento escolar pueden paliar los déficits presentados por los estudiantes que provienen de ambientes más desfavorecidos, mejorando considerablemente el rendimiento académico.

2.3 El enmarcamiento educativo

Si se busca detectar las causas que hacen necesaria la compensación educativa ha de consultarse a Bernstein (1972) quien, en completa sintonía con Bourdieu (2003) y desde su teoría de la reproducción social estudia los códigos (y la falta de códigos) que caracterizan a las diferentes clases sociales. Los miembros de la clase dominante -acusa este autor- son socializados por sus propias familias a través de una clasificación muy fuerte de reglas de enmarcamiento (las mismas que producen "habitus"). Pero el trabajo

que realizan les confiere un gran marco de discreción, dentro del cual pueden funcionar con un enmarcamiento en apariencia débil y en ocasiones incluso con una clasificación débil:

De modo que cuando las personas hablan de la reproducción de las relaciones laborales a través de la educación, podemos formular la siguiente pregunta: Bueno, ¿si su posición dominante en la industria o en algún organismo de control le confiere una clasificación relativamente débil, un enmarcamiento relativamente débil, por qué es socializado dentro de esto a través de una clasificación muy fuerte, un enmarcamiento muy fuerte? Del mismo modo tenemos una relación opuesta en las escuelas británicas, pues aquellos niños que han sido inhabilitados por el código de la escuela: no tienen una clasificación ni un enmarcamiento fuerte. Tienen una clasificación débil y un código de enmarcamiento también débil. Lo que les confiere una libertad imaginaria, bajo la cual no aprenden nada pero hacen proyectos (Bernstein, 1990, p. 44).

Siguiendo a este autor, todo individuo, al trabajar, pueden hallarse en una situación de clasificación y de enmarcamiento fuertes. De modo que en una misma escuela, se hallarán diferentes modalidades de control. En el caso de la clase obrera, especialmente los niños de la clase marginal, distingue el educador británico las siguientes posibilidades pedagógicas: a) Una situación en que la alienación que los alumnos experimentan se manifiesta en violencia y disturbios en el aula. En este caso el código pedagógico es suspendido y los educandos son a menudo objeto de control y castigo a través de modalidades imperativas; b) Otra modalidad es aquella en que "clasificación y enmarcamiento fuertes" son reemplazados por "clasificación y enmarcamiento débiles" y los educandos adquieren "habilidades para la vida" o "habilidades sociales"; c) El código elaborado dominante puede ser suspendido y sustituido por un código que transmite (usualmente bajo condiciones de clasificación y enmarcamiento fuertes) estrechas habilidades vocacionales y donde principios sociales

y técnicos más amplios no son objeto de exploración pedagógica. De hecho, un código restringido reemplaza a un código elaborado. No hay allí necesidad de compensación educativa (Bernstein, 1990).

En general, donde los alumnos de la clase trabajadora (o alumnos desfavorecidos por su marginalidad, por situaciones de pobreza, por razones identitarias y migratorias) no adquieren las reglas de enmarcamiento de los códigos elaborados de la escuela no pueden tampoco incorporar lo que cuenta como el texto pedagógico legítimo (física, historia, matemáticas, etc.) y es porque se reproducen a partir de ellos (porque las han adquirido como efecto de la violencia simbólica del habitus (Bourdieu y Passeron, 2001) las relaciones de poder que los discrimina. Su posición en estas situaciones no es más que la posición de "oprimidos" (Freire, 1985, 1997) y el proceso de socialización al que están sometidos es el que finalmente da cuenta de la reacción violenta que podría legítimamente esperarse de algunos de estos niños (Bernstein, 1990).

Algunos autores como Althusser (1975) en su obra "Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado", ven a la escuela como un sistema más dentro del engranaje de perpetuación de los diferentes estratos sociales, desde la visión estructuralista se ve la institución escolar como un sistema de reproducción de los valores y las jerarquías dominantes, tanto el ideario como el currículum oculto son conformados para perpetuar un sistema que es beneficioso, solo para una parte de la estructura social, Bourdieu y Passeron,(1977) en su obra "La reproducción" aluden a los sistemas de reproducción de las jerarquías convirtiéndose la escuela en un sistema de reproducción donde se da un proceso de adoctrinamiento cultural creado por los grupos de poder, por lo tanto la permanencia de estos grupos de poder estaría estrechamente ligada con la reproducción cultural y a su vez con la propia reproducción social. Todos aquellos discentes que no cumplan con lo establecido pueden ser excluidos del sistema escolar. Hay que superar obligatoriamente una serie de requisitos académicos y tener dominio sobre el capital cultural impuesto para poder ascender socialmente.

Para Bourdieu y Passeron (1977) el capital cultural heredado en la familia será fundamental a la hora de obtener éxito en la escuela. La adaptación a los patrones establecidos supondrá una ascensión a nivel social para el individuo, aunque esto suponga en muchas ocasiones la pérdida de los valores culturales propios. La estructura social de la

cual forma parte el estudiante anula en cierta forma las creencias, ideas y valores individuales del alumno. La transformación social es muy difícil puesto que los estamentos y las jerarquías se tienden a solidificar y perpetuar por medio de la institución escolar.

Actualmente las políticas educativas europeas tienden a crear ambientes de carácter inclusivo no solo en la educación compensatoria o en la Educación Especial, sino en la educación reglada en general aunque (Apple ,2002; Rodríguez et al 2012) también advierte del inmovilismo de ciertas estructuras de poder que pueden obstaculizar las medidas que aseguran la igualdad y la democracia educativas

Freire (1968) hace una reflexión sobre la educación oficial en la que resalta su papel como agente de reproducción social, económica y cultural de ciertas ideologías que alientan la desigualdad y en muchas ocasiones limitan el desarrollo personal del estudiante impidiendo el desarrollo del pensamiento crítico ya que –a ciertas élites- no les conviene que la gente sea crítica y piense de manera autónoma, perpetuando de esta forma la inmovilidad social, el control y la represión de las masas. Cabe aquí una otra reflexión acerca de la teoría pedagógica elaborada por Paulo Freire (1997) quien busca aunar práctica y teoría educativa sobre dos pilares fundamentales. Por un lado, la idea de que la educación tradicional genera individuos “oprimidos”. Por otro lado, la introducción de la noción de “diálogo” como base para la horizontalidad de las relaciones educativas. Por esta razón, Freire (1997) postula que la pedagogía latinoamericana, por ejemplo, ubicada dentro de un determinado contexto histórico-social -que en su esencia no ha cambiado estructuralmente, en la medida en que se trata de un conjunto de países con democracias frágiles, un alto nivel de dependencia externa y altísimos niveles de pobreza y marginación- debe ser una “pedagogía del oprimido”, quien debe luchar por alcanzar su liberación. ¿Puede extenderse por analogía su descripción a las actuales circunstancias europeas? Sin duda sí si se considera cómo influyen en el campo educativo los procesos migratorios. El niño de familia migrante desclasada (Andizian & Streiff-Fenart, 1983) u oprimida (Freire, 1997) debe liberarse de la “opresión” en cuanto se incorpore a la sociedad a través de la educación.

Pero la educación del oprimido es lo que Freire (1985, p.75) denomina “*educación bancaria*”, que se caracteriza por establecerse sobre la base de una relación de tipo “vertical”, donde el educador “da” y los educandos “reciben” conocimientos en forma de contenidos fijos, representativos de una realidad que se presenta como la

única posible. La educación bancaria implica, desde ya, el ejercicio de la violencia por parte de uno sobre otros, a los que se considera ignorantes y, por lo cual, no poseen ni voz ni voto: son voces silenciadas. El oprimido, entonces, merece ser tal en virtud de su ignorancia. Frente a este modelo opresor y ensordecedor de la voz del otro, Freire propone una educación liberadora, dialógica, compensatoria, asentada sobre relaciones recíprocas y “horizontales” que subsane las desigualdades socioeconómicas y culturales. Se trata de un paradigma donde el otro refuerza su capacidad de resiliencia, “vale” por sí mismo y puede forjar su propio destino. El otro es concebido a partir de su característica esencial: su libertad para ser, cualidad del ser humano. La humanización del educando supone que la relación con el otro supera la cosificación propugnada por el modelo “bancario” y se arraiga en la afectividad solidaria. Desde esta perspectiva, el educador debe primeramente vencer su propia verticalidad, adquirida a su vez mediante el sistema educativo tradicional. Superada esta barrera, será capaz de entablar el diálogo con los educandos en una relación de horizontalidad y de escucha, esto es, estableciendo un vínculo “auténtico”. Tal superación no representaría otra cosa que la derrota de la ideología bancaria y de la falsa conciencia que el oprimido lleva sobre sí mismo.

Freire ha tomado en cuenta el papel de la ideología en la “concientización” de las clases oprimidas al elaborar su teoría pedagógica. Particularmente, nos referimos al significado marxista (de origen hegeliano) que adquiere el término “ideología” aplicado al conjunto de creencias legitimadoras de una estructura social determinada, en el sentido de que reproduce y consolida la división de clases. Ahora bien, para Freire (2005), el cambio social tendría lugar precisamente en el terreno de las ideas mediante el intercambio verbal orientado hacia el ejercicio crítico. El individuo “oprimido”, como afirma Erich Fromm (1992), cuya influencia ha sido notable en Freire, vive “enajenado”, por cuanto ha incorporado una lógica ajena a su condición existencial:

Entendemos por enajenación un modo de experiencia en que la persona se siente a sí misma como un extraño. Podría decirse que ha sido enajenado de sí mismo. No se siente a sí mismo como centro de su mundo, como creador de sus propios actos, sino que sus actos y las consecuencias de ellos se han convertido en amos suyos, a los cuales obedece y a los cuales quizás hasta adora. La persona

enajenada no tiene contacto consigo misma, lo mismo que no lo tiene con ninguna otra persona. Él, como todos los demás, se siente como se sienten las cosas, con los sentidos y con el sentido común, pero al mismo tiempo sin relacionarse productivamente consigo mismo y con el mundo exterior (Fromm, 1992, p. 162).

Puede observarse que desde muy diferentes perspectivas autores disímiles, con pensamiento y formación ideológica dispar, concluyen describiendo escenarios similares. Como hemos señalado, para Basil Bernstein (1972, 1990) el proceso educacional produce al menos dos categorías de estudiantes, aquellos que adquieren el código (clasificación y enmarcamiento) a distintos niveles de su realización y aquellos que no son socializados en el código sino solamente en su posición en las relaciones de poder (clasificación).

En términos de Freire (2005) son estos los "oprimidos", en los cuales el fracaso escolar es un síntoma de cómo la distribución del poder y los principios de control son traducidos en principios de comunicación, y cómo los principios de comunicación generan relaciones desiguales entre grupos, y ubican grupos dentro de su clase y regulan las relaciones de oposición entre las clases sociales haciendo inviable toda compensación educativa. De allí que el pedagogo británico recurra a la más cruda ironía para sugerir que muchas veces

El concepto de educación compensatoria sirve para desviar la atención de la organización interna y el contexto educativo de la escuela y centrarse en cambio en la familia y los niños. También implica que falta algo en la familia y por tanto en el niño. Como resultado, los niños son incapaces de beneficiarse de la escuela. Consiguientemente la escuela tiene que 'compensar' algo que falta en la familia y los niños se convierten en pequeños sistemas deficitarios. Si los padres estuvieran interesados en las golosinas [goodies] que ofrecemos, si fueran como los padres de clase media, entonces podríamos hacer nuestro trabajo. Una vez que

vemos el problema, aunque sea tácitamente en estos términos, entonces resulta apropiado asignar términos como privación cultural, privación lingüística, etc. Y entonces estas etiquetas hacen su propio trabajo lamentable [sadwork] (Bernstein 1972, p. 137).

A partir de esta descripción crítica podría afirmarse que sólo los buenos programas compensatorios son los que permiten buscar medios que potencien el entorno ambiental del sujeto desfavorecido socialmente y que le permitan alcanzar una nivelación para poder enfrentarse al medio. Según el Comité de Expertos de Enseñanza General y Técnica del Consejo de Europa (Jiménez Fernández, 1997, p. 114), los objetivos globales de la educación compensatoria pueden concretarse en definir el hándicap lo antes posible así como su origen y su influencia en la vida del sujeto. De lo que se trata una vez más, según este experto, es de definir el grado de educabilidad del niño poniendo el acento sobre sus potencialidades más que en sus déficits (Jiménez Fernández, 1997, p. 109 y 111).

Al respecto sostiene Ferrero (1998) que este término ("educabilidad"), que ni siquiera ha sido aceptado por el Diccionario de la Real Academia Española, implica con exclusividad a los destinatarios de la educación, a aquellos individuos que tengan

capacidad de ser educados, o mejor, de educarse, dejando intencionadamente en su ambigüedad pasivo-refleja la expresión; es decir, que tengan educabilidad. [...]. ¿Qué es la educabilidad? [...]. Es el concepto fundamental de la pedagogía. La razón de esta fundamentalidad no puede ser más obvia: si el hombre no fuese educable, sobraría todo lo demás y, por lo mismo, nunca hubiera llegado a constituirse un cuerpo de reflexión pedagógica [...]. La educabilidad significa que la acción educadora sólo podrá llegar adonde llegue la capacidad individual de educación, que puede verse condicionada o limitada de varios modos. (Ferrero, 1998, p. 186-187).

Sería, para este autor, como una propiedad intrínseca e inseparable de la naturaleza humana, hasta el punto de que le resulta tan esencial como cualquier otra de las propiedades fundamentales del hombre en la medida en que, si no se diera, *“las demás sólo tendrían un carácter referencial o simbólico, dado que el individuo carecería de expectativas reales de humanización y, en consecuencia, resultaría ser una pasión inútil o una contradicción radical. Más aún, sin la educabilidad, las otras propiedades constitutivas nunca hubieran sido reconocidas como tales, por cuanto su reconocimiento es subsiguiente a su demostración”* (Ferrero, 1998, p. 187).

La asociación entre discapacidad intelectual y educabilidad es sin duda peligrosa. Tedesco (2003) puntualiza que el tema de la desigualdad ha puesto de relieve la importancia de la dimensión subjetiva. Aceptar a las discapacidades como limitantes de la educabilidad implicaría aceptar también que las situaciones de pobreza, marginalidad y exclusión social -dado su carácter subjetivamente traumático- podrían cerrar a esos niños las puertas de la educación. Señala el autor que los desafíos a la educabilidad no deben buscarse en fallas en la naturaleza de los hombres -malformaciones o deformaciones, tanto genéticas como sociales, podríamos decir- sino en las prácticas de crianza o educación, en el habitus, y en algunos casos en la ineficacia del método educativo elegido. Lo cual no significa no prestar atención a las diferencias sino evitar convertirlas en marca infamante y nuevo motivo de exclusión.

A partir de esas nociones, Tedesco y López (2002) conciben la educabilidad desde una perspectiva más compleja, como *“el conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que hacen posible que un niño o adolescente pueda asistir exitosamente a la escuela [y por lo tanto la educabilidad es] una construcción social que da cuenta del desarrollo cognitivo básico que se produce en los primeros años de vida -vinculado a una adecuada estimulación afectiva, buena alimentación y salud- y la socialización primaria mediante la cual los niños adquieren los rudimentos de un marco básico que les permite incorporarse a una situación especializada distinta de la familia, como lo es la escuela”* (Tedesco y López, 2002, p. 7-9).

De allí la importancia que se plantea desde la educación compensatoria de determinar desde un principio el tipo de establecimiento preescolar que debe frecuentar un niño y a qué edad. Se trata de establecer programas suplementarios adaptados individualmente, para lo cual es necesario dar una formación especializada a los educadores.

Martínez, Espinosa y Rosenwige (1983) en su artículo "*Consideraciones en torno a los programas de educación compensatoria*"⁸ consideran que todo proceso de educación compensatoria debe estar caracterizado por:

- *El enriquecimiento ambiental.* Estímulos que provoquen en el niño el funcionamiento de operaciones cognitivas que, debidamente sistematizadas, puedan originar un aumento cualitativo y cuantitativo de las habilidades de pensamiento (Mendía, 1996, p. 32).
- *La estimulación precoz.* Se busca con la atención temprana maximizar el potencial de desarrollo del niño, prevenir el desarrollo de problemas secundarios o retrasos en el desarrollo y apoyar e informar a padres y familias (Villanueva Suárez, 1998, p. 71)
- *La continuidad de los estímulos.* Se trata de sostener en forma continua y permanente seguimiento y control de los resultados obtenidos con la educación compensatoria, ya que es insuficiente una ejercitación temporal. Los programas de enriquecimiento ambiental intensivo, pero tardíos o de corta duración, han sido por lo general decepcionantes. Cursos de verano donde se mejora el uso del lenguaje, la clasificación de objetos, la formación de conceptos, "*producen algunas mejoras de cociente intelectual de rendimiento que desgraciadamente se diluyen muy pronto si se interrumpen los estímulos*" (Pinillos, 1977, p. 670).
- *El tratamiento de las dificultades de aprendizaje.* Las referidas por el alumno, a través de una acción diferenciada especialmente en técnicas básicas (lenguaje oral, vocabulario, lectura, cálculo, etc.). Este es uno de los puntos críticos más cuestionados por los especialistas en educación compensatoria y/o complementaria. Mientras algunos autores sostienen la ineficacia absoluta de

⁸Ángel J. Lázaro Martínez, Juan M. Juan Espinosa, Anne M. Rosenvvinge (1983) Revista de educación, N° 272: "Consideraciones en torno a los programas de educación compensatoria" Educación Compensatoria.

ofrecer en aulas compensatorias la enseñanza de matemática o prácticas lingüísticas (Blanco Pérez, 2012, p. 392), otros sostienen que se debe trabajar siempre -ya sea en el aula compensatoria o en las aulas de educación especial- sobre la capacidad de pensar y conocer porque esa capacidad está asociada en el niño a la posibilidad de construir representaciones internas que ocupen el lugar de las cosas. Siguiendo a Piaget (1970) y otros autores se sabe que el pensamiento opera con esas representaciones, a las que el niño puede manipular y transformar y a las que puede vincular -entre sí o con objetos reales y de manera total o parcial- de manera de hacerlas depositarias de afectos y portadoras de sentido (Farnham-Diggory, 2004). Para esta especialista, *“El campo corrientemente denominado dificultades del aprendizaje, incluye nociones de daño cerebral, hiperactividad, formas leves de retraso, ajuste socioemocional, dificultades de lenguaje, sutiles formas de sordera, problemas perceptivos, torpeza motora y, sobre todo, dificultades en la lectura: casi el campo completo de la educación especial. Como puede imaginarse, esto ha producido un cierto número de problemas. No hay un modo sencillo y simple de clasificar todos los fenómenos de la educación especial y, por tanto, tampoco existe un procedimiento único de ordenar por categorías las dificultades del aprendizaje”* (Farnham-Diggory, 2004, pp. 15-16).

Todo lo cual nos lleva a aceptar lo que sostuvieran Jean Piaget y Bärbel Inhelder, que partían sin duda de la concepción epistemológica según la cual *“no se conoce a un sujeto más que actuando sobre él y transformándolo”* (Piaget e Inhelder, 1970, p. 85). Es decir actuando en forma individual con él, ya sea desde la educación especial o desde la educación compensatoria.

- *Conexión con el currículum escolar.* La actividad compensadora no es algo complementario en el centro educativo sino una línea de refuerzo y motivación insertada en los propios procesos didácticos (Mendía, 1996, p. 32).
- *Organización de medios y recursos pedagógicos.* Mediante el establecimiento de equipos de apoyo y centros de recursos relacionados con la escuela e insertos en ella, para facilitar una mejor atención a los problemas de aprendizaje (Lázaro, Espinosa y Rosenwinge, 1983). Se trata de que exista una estructura de centro o distrito escolar que pueda facilitar una mejor atención a los problemas

y dificultades del alumnado. Se entiende que un equipo de apoyo ha de estar constituido por especialistas en orientación (pedagogo, psicólogo, trabajador social) y en áreas curriculares, que asesoren a los docentes en su tarea de estimulación (Vidorreta, 1982 y Valenzuela, 1980).

- *Apoyo familiar*. Como acción de refuerzo en educación compensatoria a través del establecimiento de acciones formativas de los padres y solicitando una participación en el programa educativo que se ejercite con los alumnos, como la inclusión en la práctica educativa de servicios y programas de educación adicionales, rehabilitación educativa y ampliación de las oportunidades educativas entre los desaventajados o fracasados escolares que no reciben o no se aprovechan de las oportunidades que ofrece la enseñanza normal, la educación compensatoria se presenta así como una forma de discriminación positiva a favor de alumnos que tienen limitadas las oportunidades educativas por sus experiencias extraescolares. El intento de la mayoría de los programas compensatorios es enriquecer el desarrollo de los niños desfavorecidos prioritariamente durante preescolar o primeros años de escolarización o remediar o prevenir su fracaso académico en los años de escolaridad primaria o secundaria. Se acepta que la educación compensatoria está destinada a niños procedentes de medios desfavorecidos desde el punto de vista sociocultural cuyo objetivo principal es poder llegar a conseguir el desarrollo de las capacidades de los sujetos a nivel cognitivo, afectivo y social. Este planteamiento lleva consigo la formulación y puesta en práctica de tratamientos educativos diferenciados, es decir, adaptados a las características individuales del educando (Jiménez Fernández, 1997, p. 115).

Este es quizá uno de los factores nucleares a los que hacen referencia distintos autores. Lázaro et al. (1983) son quizá los que con mayor criterio enfocan las situaciones de deprivación en la que se encuentran los niños de hogares conflictivos, ya sea por razones ambientales externas o problemáticas familiares (violencia simbólica, violencia doméstica, divorcio de los padres, maltrato infantil, abuso).

Recurren estos autores a la teoría del apego (Bowlby, 1980; Spitz, 1979; Winnicott, 2004) para explicar la importancia de la educación parental. Bowlby (1980) siempre destacó el hecho de que todos los años de inmadurez, desde la infancia a la

adolescencia, son de la mayor importancia en la historia evolutiva de una persona y durante ese lapso el impacto de otras personas en su vida será inevitable. Para Spitz (1979), la relevancia del papel que juega la madre durante la evolución y el crecimiento de su hijo, es mayúscula, absolutamente esencial. Escribe:

[los sentimientos de una madre] *varían dentro de una gama extraordinariamente amplia, es bien sabido; pero no se valora esto suficientemente, pues la inmensa mayoría de las mujeres se convierten en madres cariñosas, amantes y delicadas. Ellas crean lo que yo llamo el clima emocional en la relación madre e hijo, favorable en todos los aspectos al desarrollo del niño. Lo que crea ese clima son los sentimientos de la madre hacia el hijo. Su amor y afecto por el pequeño hacen de éste un objeto de interés incalculable para ella; y, aparte de su interés sin mengua, le brinda una gama siempre renovada, enriquecida y variada de experiencias vitales, que son todo un mundo. Lo que hace que esas experiencias sean tan importantes para el niño es el hecho de estar entretejidas, embellecidas y coloreadas con el afecto maternal; y el niño responde a este afecto afectivamente. Esto es esencial en la infancia, pues a esa edad los afectos son de una importancia muchísimo mayor que en cualquier otra época posterior de la vida. Durante estos primeros meses, la percepción afectiva y los afectos predominan en la experiencia infantil, excluyendo en la práctica a todos los demás modos de percepción [...]. Por eso la actitud emocional de la madre, su afecto, servirá de orientación a los afectos del infante y conferirá a la experiencia de éste la calidad de vida (Spitz, 1979, p. 84).*

¿Pero qué sucede cuando la madre, por múltiples razones que hacen a su historia personal, a sus propios conflictos, se desentiende de sus funciones primordiales como tal o las cumple parcialmente? Está comprobado que existen variaciones sin fin de una

madre a otra. Para hacer las cosas aún más complejas, cada una de ellas, cada madre en particular, varía de un día a otro, de una hora a otra, de una situación a otra distinta.

La personalidad del infante absorbe estos patrones cambiantes en un proceso en circuito, influyendo la gama de los afectos maternos con su conducta y con sus actitudes. De acuerdo con la personalidad de la madre, puede haber una diferencia enorme, respecto a que él niño sea precoz o retrasado, dócil o difícil, obediente o revoltoso (Spitz, 1979, p. 84).

De hecho, es Winnicott (2004) quien detecta que la deprivación emocional es el punto de origen en muchos niños de su tendencia antisocial. Afirma este autor que en la base de la tendencia antisocial hay una buena experiencia temprana que se ha perdido. De allí la importancia esencial que tiene el apoyo familiar temprano en educación compensatoria.

La reacción de los estudiosos de la educación compensatoria es muy variada respecto a estos temas. Son muchos los autores que cuestionan su adecuación al problema de los alumnos desfavorecidos (Riessman, 1964). Sostiene este educador norteamericano que;

Los niños y niñas más desfavorecidos son relativamente lentos en la realización de tareas intelectuales. Esta lentitud es una característica importante de su estilo mental y necesita ser evaluada cuidadosamente en el aula compensatoria. Al considerar la pregunta acerca de la lentitud de los niños necesitados, haríamos bien en reconocer que en nuestra cultura se ha puesto probablemente demasiado énfasis en la velocidad. Premiamos la velocidad. Pensamos en el niño rápido como el niño inteligente y en el niño lento como el niño apático. Creo que esto es una idea básicamente falsa. Creo que hay

muchas debilidades en la velocidad y muchas fortalezas en la lentitud (Riessman, 1964, p. 225).

Hay quienes incluso tienden a calificar de fracaso al conjunto de las experiencias llevadas a la práctica en educación compensatoria (Thirion, 1973, citado por Martín Moreno, 1982). Otros autores que ya hemos mencionado (Bernstein, 1990; Tedesco y López, 2002) señalan que conviene hablar menos de sistemas de ajuste diagnóstico/acción y más de transformaciones pedagógicas reales en el sistema educativo, menos de educación compensatoria y más de educación, simplemente. Hay quienes prefieren denominarla "educación complementaria" (Karabel y Halsey, 1977), apoyándose en la creencia de que la educación compensatoria no puede compensar sino complementar la situación de pobreza cultural del ambiente del niño desfavorecido. Podríamos concluir que en educación compensatoria todavía hoy día tenemos planteados numerosos interrogantes, de tal forma que cabe pensar que la aportación fundamental del conjunto de investigaciones realizadas ha sido la localización de nuevos problemas socio-pedagógicos en lugar del hallazgo de soluciones concluyentes.

2.4 El alumnado sujeto de la compensación educativa

La Educación Compensatoria es vista como la inclusión en la práctica educativa de servicios y programas de educación adicionales en forma de enriquecimiento cultural e instructivo, rehabilitación educativa y ampliación de oportunidades educativas entre los desaventajados o fracasados escolares que no reciben o no se aprovechan de las oportunidades que ofrecen la enseñanza normal. Uno de los principales problemas de la educación compensatoria ha sido definir al sujeto al que va dirigida, desaventajados sociales, fracasados escolares... ¿La escuela puede compensar todas las desigualdades sociales o personales? ¿Pueden compensarse, por ejemplo, las dificultades lingüísticas de los niños de familias desfavorecidas? (Flaxman, 1985, citado en Navarro, 2002)

Si en la actividad práctica de un aula compensatoria se le propone a los niños crear e imaginar, inventar, soñar y proyectar, dibujar, hacer música, darle significado a las cosas

y nombres a los objetos y a las personas con las herramientas múltiples que están a disposición desde el arte, tal vez se haga posible el aprendizaje si éste se dificulta por ausencia del lenguaje. Es lo que afirma Vygotsky (1995) y lo ratifica -con su teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural- Reuven Feuerstein (1980). Este autor, influido tanto por Piaget como por Vygotsky, plantea que el niño y el adolescente, cada cual según sus etapas de desarrollo cognitivo, tienen la capacidad de mejorar su inteligencia por la intervención mediadora de un adulto. El denominado agente mediador de la educación compensatoria (padre, madre, abuelo, hermano mayor, amigo, docente o cuidador) si hace uso de su cultura, de sus emociones, de su saber y sentimientos, puede encontrar las formas apropiadas para estimular el aprendizaje. La teoría de la inteligencia de Reuven Feuerstein abre un camino de esperanza en el difícil proceso de enseñanza-aprendizaje de niños con dificultades cognoscitivas. Así lo expresa:

La modificabilidad de un sujeto no tiene por qué ser similar en todas las áreas. Esta característica del proceso de cambio puede mostrar variaciones. Es la propia naturaleza de la modificabilidad del individuo la que es responsable de la manifestación de las deficiencias, así como de la rápida modificabilidad que se evidencia en niveles más altos de funcionamiento. Una vez que distinguimos claramente entre el nivel manifiesto de funcionamiento y el comportamiento latente en el proceso de cambio, el concepto de modificabilidad, tal y como ha sido definido no parece contradictorio (Feuerstein, 1990, p. 5).

La hipótesis central de Feuerstein es que existen múltiples formas de inteligencia y que ésta se manifiesta de manera diferente en individuos y grupos según su ambiente, su cultura, su lenguaje, su familia de origen y sus inclinaciones vitales. El sujeto privado de un desarrollo normal, es decir, aquél sujeto al que el medio sociocultural limita en el desarrollo de sus aptitudes y habilidades y consiguientemente en la adquisición de los conocimientos necesarios para el éxito académico es un ser que está limitado por desigualdades de origen, es decir, desde antes de su incorporación a la escuela ya se pueden constatar las huellas de las influencias negativas del medio originadas por

experiencias tempranas restrictivas. Es más que probable que éstas sólo puedan modificarse con el tiempo. Pero, como todo docente sabe, la eficacia misma de la enseñanza depende de no perder de vista las condiciones concretas en las que se encuentra el niño. Aunque se ha insistido -en particular desde la perspectiva del cognitivismo- en la importancia de formar a los alumnos en función de la resolución de problemas, Ausubel (2002, p. 75) sostiene que “*la principal función de la escuela es la transmisión de materias*”.

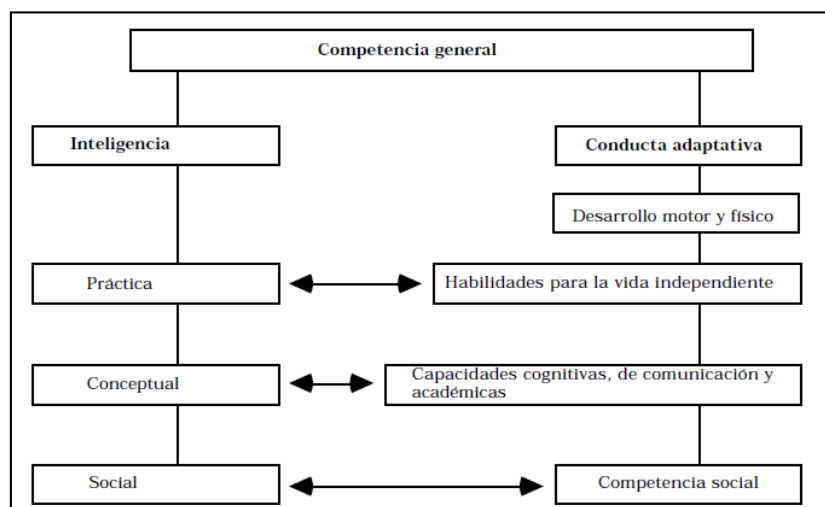
Sin embargo, para él, en el balance necesario entre materias “transmitidas” y lo que el propio alumno es capaz de descubrir, entre lo que recibe desde afuera y lo que construye en sí mismo con autonomía en el aula compensatoria, en aras de desarrollar las herramientas conceptuales orientadas a resolver problemas, se le debe también dar prioridad a lo receptivo, al desarrollo del pensamiento autónomo orientado a su formación como persona, al desarrollo de sus habilidades sociales que pueden considerarse como vías o rutas hacia los objetivos de un individuo con el objeto de entender la conducta socialmente hábil que posibilite la resiliencia, es decir la superación de situaciones personales e interpersonales dificultosas.

Los niños con déficits o con problemas en sus habilidades sociales no van a adquirir la competencia social de forma espontánea; para que esto se produzca es necesaria una intervención sistemática que incluya en sus programaciones: el entrenamiento de las habilidades sociales, habilidades para la vida, control emocional..., en lugar de los contenidos exclusivamente académicos tradicionales. Para ello es necesario que esta área tenga una planificación, intervención y estrategias de evaluación adecuadas (Simón Mateo, 2012, p. 27).

Existe en el sujeto humano, según una importante cantidad de autores (Sternberg y Wagner, 1985; Taylor y Cadet, 1989, Schallock, 1999), capacidad de comunicarse e inteligencia social. Este último componente (la inteligencia social) implica la capacidad para comprender y manejarse de forma efectiva con acontecimientos y objetos sociales e interpersonales, incluyendo la capacidad para actuar manifestando los deseos propios en

las relaciones interpersonales, con el objeto de utilizar la empatía en el acercamiento a otros. En los casos puntuales de dificultad para el aprendizaje (e incluso en discapacidad intelectual) existen diversos programas de conducta adaptativa que influyen en los dominios de autoayuda, en las relaciones interpersonales, de comunicación, vocacionales y de habilidades domésticas; se reconoce que este constructo depende -como hemos señalado- de las expectativas familiares y de las demandas de las situaciones particulares y significativas con las que interacciona una persona. La conducta adaptativa se define generalmente como la ejecución diaria de las actividades necesarias para la autonomía personal y social, más que la capacidad para realizar actividades. Estos conceptos se muestran gráficamente en el siguiente cuadro donde Schalock (1999) integra las nociones de la multidimensionalidad de la inteligencia y de los constructos de la conducta adaptativa. Obsérvese:

Gráfico 1. Habilidades, competencias, inteligencia social y conducta adaptativa.



Fuente: Schalock (1999, p. 14).

En su escrito, este autor sostiene que la conducta adaptativa incluye:

- Habilidades para la vida independiente que implican tareas domésticas como vestirse, bañarse, cocinar, y lavar los platos.

- Habilidades cognitivas y de comunicación que implican tareas como comprender y producir lenguaje, destrezas de lectura y escritura y administración del dinero.
- Habilidades de competencia social que implican tareas como la búsqueda y mantenimiento de amigos, la interacción con otros, la participación social, el razonamiento social, la comprensión y el razonamiento.
- La competencia (o desarrollo) motor o físico que implica las habilidades motoras más finas y motricidad gruesa, desplazarse y destrezas básicas para alimentarse y asearse.

El paralelismo de estos factores multidimensionales con los propuestos anteriormente para la inteligencia social se muestra en la parte derecha del cuadro anterior. Existe similitud conceptual entre la inteligencia práctica y el factor de conducta adaptativa referido a las habilidades para la vida independiente; la inteligencia conceptual y las capacidades cognitivas y las habilidades de comunicación; y entre la inteligencia social y la competencia social. En la actualidad existe una fuerte tendencia a considerar tanto la inteligencia como la conducta adaptativa organizada de forma multidimensional y jerárquica (Schalock, 1999). Este cambio en la manera de entenderla tiene numerosas implicaciones sobre todo con el objeto de considerar las siguientes tendencias que están apareciendo en las sucesivas investigaciones sobre dificultades de aprendizaje, tendencias que no se pueden ignorar en el aula compensatoria, a saber: la demostración de la efectividad de los apoyos apropiados, los programas compensatorios y de la tecnología asistencial; la utilización cada vez mayor de la evaluación para la planificación de la intervención; la construcción y empleo de medidas de las habilidades prácticas, conceptuales y sociales sensibles a la cultura dominante; una mejor comprensión de cómo numerosos factores contextuales (tales como la edad y la experiencia, las limitaciones y tensiones emocionales, el grado de salud, y los apoyos) afectan a la conducta adaptativa de la persona (Schalock, 1999).

2.5 Marco normativo de la Educación Compensatoria.

En el año 1983 aparece el Real Decreto 1174/83 de 27 de abril con el fin de trabajar para solventar las desigualdades sufridas por aquellos colectivos que se encuentran en una situación desfavorable esto constituyó el paso inicial hacia un enfoque de intervención más inclusivo e igualitario, la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, completó el mencionado decreto pero además remarcó la necesidad de impulsar medidas que posibilitaran la igualdad de oportunidades, además este documento también es considerado como una de las primeras medidas de atención a la diversidad en nuestro país. Este primer decreto del año 1983 constituyó el primer cambio de la idea de adaptación a la de inclusión. La primera regulación sobre educación compensatoria que aparece en nuestro país fue en 1983 con el Real Decreto 1174 de 27 de abril, ya que se dotó de fondos económicos un planteamiento político de intervención para lograr la igualdad de oportunidades (este decreto también se consideró como una de las primeras medidas de atención a la diversidad en nuestro país). Este tipo de intervenciones educativas habían tenido años antes su origen en Estados Unidos y en gran parte de los países del viejo continente. La Ley General de Educación de 1970 planteó la necesidad de garantizar la igualdad de oportunidades pero esta intención, no llegó a materializarse.

Con la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) de 1985, se intenta preservar el derecho de acceso y permanencia del alumnado en el sistema educativo reglado, y aparece reflejada la educación compensatoria como un recurso más, pero la verdadera reforma del sistema de protección de las desigualdades en educación vino de la mano de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990, en la que se apuesta por la enseñanza comprensiva y por la ayuda al alumno que requiere de una atención educativa diferente, todo ello desde dentro de la institución escolar con una mayor flexibilidad curricular que permitía incluir estas nuevas propuestas.

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo 1990 (LOGSE) apostaba por una intervención constructivista, estableciendo diferencias de niveles asociadas a la diversidad sociocultural de los alumnos, pero las evidencias científicas y los propios resultados escolares mostraron que este enfoque compensador basado en la adaptación a la diferencia no era suficiente. Durante la aplicación de esta ley solo la educación especial intentó contar y transformar el contexto social pasando a un enfoque más integrador, como ya veremos será el anticipo de la implicación de toda la comunidad y la extensión del aprendizaje instrumental más allá de las horas lectivas como medidas para

mejorar los resultados. (Oster, Linna, Jansen y Carvalho, 2000; INCLUD-ED, 2006-2011). La (LOGSE), da respuesta a las necesidades educativas de los alumnos en situación de desventaja por factores de origen social, económico o cultural desde una perspectiva comprensiva de la educación, con un marco curricular flexible y adaptado.

En el Título V, LOGSE (1990) dedicado a la compensación de desigualdades, se establecen los principios para que la Administración Educativa adopte medidas que puedan hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, por su parte, el Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en educación dispone:

- *Que las medidas y acciones de compensación educativa se han de ajustar a los principios de colaboración y convergencia de las intervenciones, de la normalización de servicios, de atención a la diversidad, de flexibilidad en la respuesta educativa y de integración, incorporación e inserción social.*

- *Que es uno de los objetivos del Real Decreto, impulsar la coordinación y la colaboración de la Administración educativa con otras administraciones, instituciones, asociaciones y organizaciones no gubernamentales para la convergencia y el desarrollo de las acciones de compensación social y educativa dirigidas a los colectivos en situación de desventaja.*

- *Que en coherencia con el proyecto educativo, los centros establecerán en los correspondientes proyectos curriculares de etapa, en el marco de la atención a la diversidad, las medidas de flexibilización, adaptación y diversificación necesarias para adecuar la atención educativa al alumnado con desventajas.*

- *Que se adoptarán medidas para concertar con otras administraciones públicas y con entidades públicas y privadas sin ánimo de lucro para el desarrollo de programas conjuntos de intervención global a favor de los colectivos sociales y culturales desfavorecidos.*

La Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, continua con las acciones compensadoras ya iniciadas en la (LOGSE) y amplía el campo pedagógico de intervención al diferenciar las actuaciones educativas dependiendo de las necesidades socio-culturales de los alumnos y de sus necesidades debido a discapacidad o trastorno de conducta.

El Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de Ordenación de las Acciones Dirigidas a la Compensación de Desigualdades en Educación regula las intervenciones en materia de compensación educativa como expresa en su primer artículo en los siguientes términos:

” Es objeto del presente Real Decreto, en cumplimiento del Título V de la Ley 1/1990 de 3 de Octubre de Ordenación General del Sistema Educativo, regular las medidas que permitan prevenir y compensar las desigualdades en educación derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de cualquier otro tipo, reforzando aquellas de

carácter ordinario de las que dispone el sistema educativo y promoviendo otras de carácter extraordinario.”

En su artículo tercero hace referencia a los destinatarios que serán “personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentran en situaciones desfavorables, específicamente al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a situaciones sociales o culturales desfavorecidas”, atendiendo a alumnado que por factores sociales, territoriales, étnicos o culturales o bien que por razones personales, familiares o sociales no puede seguir el proceso escolar. Hemos de mencionar también la ORDEN de 22 de julio de 1999 por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos, que siguiendo las pautas del Real Decreto 299/1996, desarrolla y regulariza las actuaciones en materia de compensación educativa en el territorio MEC.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), pone de manifiesto en el Título II, Capítulo II, Art. 80.1 y 80.2, lo siguiente:

“Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, las Administraciones públicas desarrollarán acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos y los apoyos precisos para ello. 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.”

Además de dar respuesta a las necesidades manifiestas del alumnado en situaciones de desventaja social y/o cultural, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), asegura una acción preventiva para evitar posibles situaciones de desigualdad educativa en Educación Infantil o en aquellas zonas que sean de riesgo para que se de esta situación. Esto queda dispuesto en el Art. 80 de la siguiente manera: *“Corresponde a las Administraciones educativas asegurar una actuación preventiva y compensatoria garantizando las condiciones más favorables para la escolarización, durante la etapa de educación infantil, de todos los niños cuyas condiciones personales supongan una desigualdad inicial para acceder a la educación básica y para progresar en los niveles posteriores. (...) adoptar medidas singulares en aquellos centros escolares o zonas geográficas en las cuales resulte necesaria una intervención educativa compensatoria.”*

Para dar respuesta a las necesidades educativas de los grupos de riesgo, bien sea por pertenencia a minorías sociales o cultura minoritaria, se establece en los Reales Decretos que regulan las enseñanzas mínimas en la educación básica una mención ante este colectivo pero no se articulan los programas de acción dirigidos especialmente a solventar la desigualdad educativa.

En el Real Decreto que regula las enseñanzas mínimas de Educación Infantil (Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil), se menciona brevemente que ante posibles necesidades educativas especiales (nee) del alumnado se realizarán respuestas educativas que se adapten al alumno con nee, pero carece de un programa específico de prevención y /o acción ante este colectivo.

En el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, se hace mayor referencia a esta necesidad pero haciendo mayor hincapié en el alumnado con “carencias en la lengua” que recibirán atención específica, como el programa ALISO, pero sin actuación ante los alumnos pertenecientes a minorías sociales.

Por último en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, se recoge lo mismo que en Educación Primaria, sin hacer especial mención al alumnado en desventaja social por pertenencia a una minoría cultural.

La Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE), promovió el principio de atención a la diversidad, reconociendo la igualdad de derechos de todos los ciudadanos. Posteriormente veremos desarrolladas con más detalle las actuaciones en materia de atención a la diversidad y educación compensatoria en la LOE y en la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa LOMCE, (2013).

Podemos mencionar también, por su importancia a nivel estatal aquellas resoluciones destinadas a acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación, entre las que podemos destacar:

La Resolución de 16 de noviembre de 2011, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se conceden los premios de carácter estatal, para el año 2011, para centros docentes que desarrollen acciones dirigidas al alumnado que presenta necesidades educativas especiales y para los centros que las dirigen a la compensación de desigualdades en educación. También es de especial importancia la Resolución de 1 de marzo de 2012, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se convocan subvenciones a entidades privadas sin fines de lucro para la realización de actuaciones dirigidas a la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y a la compensación de desigualdades en educación durante el curso escolar 2011-2012 y las resoluciones de 11 de julio de 2012, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional por la que se convocan los premios de carácter estatal, para el año 2012, para los centros docentes que desarrollen acciones dirigidas al alumnado que presenta necesidades educativas especiales y para los centros que las dirigen a la compensación de desigualdades en educación.

La ley Orgánica de Calidad de la Educación de LOCE (2002) y la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa LOMCE (2013), no han supuesto un avance en materia de compensación educativa, ya que las dos han aportado una visión de segregación del alumnado que presenta alguna diferencia, en lugar de una auténtica atención educativa a la diversidad. La LOMCE no solo sigue con esta misma filosofía de segregación sino que reduce casi en su totalidad el presupuesto de atención al alumnado con necesidades de compensación educativa. Se podría decir que estas dos leyes educativas han detenido el proceso de atención a la diversidad en el que se venía trabajando desde la década de los años ochenta.

2.6 La educación compensatoria en la Ley Orgánica 2/2006 -LOE-.

En la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se reconoce que: *una adecuada respuesta educativa se concibe a partir del concepto de inclusión siendo la atención a la diversidad una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todo el alumnado.* En la misma ley, aparecen apartados dedicados a la equidad en especial en el Título II, donde regula en su Capítulo I, que las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, asegurando los recursos necesarios para que el alumnado que requiera de atención educativa diferente a la ordinaria pueda alcanzar el máximo

desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado, del mismo modo establecerán los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades específicas del citado alumnado, garantizando la escolarización y regulando y asegurando la participación en todo momento de los padres y tutores.

La Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo (BOE del 6 de abril) describe al alumnado destinatario de las medidas de compensación educativa como, como aquel que está escolarizado en Educación Primaria o en Educación Secundaria Obligatoria, y presenta un desfase de dos o más años académicos entre su nivel real de competencia curricular, y el del curso en el que está escolarizado; y que, además, tiene dificultades de inserción educativa, debidas a su pertenencia a grupos sociales desfavorecidos por circunstancias sociales, económicos o de otra índole, especificando que los programas de compensación educativa serán desarrollados por profesorado especializado que se coordinará con el resto del profesorado de los centros.

En el Capítulo II del Título II de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación⁹ se establece que las Administraciones públicas desarrollarán acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables, con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, determinando que 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.

⁹La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, recoge en su Preámbulo como uno de sus principios fundamentales la exigencia de proporcionar una educación de calidad y adaptada a las necesidades de los ciudadanos y reconoce que una adecuada respuesta educativa se concibe a partir del concepto de inclusión, siendo la atención a la diversidad una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todo el alumnado. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se modifica en los siguientes términos: Uno. Se modifica la redacción de los párrafos b), k) y l) y se añaden nuevos párrafos h bis) y q) al artículo 1 en los siguientes términos: «b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad

2.7 La educación compensatoria en Castilla y León.

2.7.1 Normativa: La Compensación educativa en Castilla y León.

La educación compensatoria en Castilla y León se centra en la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, principalmente por necesidades educativas derivadas de su incorporación tardía al sistema educativo o por encontrarse en situación de desventaja socio-educativa, ya que estos son los grupos de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo más numerosos. La atención educativa a este alumnado en nuestra comunidad, centra sus esfuerzos en garantizar una atención educativa de calidad y ajustada a las características personales teniendo en cuenta las necesidades de carácter personal o social del alumno. Bajo la premisa de garantizar el acceso la permanencia y la promoción en el sistema educativo, se articulan una serie de medidas que aparecen reguladas en la resolución de 17 de mayo de 2010, de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa.

Hemos de citar también los Decretos por los cuales se determinan las medidas curriculares y organizativas para atender al alumnado que presenta necesidades de apoyo educativo en educación primaria y educación secundaria obligatoria, esto aparece citado en los Decretos 122/2007 de 27 de diciembre, 40/2007 de 3 de mayo y 52/2007 de 17 de mayo, por los que se establecen en la Comunidad de Castilla y León los currículos del segundo ciclo de la educación infantil, de la educación primaria y de la educación secundaria obligatoria, respectivamente, determinan que la Consejería competente en materia de educación establecerá las medidas curriculares y organizativas que sean precisas para atender al alumnado que presente necesidades específicas de apoyo educativo.

En la Orden EDU/1046/2007 se concluye, que los alumnos que, por sus circunstancias de desventajas personales, escolares u otras, presenten un desfase significativo serán objeto de medidas de apoyo que faciliten la compensación de sus necesidades educativas específicas.

La atención al alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo se atiende en las Órdenes EDU/1045/2007 y EDU/1046/2007, por las que se regula la implantación y desarrollo de la educación primaria y la educación secundaria obligatoria, respectivamente, en la Comunidad de Castilla y León, y establecen en su artículo 13.5 que

la escolarización del alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo se realizará atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico; asimismo determinan la forma de escolarización cuando el citado alumnado desconozca la lengua castellana o presente un desfase en su nivel de competencia curricular, e indican que sus distintas medidas de atención se atenderán al Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías de la Consejería de Educación.

Otra orden en la que se contempla la atención a la diversidad del alumnado (Orden EDU/721/2008, de 5 de mayo, por la que se regula la implantación, el desarrollo y la evaluación del segundo ciclo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León), establece en el artículo 9.1 que la intervención educativa debe contemplar como principio la diversidad del alumnado, adaptando la práctica educativa a las características personales, necesidades, intereses y estilo cognitivo del alumnado.

En el apartado 4 de la citada Orden se indica que la Consejería de Educación establecerá los procedimientos que permitan identificar al alumnado con necesidad de apoyo educativo y facilitará la coordinación con los sectores que intervengan en su atención.

En el Preámbulo La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se recoge como uno de sus principios fundamentales la exigencia de proporcionar una educación de calidad y adaptada a las necesidades de los ciudadanos y reconoce que una adecuada respuesta educativa se concibe a partir del concepto de inclusión, siendo la atención a la diversidad una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todo el alumnado.

En este apartado la Junta de Castilla y León por medio de Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa publica una resolución para dar respuesta a la atención educativa al alumnado con integración tardía en el sistema educativo y al alumnado en situación de desventaja socioeducativa, escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, en la RESOLUCIÓN de 17 de mayo de 2010, de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa.

Como objetivos de dicha resolución encontramos en primer lugar:

1. La atención al alumnado que presente necesidades educativas derivadas de su incorporación tardía al sistema educativo o por encontrarse en situación de desventaja

socioeducativa tiene como objetivo general garantizar una respuesta educativa de calidad y ajustada a sus características personales, en función de su diversidad cultural o de otras necesidades de carácter personal, familiar o social.

2. Aparecen como objetivos específicos:

- Establecer medidas de carácter compensador que posibiliten el progreso del alumnado, asegurando la igualdad de oportunidades en el acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo.
- Promover la educación intercultural de la población escolar, favoreciendo el respeto y la comunicación y comprensión mutua entre todos los alumnos, independientemente de su origen cultural, lingüístico, étnico y religioso.
- Garantizar la continuidad en el proceso educativo del alumnado y asegurar el mantenimiento de la respuesta educativa en función de sus necesidades educativas.
- Optimizar la respuesta educativa a este alumnado en función de las características físicas y demográficas de nuestra Comunidad Autónoma y de los movimientos migratorios que se producen en la misma.
- Favorecer la coordinación en la atención educativa de este alumnado, la colaboración e implicación de sus familias o tutores legales, el trabajo en equipo del profesorado del centro, la coordinación entre las distintas instancias administrativas públicas y entre éstas y las diferentes Asociaciones o Instituciones de carácter privado que colaboren con la Consejería de Educación en el desarrollo de actuaciones de carácter compensador.

En el Artículo 3, en el tercer apartado, de la citada resolución, aparecen reflejadas las medidas de atención educativa para el alumnado con integración tardía en el sistema educativo:

De conformidad con el artículo 13.5 de las Órdenes EDU/1045/2007, de 12 de junio, y EDU/1046/2007, de 12 de junio, la escolarización del alumnado que se incorpore

tardíamente al sistema educativo, y presente desfase en su nivel de competencia curricular, podrá realizarse de la forma siguiente:

a) Cuando el desfase sea de más de un ciclo en educación primaria, los alumnos podrán ser escolarizados en el curso inferior al que le correspondería por su edad.

b) Cuando el desfase sea de dos o más años en educación secundaria obligatoria, los alumnos podrán ser escolarizados en uno o dos cursos inferiores al que le correspondería por su edad, siempre que dicha escolarización les permita completar la etapa en los límites de edad establecidos con carácter general para todo el alumnado.

La resolución concreta que: “las medidas anteriores tendrán carácter temporal y serán compatibles con la adopción de otras tales como la adecuación de las estrategias metodológicas, organizativas y la adaptación de las técnicas, tiempos e instrumentos de evaluación a las condiciones y circunstancias del alumnado, sin que ello suponga la alteración de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la etapa, el refuerzo educativo y el apoyo dentro del aula ordinaria. Una vez que los alumnos hayan superado su desfase curricular, se incorporarán al grupo de referencia que les correspondería por edad.”

En el punto cuatro, del Artículo 3, se especifica que para respetar el principio de inclusión educativa, la atención específica de apoyo será simultánea a la escolarización en su grupo ordinario, con los que compartirá el mayor tiempo posible del horario semanal. Esta atención tendrá por objeto garantizar una rápida adaptación lingüística y facilitar el acceso a determinados aspectos culturales y sociales fundamentales. En el supuesto de alumnado escolarizado en la educación primaria o secundaria obligatoria las sesiones de apoyo podrán ser impartidas fuera del aula.

Además de las medidas de atención educativa para el alumnado con integración tardía en el sistema educativo también se desarrollan en la misma resolución, en el Artículo 5, las medidas de atención educativa para el alumnado en situación de desventaja socioeducativa que se articulan en los tres puntos siguientes, en los que se describe la consideración de alumno en situación de desventaja socioeducativa y donde se desarrollarán las medidas de atención educativa:

1. Se considera alumnado en situación de desventaja socioeducativa aquel que presenta necesidades educativas que requieren una atención específica derivada de sus especiales condiciones sociales, económicas, culturales, geográficas, étnicas o de otra índole, y que además presenta un desfase curricular significativo de dos o más cursos, al menos en las áreas o materias instrumentales básicas, entre su nivel de competencia curricular y el que corresponde al curso en el que efectivamente está escolarizado.

2. Las medidas de atención educativa se desarrollarán preferentemente dentro de las aulas y grupos ordinarios. Con carácter temporal, de forma excepcional y en función de las posibilidades organizativas del centro, se podrán establecer en la educación básica grupos flexibles fuera del aula de referencia en períodos lectivos semanales que, preferentemente, no serán coincidentes en la educación primaria con las áreas de Educación Artística y Educación Física, y en la educación secundaria obligatoria con las áreas de Educación Plástica y Visual, Educación Física, Tecnologías y Música.

3. En ningún caso será objeto de las medidas recogidas en este artículo el alumnado que presente retraso escolar, manifieste dificultades de convivencia o problemas de conducta, si estos factores no van unidos a las necesidades educativas determinadas en el apartado 1.

En el *Artículo 7*, se incluyen las *actuaciones de los centros docentes* que deben incluir en su proyecto educativo aquellas medidas de atención que resulten necesarias, entre ellas la adecuación de las estrategias didácticas y los contenidos curriculares, de acuerdo con el artículo 6.2 de la Orden EDU/721/2008, de 5 de mayo, el texto dice así:

Estos centros deberán adecuar las estrategias didácticas y los contenidos curriculares para asegurar la adquisición de los aprendizajes instrumentales básicos y la educación en habilidades sociales, con objeto de que este alumnado adquiera las competencias básicas establecidas para cada una de las etapas educativas, desde los momentos iniciales de su llegada al centro docente. Los centros docentes que escolaricen alumnado con desconocimiento de la lengua castellana elaborarán y desarrollarán Proyectos de Adaptación Lingüística y Social en los que se recogerán las medidas y actuaciones específicas de enseñanza de la lengua, que tendrán como objetivo principal el aprendizaje de los contenidos lingüísticos básicos. (Artículo 6.2).

Otro punto importante a destacar aparece reflejado en el artículo ocho, es la participación de las familias en la que se promueve la colaboración de los padres en el proceso de detección, identificación y atención educativa del alumnado al que hace referencia la presente Resolución, con objeto de desarrollar actuaciones de carácter preventivo y compensador, y adecuar la respuesta educativa a este alumnado, dando prioridad a las relaciones y colaboraciones con los padres.

En el informe de necesidades de Compensación educativa¹⁰(ver anexo) aparecen desarrolladas las orientaciones para la respuesta educativa para al alumnado con integración tardía en el sistema educativo y al alumnado en situación de desventaja socioeducativa, escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria:

Determinación de las medidas de atención educativas

- Precisa actividades de apoyo dirigidas a mejorar el manejo de la lengua vehicular en el proceso de enseñanza.
- Precisa establecer protocolo individualizado para reducir el nivel de absentismo escolar favoreciendo la continuidad y regularidad de la escolarización.
- Precisa de otras actividades que contribuyan a dar respuesta a las necesidades de compensación educativas:
- Actividades de refuerzo dirigidas a mejorar los hábitos de trabajo y motivación
- Actividades de refuerzo para mejorar su integración socio-afectiva en el grupo.

Programas educativos y ayudas que actualmente recibe el alumno/a:

1. Programas educativos:

- Ninguno
- Programa PROA(antigua definición)
- Programa de absentismo escolar
- Programas de Centro (animación a la lectura, Plan de acogida, habilidades sociales)

2. Programas de ayudas:

¹⁰Publicado en el BOCYL el Jueves , 27 de mayo de 2010.

- Transporte escolar
- Libros de texto
- Comedor escolar

Como indica el Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte Consejo Escolar del Estado CURSO 2011-2012)- en su apartado C3.2.- *La compensación educativa.*

El alumnado que, por sus circunstancias sociales, escolares o personales, presenta dificultades en el aprendizaje y en la adquisición de las competencias básicas necesarias para su completa formación personal y laboral, corre el riesgo de perpetuar, y aún de aumentar, dichas carencias, abocándose así a la marginación laboral y social. A este respecto, las leyes educativas, y concretamente la Ley Orgánica 2/2006 en su Artículo 80, establecen la obligación de desarrollar medidas educativas que compensen aquellas carencias, de manera que estos alumnos alcancen los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado, y consigan el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales.(apartado C3.2)

Para conseguir la igualdad educativa y mitigar los efectos socio-económicos, culturales o étnicos, el estado y las comunidades fijan una serie de principios fundamentales que estructuran la atención del alumnado con necesidad de compensación educativa, adoptando las medidas necesarias para paliar las carencias detectadas en los alumnos y sus familias, entre esas medidas se pueden destacar: *“programas de compensación educativa desarrollados en los propios centros, actuaciones de compensación dirigidas a alumnado no escolarizado en centros ordinarios, subvenciones a entidades privadas sin fines de lucro para el desarrollo de programas de compensación educativa, premios para reconocer la calidad de las acciones de compensación de desigualdades en educación, programas de apoyo al alumnado procedente de otras culturas, y programas de mantenimiento y difusión de la lengua y cultura propia de grupos minoritarios”*(apartado,C3). Intentando que todas las actuaciones se realicen desde un marco inclusivo evitando la segregación del alumnado de su grupo de referencia-grupo clase.

Para ello, las Comunidades Autónomas tienen que articular políticas que posibiliten la consecución de dichas metas. A nivel regional (en la Comunidad de Castilla y León) se

especifica en los decretos 122/2007 de 27 de diciembre, 40/2007 de 3 de mayo y 52/2007 de 17 de mayo que la Consejería competente en materia de educación establecerá las medidas curriculares y organizativas que sean precisas para atender al alumnado que presente necesidades específicas de apoyo educativo¹¹.

En el artículo 9.1 de la Orden EDU/721/2008, de 5 de mayo, se establece que la intervención educativa debe contemplar como principio la diversidad del alumnado, adaptando la práctica educativa a las características personales, necesidades, intereses y estilo cognitivo del alumnado. En el apartado cuarto del citado artículo se indica que la Consejería de Educación establecerá los procedimientos que permitan identificar al alumnado con necesidad de apoyo educativo y facilitará la coordinación con los sectores que intervengan en su atención¹².

En el artículo 13.5 de la Orden EDU/1045/2007 dispone que la escolarización del alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo se realizará atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico; asimismo determinan la forma de escolarización cuando el citado alumnado desconozca la lengua castellana o presente un desfase en su nivel de competencia curricular, e indican que sus distintas medidas de atención se atenderán al Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías de la Consejería de Educación.¹³

En la Orden EDU/1046/2007 se dispone, además, que los alumnos que, por sus circunstancias de desventajas personales, escolares u otras, presenten un desfase significativo serán objeto de medidas de apoyo que faciliten la compensación de sus necesidades educativas específicas.

Es de un interés especial señalar la resolución de 17 de mayo de 2010, de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa ya que en ella se articulan los objetivos para la atención educativa al alumnado con integración tardía en el

¹¹Los Decretos 122/2007 de 27 de diciembre, 40/2007 de 3 de mayo y 52/2007 de 17 de mayo, por los que se establecen en la Comunidad de Castilla y León los currículos del segundo ciclo de la educación infantil, de la educación primaria y de la educación secundaria obligatoria, respectivamente, determinan que la Consejería competente en materia de educación establecerá las medidas curriculares y organizativas que sean precisas para atender al alumnado que presente necesidades específicas de apoyo educativo.

¹²Orden EDU/721/2008, de 5 de mayo, por la que se regula la implantación, el desarrollo y la evaluación del segundo ciclo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León.

¹³Órdenes EDU/1045/2007 y EDU/1046/2007, por las que se regula la implantación y desarrollo de la educación primaria y la educación secundaria obligatoria, respectivamente, en la Comunidad de Castilla y León.

sistema educativo y al alumnado en situación de desventaja socioeducativa. Esta Resolución vertebra la atención a la diversidad del alumnado con necesidad de compensación educativa dentro de nuestra Comunidad Autónoma, del mismo modo es de gran importancia para esta investigación ya que en ella se articulan las actuaciones psicopedagógicas y sociales para la intervención¹⁴.

En el artículo segundo de la Resolución de 17 de mayo de 2010, de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa se citan los siguientes objetivos:

Como objetivo general, garantizar una respuesta educativa de calidad y ajustada a sus características personales, en función de su diversidad cultural o de otras necesidades de carácter personal, familiar o social.

Como objetivos específicos, *establecer medidas de carácter compensador que posibiliten el progreso del alumnado, asegurando la igualdad de oportunidades en el acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo.*

- *Promover la educación intercultural de la población escolar, favoreciendo el respeto y la comunicación y comprensión mutua entre todos los alumnos, independientemente de su origen cultural, lingüístico, étnico o religioso.*

- *Garantizar la continuidad en el proceso educativo del alumnado y asegurar el mantenimiento de la respuesta educativa en función de sus necesidades educativas.*

- *Optimizar la respuesta educativa a este alumnado en función de las características físicas y demográficas de nuestra Comunidad Autónoma y de los movimientos migratorios que se producen en la misma.*

- *Favorecer la coordinación en la atención educativa de este alumnado, la colaboración e implicación de sus familias o tutores legales, el trabajo en equipo del profesorado del centro, la coordinación entre las distintas instancias administrativas públicas y entre éstas y las diferentes Asociaciones o Instituciones de carácter privado que*

¹⁴RESOLUCIÓN de 17 de mayo de 2010, de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa, por la que se organiza la atención educativa al alumnado con integración tardía en el sistema educativo y al alumnado en situación de desventaja socioeducativa, escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

colaboren con la Consejería de Educación en el desarrollo de actuaciones de carácter compensador.

Además de los citados hemos nombrar también diferentes Órdenes y Resoluciones publicadas por la Junta de Castilla y León que se dirigen a la mejora de la atención a la diversidad y en particular a la atención del alumnado con necesidad de apoyo educativo-de compensación educativa-.

En la Orden EDU/529/2006, de 30/03, se establecen las bases reguladoras de las subvenciones dirigidas a entidades privadas sin ánimo de lucro para la realización de actuaciones de compensación educativa e interculturalidad.

Del mismo modo, en la Resolución de 8 de febrero de 2006 de la Dirección General del secretariado de la Junta y relaciones institucionales, se ordena la publicación en el Boletín oficial de Castilla y León del Convenio de colaboración entre el MEC y la Comunidad de Castilla y León para la aplicación de diversos programas de apoyo a centros de Educación Primaria y Educación secundaria. (BOCyL del 22 de febrero de 2006). En la Resolución de 28 de diciembre de 2011, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Convenio de colaboración con la Comunidad de Castilla y León para el desarrollo de los programas de refuerzo, orientación y apoyo (Proa) y de reducción del abandono temprano de la educación y la formación, en el año 2011.

En el año 2012 se publica la Resolución de 27 de febrero de 2012 de la Dirección General de Relaciones Institucionales y Acción exterior, por la que se ordena la publicación íntegra en el Boletín Oficial de Castilla y León del Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y la Comunidad de Castilla y León para el desarrollo de los Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA) y de reducción del abandono temprano de la educación y la formación de apoyo a centros de Educación Primaria y Educación secundaria.(BOCYL del 13 de marzo de 2012).

En dicha Resolución -Resolución de 27 de febrero de 2012 de la Dirección General de Relaciones Institucionales y Acción exterior-, desde la Junta de Castilla y León se da publicidad al convenio establecido entre el M.E.C y la Consejería de Educación de Castilla y León para el desarrollo de tres clases de Programas:

Programa de acompañamiento Escolar en Primaria

Programa de acompañamiento Escolar en Secundaria.

Programa de Apoyo y Refuerzo a Centros de Secundaria

Capítulo 3. El alumnado con incorporación tardía al sistema educativo y el alumnado en situación de desventaja socio-educativa.

En este capítulo describiremos las características del alumnado con necesidad de apoyo educativo que por su incorporación tardía al sistema educativo o por su situación de desventaja socioeducativa requieran de una atención específica debido al desfase curricular significativo que presentan. Esta investigación se centra en las medidas de apoyo educativo proporcionadas a este alumnado en particular, ya que no incluye a todo el alumnado con necesidad de compensación educativa (la atención domiciliaria, el aula hospitalaria o el alto rendimiento deportivo no serán objeto de nuestra investigación). En este apartado nos centraremos en las características y casuística del alumnado extranjero (como grupo mayoritario de alumnos que presentan necesidades educativas derivadas de su incorporación tardía al sistema educativo) tanto a nivel estatal como regional y en el alumnado que se encuentra en situación de desventaja socioeducativa, analizando el contexto socio-familiar y los resultados escolares.

3.1 El alumnado inmigrante

“El 40% de los extranjeros es pobre, frente a un 20% de españoles”¹⁵

La educación compensatoria ayuda a un número importante de alumnado extranjero-en términos cuantitativos, el mayor grupo-.La Junta de Castilla y León creó un Plan específico en 2004 para atender a este tipo de alumnado mediante el *Plan para la atención del Alumnado Extranjero y de Minorías*, así como la Resolución de 17 de mayo de 2010, descrita en el capítulo anterior, por la que se organiza la atención educativa al alumnado con integración tardía en el sistema educativo. En el estudio empírico de este trabajo de tesis e incluyen numerosas preguntas que hacen referencia al tratamiento y a los

¹⁵ Según se recoge en el Informe de los Indicadores de la integración de los inmigrantes (2015). Un trabajo elaborado entre la OCDE y la Comisión Europea (CE). Disponible en: <http://www.oecd.org/els/mig/press-note-Espana.pdf>

medios para atender a este alumnado y a sus familias como por ejemplo: la implantación de planes de acogida específicos, actividades para mejorar el manejo de la lengua vehicular, proyectos de atención lingüística y cultural, programas educativos para la adquisición de competencias básicas para alumnado inmigrante, programas para el aprendizaje y desarrollo de la lengua y la cultura maternas, jornadas o actividades para el conocimiento de distintas culturas, participación de las familias en el proceso de atención educativa del alumnado que presente diversidad cultural, respeto a la diversidad cultural en el contacto con familias procedentes de distintos lugares, servicio de intérpretes, servicio de mediadores culturales y varias medidas que fomenten la educación intercultural. Es por ello que consideramos oportuno realizar un breve análisis de la inmigración en nuestro país y en nuestra región e intentar clarificar los términos con que nos referimos a este alumnado migrante, extranjero, inmigrante, exiliado, refugiado...

En primer lugar hemos de decir que el fenómeno de la migración ha sido constante a lo largo de nuestra historia y la situación actual no es nueva para España ni para Castilla y León. Durante décadas fuimos un país y una región de emigrantes que buscaban fuera de nuestras fronteras-o dentro- las oportunidades que les proporcionaran una vida mejor, ahora varias décadas después, la situación se vuelve a repetir, en esta ocasión son miles de jóvenes españoles los que se ven obligados a abandonar su territorio de origen en busca de una oportunidad laboral. Del mismo modo, la llegada a este territorio de personas procedentes de cientos de lugares –con objetivos muy similares– o con estos mismos objetivos está cambiando nuestra sociedad.

Numerosos estudios e investigaciones sociales se ocupan en nuestros días de la inmigración y de la emigración. Las Administraciones sitúan este fenómeno entre las primeras áreas de actuación y los medios de comunicación dedican gran parte de su espacio a las noticias relacionadas con los inmigrantes que llegan a nuestro territorio, pero poco o nada se habla de los miles de emigrantes autóctonos que tienen que salir.

Nuestro conocimiento sobre la inmigración en el ámbito educativo, como sobre otros muchos temas de actualidad, se limita a las informaciones de los medios de comunicación y es que la prensa, la radio o la televisión apenas nos dibujan una realidad económica en constante crecimiento gracias a la inmigración, o una inversión inmobiliaria grande por parte de los inmigrantes, o una seguridad social con las arcas cada día más llenas gracias a la contribución de esos inmigrantes trabajadores en ‘nuestro’ país que,

como los demás, cumpliendo con sus obligaciones contribuyen con el pago de sus impuestos, además de invertir gran parte de su salario (esa que no envían a sus países de origen) en consumo de bienes y servicios aquí.

Otros temas constantemente presentes en las noticias son la delincuencia por parte de los extranjeros, las mafias o la imagen de estas personas como indigentes, esta es una situación que genera un imaginario concreto en la sociedad y con el que se percibe y convive con los inmigrantes que no salen beneficiados ni reciben un trato justo. Es necesario una relación cotidiana que parta de la igualdad y no de los prejuicios establecidos por noticias o reportajes impactantes o por los discursos que en un determinado momento interesen más a élite empresarial.

3.1.1 *Alumnado extranjero, inmigrante, migrante, refugiado, exiliado...*

El hecho de que España se haya convertido en un país emisor y receptor de población, ha hecho que, desde la segunda mitad de la década de los 90 en mayor medida, numerosos investigadores sociales estudien el fenómeno de los desplazamientos. En primer lugar, realizaré una breve aproximación histórica al concepto de emigración tal y como se ha venido empleando desde el siglo XIX, ya que las nociones de migración y (e/in)migrante han experimentado ciertos cambios de significado que conviene apuntar previamente.

La historia de las migraciones y los exilios ha llevado caminos paralelos que, en ocasiones, se han entrecruzado: el lexema *emigrar* se recoge por vez primera en la edición de 1803 del *Diccionario de la Real Academia*¹⁶, y en esta definición se precisa que su empleo mayoritario se aplica al desplazamiento geográfico—especialmente, hacia otros países— que se produce por causas políticas. No es de extrañar la vitalidad de esta acepción en una etapa tan convulsa como la segunda mitad del siglo XIX, con sucesivos cambios políticos que obligaban a los partidarios de la facción que caía en desgracia- y a ciudadanos sin vinculación alguna con la causa del conflicto- a abandonar el país. Solo hasta 1899 no se documenta en el *DRAE* la acepción que hoy en día se considera

¹⁶ Toda la información lexicográfica ha sido obtenida a través de la base de datos de diccionarios académicos que ofrece la RAE en su página web (<http://www.rae.es>).

mayoritaria: el desplazamiento por causas económicas que determinadas personas realizan hacia el extranjero o hacia otros lugares de su misma nacionalidad.

De manera paralela, han surgido otros términos que definen la salida del país natal por otros motivos; así, los términos *exiliado*, *refugiado* o *asilado* que aluden a razones de carácter político, religioso, étnico, etc., o al traslado como consecuencia de un conflicto bélico,-tan habituales en nuestros días, como en el caso de los ciudadanos sirios-.

Con respecto a *inmigrar*, la primera edición del *DRAE* que da cuenta de este lema es la de 1869 y, a diferencia de la definición anterior, en ésta no se mencionan las causas del desplazamiento, sólo la finalidad del mismo: “Trasladarse a una región para establecerse en ella los que estaban domiciliados en otra. Se dice especialmente de los que pasan a formar nuevas colonias, o a naturalizarse en las ya formadas”. En la edición de 1899 se precisa más esta definición, ya que se reduce la aplicación de este término a los ciudadanos extranjeros: “Llegar a un país para establecerse en él los que estaban domiciliados en otro”; esta descripción es la que ha llegado hasta la edición de 2001, vigente en la actualidad. Por tanto, la pareja de términos *emigración/inmigración*, que *a priori* podrían considerarse como cuasi-sinónimos teniendo en cuenta que describen un mismo proceso desde dos puntos de vista diferentes: el del punto de partida y el de llegada, no presentan una distribución semántica equivalente, ya que el concepto de *inmigrante* –de acuerdo con la definición académica– tiene una aplicación más restringida que su recíproco, mientras que *emigrar* también abarca los cambios de residencia que se llevan a cabo dentro de un mismo país.

Se ha venido empleando el vocablo *migrar* y sus derivados para englobar en un solo concepto las nociones de *emigración* e *inmigración*. Si bien el *DRAE* reconoce desde 1869 el sustantivo *migración*, no ocurre lo mismo con el resto de términos que se relacionan con éste: así, la raíz verbal *migrar* no aparece hasta 1984, mientras que *migrante* aún no figura dentro del repertorio léxico de este diccionario.

La noción de *migración* a la que se alude abarca tanto la *emigración* como la *inmigración* que se produce por motivos económicos: en las escasas ocasiones que se menciona el término *emigración* –o sus derivados– se está haciendo referencia a un proceso protagonizado por españoles, mientras que con el sustantivo *inmigración* se denomina a un colectivo de procedencia internacional que se desplaza a territorio español o que se ha establecido en este ámbito. Pueden hacerse dos salvedades en esta definición: en

primer lugar, no todos los migrantes lo son por motivos estrictamente económicos; muy al contrario, es posible que en la decisión de abandonar el país de origen hayan influido también factores de tipo, por ejemplo, político o religioso. Aunque en estos casos debería hablarse con más propiedad de *exiliados* o de *refugiados*, lo cierto es que no hemos profundizado demasiado sobre los motivos que llevan a las familias de los alumnos a migrar, centrándonos más en el hecho de que aquí viven como inmigrantes. Este hecho lo justificamos: en primer lugar, porque la decisión de emigrar puede no estar determinada por una única causa –por ejemplo, un país en guerra seguramente también atravesará por problemas económicos–; asimismo, porque la aplicación de estas categorías suele depender de una evaluación externa –de esta forma, alguien que proceda de una región sumida en la violencia, con asesinatos y violaciones continuas de los derechos humanos, puede no ser aceptado como refugiado en otro país porque *oficialmente* no se considere que exista un conflicto bélico. Además, no todos los extranjeros que se desplazan a España por motivos económicos reciben el apelativo de *inmigrantes*: no son llamados así los trabajadores procedentes de Estados Unidos o de la Unión Europea, de manera tal que ni siquiera la denominación de *extracomunitarios* puede dar cuenta de un proceso en el que se ven inmersos ciudadanos procedentes de África, Europa del Este o Hispanoamérica, países generalmente menos desarrollados que España.

Como ya estableciera Juan Díez Nicolás¹⁷ en “Las dos caras de la inmigración”, en primer lugar hay que distinguir entre extranjeros e inmigrantes extranjeros. Como explica el profesor Díez Nicolás el término inmigrante debería ser aplicado a cualquier extranjero que viene a vivir a España, pero de hecho su uso suele limitarse a aquellos extranjeros que vienen a trabajar en ocupaciones poco recompensadas, mientras que a los extranjeros que son pensionistas o trabajan en ocupaciones bien recompensadas se les suele denominar extranjeros, y pocas veces se les aplica el término inmigrante.

¹⁷ Díez Nicolás es catedrático de Sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense, y entre sus áreas de investigación se encuentran las migraciones. Es autor entre otras obras de este tema de “Las dos caras de la inmigración”, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2004.

3.1.2 La inmigración en España

Según el último avance del padrón del INE¹⁸ la población de España asciende a 46.439.864 millones, de esto 4.447.852 millones son extranjeros. El número de españoles aumentó en 156.872 personas y el de extranjeros disminuyó en 229.207. En estos resultados influye el proceso de adquisición de nacionalidad española que afectó a 205.870 residentes en 2014.- INE 2015-. Durante 2014 España registró un saldo migratorio negativo de 102.309 personas (españoles y extranjeros), un 59,3% menor que en 2013, en 2014 emigraron 78.785 españoles, de los cuales 50.249 eran nacidos en España. En el caso de los extranjeros, el saldo migratorio fue de -64.802 personas en 2014, un 69,2% menor que el año anterior por lo tanto emigraron 330.559 personas e inmigraron 265.757. La población residente en España se situó en 46.439.864 habitantes a 1 de enero de 2015, lo que supuso una reducción de 72.335 personas respecto a comienzos de 2014, la población extranjera se redujo en 229.207 personas (un 4,90%), hasta situarse en 4.447.852, debido al efecto combinado de la emigración y de la adquisición de nacionalidad española. Por nacionalidades, los mayores descensos en términos absolutos se produjeron en las poblaciones de Ecuador, Marruecos y Colombia.

3.1.3 La inmigración, en Castilla y León

La pérdida de población durante el año 2014 fue generalizada en la mayoría de comunidades autónomas. Castilla y León (-0,7%), Castilla la Mancha (-0,6%) y Principado de Asturias (-0,9%), registraron los mayores descensos relativos respecto al año anterior y las previsiones siguen augurando un descenso poblacional.

¹⁸ Nota Datos poblacionales, Cifras de Población a 1 de enero de 2015 Estadística de Migraciones 2014 Datos Provisionales (2015). <http://www.ine.es/prensa/np917.pdf>. Consultado el 01/01/2015.

Tabla 1. Migración exterior por provincias en la Comunidad Autónoma de Castilla y León.

MIGRACIONES			
Provincia	Inmigraciones procedente del extranjero	Emigraciones con destino al extranjero	Saldo exterior
Ávila	545	638	-93
Burgos	1.507	2.013	-506
León	1.350	1.428	-78
Palencia	364	361	3
Salamanca	1.252	1.041	210
Segovia	675	707	-32
Soria	355	377	-22
Valladolid	1.451	1.619	-167
Zamora	361	416	-55
Castilla y León	7.862	8.602	-740

FUENTE: D. G. de Presupuestos y Estadística de la Junta de Castilla y León con datos del INE.

Durante el año 2014 Castilla y León recibió un total de 7.862 personas del extranjero y contó con más de 8.602 personas que emigraron, lo cual da un resultado de 740 personas más que abandonaron nuestra comunidad. La provincia que más personas recibió fue Burgos con 1.507 inmigraciones y también fue esta capital la que tuvo más emigraciones con cerca de 2.000 que salieron de la provincia. La provincia que tuvo menos movimiento de población migrante –tanto inmigrantes como emigrantes- fue Soria, la cual también tuvo un saldo migratorio negativo es decir la población que abandonó la provincia fue mayor que la que llegó.

El Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo¹⁹ aporta una descripción de la situación educativa y migratoria de nuestro país:

España ha pasado de contar, en el año 2000, con un 2,3 % de población extranjera a alcanzar el 12,1 % en 2012. Así, en menos de treinta años, España pasó de ser un país de emigrantes, a convertirse en un país receptor de inmigración. Por otra parte, en 2012 el 11,9 % de los extranjeros tenía menos de quince años, mientras que a principios de la década dicho grupo de menores era el 2,1 %. Esta circunstancia ha provocado que, desde 2000, cada año se

¹⁹Ministerio de Educación, Cultura y Deporte Consejo Escolar del Estado. Curso 2011-2012).

incrementara el número de alumnos que se incorporaba a los diversos tramos del sistema educativo, habida cuenta de que la Constitución española, y las leyes correspondientes, reconocen el derecho a la educación de los inmigrantes. Así, en el curso 2011-2012, 781.446 alumnos extranjeros estaban matriculados en las enseñanzas no universitarias mientras que diez años antes, en el curso 2000-2001, el número de estos alumnos era de 141.868, lo que significa que en los doce últimos años el colectivo de alumnos extranjeros se ha quintuplicado, presentando una variación relativa del 450,8%, este crecimiento se detiene en el curso 2008-2009 y se estabiliza totalmente entre los cursos 2010-2011 y el 2011-2012, con una tendencia leve al descenso. La crisis económica parece el factor más decisivo en este cambio de tendencia (p. 245).

Es de reseñar la alusión que hace el informe sobre el reparto de este alumnado entre los centros públicos y privados-concertados y sobre la situación socio económica originaria, es un dato interesante por la diferencia que existe entre unos y otros por lo que más adelante intentaremos contrastar en nuestra comunidad con los datos aportados por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.

...el porcentaje de alumnos extranjeros en los centros públicos ha duplicado al de los centros privados en el curso 2011-2012, objeto del presente Informe. Así, durante el curso 2011-2012, el 11,3 % de los alumnos de los centros públicos eran extranjeros, mientras que en el conjunto de los centros de titularidad privada el porcentaje de estos alumnos era el 5,5 %.[...] La mayoría de los alumnos extranjeros provenían de países con un desarrollo socioeconómico y cultural bajo o muy bajo este alumnado presentaba una situación personal, lingüística, académica y cultural muy heterogénea, caracterizada, en la mayoría de los casos, por déficits notables en el desarrollo de competencias y conocimientos básicos. (p. 255)

Habida cuenta de que, según la legislación educativa, los alumnos extranjeros deben incorporarse al curso que les corresponde por su edad, las administraciones educativas han debido organizar y desarrollar importantes programas de apoyo educativo adicional, con la intención de compensar la desventaja inicial que comporta la incorporación tardía de este alumnado al sistema educativo. Este alumnado se incorpora al

curso que le corresponde por su edad, por lo que en numerosas ocasiones requiere de adaptaciones curriculares o apoyos adicionales para compensar la incorporación tardía al sistema educativo. Para ello se aplican una serie de medidas que permitan recuperar ese déficit, algunas de estas medidas serán valoradas en nuestro trabajo de campo, como los programas de atención a las familias, los programas para el aprendizaje de la lengua oficial, los recursos educativos específicos y la formación específica del profesorado.

Entre los programas llevados a cabo por la Administración educativa hemos de destacar, los programas de reorganización de las enseñanzas y de adaptación del currículum, los recursos específicos y la formación específica del profesorado, Programas de refuerzo, Orientación y Apoyo (Plan PROA), programas de atención al alumnado con hospitalización y convalecencia prolongada, programas de Aulas itinerantes en los circos, atención educativa del alumnado gitano, programas de lengua y cultura portugués (en algunas regiones), Programa MUS-E; convenio con la fundación Yehudi Menuhin, para fomentar las artes en el ámbito escolar, premios de carácter estatal a los centros educativos que han desarrollado proyectos de compensación de desigualdades en educación, subvenciones a instituciones privadas sin fines de lucro para el desarrollo de actuaciones de compensación de desigualdades en educación.

3.1.4 Medidas socio-educativas en Castilla y León.

España se encuentra entre uno de los 31 países europeos y norteamericanos que tienen políticas *moderadamente favorables a la integración*, (MIPEX, 2015), en los que una vez conseguido el acceso a la educación y a un currículum que contempla la educación intercultural:

...las nuevas necesidades y oportunidades de los centros suponen los principales desafíos a los que se enfrentan las Comunidades Autónomas españolas y la mayoría de los países europeos. Los alumnos socialmente desfavorecidos se benefician de las ayudas generales. Pero si los recién llegados presentan necesidades distintas, existen muy pocos derechos que se aplican automáticamente para los alumnos, padres y profesores. Las Comunidades Autónomas cuentan con algunos cursos introductorios y de idioma, con proyectos y financiación limitados y con pocos programas de

diversificación de centros escolares y de profesores (véanse Dinamarca, Alemania, Noruega, Suecia y Reino Unido). Con vistas a promover el proceso de integración bidireccional, se podrían enseñar los idiomas y las culturas de los inmigrantes a ellos (actualmente para marroquíes y rumanos) como también a los españoles (similar a lo ocurrido en Portugal) (Migrant Integration Policy Index, 2015)²⁰.

Haciendo una revisión de los estudios disponibles sobre la atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo de Castilla y León, tenemos que hacer una referencia especial y si cabe pormenorizada de las conclusiones aportadas en el estudio “La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España” (CIDE, 2005). Atendiendo al estudio que hace el Centro de investigaciones y documentación educativa, vemos como en la comunidad autónoma de Castilla y León se llevan a cabo una serie de medidas tanto de carácter organizativo como de carácter curricular, de los cuales podemos destacar dentro de las medidas organizativas, a los Servicios Centrales de la Consejería de Educación, Direcciones Provinciales de Educación y centros educativos. Desde los Servicios Centrales de la Consejería de Educación, la coordinación de las medidas de atención al alumnado extranjero se encuentra dentro de las responsabilidades atribuidas a la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa, a través del Servicio de Atención a la Diversidad-es aquí donde nos hemos remitido para solicitar los datos necesarios para nuestro estudio de campo, así como los permisos necesarios para pasar el cuestionario-. Desde las Direcciones Provinciales de Educación, se llevan a cabo medidas organizativas a través de las Áreas de Programas Educativos, donde existen asesores técnicos con responsabilidad concreta en este tema, y a través de las Áreas de Inspección Educativa, con inspectores de referencia para el seguimiento de las acciones.

Dentro de las medidas organizativas de los centros educativos, podemos destacar la Inclusión de medidas específicas, favorables a la atención al alumnado extranjero escolarizado en el centro, en los distintos proyectos (proyecto educativo de centro, proyectos curriculares, etc.) y una mayor incidencia de estas medidas en el Plan de Acción Tutorial y en el Plan de Apoyo al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. El Informe señalado anteriormente destaca dentro de las medidas curriculares, la utilización de recursos de apoyo específico para la atención educativa del alumnado con necesidades de

²⁰ Migrant Integration Policy Index, 2015.Consultado en <http://www.mipex.eu/>

compensación educativa y la elaboración de programas de currículo, adaptados a las necesidades del alumnado con necesidades de compensación educativa. En general, se hace especial hincapié en el desarrollo de actuaciones de enseñanza destinadas al alumnado extranjero para promover los aprendizajes básicos.

Con respecto a la evaluación de las medidas de apoyo escolar ofrecidas a los hijos de los inmigrantes podemos destacar la evaluación particularmente intensa de medidas relativas a programas experimentales y la evaluación de seguimiento de medidas ya consolidadas en la Comunidad, a través de memorias de las Direcciones Provinciales, reuniones de trabajo, foros de encuentro e informes de distintas instancias de representación, como describe el informe.

Como medidas complementarias de apoyo educativo al alumnado extranjero, el informe hace referencia a la colaboración de diferentes Organizaciones no gubernamentales, como soporte e implementación de la actividad educativa y de la intervención social, dichas actuaciones se completan con la colaboración de una serie de asociaciones y entidades sin ánimo de lucro que vienen desarrollando distintas actuaciones complementarias de compensación educativa con los colectivos de alumnos más desfavorecidos, entre las que adquieren particular relieve las actuaciones desarrolladas con el alumnado extranjero, lo cual es una medida a potenciar.

Con respecto a la acogida del alumnado extranjero en Castilla y León hemos de destacar los siguientes apartados, en los cuales se hace una marcada referencia al carácter de la intervención que no es solo educativa, sino sanitaria, social, ya que las distintas acciones desarrolladas en el ámbito educativo para la acogida del alumnado extranjero forman parte de planes integrados de actuación, que estructuran amplios conjuntos de medidas de carácter interinstitucional y que abarcan aspectos sociales, sanitarios, económicos, educativos, culturales, etc. También se hace referencia a la acogida del alumnado extranjero y de sus familias, facilitando información sobre los recursos disponibles y potenciando la prevención y el seguimiento del absentismo escolar.

En la atención a la diversidad lingüística y cultural (apartado que valoraremos en nuestro estudio de campo) hay que resaltar el Programa de Adaptación Lingüística y Social -Programa ALISO-, que pretende dar una respuesta especializada al alumnado que desconoce la lengua y cultura española. Se establecen tres tipos de medidas, la generalización de aulas de Adaptación Lingüística y Social (Aulas ALISO), el

establecimiento de Equipos ALISO y el impulso de Proyectos de Adaptación Lingüística Inicial -en la actualidad este programa ha desaparecido-.

La atención a las familias es otro de los puntos más importantes, no solo para lograr una escolarización óptima, sino también para mejorar su estancia en el sistema educativo de una manera positiva y enriquecedora, pasando de ser una obligación a convertirse en un derecho. Como explica el *Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías (PAAEM)* en su punto 6.2.4. “se pretende así facilitar el proceso de adaptación de los nuevos alumnos y propiciar el acercamiento, la participación y la integración de las familias en la vida del centro”. La Consejería de Educación ha publicado, además, una guía educativa multilingüe denominada *Información educativa para padres y alumnos inmigrantes*. Esta es una guía de Estudios que se ha editado en 11 lenguas y pretende garantizar a la población inmigrante el correcto ejercicio del derecho a la educación, así como del deber de escolarización en las enseñanzas obligatorias, facilitando la oferta del sistema educativo en Castilla y León y los trámites necesarios para su incorporación al mismo.

Con respecto a la formación del profesorado -que será también objeto de estudio en nuestro trabajo de campo- aparecen recogidas algunas medidas formativas como, la asignatura de Educación Intercultural, que aparece en el descriptor de las carreras de Magisterio y Educación social, del mismo modo los Centro de Formación e Innovación Educativas también incluyen cursos de formación para el profesorado, como medidas de formación continua.

3.2 El alumnado en situación de desventaja socioeducativa

3.2.1 El contexto socio-familiar y los resultados escolares.

La familia y el entorno afectan al estado de salud y al desarrollo emocional y cognitivo de las personas (Bradley y Corwyn, 2002), estas variables también afectan al rendimiento escolar como concluye De Miguel (1979) ya que el ambiente actúa sobre la voluntad y las emociones de la persona y especialmente la familia y la vecindad cuyo peso específico es mayor que el de la escuela que no logra contrarrestar la acción del medio (Brophy y Good, 1970). Son numerosos los estudios y los autores como De Miguel Díaz

(1979)²¹ que ven en las causas socioeconómicas o socioculturales el origen de la desigualdad social educativa y una estrecha vinculación entre la clase social y el Rendimiento Escolar (Pérez Serrano, 1981 y Lerena, 1976). Marín Capitas (1993) en su Trabajo de Tesis Doctoral revisa los estudios llevados a cabo por (Samper y Soler, 1982) donde afirman que las dos terceras partes de los niños y las niñas con bajo rendimiento proceden de familias con nivel económico bajo por lo que la situación socioeconómica se revela determinante en el rendimiento escolar, a unas conclusiones similares llegan Molina García y García Pascual (1984), confirmando el reproducciónismo social de la escuela y la constatación del fracaso escolar de los más pobres.

Navarro (2002) relaciona el éxito escolar de los hijos y el desempeño profesional de los padres. Si algo demuestran los estudios es que la influencia familiar en el éxito escolar de los hijos es decisiva no ya porque puede actuar en ocasiones como determinante respecto a las posibilidades educativas de los hijos, “sino porque éstas aparecen cada vez más vinculadas a las actitudes de los padres respecto a la escuela, al estímulo y apoyo al estudio que prestan a sus hijos, al interés y control de las tareas escolares, a la herencia cultural que el niño ha recibido de la familia, al código lingüístico que el niño utiliza desde la infancia, que favorecerá o no su mayor capacidad de abstracción y de generalización” (p. 1). Este autor hace referencia también a la deprivación ambiental concepto que puede entenderse “como la ausencia de estimulación, de refuerzos, de estructuración del mundo experimental del entorno. Éste, como sabemos, puede causar retrasos o deterioros por vías muy variadas” (p.2). Entre estas se encuentran la extinción de conductas como la curiosidad (precisa para el desarrollo intelectual), la falta de concentración (que afecta al estudio y explicaciones del profesorado), la actuación de modelos humanos defectuosos en su lenguaje, motivaciones, dominio de sí mismo, etc., así como las bajas expectativas y el sentimiento de incapacidad respecto a las tareas de logro académico y la falta de claves para una autorregulación efectiva del propio trabajo.

Los efectos de la deprivación ambiental pueden ocasionar, siguiendo a Pinillos (1979, como se cita en Navarro, 2002) los siguientes déficits: dificultades en la lectura, malos hábitos de estudio, precariedad en el dominio del lenguaje conversacional, dificultades de análisis y clasificación e inferioridad del nivel de aspiraciones escolares en función de la percepción de un futuro con menores oportunidades, entre otros.

²¹ Citado en "Diseño de un programa de educación compensatoria en función de los determinantes del rendimiento en el primer ciclo de E.G.B. “en Mendía (1988).

De este modo, son numerosos los estudios que relacionan las diferentes variables familiares con el rendimiento académico de los alumnos (Bidwell y Friedkin, 1989; Bradley y Corwyn, 2002; Coleman, 1966; Demo y Acock, 1996; Majoribanks, 1984 y Thorndike, 1973). La estrecha relación vinculante entre la familia y los resultados académicos ha sido investigada y discutida desde la década de los 60 del siglo pasado hasta nuestros días, como se comprueba en el informe de la OCDE de 2014. Han sido también numerosas las investigaciones que han tratado de relacionar epistemológicamente dichos resultados. En este sentido, solo destacaremos algunas que se circunscriben a aspectos más concretos del entorno familiar y en los que aparecen reflejados el estatus socioeconómico y educativo de los padres, la participación y el interés familiar en cuanto a la consecución de los objetivos escolares de sus hijos.

Las características del entorno familiar y los resultados académicos fueron estudiados en el informe Coleman (1966) desde cuya aparición las investigaciones se centraron en dos grandes áreas, por un lado los antecedentes familiares o la historia familiar en la que se analizan el nivel socioeconómico de los padres, el nivel de formación y la estructura familiar y, por otro, el clima familiar en el que se estudian las relaciones familiares entre sus miembros y las interacciones de estos con la sociedad. A la hora de abordar el problema de la compensación educativa, no podemos analizar únicamente aspectos económicos, culturales o migratorios de una manera aislada, ya que normalmente hay una confluencia de variables y son sus interrelaciones lo que determina el rendimiento académico de los alumnos.

Thorndike (1973), al analizar los resultados de un estudio sobre resultados escolares, distingue cuatro factores decisivos como son el nivel socioeconómico de los padres (profesión y la formación), los recursos para la lectura (número de libros en casa, lectura de libros y revistas en casa), la preocupación de los padres por la marcha escolar de sus hijos y la ayuda familiar en las tareas escolares en casa. En la misma línea, Majoribanks (1984) investigó la mediación que ejercen las interacciones de los padres entre el estatus socio-familiar y el rendimiento académico, fue pocos años después cuando Kurdek y Sinclair (1988) analizaron el efecto del entorno familiar en los resultados y comportamiento de los alumnos, de este estudio se extraen tres conclusiones fundamentales respecto a los factores que inciden en el rendimiento y el comportamiento de los menores en los centros escolares:

- El rendimiento escolar se puede explicar por la interacción de la estructura familiar y la orientación de los padres hacia el plano intelectual.
- Faltas de asistencia y calificaciones pueden ser explicados en parte por la estructura familiar.
- La orientación de los padres a las actividades culturales e intelectuales pueden explicar una parte de las variaciones en el rendimiento escolar.

Unos años antes, una investigación de Majoribanks (1984) llega a unas conclusiones muy parecidas en las que refleja que el rendimiento del discente mejora en la medida en que las actitudes del alumno hacia la escuela se hacen más positivas, el rendimiento académico mejora si el entorno familiar aporta una visión favorable del mismo.

La influencia de los factores familiares en su conjunto desprende resultados interesantes sobre el rendimiento de los alumnos y, también, sobre la conducta y la afectividad del menor hacia sí mismo y los demás. En este sentido, Gómez Dacal (1992) afirma que el poder de la familia para modelar la conducta está estrechamente relacionada con:

- La afectividad de las relaciones que se establecen en la familia.
- El tiempo durante el cual los alumnos reciben estímulos familiares.
- Las decisiones familiares que inciden en la actividad escolar (como el tipo de centro que eligen para sus hijos).
- El carácter imperativo de los estímulos provenientes de los padres.
- La multiplicidad de factores que alcanza la acción familiar y su influencia directa o indirecta en los agentes que intervienen en el proceso educativo.

De todo lo anterior se desprende que los factores socio-familiares inciden de manera directa e indirecta sobre el rendimiento académico de los alumnos y no solo académico sino también de comportamiento, ya que la estructura familiar llena de contenido el proceso de desarrollo moral del alumno. Además, la mayor parte de las variables individuales y escolares se verán influenciadas en uno u otro modo por los factores socio-familiares.

Pasarella, Walberg, Haertel y Junker (1981) estudian los factores que pueden influir en las aspiraciones académicas de los educandos y concluyen que las aspiraciones de los hijos están directamente influenciadas por el nivel de formación de los padres. También ejercen influjo sobre las aspiraciones de los alumnos sus rasgos personales y el nivel instructivo y moral de la clase.

Según el Informe de la Inclusión social en España el reforzamiento del compromiso político con la educación puede traer un avance extraordinario en el nivel educativo de los ciudadanos y ciudadanas. Estas políticas pueden resolver las brechas de inclusión ciudadanas, mejorando el acceso a la sociedad de la información y el conocimiento (Marí-Klose, Marí-Klose, Granados, Gómez-Granell y Martínez, 2009). Además, este informe del año 2009²² concluye que el nivel educativo de los padres y madres influye en el logro de los objetivos escolares:

- Las aspiraciones educativas y profesionales de los hijos/as y el nivel educativo de los padres guardan una estrecha relación, la probabilidad de aspirar a ejercer una profesión que requiera una titulación superior es un 46% más alta cuando los padres tienen educación universitaria que cuando la tienen primaria.
- A igualdad de condiciones, los estudiantes de 15 años que tienen una madre universitaria obtienen 25 puntos más en las pruebas PISA de matemáticas y comprensión lectora que aquellos cuya madre sólo tiene estudios primarios.
- La proporción de jóvenes que entre los 18 y 24 años no tienen titulación secundaria post-obligatoria es 11,2 veces mayor en los hogares en los que la madre no tiene estudios superiores.
- La presencia de recursos culturales y educativos en el hogar es, junto con la educación de los padres, otro factor importante, ya que los adolescentes que tienen libros de literatura y de consulta en casa, un escritorio propio para hacer los trabajos escolares, o un ordenador, obtienen rendimientos más altos en las pruebas PISA.
- Otro dato interesante es que el 73% de las personas nacidas entre 1971 y 1980 de las cuales el padre tenía una titulación universitaria, también la tienen, mientras que sólo un 20% de aquellas en las cuales el padre no tenía titulación obtienen un título universitario.

²² Realizado por la Obra social de Caixa Catalunya- CIMU y cuyos autores son Marí-Klose, Marí-Klose, Granados, Gómez-Granell y Martínez.

Del estudio se desprende que, al menos en parte, el éxito educativo se transmite intergeneracionalmente, siendo la implicación de los padres en la educación formal de los hijos un factor determinante de su logro educativo.

Los resultados presentados en este informe revelan que los alumnos que crecen en entornos familiares con pocos recursos educativos (en especial cuando es de origen inmigrante o donde no están presentes los dos progenitores) tienen una probabilidad más alta de experimentar situaciones de desventaja en diferentes momentos del proceso educativo, esto puede afectar negativamente a sus oportunidades de progresión académica e incrementan el riesgo de abandono prematuro de los estudios. Otros datos que se desprenden del documento hacen referencia directa a la influencia de la estructura familiar:

- El abandono prematuro es un 86% mayor en los hogares monoparentales que en aquellos hogares en que están presentes dos progenitores en igualdad de condiciones sociales.
- Los resultados académicos de los inmigrantes en las pruebas de competencias básicas son más bajos y si, además, están en centros escolares con una concentración alta de estudiantes que provienen de entornos desfavorecidos su rendimiento académico se resiente aún más.
- Los alumnos que asisten a centros privados y concertados obtienen hasta 56 puntos más en matemáticas y comprensión lectora que los centros públicos, esto se debe según el informe, a que los centros públicos acogen hasta cinco veces más familias con bajos recursos educativos que la escuela concertada y privada

Los resultados de este estudio coinciden con el informe Coleman (1966) al concluir que el efecto más importante para determinar el éxito educativo de los alumnos es la educación de los padres y madres y la composición social de los centros por encima de los recursos del centro.

Por otro lado, analiza la relación que se produce entre la escuela y la familia del alumno hallando que en los centros donde las familias están más implicadas en las actividades de control sobre el personal de dirección, las puntuaciones en las pruebas PISA tienden a mejorar en igualdad del resto de condiciones. También concluye que para combatir los problemas de vulnerabilidad y exclusión educativa hace falta que el repertorio de estrategias clásicas de política educativa para asegurar la igualdad de oportunidades

venga acompañado de iniciativas orientadas a incidir en los factores sociales que afectan a los resultados educativos fuera del ámbito estrictamente escolar.

Además, Marí-Klose, Marí-Klose, Granados, Gómez-Granell y Martínez (2009) cierran el informe con una serie de propuestas cuyo desarrollo puede contribuir a mejorar el rendimiento académico. Resumimos a continuación, en cuatro apartados, algunas de las proposiciones incluidas en el documento:

1. Escolarización temprana. Promover la escolarización temprana de los niños procedentes de entornos con pocos recursos educativos. Las familias con mayores recursos educativos son más proclives a escolarizar a sus hijos de 1 y 2 años.
2. Capital social. Se revela como un elemento clave en la inclusión social. Es necesario el fortalecimiento del tejido social que promueve el éxito escolar y sobre todo las relaciones de las familias con la escuela.
3. Acceso a bienes culturales. Los alumnos con acceso a bienes culturales y educativos obtienen mejores resultados educativos.
4. Educación de las familias. La mejora de los niveles educativos de las nuevas generaciones puede tener un efecto intergeneracional positivo que eleve los resultados educativos a medio y largo plazo. Hay que destacar el papel de la mujer como motor de cambio y transformación en el nivel educativo.

Como hemos comprobado la investigación subraya que los factores familiares afectan al entorno escolar más directo. Estos trabajos arrojan diferentes visiones sobre el tratamiento educativo de los alumnos socialmente más necesitados a lo largo del tiempo. Así, algunos autores hacen referencia al modo de intervención socio-educativa. Por ejemplo, mientras algunos autores consideran positiva la directividad docente para los alumnos de clase social baja y defienden la enseñanza tradicional con una alta estructuración educativa (Emrick, Sorensen y Stearns, 1972 y Medley, 1978), otros concluyen que estos educandos que proceden de las capas sociales más desfavorecidas incrementan los niveles de rendimiento cuando la educación es abordada desde posiciones más abiertas (Harrison, Strauss y Glaubman, 1981). En este sentido, a lo largo de este trabajo proponemos posiciones pedagógicas menos directivas (comunidades de

aprendizaje), más participativas (grupos interactivos) e inclusivas (agentes sociales y comunitarios) que las que configuran el enfoque tradicional de la práctica educativa.

Tanto el factor socioeconómico como el factor educativo familiar marcan incluso antes de la propia escolarización (Marí-Klose, Marí-Klose, Granados, Gómez-Granell y Martínez, 2009).

Por otro lado, Morrow (1983) estudia si existe alguna relación entre el interés por la lectura de los educandos y los condicionantes socioeconómicos de la familia. Morrow concluye que los alumnos con mayor interés por la lectura son aquellos cuyos padres tienen unos niveles de formación medio o superior mientras que los que muestran menor interés son aquellos cuyo padre tiene un nivel académico medio y la madre no posee ninguna formación académica. En este sentido, los datos del año 2002 del informe Pisa²³ revelan que los estudiantes cuyas madres no habían terminado los estudios de Educación Secundaria obtenían puntuaciones más bajas en habilidad lectora que las de aquellos alumnos cuyas madres habían terminado la Educación Secundaria.

Por lo que se desprende de los resultados de estas investigaciones la variable formativa de los padres es muy importante (aunque no determinante) para el desarrollo positivo del proceso de adquisición de la lectoescritura en los alumnos. Las diferencias más acusadas por motivos socioeconómicos aparecen en los primeros años de escolarización y se van diluyendo a medida que avanzan los años, bien porque los estudiantes no continúan en las etapas post obligatorias o bien porque superan las dificultades de deprivación socioeconómica gracias a sus capacidades personales.

3.2.2 Las características socio-ambientales.

El objetivo de la investigación que planteamos pasa por el análisis de las medidas ordinarias y extraordinarias que se pueden aplicar para mejorar no solo el rendimiento escolar o académico de los alumnos de educación compensatoria sino también para tratar de influir positivamente en el ambiente socio-familiar en el que viven, que como hemos podido ver hasta ahora es, sino determinante, al menos muy relevantes en el devenir escolar y social de los individuos. Por ello en la encuesta se solicita a los profesionales de los equipos de orientación educativa que valoración les merecen las intervenciones con la

²³ Informe Pisa 2003 (datos del año 2002) <http://www.oecd.org/pisa/39732493.pdf>

unidad familiar considerando la situación de deprivación ambiental o incluso de exclusión social en la que se encuentran.

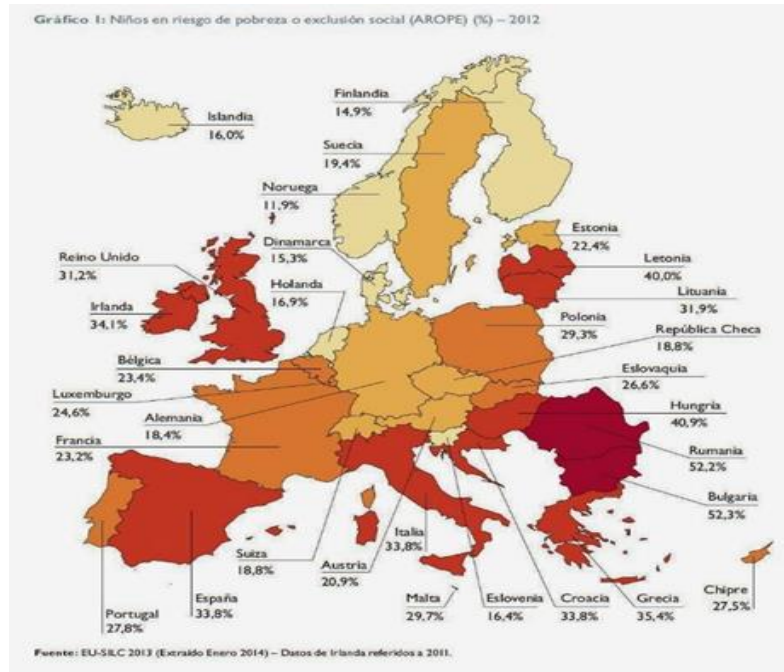
Los alumnos aprenden y se relacionan en el ambiente que les rodea, para algunos el colegio es un trámite por el cual deben de pasar debido a su obligatoriedad, el modelo a seguir (el de sus progenitores, familiares o vecinos), en muchas ocasiones, no les motiva al aprendizaje escolar porque los trabajos que estos desempeñan no requieren de una alta formación académica, además de que en condiciones más desfavorables el modelamiento del entorno provoca que el interés por la diversidad cultural sea muy escaso.

Ya Bourdieu y Passeron (1964) concluyeron que el tipo de vida y el hábitat en el que se desenvuelve el alumno inciden de manera directa en la eficacia escolar del sujeto. En la misma línea, Brophy y Good (1970) observan en el hogar y en el entorno más inmediato fuerzas con mayor poder que el propio entorno escolar en los resultados escolares fundamentalmente en cuanto a motivaciones e intereses. También Marchesi (2003) percibe que el contexto sociocultural afecta además de a los resultados del alumno también a la cultura de la escuela y en las relaciones escuela-entorno. Por su parte, Juif y Legrand (1980) comprueban que el origen geográfico del sujeto, el ambiente económico y social en el que se desarrolla la infancia influyen en el éxito escolar, encontrando una vinculación directa entre el ambiente de la infancia del discente y los resultados escolares. Las teorías constructivistas del aprendizaje confirman que si la experiencia previa -puesto que no solo consideran importantes los conocimientos previos sino también los valores, las actitudes, las expectativas del alumno- es próxima al interés por el mundo escolar los resultados que se obtienen (apoyando y relacionando los conocimientos y los valores que ya se poseen) pueden ser buenos.

La educación compensatoria se convierte en nuestra sociedad uno de los recursos educativos más importantes con el que cuentan los alumnos de familias desfavorecidas para salir de la exclusión social. Hay que destacar que las partidas presupuestarias se han reducido radicalmente experimentando un recorte de más de un 92% (curso 2014-2015), algo más de 5 millones de euros destinados a la educación compensatoria frente a los 169, 8 millones de euros de esa misma partida durante el año 2012. Por otro lado, el acceso a estos programas cada vez es más difícil, debido a la cantidad de requisitos (al menos dos años de desfase curricular significativo) que deben de cumplir los alumnos que se

encuentran en riesgo de exclusión social, siendo su número altamente significativo, como vemos en estos gráficos.

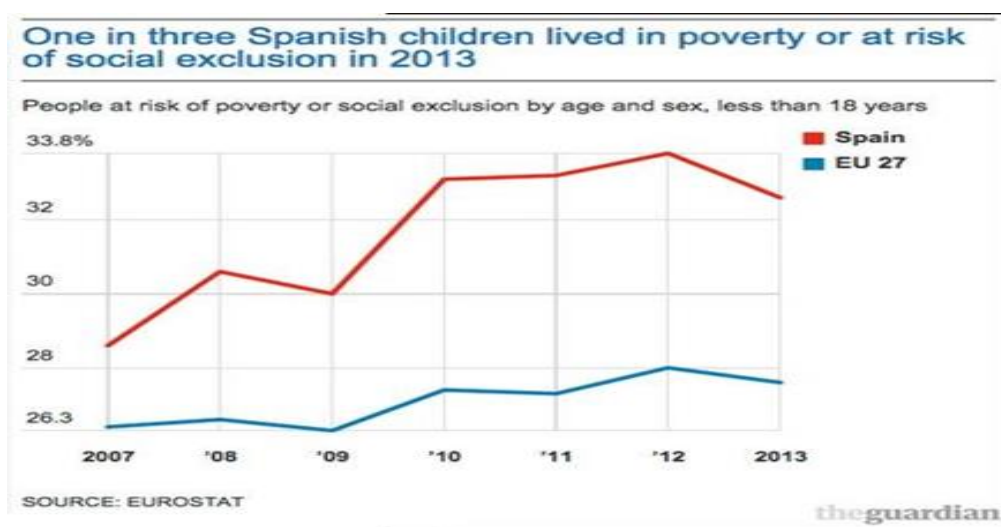
Gráfico 2. Niños en riesgo de pobreza o exclusión social. Informe AROPE -2012



Fuente: EU-SIL 2013, Informe AROPE.2012

Debemos remarcar los datos aportados por el informe de EUROSTAT 2013, en el que señala que uno de cada tres niños españoles está en riesgo de pobreza y exclusión social esto supone un 27,8% de la población infantil española. También hemos querido destacar la información gráfica aportada por el Diario Británico “The Guardian” en la que se eleva el porcentaje de niños españoles en riesgo de pobreza y exclusión social hasta el 33,8% en el año 2013.

Gráfico 3. Porcentaje de niños españoles en riesgo de pobreza y exclusión social.



Fuente²⁴: Poverty and education: a 'lost decade' for Spain's children (Eurostat, 2013)

3.2.3 Nivel educativo de los padres y el riesgo de exclusión social.

“La educación es un factor clave a la hora de interrumpir las dinámicas de transmisión de pobreza de padres a hijos” (Gómez González, 2014, p. 58)

En el informe de Save the Children²⁵ de 2014 se afirma que “los niños de padres con niveles educativos más bajos (pre-primaria, primaria o primeros ciclos de secundaria) tienen más probabilidades de estar en riesgo de pobreza o exclusión social que aquellos cuyos padres tienen niveles educativos más altos” (p. 18). Como refleja este informe el nivel socio-económico puede ser un factor de riesgo de pobreza y exclusión social y, a su vez, la investigación concluye que estos factores pueden ser determinantes en el rendimiento escolar de los educandos. Nos parece importante señalar textualmente lo que dice el informe:

En todos los países europeos el riesgo de pobreza o exclusión social entre los niños está fuertemente asociado al nivel educativo de los padres. Estas

²⁴ <http://www.theguardian.com/news/datablog/2014/oct/28/poverty-and-education-a-lost-decade-for-spains-children>. Estos datos de Eurostat no fueron publicados por los medios de comunicación españoles

²⁵ Pobreza infantil y exclusión en Europa, un problema de derechos, *Save the Children* (2014).

desigualdades no indican una falta de cuidado por parte de padres y madres con niveles educativos más bajos, sino más bien que unos progenitores con altos niveles educativos normalmente pueden ganar más dinero. Niveles educativos inferiores a menudo pueden significar que los padres tienen menos ingresos disponibles procedentes de sueldos y salarios....los niños y las niñas dependen del historial de sus padres y familia, una falta de educación puede ser un factor de riesgo importante en la pobreza o exclusión social infantil. El porcentaje de niños en riesgo de pobreza en los países de la UE (excluyendo Croacia) subieron del 55,3% al 61% para aquellos niños cuyos padres tienen unos niveles inferiores de educación, mientras que aumentó solo en 0,5% para aquellos con padres con estudios superiores (p.18)

Las difíciles circunstancias (horarios laborales desproporcionados, condiciones salariales) que caracterizan la vida de algunas familias terminan por afectar a la dinámica escolar de los niños y a la actitud de la propia familia frente a la escuela, lo que puede terminar mermando la motivación y las expectativas de muchos alumnos, ya que la familia, su apoyo principal, no puede hacer crecer sus ilusiones.

Nuestro sistema educativo no debe adoptar una posición asistencialista frente a este tipo de situaciones, fundamentalmente debe evitar que la intervención de la Administración se realice cuando el estudiante ya se encuentra fuera del sistema. En este sentido, sería deseable y más conveniente que se actuara de manera proactiva antes de que el alumno repita curso o se desvincule emocionalmente perdiendo todas sus expectativas.

Por lo tanto, se hace necesario que acceso a los apoyos tempranos sea rápido, no solo a los escolares sino también a los sociales para que tanto el alumno como su familia mantengan la confianza en el propio sistema educativo y lo perciban como una vía de mejora personal y familiar.

Según los datos del estudio de *Save the Children* (2014), la tasa de repetición de los alumnos españoles es muy superior a la de otros países europeos situándose la cifra por encima de la media europea (12%) registrando, además, un incremento de la tendencia a la repetición en los últimos años en nuestro país. Repetir no garantiza una mejora en el comportamiento del alumno y en su relación con la escuela según el informe de la ONG británica, sin tener en cuenta cómo puede afectar a las motivaciones y expectativas del

estudiante que, en muchas ocasiones, se siente estigmatizado con la separación del grupo clase, mientras en otras se utiliza como castigo por el mal comportamiento. Por lo tanto, parece necesaria la flexibilización del sistema educativo y que se reconozcan otros valores y aptitudes de los discentes para que su desarrollo sea realmente integral y equilibrado.

Dentro del ámbito familiar y los resultados escolares debemos, al menos, mencionar aquellos casos de hogares en los que alguno de sus miembros tienen alguna discapacidad para subrayar que estas pueden verse afectadas por los recursos económicos de la familia. Pereda, Prada y Actis (2012)²⁶ afirman que el riesgo de perder autonomía es cuatro veces más alto en los hogares de rentas bajas, así como las tasas de empleo que pueden llegar a ser diez puntos más bajas en este colectivo. Las condiciones de vida y la precariedad económica pueden llevar a la enfermedad y ésta, sin buenas condiciones y tratamiento, se puede convertir en una discapacidad prematura.

Respecto a la relación de la discapacidad con la posición económica, la investigación revela que las personas con rentas bajas tienen hasta cuatro veces más riesgo de padecer una discapacidad antes de los sesenta y cinco años que los que tienen mayores ingresos económicos, además en los hogares con rentas inferiores a mil quinientos euros el porcentaje de analfabetismo entre las personas con discapacidad es mayor que en familias con mayores recursos económicos y nivel de formación (*ibíd.*, 2012).

3.2.4 *El hándicap sociocultural y el fracaso escolar*

La educación compensatoria está muy ligada al *hándicap sociocultural*. Espín (1998) emplea este concepto para explicar el fracaso escolar de los alumnos que proceden de ambientes socio-familiares desfavorecidos. El término *hándicap sociocultural* intenta expresar las desigualdades existentes en la estimulación educativa, ejercidas por el medio socio familiar sobre determinados individuos. Estos alumnos son considerados “sujetos desfavorecidos ya que presumiblemente tienen una potencialidad intelectual adecuada pero que debido a las condiciones específicas del medio no han alcanzado un desarrollo apropiado para enfrentarse a las exigencias escolares establecidas por la cultura dominante” (p.109).

²⁶ En un estudio publicado por la Fundación la Caixa, Discapacidades e inclusión social. Colección de estudios sociales 33. Colectivo Ioé (Carlos Pereda, Miguel Ángel de Prada Walter Actis)

De Miguel (1984, citado en Espín, 1998) ofrecen una síntesis de los criterios utilizados para definir el constructo de *hándicap sociocultural*:

- La clase social. La asociación entre clase social y retraso educativo dio lugar a una estrecha relación entre ambas variables, siendo la categoría profesional de los padres o el nivel de estudios de estos, indicadores usados en numerosos estudios -fundamentalmente en Estados Unidos- para explicar las diferencias en el rendimiento académico.
- El entorno cultural. Los defensores del *hándicap cultural* destacaron el papel del medio cultural como activador de los procesos mentales, destacando que la privación de estímulos y experiencias apropiadas durante los primeros años era de vital importancia en el desarrollo de un sujeto, Wiseman (1964) sostiene que un medio sociocultural pobre impide el fortalecimiento de las capacidades latentes, poniendo de manifiesto que los entornos culturales restrictivos son características de las clases sociales bajas, estableciendo una asociación entre clase social, desarrollo cognitivo y rendimiento académico.
- El lenguaje: los estudios referentes al lenguaje del niño desfavorecido (Berstein, 1975; Cresas, 1978; Espín 1998 y Riessman, 1974, 1977) centraron su atención en la relación que se produce entre el entorno cultural y el desarrollo cognitivo, considerando el lenguaje un indicador para captar las relaciones entre clase social y rendimiento académico, (Espín, 1987; 1998). Bersntein (1960) para estudiar el déficit lingüístico establece la existencia de dos códigos lingüísticos, uno más restringido y otro más elaborado, el primero pertenece a la clase social más baja y el otro a la clase social media, esta última con mayor ventaja al poseer la versatilidad para emplear un código u otro dependiendo del contexto situacional. Otros autores, como Riesman (1974; 1977), no hablan de deficiencia verbal sino de diferencia y que esta diferencia en el código no constituye en modo alguno una inferioridad. Según Espín (1987; 1998), es un error comparar la lengua de los niños más desfavorecidos con respecto a la lengua estándar -de la clase media- puesto que la pobreza verbal de los niños desfavorecidos se refleja más en las producciones verbales que en la comprensión de descripciones verbales y de identificación de imágenes.

En este sentido De Miguel (1979) destaca que “al investigar las causas de los *hándicaps* escolares en los sectores desfavorecidos se puso de relieve el papel del lenguaje como modulador del pensamiento que, al mismo tiempo, determina la forma en que los miembros de un grupo lingüístico piensan y ven el mundo” (Worl, 1956). Estos estudios fueron ampliados y divulgados por Bernstein (1960) que establece cómo la clase social de procedencia determina el código del habla del individuo a través de un lenguaje específico de clase -código formal/código restringido- determina la inteligencia (Mendía, 1988).

- La inteligencia. Son numerosas las investigaciones que han constatado la relación entre los resultados obtenidos en los test de inteligencia y la clase social (Yela, 1976). Es necesario hacer una referencia textual a Castillo (1987) para comprender las limitaciones de estos test de inteligencia, ya que como dice el autor:

La cultura del grupo determina, en una gran dimensión, el modo de pensar, la Weltanschauung de sus miembros, el modo de mirar al mundo y su medio ambiente. Luego, si este trasfondo cultural no es considerado cuando un test de C.I. o de logro es aplicado a diferentes grupos, los resultados mostrarán diferencias artificiales entre ellos. Este es el sesgo cultural que fue mencionado como parte del argumento. Ahora, si el mismo problema es analizado desde un punto de vista social, es posible argumentar que en estos tests podría haber un sesgo social, aun cuando se testea a dos grupos con el mismo trasfondo cultural y perteneciendo a la misma sociedad. Todo esto, debido a que el conocimiento tiene una distribución social. Esto significa que los diferentes grupos, que forman parte de una sociedad, tienen diferentes conjuntos de conocimientos, como producto de su medio ambiente diferente y de un acceso diferencial a la información. Entonces es posible decir que los constructores de tests deben considerar estas diferencias. Con respecto a las influencias del lenguaje, el status socioeconómico y el medio ambiente en el hogar, varias investigaciones han mostrado la importancia de estos factores en el logro escolar y, en general, en el desarrollo mental del niño. Dada la gran correlación entre el medio ambiente en el hogar, donde el desarrollo del lenguaje es uno de los rasgos básicos para el logro escolar, es necesario analizar cuidadosamente las diferencias en los resultados de tests entre niños que pertenecen a diferentes

status socioeconomicos. En otras palabras, la presencia o ausencia de un medio ambiente educacional en el hogar, tal como fue definido por Dave, tendrá un gran efecto en los resultados de los tests. Es posible que el C.I. este influido por factores genéticos, pero también es cierto que un gran porcentaje de las diferencias de C.I. entre niños es debido a factores socioeconómicos, ambientales, así como a factores culturales (p. 81).

3.2.5 La desigualdad social y el rendimiento educativo.

El informe de la OCDE (2012) *Equidad y calidad de la educación: Apoyo a estudiantes y escuelas en desventaja* afirma que:

Reducir el fracaso escolar tiene beneficios para la sociedad y para los individuos. También puede contribuir al crecimiento económico y al desarrollo social. De hecho, los sistemas educativos con el mayor rendimiento en los países de la OCDE son los que combinan calidad con equidad. Equidad en educación significa que las circunstancias personales o sociales, como el género, el origen étnico o los antecedentes familiares, no obstaculicen el logro del potencial educativo (justicia) y que todos los individuos alcancen al menos un nivel mínimo de competencias (inclusión). En estos sistemas educativos, la vasta mayoría de los estudiantes tienen la oportunidad de adquirir competencias de alto nivel, independientemente de sus propias circunstancias personales y socioeconómicas (p. 2)

Antes de comenzar a hablar del fracaso escolar, es preciso definir lo que se entiende por él, porque no podemos asegurar que exista una concepción clara del mismo, ni un frente común de propuestas para mitigarlo (Escudero, 2003; 2005 y Martínez, 2005 citado en Ramos, 2011) de hecho algunos autores como Charlot (2006) o Perrenoud (1990) niegan que podamos considerar el fracaso escolar como un objeto de investigación en sí, considerándolo más bien como un constructo social, debido a la multiplicidad de variables que influyen en él (Ramos, 2011). El fracaso escolar no debe ser confundido con el abandono aunque se encuentren directamente relacionados, pues ambos se dirigen a focos distintos. Desde este punto de partida, se puede definir el fracaso escolar como la no obtención de un título reglado y obligatorio (ejemplo de esto podría ser no terminar la

educación primaria o la educación secundaria). Socialmente –en muchas ocasiones- este tema es visto como un fracaso de las personas, aunque algunos autores (Marchesi y Hernández Gil, 2003) lo relacionan más directamente con el entusiasmo o la motivación que posean los estudiantes respecto a la situación educativa a la que se enfrenta. En numerosas ocasiones el fracaso escolar se vincula con factores externos como la capacidad de los profesores, las gestiones de las entidades educativas, las autoridades políticas vinculadas a la educación, las políticas educativas y también el contexto sociocultural en el que se encuentra inserto el estudiante (Bernstein, 1977).

Si se mencionan las causas que provocan el bajo rendimiento académico -y que pueden llevar al fracaso escolar- se puede indicar que existen tres tipos de situaciones (Boudon, 1983). La primera se encuentra vinculada directamente al estudiante (necesidades especiales, falta de motivación, problemas de aprendizaje). La segunda, se relaciona con el sistema educativo (aquí se pueden identificar dos vertientes: la primera, vinculada con el profesor, el cual puede no emplear los métodos educativos o didácticos adecuados a las situaciones que se le presentan en el aula y la segunda, relacionada con las entidades educativas, donde muchas veces se descuida el clima escolar, la gestión autónoma o la financiación). Y, la tercera, se encuentra ligada con factores socioeconómicos, donde destaca, por un lado el núcleo familiar (muchas veces en los hogares no se incentiva la asistencia de los niños al colegio pues existen otras preocupaciones vinculadas con la situación familiar. En otras ocasiones, se desea replicar la educación de la escuela en el hogar, por lo que el estudiante se abruma al no poder descansar de la estresante situación); por otro lado, se encuentra el mercado laboral, el cual muestra un panorama bastante sombrío para los aspectos educativos pues -en las últimas décadas- se podía conseguir trabajo sin estar cualificado (mediante un título reglado), por lo que terminar la escuela no era visto como un gran objetivo. Así, evaluando los factores que pueden propiciar el fracaso escolar, se puede indicar que las razones causales son muchas y quienes están encargados del desempeño educativo deben priorizar para reducir los riesgos que se presenten en su comunidad educativa abordándolos del modo más adecuado (Boudon, 1983). Como indica Ramos (2011) los estudios que tratan la problemática del desfase curricular y, en general, los resultados escolares, apuntan a tres grandes tipos de factores influyentes, los factores personales, los factores académicos y los factores externos que hacen referencia a presiones o condicionantes externos (Boudón,1983). “Entre ellos, puede haber factores culturales, especialmente los relativos a

minorías étnicas (Besalú, 2002; Díaz Aguado, 2003; Juliano, 1993), de clase (Bernstein, 1988a, 1988b, 1990, 1998; Bourdieu y Passeron, 1977; Bowles y Gintis, 1981; Connell, 1997; Lerena, 1989; Willis, 1988) y familiares (Alberdi, 1999; Flaquer, 1998; Goody, 2001; Iglesias de Ussel, 1998; Méda, 2002; Montoro, 2004; Palacios y Rodrigo, 1998; Pérez Díaz, Rodríguez, y Sánchez Ferrer, 2001 y Simon, Triana, y Camacho, 2001” (Ramos, 2011, p. 20).

Pese a ello, el mayor riesgo que se presenta es el que se relaciona con la desigualdad socioeconómica (Wilkinson y Pickett, 2009), la cual se vincula con las aspiraciones de los estudiantes. En este sentido, es preciso indicar que pese a que la escolarización es obligatoria en la mayor parte del mundo occidental, terminar la escuela también depende de los intereses de los estudiantes. Hay alumnos que desean ir más allá de sus estudios obligatorios, con miras de entrar en la educación universitaria o técnica, que les dé acceso una profesión u oficio y en otros casos, los alumnos no se interesan, por lo que van a la escuela solo por cumplir una obligación social.

Si se considera lo anterior, se puede decir que la desigualdad económica puede influir en el rendimiento académico del alumnado (Boudon, 1983). Así se puede distinguir, en primer lugar, los efectos primarios, donde se encuentran las capacidades cognitivas y el nivel cultural del núcleo familiar, (este es el nivel de mayor importancia), por eso se debe trabajar en él. Posteriormente están los efectos secundarios: costes económicos de estudiar, tanto directos (materiales escolares, etc.) como indirectos (movilización para llegar a la escuela, alimentación). Por último, se encuentra el efecto suelo (sobre todo en los países en vías de desarrollo), que recordamos que en términos educativos quiere decir que quien nace en un ambiente de deprivación social es muy difícil que escape de ciertos parámetros pues los intereses del núcleo familiar se encuentran enfocados en la supervivencia (conseguir techo, ropa y alimentación) y no en aspiraciones “secundarias” como educarse y además no se corre el riesgo de descender socialmente.

Frente a estas problemáticas, se han constituido varias políticas para trabajar el tema del fracaso escolar. Así, se pueden identificar dos tipos de políticas: las aplicadas dentro de la escuela -actuaciones de compensación educativa internas- y las que están fuera de ella-actuaciones de compensación educativa externas-. Si se refiere a las políticas que se encuentra enfocadas en lo que sucede dentro de la escuela misma, se centran en mejorar los mecanismos de enseñanza, el acompañamiento a los estudiantes en el proceso de

aprendizaje y en los recursos económicos invertidos en las dependencias del centro, entre otras actividades (Marchesi y Hernández Gil, 2003). Las políticas centradas en el contexto fuera de la institución se focalizan en las relaciones interpersonales que desarrollan los estudiantes, como es la relación padres/hijo tanto en el hogar como en la escuela. Así, también se estudia el compromiso que tienen los padres en el proceso educativo para evaluar su vinculación y preocupación por el desempeño social y educativo de sus hijos (*ibíd.*). Respecto a las políticas educativas enfocadas en la prevención del fracaso escolar, es preciso indicar que los países que más se han preocupado por este tema son Estados Unidos y Reino Unido, países que analizan diversas variables (resultados de los exámenes, calificaciones, informes psicológicos entre otros) para evaluar las razones del fracaso escolar, pues como se sabe, este fracaso proviene de una serie de procesos e interacciones de variables muy distintas. En este sentido y en pos de una mejora de la atención educativa, se crearon -en Europa y Estados Unidos- diversos programas que pretendían subsanar este problema como el *Programa de escuelas sanas* creado por Inglaterra, el cual se centraba en proporcionar servicios tanto educativos como de salud (con fondos comunitarios y servicios sociales) a los centros educativos ingleses para que pudieran adoptar medidas necesarias para prevenir el fracaso escolar (*ibíd.*). Otro ejemplo nacido en Estados Unidos es *Escuelas Aceleradas* que se enfoca en, (tal como indica su nombre) acelerar el proceso educativo de aquellos centros con mayor riesgo de obtener bajos resultados académicos o fracaso escolar. También en EEUU se encuentra *Success for All* que tiene como base el conocimiento y experiencias de los profesores para frenar el fracaso. Gracias a esto, se trabaja con las herramientas proporcionadas para así poder prevenir estas situaciones complejas. Es aquí donde aparecen las llamadas *escuelas inclusivas*, las cuales se enfocan en que todos los niños y jóvenes aprendan de la misma forma sin hacer diferenciaciones (*ibíd.*). En este sentido, Castel (2004) al estudiar la relación entre el fracaso escolar y la exclusión social halla una vinculación muy estrecha mediante un proceso dinámico en el que influyen numerosas variables, este autor ve en las políticas de discriminación positivas -no inclusivas-, una amenaza de exclusión ya que considera que estigmatizan a las personas.

Si se analiza lo que sucede en nuestro país, hay que especificar que el fracaso escolar se refiere a los alumnos que no han obtenido el título final en ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria), el cual se consigue cuando se han completado y superado diez cursos de educación obligatoria. Es preciso indicar que el fracaso escolar es un tema muy

presente en España al ser el país europeo con el índice más alto de abandono temprano y uno de los países con el porcentaje más alto de fracaso escolar, y ello pese a las constantes reformas educativas que se han realizado para mejorar esta grave situación. Algunas voces críticas apuntan a que este fracaso se ve propiciado por la cantidad de años de obligatoriedad, lo cual entrega un panorama bastante sombrío a los estudiantes. Con el objetivo de invertir esta situación ha implementado tres programas básicos (de carácter proactivo y remedial) como son la diversificación curricular, la educación compensatoria y la garantía social - PCPI, o lo que hoy es la Formación Profesional Básica-. Junto con esto, se han creado una serie de medidas para la detección inicial de necesidades educativas específicas y la evaluación de factores que predisponen el fracaso escolar, entre otros (Martínez García, 2013).

Sin embargo, pese a los esfuerzos que demuestran los distintos países existe una brecha contra la cual no se ha podido luchar para hacer frente al fracaso escolar: la desigualdad social. Como se dijo anteriormente, esta situación posee diversos factores que claramente se van modificando de acuerdo a las circunstancias. *Sin ir más lejos, en el fracaso escolar se proyecta y adquiere visibilidad de todo el entramado de relaciones que en cada contexto social, institucional y personal tejen los vínculos siempre complejos entre la sociedad, los sujetos, la cultura y los saberes. En definitiva, la escuela como institución se constituye como una realidad construida* (Muñoz, 2005, p. 21) por lo que una de las medidas que debiese prevenir el fracaso escolar es la creación de una escuela justa y equitativa (Dussel, 2004), lo que muchas veces no puede concretarse por situaciones ajenas a la propia institución. De hecho, pese a que existe una voluntad de mantener nivelada la educación se detecta que esta empatía, muchas veces, no alcanza el horizonte perseguido debido a la poca implicación política y social, que guarda más sintonía con el capitalismo que con la igualdad de oportunidades. Sin ir más lejos,

...en las sociedades capitalistas desarrolladas hay una convicción extendida de que la suerte económica y social de cada uno está vinculada a sus méritos y habilidades personales, en la nuestra, por el contrario, y vinculado a esta hermandad en la desgracia, más bien prima un cierto determinismo sociológico que afirma que poco importa lo que hagan los individuos para cambiar ese estado de cosas (ibíd., p. 17).

Todo lo anterior permite comprender desde la base el gran problema del fracaso escolar y su relación con la desigualdad social: si no hay recursos suficientes para sobrevivir, poco importan los esfuerzos del Estado por brindar oportunidades para que la población se forme, pues en el momento de enfrentarse a la necesidad de trabajar para cubrir, en parte, las necesidades básicas, la persona abandonará los estudios en pos de sobrevivir para conseguir un ingreso económico más inmediato.

Por su parte, la OCDE²⁷ (2012) recomienda evitar políticas del sistema que provoquen el fracaso escolar y estudiantil ya que una de las estrategias educativas más eficaces es la inversión gubernamental en la educación desde el nivel de infantil y hasta el medio superior. Así, los gobiernos pueden evitar el fracaso escolar y reducir el abandono a través de dos enfoques paralelos, por un lado, la eliminación de las prácticas sistémicas que mermen la equidad y, por otro, el apoyo a las escuelas en desventaja y con resultados de bajo rendimiento. Sin embargo, las políticas educativas tienen que alinearse con otras medidas gubernamentales, como vivienda o bienestar social, para garantizar el éxito estudiantil.

Entonces, podemos afirmar que la desigualdad social manifestada en la educación se transmite a través de las instituciones y la economía de un país no influye en este aspecto pues se ha comprobado que pese a los grandes crecimientos que han tenido los países en los años 90, la brecha de la desigualdad también ha crecido, generándose el llamado efecto derrame (Dussel, 2004). Situación que podemos ver claramente en nuestro país, ya que durante el periodo de crisis económica más fuerte, (2011-2014) el número de millonarios creció así como el beneficio de los bancos y los sueldos de los altos directivos, mientras que las clases sociales medias sufrieron la precarización laboral y un gran empobrecimiento. Para desentrañar las razones que vinculan el fracaso escolar con la clase social, hay que analizar como indica Martínez (2007) dos vertientes. En primer lugar, aquella que indica que ésta diferencia procede de aspectos culturales y del estrato social al que pertenece el alumno, mientras la segunda vertiente precisa que estas diferenciaciones radican en la situación económica. Como es sabido, los Estados, pese a la obligación inherente, no cumplen su compromiso de proporcionar los medios necesarios para lograr el desarrollo óptimo de una comunidad, lo que provoca que la desigualdad se incremente. En este sentido, parece que lo que los gobernantes no comprenden es que la desigualdad no

²⁷ Equidad y calidad de la educación: Apoyo a estudiantes y escuelas en desventaja. Resumen en español <http://www.oecd.org/education/school/49620052.pdf>

solo afecta a los más desvalidos sino a toda la sociedad pues la limita y la expone a conflictos que involucran a todos (Escudero, 2010).

En síntesis, la escuela se constituye como un espejo en donde se reflejan todas las problemáticas sociales de hoy en día. Así, el fracaso escolar se acentúa en aquellas clases sociales menos favorecidas, que poseen menos recursos económicos y culturales. Lo que se explica debido a que “las capacidades, aptitudes y vocaciones no son independientes del entramado de las relaciones sociales” (Moreno, 2009, p. 13), por lo que es preciso aclarar que no es la desigualdad misma la que predispone al estudiante al fracaso escolar, sino que esta desigualdad se manifestará a través de la interacción social y familiar que tenga el alumno.

Para concluir citamos de nuevo una de las recomendaciones que la OCDE, (2012) hace a los gobiernos de los diferentes Estados para combatir el fracaso escolar:

Los costos económicos y sociales del fracaso y el abandono escolares son altos, mientras que completar con éxito la educación media superior brinda a los individuos mejores perspectivas de empleo y estilos de vida más sanos, lo que resulta en mayores contribuciones a los presupuestos públicos y retornos a la inversión pública. Las personas más educadas contribuyen a sociedades más democráticas y a economías más sostenibles, y son menos dependientes de la ayuda pública y, también, menos vulnerables a las contracciones económicas. Las sociedades con individuos preparados están mejor capacitadas para responder a la crisis actual y a las posibles futuras. Así pues, invertir en la educación preescolar, primaria y secundaria para todos, y en particular para niños de entornos socioeconómicos en desventaja, es a la vez justo y económicamente eficiente (p. 2).

Las palabras de la OCDE son bastante explícitas y, por hacerlas más gráficas, podemos añadir que el coste económico y social de enviar a un niño a la escuela es mucho menor que el de enviarle a un reformatorio. Quizás como indica Escudero (2007) una mayor flexibilización de las medidas pedagógicas de apoyo, de las trayectorias escolares y de los tiempos logren obtener buenos resultados educativos.

Dentro de la pedagogía crítica, se tiende a pensar que las causas del llamado fracaso escolar, están más en la propia institución que en la persona (Ayuste, Flecha,

López y Lleras, 1994) pero las posibles causas han ido variando con los diferentes enfoques pedagógicos. Durante la década de los años 60 y buena parte de los 70, la idea del fracaso escolar se centraba en la persona y normalmente era atribuida a su capacidad intelectual. Las variables de tipo económico, familiar y social apenas eran tenidas en cuenta. Posteriormente, ya en los años 80, se reconoce que el ámbito familiar es determinante en el rendimiento escolar. Además, se empieza a hablar de déficit cultural de determinados grupos sociales, en el que las expectativas y la motivación del alumno varían dependiendo de la familia. Una tercera vía, hace hincapié en que el principal responsable es el ambiente en el que se desenvuelve el alumno. Por otro lado, otras teorías cuestionarán las anteriores, considerando a la escuela como un ente activo que privilegia la cultura y los ritmos de conocimiento de determinados grupos sociales, en especial los pertenecientes a la clase media y alta. Estos son los planteamientos de la llamada pedagogía crítica.

Gran parte de los contenidos y de los procesos de aprendizaje se van identificando con las formas culturales de las clases medias-altas que son las que consolidan la ideología de la institución escolar. Si tomamos como ejemplo la literatura, los niños de un medio rural u obrero del siglo XX que jugaban cantando romances, suspenderían el examen de literatura de la escuela, ya que lo que se les preguntaría sería el ritmo y la rima (Ayuste, Flecha, López y Lleras, 1994, p. 98).

Los niños que no encuentran los elementos culturales propios pueden perder interés en la escuela, ya que algunos de los conocimientos académicos están solo relacionados con las clases dominantes, mientras que otros conocimientos de otros grupos sociales son ignorados, valorando como incapaces a aquellos grupos que no poseían las características más valoradas socialmente, “así se consigné pasar de los pobres que eran analfabetos porque pertenecían a una clase social que no requería saber leer y escribir, a los pobres que lo eran porque no habían sido capaces de dejar de ser analfabetos. De esta forma milagrosa los pobres se convertían en tontos” (Ayuste, Flecha, López y Lleras, 1994, p. 95).

3.2.6 La falta de asistencia del alumno al centro escolar

La falta de asistencia, el absentismo²⁸ o la ausencia del alumno del centro escolar puede suponer a largo plazo un problema de exclusión social con consecuencias difíciles de remediar. González (2006), que considera la formación y el aprendizaje como elementos de transformación social y de superación de la exclusión, advierte que los discentes que no asisten con regularidad al centro escolar “sufrirán una merma en su proceso formativo” mientras aquellos que abandonen el sistema educativo no tendrán unos conocimientos ni una titulación mínima.

Quedan condenados de ese modo a formar parte de ese gran sector con riesgo de exclusión y marginación social y económica. Así pues, estamos ante un problema con una clara vertiente educativa (ligada al fracaso escolar y al abandono prematuro del sistema) pero también social (merma de posibilidades de empleo y promoción personal y profesional, mayor probabilidad de marginación, paro, delincuencia, etc. (p.1).

Las numerosas leyes referidas anteriormente tanto de ámbito internacional²⁹ como nacional³⁰ sobre el derecho a la educación protegen al menor para que este pueda disfrutar de este derecho de una manera plena. Sin embargo, este puede quedar interrumpido por las faltas de asistencia al centro escolar o por el absentismo continuado.

Es cierto que las causas del absentismo son múltiples pero una de las variables que influye significativamente en los estudiantes es el clima y ambiente de aprendizaje escolar, como indica González (2006). Aunque las causas son numerosas nos centraremos, en primer lugar, en las que se circunscriben al entorno escolar “se trata, pues, de llamar la atención acerca de que las condiciones organizativas del centro escolar pueden representar un entorno educativo poco estimulante para alumnos más vulnerables dadas sus

²⁸ Debido al abuso y a la criminalización en la utilización de este término -por parte de la Junta de Castilla y León- sobre todo en el alumnado de educación Infantil (periodo no obligatorio y, por lo tanto, no susceptible de absentismo escolar), en este apartado nos referiremos a las faltas de asistencia, las ausencias y el absentismo en la etapa obligatoria.

²⁹ Hemos de nombrar en primer lugar La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, La Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 y La Carta Europea de los Derechos del Niño de 1992, como fuentes primigenias del derecho a la educación.

³⁰ La Constitución Española de 1978, la que se establece en su (Artículo 27) el derecho a la educación. Las leyes que rigen la Protección del Menor, como el Decreto 57/1988, de 7 de abril, sobre Protección de Menores o la Ley orgánica 10/1995 de 23 de noviembre, del Código Penal sancionan las acciones que impiden el Derecho de Educación de los menores. Distintas leyes educativas reflejan el derecho de todos los ciudadanos a recibir una educación de calidad, comenzando con la Ley orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación LODE, en su Artículo 1.1 dice: “Todos los españoles tiene derecho a una educación básica que les permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad.”

características personales, familiares, etc. Ciertos aspectos curriculares y otros de naturaleza más organizativa pueden dificultar su progreso y trayectoria escolar” (*ibíd.*, p.7). Esta autora cree que es necesario hacer cambios significativos para mejorar la calidad de los ambientes de aprendizaje, de las propias estructuras escolares, del currículo que se oferta y de las relaciones que se mantienen con el entorno ya que contribuyen a mejorar los problemas de asistencia y de abandono centrándose especialmente en la formación de los docentes que no tienen las competencias necesarias o que no son capaces de trabajar con este alumnado.

De este modo, las relaciones entre el profesor y el alumno son fundamentales para mantener un ambiente escolar positivo (Romero, 1999 y Croninger y Lee, 2001), al igual que la participación familiar y el aprendizaje dialógico (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008) de ahí la importancia de analizar posibles intervenciones dando a conocer los buenos resultados de la participación familiar y las relaciones personales docente-discente, para prevenir y reducir el problema. Para Ribaya Mallada (2004) las consecuencias del absentismo escolar o la falta de asistencia no solo tienen repercusiones intrapersonales sino que se extienden hacia el terreno interpersonal afectando a la familia y por extensión a la propia comunidad que puede cargar con los costes del absentismo escolar ralentizando el desarrollo social.

La falta de formación, como apunta González (2006), puede limitar el acceso a la integración plena en la sociedad convirtiéndose en un obstáculo para el desarrollo comunitario. Desde el punto de vista de la intervención socio-educativa, Uruñuela³¹ (2005) presenta cuatro tipos de actuaciones frente al absentismo escolar: la preventiva, la de control, las acciones de acogimiento y las acciones más holísticas o globalizadoras. Sabiendo que este problema es complejo y requiere ser abordado desde varias perspectivas, principalmente, desde la proactiva, ya que éste no es solo un problema familiar, es un problema social y de la propia institución escolar, que no logra responder a las necesidades de la sociedad clasificando a sus alumnos en exceso e impartiendo un currículum excesivamente estandarizado, sin atender adecuadamente a la diversidad y al encuentro personal y emocional de la familia y del alumno (González, *op. cit.*).

³¹ Inspector de Educación. Profesor Asociado de la UNED, Facultad de Educación (2002-2006). En la actualidad, Subdirector General de la Alta Inspección del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte de España.

Desde esta perspectiva, la no asistencia a clase podría interpretarse como la manifestación de un síntoma de desapego de ciertos grupos de jóvenes (o de sus familias) con respecto a un sistema curricular que no perciben como de utilidad para ellos. Por otro lado, una gran parte de estos alumnos pertenecen a familias desestructuradas, procedentes de los sectores más desfavorecidos de la población que suelen mostrar un alto grado de despreocupación y hacen un escaso seguimiento de la evolución escolar de sus hijos. Sin embargo, las faltas escolares son un fenómeno multicausal y requieren de una intervención personalizada adaptando las medidas a la casuística particular de cada discente, ya que este fenómeno suele estar ligado a dificultades familiares y personales del propio alumno que ve mermadas su motivación y autoestima (*ibíd.*).

Además, nos encontramos ante un fenómeno en el que casi siempre se demanda una intervención jurídica, en detrimento de una actuación más integral (Sánchez, 2009), por ello preferimos usar la nomenclatura faltas de asistencia o ausencias, ya que el término absentismo -en la actualidad- encierra una carga punitiva al centrarse más en las medidas coercitivas y de fiscalía que en la propia resolución de las dificultades personales o familiares, aunque para algunos autores puede ser más ambiguo (González, *op.cit.*). Del mismo modo, el término se está empleando en los programas educativos en la etapa de Educación Infantil donde la escolarización no es obligatoria, es por ello que apreciamos en este término un devenir controlador y punitivo.

Siguiendo la Resolución del 17 de mayo de 2010, por la que, como veíamos, se organiza la atención educativa al alumnado con integración tardía en el sistema educativo y al alumnado en situación de desventaja socioeducativa en Castilla y León (objeto de estudio en esta tesis doctoral), se hace necesario incluir una referencia teórica sobre el absentismo escolar y la intervención sobre esta problemática, asegurando el derecho a la educación para todo el alumnado y asegurando la participación en todo momento de los padres y tutores. La Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE) establece en su Capítulo segundo que las Administraciones públicas desarrollarán acciones de carácter compensatorio al objeto de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación (el absentismo escolar interrumpe este derecho y, como consecuencia, el principio de igualdad), aunque el derecho a la educación puede ser disfrutado de distintas maneras, y el mero hecho de estar escolarizado no garantiza por sí mismo algunas de las premisas establecidas en la ley, como el desarrollo integral de la persona, el respeto a su individualidad o a la búsqueda de su talento, por lo que su derecho

a la educación podría ser ejercitado fuera de la institución escolar -si se dieran las garantías socio-educativas necesarias-, como en el caso de la educación en casa o de otros sistemas alternativos a la escolarización tradicional.

Uno de los objetivos de la Resolución de 17 de mayo de 2010, es asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo (que puede verse limitado por el absentismo escolar), así como garantizar la continuidad en el proceso educativo del alumnado. En el informe de necesidades de compensación educativa elaborado por el tutor, con la colaboración del resto de profesorado y asesorado por el orientador del centro, se incluyen una serie de medidas socio-educativas con el fin de garantizar el acceso y la permanencia del alumnado. Dentro de dicho informe, en el apartado de ‘Orientaciones para la respuesta Educativa’³² aparece una casilla que especifica: ‘Necesita establecer protocolo individualizado para reducir el nivel de absentismo escolar favoreciendo la continuidad y la regularidad de la escolarización’³³.

Además, dentro del grupo ‘Programas y Ayudas que actualmente recibe el alumno’ en el apartado de ‘Programas educativos’, aparece el programa de ‘Absentismo Escolar’ como una medida específica para mejorar la intervención escolar con los alumnos que presentan necesidades de compensación educativa. Por todo ello, se incluye en el estudio de campo una variable relacionada con el absentismo escolar como vía para la mejora socio-educativa y de garantía constitucional para el acceso y la permanencia en el sistema educativo de todos los alumnos, especialmente de aquellos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo por su integración tardía en el sistema educativo y los que se encuentran en situación de desventaja socioeducativa. Dada la importancia de esta medida de intervención y, por ello su inclusión como variable de estudio, nos proponemos realizar una breve referencia teórica y normativa al respecto.

La educación es uno de los pilares fundamentales del desarrollo social, que proporciona calidad humana y las bases de una sociedad avanzada donde intervienen todos y cada uno de los miembros de la comunidad. La Constitución Española de 1978 establece el derecho a la educación y delega a los poderes públicos la garantía de una escuela obligatoria y gratuita de los seis hasta los dieciséis años, donde se deben crear espacios y ambientes de calidad que permitan su pleno desarrollo -lo cual no siempre ocurre-. En el

³² Determinación de medidas de atención educativa.

³³ Anexo 5

proceso de enseñanza-aprendizaje aparecen diversos obstáculos como el absentismo escolar, que requiere -como ya hemos señalado- de una buena intervención proactiva, para evitar la aparición de problemas asociados, no sólo para los alumnos, sino para el resto de la sociedad, por lo tanto es necesaria una intervención socio-educativa que implique a toda la comunidad para intentar reducir dichas dificultades.

Un informe realizado por el Defensor del Menor (2005)³⁴ menciona como factores de riesgo del absentismo escolar la pobreza, la precariedad social, las familias desestructuradas y las conductas de riesgo social en la familia entre otras. Dekkers y Claassen (2001) apuntan a factores de riesgo asociados con los grupos de iguales debido al peso emocional de éstos en los alumnos procedentes de familias más desestructuradas. Si los modelos de aprendizaje del entorno familiar no son los adecuados, los menores toman como mecanismo de aprendizaje y referencia a las pandillas y a los grupos de iguales, de tal modo que este grupo puede arrastrar a un alumno al absentismo. Si nos centramos en la tipología de esta inasistencia a clase hemos de saber que esta puede clasificarse atendiendo al tipo de retraso en la llegada al centro educativo³⁵, a aquellos que mantienen una actitud pasiva en el aula -los presentes ausentes-, los alumnos que deciden no asistir a algunas clases para poder realizar otras actividades o descansar, el absentismo encubierto por la familia al justificar las faltas de asistencia por diversas razones (González, 2006, p. 3). Por otro lado, se puede realizar otra clasificación atendiendo al origen del absentismo siguiendo a Ribaya (2004). Este autor, centrándose en el absentismo de origen familiar, distingue entre el activo, -provocado por la propia familia- y el pasivo -que nace como consecuencia de que la preocupación y responsabilidad de la familia hacia la asistencia a la escuela es mínima o nula, lo que es motivado por la ausencia de valores culturales-.

Por último, es necesario revisar las variables que influyen en el absentismo escolar si se quiere plantear una intervención adecuada. Uruñuela, (2005) y González, (2006) apuntan que en numerosas ocasiones las relaciones de los centros se caracterizan por el dominio de las instituciones escolares, conjuntamente con la rigidez organizativa de las mismas y la carencia de relaciones humanas de calidad entre los miembros de la

³⁴ Informe sobre absentismo escolar del Defensor del Menor para la Comunidad de Madrid. Defensor del Pueblo, Informe sobre la violencia escolar (2006)

³⁵ Como por ejemplo la de aquellos alumnos que llegan sistemáticamente tarde a primera hora de clase.

comunidad educativa. González (2006) hace referencia a los factores de riesgo agrupándolos en dos grandes bloques: el social³⁶ y el académico³⁷.

Dentro del marco referencial autonómico en materia de compensación educativa³⁸ en Castilla y León partimos de los planes relacionados con la asistencia y la atención al alumnado, el primero de ellos es el ‘Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León aprobado mediante Acuerdo de 18 de diciembre de 2003, de la Junta de Castilla y León’, el segundo está reaccionado con la prevención del absentismo escolar y es el ‘Plan de Prevención y Control de Absentismo Escolar 2005-2007’³⁹ de la Junta de Castilla y León. De este Plan surgen los Programas Provinciales de Prevención y Control del Absentismo Escolar.

³⁶ *Factor de riesgo social: Raza/etnia, género, edad, lenguaje minoritario, estatus socio-económico, estructura familiar, nivel educativo de los padres, lugar de residencia, etc. Cuanto mayor sea la acumulación de desventaja social asociada con estos factores, mayor es el riesgo de fracaso.*” (p.4)

³⁷ *Factor de riesgo académico: Problemas en la escuela como “bajas calificaciones, expectativas educativas bajas, repetición de curso temprana, problemas de disciplina, etc. Que llevarían al absentismo escolar.* (p.4)

³⁸ BOCYL Jueves, 27 de mayo de 2010) de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa, por la que se organiza la atención educativa al alumnado con integración tardía en el sistema educativo y al alumnado en situación de desventaja socioeducativa, escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y ESO.

³⁹ Aprobado mediante Orden de 21 de septiembre del 2005.

Capítulo 4. La atención a la diversidad

4.1 Las medidas de atención a la diversidad y la educación compensatoria

Las primeras medidas de atención a la diversidad en la década de los ochenta en nuestro país aparecen en el Real Decreto 1174 de 1983 en el que se aprueba el inicio del Programa de Educación Compensatoria que incidía en diversos sectores poblacionales. El desarrollo de este programa se articuló a través de la creación de varios proyectos y programas, como el proyecto de atención a jóvenes desescolarizados para el que se crearon las Aulas Ocupacionales en un intento por dar una formación básica a jóvenes menores de dieciséis años que se encontraban fuera del sistema escolar.

Estas Aulas Ocupacionales tenían como finalidad la formación básica del alumno y su integración social y laboral con carácter remedial ya que, en sus inicios, estas actuaciones querían enmendar, en parte, el creciente número de jóvenes desescolarizados que por delitos comunes eran internados en los reformatorios que “vienen a ser los retretes donde la sociedad capitalista defeca. Estos lugares nunca han estado a la luz, oscuros, retirados, ocultos, disimulados...” (Ortega, 2010, p. 29). Estos jóvenes no obtenían un título reglado al finalizar sus estudios pero podían iniciarse en el mundo laboral dando un paso hacia la inclusión social o más bien hacia la ‘integración’ que era el término utilizado en la época.

Por otro lado, se creó un programa proactivo para atender a las minorías culturales, dirigido especialmente a la etnia gitana cuya idiosincrasia cultural requería de profesionales especializados para acercar el currículum formal establecido a las necesidades y demandas socioculturales de estas familias. Estas estrategias de actuación pretendían, fundamentalmente, reducir el nivel de absentismo escolar y de abandono temprano, sobre todo, en el caso de las niñas de etnia gitana.

Otro de los programas que merecen ser destacados aquí fue el ‘Programa de Población Itinerante’ en el que se da atención escolar a aquellas familias que por motivos laborales tiene que cambiar de domicilio y de centro educativo, como por ejemplo aquellas familias que realizan trabajos agrícolas temporales, trabajadores de las ferias, circos, etc. Con este programa se pretendía dar una respuesta educativa adecuada a sus necesidades de

itinerancia geográfica, bien mediante escuelas móviles en el caso de los circos o bien, a través de la escolarización en centros de destino (en el caso de los feriantes o temporeros).

También, en los centros educativos, se pusieron en marcha proyectos para paliar el absentismo escolar, el bajo rendimiento académico y el abandono educativo temprano destinados a aquel alumnado que presentaba carencias socioculturales significativas. Este tipo de intervenciones fueron denominadas ‘Proyectos en Centros’.

Otra de las propuestas de educación compensatoria que se materializó en un programa fue el ‘Programa de Atención área rural’ que incluía adaptaciones pedagógicas - *ad hoc*- y dotó a los centros rurales de más medios materiales mejorando las infraestructuras había surgido como apoyo al docente en el área rural.

El Real Decreto 1174 de 1983 de Educación Compensatoria creó también campañas para la alfabetización de personas adultas, formando equipos específicos de apoyo en lo que se denominó ‘Zonas declaradas de Acción Educativa Preferente’, dedicando un mayor esfuerzo presupuestario a estas áreas, lo que se vio reflejado en un aumento de recursos materiales y personales. Mediante este Real Decreto se comienza a intervenir de manera sistemática con aquellos alumnos que presentan una deprivación socio-ambiental importante, se puede decir que este Real Decreto constituye el punto de partida de la intervención socioeducativa inclusiva o ‘integradora’ reglada en nuestro país.

Con la implantación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990 las actuaciones en materia de Educación Compensatoria se dividen en proyectos de atención de minorías étnicas y culturales, proyectos para el desarrollo de aptitudes y aprendizajes básicos en preescolar (destinado a población en riesgo de exclusión social) y proyectos para la atención de alumnado con un nivel académico bajo y en riesgo de abandono temprano del sistema escolar.

Una década después, el Real Decreto 299 de 1996 -de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación- crea tres grandes grupos para la intervención educativa. El primero de ellos se refiere a las actuaciones generales que facilitan el acceso y la permanencia del alumnado en el sistema educativo, con la creación de nuevas plazas escolares, la distribución equitativa de las matriculaciones del alumnado que presenta algún tipo de deprivación ambiental o absentismo escolar y las ayudas de acceso materializadas en becas de libros, de comedor o de transporte escolar, medidas que

en la actualidad siguen en vigor. El segundo ámbito de intervención lo constituyen las actuaciones específicas de atención al alumnado, medidas que incluyen la creación de programas de compensación educativa, apoyo escolar al alumnado itinerante, apoyo a la lengua y cultura maternas de grupos minoritarios, apoyo educativo al alumnado que se encuentra hospitalizado (unidades escolares de apoyo en instituciones hospitalarias) o no puede asistir al centro por larga enfermedad, así como diversos programas de garantía social y alfabetización. El tercer y último ámbito de actuación establecido por este Real Decreto hace referencia a las medidas de mejora de la educación compensatoria, en la que se incluyeron partidas presupuestarias especiales para crear convenios de colaboración con distintas organizaciones no gubernamentales sin ánimo de lucro para el desarrollo de acciones en materia de compensación educativa, mejorando la calidad de la formación de los docentes, estabilizando las plantillas, promoviendo experiencias y acciones de investigación e innovación educativa o una mayor participación familiar de aquellos alumnos que presentan un alto grado de desventaja social.

4.2 La Atención a la Diversidad en la Comunidad de Castilla y León.

En este apartado se incluyen los diferentes planes de que dispone la Junta de Castilla y León para el tratamiento de la diversidad en las aulas. Entre otros, haremos una pequeña recensión del Plan de Atención a la Diversidad y del Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías.

4.2.1 Datos socio-demográficos de Castilla y León

La comunidad autónoma de Castilla y León cuenta con una superficie total de 94.225 km², lo que supone casi el 20% del territorio nacional. Es la región con mayor extensión de España y la tercera más extensa de la Unión Europea. Esta comunidad se caracteriza por su baja densidad de población, 2,5 millones de habitantes, y por la disgregación geográfica de sus municipios, esta dispersión geográfica⁴⁰ supone un reto educativo. Es una región con una orografía montañosa y poco poblada con 26,32 habitantes por kilómetro cuadrado, con numerosos núcleos rurales muy distanciados que tienen muy pocos vecinos.

⁴⁰ La población total asciende aproximadamente a 2.496.790 millones de habitantes según los datos publicado por el INE en 2014, esta cifra supone el 5,93% del total nacional.

Un total de 378.172 niños y niñas viven en Castilla y León (INE, 2012)⁴¹, siendo la comunidad autónoma con el menor porcentaje de población infantil a nivel nacional solo el 15,35% de la población total, vemos que la región cuenta con un escaso peso demográfico de la infancia. El alumnado extranjero representa el 9,2% (INE: 2012) de la población escolar en Castilla y León, lo que supone un gran grupo con respecto al total de la población infantil. Mientras en 2002 Castilla y León registraba en sus estadísticas 8.353 niños extranjeros en el año 2012 esta cifra se eleva hasta los 37.997 infantes. La procedencia mayoritaria es la europea con un 46,5%, seguido de los llegados desde América Latina y África que suponen el 28,5 y el 21,2% respectivamente. Según los datos del INE (2012) la tasa bruta de natalidad en nuestra comunidad se situó en 2011 en 7,99% nacimientos anuales, 2,21 puntos por debajo de la media nacional.

4.2.2 La Atención a la Diversidad en la Comunidad de Castilla y León.

El Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León.

Desde la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y el Tratado de Ámsterdam (1997), que ponen de manifiesto la importancia creciente de la integración escolar, hasta la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), como marco normativo que posibilitó el importante avance logrado en el ámbito de la atención educativa a la diversidad en la década de los años noventa, ésta ha sido un reto constante para las diferentes administraciones educativas.

La interpretación del fenómeno de la diversidad cultural y de la organización de las correspondientes medidas de atención educativa previstas para el alumnado extranjero y de minorías se basa en los distintos principios reconocidos internacionalmente y sancionados por la normativa con implicaciones en esta área, así como en las distintas declaraciones, informes y acuerdos alcanzados a distintos niveles. A nivel internacional, hay que ubicarlo en el marco del reconocimiento igualitario de los derechos de los alumnos con características culturales diferenciales como se expresa en la Declaración de Principios de Cooperación Cultural Internacional, proclamada en la Conferencia General de la ONU para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1966), además en la Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares

⁴¹ Estimación de la población actual de España por Comunidad Autónoma.

(1990), en el Tratado de Ámsterdam (1997) y en los sucesivos Informes de la Comisión Europea. A nivel nacional, hay que destacar igualmente el reconocimiento de los mismos derechos educativos para todos los alumnos a partir del marco de la propia Constitución Española de 1978 y según se reconoce en la legislación española sobre extranjería que declaran el derecho de los niños extranjeros a recibir educación en los mismos términos que los nacionales (Ley Orgánica 14/2003, de 20 de noviembre, de Reforma de la Ley orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, modificada por la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre).

En el ámbito de la educación destaca la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 3 de octubre (LOGSE) como marco que ha propiciado el desarrollo normativo y el importante avance conseguido en el ámbito de la atención educativa a la diversidad cultural en la década de los años noventa. A nivel autonómico, destacan tres acuerdos fundamentales relacionados con la igualdad de oportunidades. Por una parte, el Acuerdo por la Mejora del Sistema Educativo de Castilla y León (1999) plantea la necesidad de revisar la estructura y funcionamiento del sistema educativo para permitir alcanzar cada vez mejores niveles de calidad. Concretamente, se procurarán los medios materiales y recursos humanos, para garantizar una adecuada atención a la diversidad en los centros, mediante una disminución progresiva de las ratios de alumnado y el incremento de profesorado de apoyo, con atención especial a los centros que presentan problemas de convivencia que generan consecuencias no deseadas en el rendimiento escolar.

Por otra parte, nos encontramos con el Acuerdo para el Impulso del Diálogo Social en la región (2001) y con el Acuerdo sobre el Desarrollo del Diálogo Social en Castilla y León (2002). Ambos poseen particulares implicaciones educativas ya que dan lugar a las acciones en materia de mejora de la Educación, que, entre otras medidas, establecen la adecuada dotación de los centros educativos para la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales o de compensación educativa. También conducen a las acciones en materia de Integración Social y Laboral de la población inmigrante de Castilla y León, que dictan medidas para la plena integración de las personas inmigrantes, contemplando también los aspectos educativos.

En el Capítulo I del Título II de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), se establece que las políticas educativas de atención a la diversidad van

orientadas a los alumnos que tienen unas necesidades específicas de apoyo educativo, y que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria. El alumnado al que van dirigidas estas políticas es aquel que presenta necesidades específicas de apoyo educativo, bien sea por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, por dificultades específicas de aprendizaje bien por condiciones personales, socioeconómicas o de historia escolar.

Estas intervenciones pretenden que todos los alumnos puedan desarrollar al máximo sus capacidades personales y, en todo caso, alcanzar los objetivos propuestos con carácter general para todos los discentes. Así, el artículo 71 de la LOE indica que las Administraciones educativas deberán establecer los procedimientos y recursos necesarios para identificar tempranamente a aquellos alumnos que pudieran requerir beneficiarse de estas medidas y sus necesidades específicas. Para determinar en el artículo 72 que se proveerá a los centros de los recursos necesarios, del profesorado especializado, de los profesionales cualificados, de la organización y de las adaptaciones curriculares correspondientes. Estableciendo también que las Administraciones educativas promoverán la cualificación del profesorado y de los profesionales que atienden a estos alumnos, así como que dichas Administraciones podrán colaborar con otras y con entidades diversas para facilitar su integración en el propio centro, ya que, en el sistema educativo español, la escolarización de este alumnado sólo se lleva a cabo en centros específicos cuando sus necesidades no puedan ser atendidas por los programas de atención a la diversidad que se desarrollan en los centros ordinarios.

Más concretamente, la atención a la diversidad se materializa en nuestra región en el Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad. Dentro del marco normativo estatal centrado en la calidad y en la igualdad de oportunidades la normativa autonómica entiende por atención a la diversidad el conjunto de respuestas del sistema educativo para adaptarse al alumnado en razón de sus diferencias, que en “algunos casos presentan necesidades de apoyo educativo que exceden de las aportadas de forma ordinaria por el sistema educativo [...], este alumnado puede ser objeto de programas adaptados y recibir apoyos adicionales”⁴².

El Decreto 79/2003, de 17 de julio, por el que se establece la estructura orgánica de la Consejería de Educación, reconoce a la Dirección General de Formación Profesional e

⁴² Estructura del sistema educativo en Castilla y León

Innovación Educativa las funciones de planificación y ordenación de los recursos destinados a la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas así como la planificación y ordenación de la orientación educativa, psicopedagógica y profesional.

Ese mismo año la Orden 1103/2003, de 28 de agosto, que desarrolla el citado Decreto, al prever el establecimiento del Servicio de Atención a la Diversidad en la referida Dirección General, da un importante paso adelante en la labor de coordinación de las distintas medidas de atención al alumnado con características educativas diferenciales.

También hemos de mencionar el acuerdo para la Mejora del Sistema Educativo en Castilla y León, firmado el 3 de diciembre de 1999 entre la Consejería de Educación y las distintas instancias de la comunidad educativa que, con su decidida defensa de la aplicación de medidas de igualdad de oportunidades.

En este sentido, el Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León de la Consejería de Educación (en adelante se nombrará como Plan Marco) se plantea “la adaptación y actualización de las medidas de atención que se vienen aportando a las características geográficas, demográficas, culturales, etc. propias de esta Comunidad”⁴³.

Las medidas como menciona el Plan, son de alcance regional y plantean unos objetivos de mejora fruto de un análisis de la realidad que persigue la calidad de la respuesta educativa ofrecida en la Comunidad Autónoma de Castilla y León al alumnado con necesidades educativas ya que aproximadamente (según los datos aportados por el Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad) el 50% del alumnado extranjero pertenece a minorías étnicas y/o grupos desfavorecidos por lo que presenta necesidades educativas de algún tipo.

El alumnado objeto de atención presenta necesidades en el ámbito educativo que se apartan de los márgenes de variabilidad previstos (de carácter común y ordinario) y se consideran significativas cuando entraña un grave riesgo para su adecuado aprovechamiento educativo. El Plan Marco pretende trabajar con el alumnado que presenta “necesidades educativas específicas en relación con sus circunstancias de

⁴³ Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León, aprobado mediante Acuerdo de 18 de diciembre de 2003, de la Junta de Castilla y León.

desventaja, así como al que manifiesta necesidades asociadas a su discapacidad o graves trastornos, o al que muestra necesidades asociadas a una superdotación intelectual” (p.4).

La percepción de esta atención de la que parte el Plan Marco es el respeto a la diversidad y su reconocimiento como elemento necesario y enriquecedor de la convivencia social, a partir de lo cual *se interpreta la planificación de la diversidad [...] como factor fundamental para favorecer una enseñanza personalizada y para incrementar el carácter enriquecedor de la convivencia entre los miembros de la comunidad educativa en general, y del alumnado en particular, dentro de un marco de pleno respeto a sus diferencias.*

El Plan Autonómico de Atención Educativa a la Diversidad se estructura en torno a dos grandes ejes, nosotros analizaremos más detenidamente los Planes específicos que hacen referencia a alumnado extranjero y de minorías, la orientación educativa y el absentismo escolar ya que estos están directamente vinculados con la atención del alumnado del Programa de Compensación educativa, que carece de un plan específico como tal pero que se ve influenciado por los planes anteriormente citados.

-Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad como documento de base que aparece organizado en una serie de características, objetivos, medidas de actuación, fases de desarrollo, evaluación y previsiones presupuestarias.

-Planes específicos de Atención a la Diversidad en el que se detallan aspectos específicos de las diferentes áreas que se abordan. Se describen cinco Planes específicos centrados en el alumnado extranjero y de minorías, las necesidades educativas especiales, la superdotación intelectual, la orientación educativa y el absentismo escolar.

Nos proponemos ahora presentar los objetivos del Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León de la Consejería de Educación ya que estos constituyen el eje central del desarrollo de los Planes específicos y son el punto de partida para el desarrollo del cuestionario sobre la valoración de las medidas socioeducativas para la atención del alumnado que pertenece al programa de compensación educativa.

Se establecen los objetivos del Plan Marco (que analizaremos posteriormente de manera transversal en el estudio de campo):

Tabla 2. *Objetivos del Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León.*

Objetivos del Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León
Conseguir una atención educativa de calidad respecto a las necesidades específicas y diferenciales que presenta el alumnado en Castilla y León
Lograr una respuesta autónoma y adaptada a las necesidades y características propias de nuestra Comunidad en este tema.
Atender de forma personalizada al alumnado que presentan necesidades educativas específicas en razón de su discapacidad, circunstancias de desventaja o superdotación intelectual
Garantizar una rápida y eficaz adaptación del alumnado extranjero al centro y al entorno
Compensar los posibles desfases curriculares del alumnado extranjero y del alumnado en desventaja social y cultural
Adquirir unos adecuados niveles de competencia intercultural por parte de todo el alumnado
Lograr la plena asistencia del alumnado a clase
Impartir un currículo adaptado al nivel y características de la superdotación intelectual del alumnado
Mejorar los niveles de integración conductual del alumnado con alteraciones del comportamiento en el ámbito escolar
Asegurar el acceso al currículo para alumnos con necesidades educativas especiales de acuerdo con el principio de igualdad de oportunidades
Garantizar una orientación personalizada en función de las características y necesidades de los alumnos
Desarrollar las intervenciones en orientación

Como medidas de actuación dentro del Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León destacaremos tres, ya que estas son integradas en el estudio de investigación de este trabajo y serán sometidas a la valoración de los profesionales de los equipos de orientación educativa de Castilla y León al tiempo que se analizará su relación con la evaluación acerca del cumplimiento de los objetivos que se incluyen en el mismo cuestionario.

- Introducción de medidas de carácter intercultural.
- Introducción de medidas de innovación educativa.
- Desarrollo de medidas de formación dirigidas al profesorado.

Otro apartado a destacar por la presencia en el cuestionario de valoración, es el referido a la interculturalidad ya que en el apartado primero del punto 6.3 del Plan Marco se refiere a la ‘Potenciación de la competencia intercultural del alumnado en general, desarrollando actitudes y valores favorecedores de la convivencia con otras culturas, proporcionando experiencias de contacto directo con gentes y contenidos curriculares de

otras culturas y concediendo un papel fundamental al conocimiento de lenguas y culturas actuales’.

Debido a su importancia incluiremos parte de estas medidas que hacen referencia a la educación intercultural en la investigación dentro de las variables para la innovación y mejora como un valor favorecedor de la convivencia en la sociedad.

Dentro del apartado para la innovación -apartado 6.4- encontramos otras variables para el análisis ya que se especifica claramente en los tres primeros puntos, la actualización de medidas de Atención a la Diversidad, la Intensificación de medidas preventivas y la aplicación de proyectos experimentales. Hemos intentado hacer confluir estas tres medidas de innovación del Plan en nuestro trabajo de investigación y ver cuál es su valoración por parte de los profesionales que desarrollan su trabajo en los Equipos de Orientación Educativa.

Otro de los puntos de este Plan Marco regional para la atención educativa a la diversidad que incluiremos en el estudio empírico está relacionada con las acciones educativas de compensación externa que como se propone en el apartado de Coordinación, -punto 3- “Apoyo a las iniciativas de igualdad de oportunidades y compensación educativa externa por parte de entidades y asociaciones sin ánimo de lucro mediante convocatoria anual de subvenciones a los proyectos más relevantes”.

4.2.3 El Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías.

El Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León incluye un plan específico para la atención del alumnado extranjero y de minorías ⁴⁴ que resultó aprobado mediante Orden de 29 de diciembre de 2004 de la Consejería de Educación. Para estos alumnos que precisan educación compensatoria, Castilla y León aplica una serie de medidas que pretenden solventar las desventajas sociales de este colectivo y promover una igualdad de oportunidades y una atención individualizada para todos ellos, favoreciendo su integración social y cultural.

⁴⁴ El Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León, -aprobado mediante Acuerdo de 18 de febrero de diciembre de 2003- prevé en su apartado 6.2.1, la elaboración y desarrollo de un plan específico de Atención al alumnado Extranjero y de Minorías, como una de las medidas de actuación para la consecución de sus objetivos.

El Plan de atención al alumnado extranjero y de minorías⁴⁵ surge por la necesidad de atender aquellas desigualdades educativas y de bajo rendimiento académico o fracaso escolar que sufre este colectivo social y guarda relación con la deprivación socio-ambiental. Este bajo rendimiento académico, o fracaso escolar en otras ocasiones, se debe entre otras causas, a un sistema educativo incapaz de atender las necesidades individuales del alumnado, y que reproduce las desigualdades existentes en la sociedad (Bourdieu y Passeron, 1977)

En este plan se prevé la aplicación del programa ALISO (Adaptación Lingüística y Social), que tiene como objetivo dar una respuesta a las necesidades lingüísticas y sociales de los discentes, aunque este programa en la actualidad ha desaparecido mencionaremos los objetivos ya que una parte de ellos serán analizados en el trabajo empírico de esta tesis doctoral.

- Conseguir un acceso más rápido a la lengua castellana por el alumnado extranjero con desconocimiento de ésta.
- Propiciar una rápida y eficaz adaptación de este alumnado extranjero a su centro educativo y a su entorno social.
- Facilitar el contacto y la comunicación del ámbito educativo con las familias.

En el Plan de atención al alumnado extranjero y de minorías que nos ocupa analizaremos brevemente los apartados que lo componen que son los destinatarios, las características, el análisis de la situación educativa, los objetivos y las medidas de actuación y su evaluación. Aunque este plan está destinado a toda la comunidad educativa el tipo de alumnado característico al que se dirigen estas medidas es el que procede del extranjero o forma parte de minorías que presentan necesidades educativas específicas siendo la minoría cultural de la etnia gitana una de las minorías con mayor presencia en Castilla y León. Este Plan aspira a realizar una intervención educativa de referencia no solo para el alumnado extranjero o de minorías que presenta necesidades educativas específicas, sino para todo el conjunto del alumnado como así indica específicamente “el carácter interactivo de las medidas planteadas hace que tenga implicaciones para todo el alumnado” (p. 6). En el Plan los alumnos extranjeros serán los “que no poseen la nacionalidad

⁴⁵ Orden de 29 de diciembre de 2004, de la Consejería de educación por la que se aprueba el Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías. En la Resolución de 10 de febrero de 2005, de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa, se acuerda la publicación del Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de minorías (BOCYL de 11 de marzo de 2005).

española. Se trata, pues, de alumnos que han nacido en otro país, de padres sin nacionalidad española. Esta definición se entenderá siempre en el marco de lo establecido por la normativa española sobre Extranjería” (p. 6) En lo que se refiere al alumnado de minorías culturales se entiende como tal al “alumnado español que pertenece a un grupo humano que muestra un conjunto de rasgos culturales definidos que le dan una identidad propia en el conjunto de la sociedad de la que forma parte, constituyendo dicho grupo una proporción minoritaria dentro de esa sociedad” (p. 6).

Si bien es cierto que la proporción de alumnos extranjeros con respecto al alumnado general es minoritaria, este colectivo es considerado como “población escolar de riesgo, ya que muestran con frecuencia necesidades educativas específicas asociadas a una acusada diversidad cultural y concurren también en muchos casos circunstancias de desventaja social” (p. 6). Del mismo modo encontramos un alto índice de necesidades educativas específicas entre el alumnado que presenta una alta diversidad cultural y también en aquellos casos de desventaja social.

Desde la perspectiva del proceso educativo previsto en Castilla y León, como comunidad receptora, se interpreta que este alumnado necesita “compensar determinadas carencias educativas”. De ahí la tendencia a expresar estas insuficiencias como “necesidades de compensación educativa” y a las medidas educativas aplicadas como “medidas de compensación educativa”. (p.6)

Este Plan está dentro del marco del reconocimiento igualitario de los derechos de los alumnos con características culturales diferentes, derechos que se recogieron por primera vez en el marco de la propia Constitución Española en 1978 y en la Ley Orgánica 8\2000 del 22 de diciembre sobre los derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. En base a estos derechos que pretenden la inserción de todos los individuos en igualdad de condiciones el Plan presenta un modelo de intervención educativa que pretende caracterizarse por:

- Igualdad de oportunidades.
- Atención integral: la atención educativa para los alumnos.
- Educación intercultural. Respeto a sus orígenes culturales, lingüísticos, étnicos...
- Escolarización generalizada.
- Continuidad del proceso educativo.
- Diversificación de vías de atención.

- Coordinación de medidas. Trabajo en equipo y vinculación con sus compañeros.
- Actualización Formativa.
- Innovación didáctica en estrategias de enseñanza
- Adecuación curricular :ajuste de contenidos y materiales curriculares
- Especificidad de la atención, profesorado especializado
- Adecuación Autonómica. Adaptación contextual

Todas las pretensiones anteriores buscan la identificación, reconocimiento y escolarización del alumnado con diversidad cultural, queriendo abrir un camino hacia la educación intercultural y un progreso de integración e intercambio educativo ente culturas, intentando garantizar una adecuada atención a la diversidad al igual que una adecuada atención educativa.

Según el Plan de atención al alumnado extranjero y de minorías, los diferentes orígenes y procedencias del alumnado requieren diversidad a la hora de planificar las respuestas educativas adaptándolas para cada situación. Así, se considera que el profesorado de compensación educativa e interculturalidad podrá ser profesorado ordinario si atiende al alumno con necesidades de compensación educativa, ofreciendo refuerzos y apoyos o profesorado de apoyo específico, si atiende a las necesidades de compensación educativa cuando son más de veinticinco alumnos en un mismo centro.

Hasta el año 2013 la educación compensatoria contaba con un presupuesto adecuado para cubrir las necesidades de contratación del profesorado de apoyo, pero este presupuesto se ha sido recortado hasta verse drásticamente reducido en la actualidad por lo que se ve necesaria una rectificación por parte de las distintas Administraciones respecto a la inversión realizada puesto que sin ella todas las pretensiones de los diferentes planes, cuyo objetivo final es dar una respuesta adaptada y eficaz a las necesidades de compensación educativa de los alumnos, son únicamente palabras escritas que comprometen a los centros y sus profesionales a diferentes actuaciones para las que no disponen de recursos económicos.

Con o sin inversión los objetivos que este documento establece una serie de objetivos con los que alcanzar una atención educativa de calidad que responda a las necesidades específicas de los alumnos que forman parte de minorías sociales o proceden de otros países:

Tabla 3. *Objetivos del Plan de atención al alumnado extranjero y de minorías*

Objetivos
1. Que todos los alumnos logren unos niveles de competencia intercultural, actitudinal y aptitudinal, satisfactorios, en especial los alumnos que procedan de otras culturas diferentes a la nuestra.
2. Ofrecer una respuesta adecuada y plena en todos los aspectos, hacia los alumnos de diversas culturas.
3. Conseguir que los alumnos extranjeros se adapten lo más pronto posible y de manera adecuada a las características del centro y del entorno en el que se ubiquen.
4. Enseñar la lengua española como vehículo fundamental para acceder a la información, y por tanto, a los conocimientos impartidos.
5. Fomentar el desarrollo de habilidades sociales estableciendo un contexto integrador, y teniendo presente la cultura de origen del alumno sin excluirla ni infravalorarla.
6. Adquirir el aprendizaje de los contenidos curriculares instrumentales, ofreciendo apoyos específicos y refuerzos educativos siempre que sea necesario.
7. Se debe evitar el absentismo escolar de los alumnos con diversidad cultural, logrando así la asistencia al centro de forma regular.
8. Que las respuestas educativas hacia la diversidad cultural se adapten a las características y necesidades específicas de la Comunidad de Castilla y León.

Entre estos objetivos destaca la pretensión de ofrecer una respuesta adecuada y que se adapte a sus necesidades al igual que cualquier tipo de alumnado. Otro aspecto relevante es que se aspira a que las diferencias culturales que presenten estos educandos frente a la dominante sean reflejadas en la educación, metodología, tipo de aprendizaje, etc. de cada alumno y siempre que lo requiera se deben aportar todos los apoyos y refuerzos educativos que sean necesarios para su integración y el desarrollo de sus aprendizajes. De forma permanente, o temporal, según cada caso.

El papel del centro y de toda la comunidad educativa resulta de gran importancia en el proceso para alcanzar atención educativa de calidad a los alumnos de diversas culturas, pero, al mismo tiempo, es imprescindible el rol que adopte el alumno implicándose y participando en todas las iniciativas o no haciéndolo, y para ello, lógicamente, el primer paso, como señalábamos en el último apartado del capítulo anterior, debe ser la asistencia regular al centro escolar. Del mismo modo que la reducción de la inversión implica la no consecución de los objetivos propuestos, si no se logra evitar el absentismo escolar, cuando se dé el caso, desaparecen los objetivos del horizonte. Por ello, más adelante dedicaremos un espacio al Plan de prevención del absentismo escolar vigente en la región que se erige como un elemento de trabajo fundamental para lograr una buena atención educativa de todo el alumnado en general y del alumnado que pertenece al programa de compensación educativa en particular.

Para intervenir educativamente con los alumnos extranjeros y de minorías se establecen una serie de atenciones destinadas a eliminar el riesgo de exclusión educativa de las que podemos destacar como más significativas, puesto que el desarrollo de las mismas y su influencia en las variables del estudio de campo se explicará de forma detallada en el apartado dedicado a la metodología de la investigación. Así, estas medidas son la identificación y escolarización, las medidas de integración inicial, los planes de acogida, medidas de adaptación lingüística y social, otras medidas de atención educativa adaptada, de formación e innovación, de coordinación y provisión de Recursos.

4.2.4 Plan de Orientación Educativa para Castilla y León

Incluimos una breve referencia al Plan de orientación educativa, aprobado por Orden de 13 de febrero de 2006 de la Consejería de Educación⁴⁶, ya que son las valoraciones de los profesionales que trabajan en los equipos de orientación nuestra población objeto de estudio, dada su posición técnica y profesional para realizar una valoración global de las medidas de atención al alumnado con necesidad de compensación educativa, debido entre otras cosas, al papel determinante que ocupan en el proceso de la intervención socio-educativa, no solo en cuanto al asesoramiento y realización de informes, sino también considerando la importancia de su trabajo respecto a la innovación y renovación de las medidas psicopedagógicas y sociales de intervención en los diferentes ámbitos de la educación.

El Plan que nos ocupa concibe la orientación educativa como “el proceso continuo de apoyo y asesoramiento aportados por el sistema educativo al alumnado sobre los aspectos escolares, personales, académicos y profesionales” (p. 4). Se concede a la expresión “orientación educativa” un sentido amplio, tanto en el ámbito propiamente escolar y curricular como en el de la acción tutorial y en relación con la orientación psicopedagógica, académica, profesional y laboral.

La orientación aportada en el ámbito educativo debe centrarse en el logro del mejor ajuste de la respuesta dada desde el sistema de educación a las características de cada alumno a la vez que desarrolla su capacidad para orientarse por sí mismo y saber tomar

⁴⁶Resolución de 20 de febrero de 2006, de la dirección general de formación profesional e innovación educativa, por la que se acuerda la publicación del plan de orientación educativa (BOCYL de 28 de febrero de 2006)

decisiones de forma madura y responsable. Desde esta perspectiva, la orientación es una acción necesaria de la comunidad educativa para aportar una educación de calidad.

El Plan de orientación viene definido por su carácter educativo, global, técnico, abierto, autonómico y gradual en su aplicación. Los destinatarios del Plan, son todos los integrantes de la comunidad educativa tanto profesores y tutores como padres y alumnos en general valorando el contexto social en el que se encuentra para lograr la integración social del alumno y una atención educativa de calidad. Los principios de intervención y organización aparecen especificados en el apartado tercero del Plan y serán el punto de referencia para establecer los objetivos y medidas a desarrollar. Los describimos brevemente:

- Globalidad. Propiciando el desarrollo integral del alumno como persona.
- Generalización. Aplicándose al conjunto del alumnado.
- Continuidad. Proceso continuo que se realiza de modo permanente.
- Sistemática. Planificación, desarrollo y evaluación en función de los objetivos.
- Adecuación. La adecuación, a cada caso, con flexibilidad y adaptabilidad.
- Prevención. No se limitarán a la intervención y compensación de las dificultades.
- Personalización. Atención orientadora específica que considere las necesidades educativas propias del alumnado, en función de sus diferencias en capacidades, motivaciones, intereses y circunstancias particulares.
- Corresponsabilidad. La orientación educativa es responsabilidad de toda la comunidad
- Especialización. El proceso de orientación debe disponer del apoyo y asesoramiento técnico a cargo de profesores especializados en orientación educativa.
- Funcionalidad. De acuerdo con las características y necesidades propias de los centros educativos.

4.2.4.1 Normativa sobre la orientación educativa en Castilla y León

En referencia al marco legislativo en el que se enmarca la orientación educativa hemos de destacar la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo que destaca su importancia como proceso colectivo. Del mismo modo, la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación reconoce que a los alumnos les asiste el derecho básico a recibir orientación educativa y profesional y a los padres el derecho a ser oídos en aquellas decisiones que afecten a la orientación académica y profesional de sus hijos.

Por otro lado, en el marco autonómico podemos destacar la siguiente normativa específica de carácter educativo que hace referencia al desarrollo de la orientación en nuestra Comunidad Autónoma. En primer lugar el Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación, en segundo lugar la ORDEN de 9 de diciembre de 1992 por la que se regulan la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y, por último, la ORDEN de 14 de noviembre de 1994 por la que se rectifica la Orden de 7 de septiembre de 1994, que establece la sectorización de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

En referencia al proceso evaluativo hemos de destacar la ORDEN de 14 de febrero de 1996 sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo y la ORDEN de 14 de febrero de 1996 por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.

4.3 La atención a la diversidad en la Ley Orgánica de Educación (LOE)

La diversidad es una característica humana que se refleja en el pensamiento, el comportamiento, la conducta y en la forma de vida, esta diversidad se refleja en las aulas de los centros escolares a través de los alumnos que las integran. La atención a la diversidad es un término que engloba a la totalidad del alumnado y a todo el proceso de

planificación docente desde lo más general hasta lo más particular o-individualizado-, en este caso, no es un término que se refiera a la atención de un determinado grupo de alumnos definido por características o necesidades especiales. La atención a la diversidad se dirige y tiene su razón de ser en la atención de todo el alumnado ya que la diversidad no debe centrarse en los déficits sino en la singularidad de cada individuo, lo que ha conducido a percibir la diversidad como una fuente de riqueza para el aprendizaje de los estudiantes (Cummins, 2002 y Macedo, 2005).

El preámbulo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 mayo, de Educación establece como uno de los principios fundamentales proporcionar una educación de calidad y adaptada a las necesidades de los ciudadanos, reconociendo que una adecuada respuesta educativa se concibe a partir del concepto de inclusión, lo que resultará en beneficio de toda la comunidad. Nos encontramos inmersos en una sociedad muy diversa y globalizada en la que es necesario aprender a respetar la diversidad-de ideas, experiencias, costumbres, creencias, religiones, culturas...-que conforma una comunidad enriquecida por la variedad.

En los comienzos del siglo XXI, la sociedad española tiene la convicción de que es necesario mejorar la calidad de la educación pero también de que ese beneficio debe llegar a todos los jóvenes, sin exclusiones. Como se ha subrayado muchas veces, hoy en día se considera que la calidad y la equidad son dos principios indisociables. Algunas evaluaciones internacionales recientes han puesto claramente de manifiesto que es posible combinar la calidad y la equidad y que no deben considerarse objetivos contrapuestos (Preámbulo)

Esta ley se basa en varios principios fundamentales, el primero es intentar lograr una educación de calidad para todos los ciudadanos en todos los niveles del sistema educativo, centrándose, sobre todo, en reducir las elevadas tasas de abandono prematuro de los estudios para lograr la formación de la ciudadanía en todos los niveles.

Al mismo tiempo, se les debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado que lo requiera como a los centros en los que están escolarizados. En suma, se trata de mejorar el nivel educativo de todo el alumnado, conciliando la calidad de educación con la equidad de su reparto (Preámbulo LOE, pp. 1-11)

El aumento de los años de escolarización obligatoria y la nueva realidad social hacen necesario atender, más que nunca, la diversidad del alumnado afrontando los nuevos retos que esta presenta sin exclusiones y con las medidas y los recursos más adecuados.

Se proponen los programas de diversificación curricular -para el alumnado con dificultades especiales de aprendizaje- y los programas de cualificación profesional inicial para los alumnos que no hayan obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria -convertidos en la actualidad en Formación Profesional Básica- con el fin de evitar el abandono escolar temprano y facilitar el acceso a la vida laboral.

4.3.1 Principios y fines de la educación en la LOE.

El acceso a la educación es un derecho básico y todos los ciudadanos tenemos derecho a desarrollar al máximo nuestras capacidades personales en este proceso educativo debe de haber una gran flexibilidad para adecuar los contenidos a las características y necesidades individuales de cada alumno, como recoge la ley en su Título Preliminar, en el artículo primero del Capítulo I -Principios y fines de la educación (p. 12):

a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.

b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.

c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.

e) La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.

En el Artículo 71, dentro del Título II referido a la Equidad en Educación, hace referencia al Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo resaltando que se han

de poner los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, y asegurar los recursos necesarios para atender a los educandos que presenten necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, que se hayan incorporado tarde al sistema educativo o con condiciones personales o de historia escolar especiales.

Además, se concreta que la atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo “se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se registrará por los principios de normalización e inclusión”, esta será una premisa objeto de estudio en nuestro trabajo al igual que el acceso y la participación de los padres como se indica en el artículo 71.

En el artículo 72 dedicado a los Recursos, se dispone que para atender correctamente a la diversidad estudiantil es necesario que los centros estén dotados de unos recursos materiales y personales con profesionales cualificados; es decir, “debidamente formados que sepan sacar el máximo partido de las características que presenta el alumno”. Estos podrán realizar adaptaciones en el currículum, en los casos que sea necesario, al igual que los centros realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas. En este mismo artículo también se hace alusión a la necesaria formación del profesorado y a la colaboración con otras administraciones o entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro, para facilitar la escolarización y una mejor incorporación de este alumnado.

En el artículo 78 la LOE se refiere a los alumnos con integración tardía en el sistema educativo estableciendo que desde la Administración se favorecerá y garantizará (al menos y siempre, en el periodo obligatorio) la escolarización y que esta se realice atendiendo a las circunstancias particulares del alumno referentes a “conocimientos, edad e historial académico, de modo que se pueda incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos, y de esta forma continuar con aprovechamiento su educación”.

En el artículo 79, se detallan las características de los programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas en sus competencias o conocimientos básicos a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente y en su grupo-aula. También se adoptarán medidas para que las familias de los alumnos que se

incorporan tardíamente al sistema educativo sean asesoradas con respecto a sus derechos y deberes.

En el siguiente capítulo de la ley, en el artículo 80 Se aborda la compensación de las desigualdades en educación “con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, las Administraciones públicas desarrollarán acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos y los apoyos precisos para ello”. Una de las funciones del sistema educativo deberá ser minimizar las desigualdades que se puedan dar en el ámbito educativo es por ello que la educación compensatoria se destinará a reforzar el proceso de enseñanza aprendizaje, “evitando las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole” para lo cual las comunidades autónomas y el Estado fijarán los objetivos a conseguir. Es de vital importancia que las Administraciones educativas proporcionen recursos y adopten medidas –que analizaremos- para aquellos centros en los cuales resulte necesario aplicar un programa para compensar las desigualdades educativas.

Por otro lado, en el artículo 81 se especifica que las administraciones educativas asegurarán una actuación preventiva y compensatoria en aquellos casos donde exista una desigualdad inicial, comenzando en la etapa de educación infantil e incidiendo sobre todo en los centros escolares o zonas más necesitadas mediante la adopción de medidas singulares, dotando a los centros de los recursos humanos y materiales necesarios.

Otro apartado que podemos destacar, y que analizaremos posteriormente en los datos aportados por la Junta de Castilla y León, es la paridad en la escolarización -entre centros públicos y centros concertados- de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. Así, en el Capítulo III (artículo 84) se especifica respecto a la admisión de alumnos que se atenderá a una adecuada y equilibrada distribución entre los centros escolares de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo.

Debido a los cambios sociales y culturales cada vez hay más diversidad de alumnado y las necesidades educativas son mayores. Esto hace necesario adaptar la atención educativa a las características individuales, educando sin exclusiones. El sistema educativo debe proporcionar recursos materiales y humanos para disminuir las desigualdades que puedan aparecer, fomentando que todos los alumnos consigan el

máximo desarrollo de sus capacidades, aumentando el bienestar de la persona y de la comunidad ya que cuanto mayor sea el nivel de calidad educativo de un país, mayor será la cohesión de todos los miembros y el desarrollo social.

4.4 La atención a la diversidad en la LOMCE.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, comienza su preámbulo posicionando al alumno como “centro y razón de ser de la educación”, del mismo modo se refiere a la búsqueda de los talentos individuales de los alumnos y alumnas “Todos los alumnos y alumnas tienen un sueño, todas las personas jóvenes tienen talento [...] Por ello, todos y cada uno de los alumnos y alumnas serán objeto de una atención, en la búsqueda de desarrollo del talento, que convierta la educación en el principal instrumento de movilidad social, ayude a superar barreras económicas y sociales y genere aspiraciones y ambiciones realizables para todos” (Preámbulo). Además, la ley apunta a la distinta naturaleza de este talento y la necesidad del sistema educativo de contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo.

La primera referencia que aparece sobre los estudiantes con problemas de rendimiento determina que estos deben contar con programas específicos que mejoren sus posibilidades de continuar en el sistema. Aparecen los términos igualdad y justicia social sustentados en una sociedad democrática que crea “las condiciones para que todos los alumnos y alumnas puedan adquirir y expresar sus talentos, en definitiva, el compromiso con una educación de calidad como soporte de la igualdad y la justicia social”. La ley muestra al sistema educativo como garante de la igualdad de oportunidades “Solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades” (Preámbulo).

Se especifica claramente que es la sociedad la que tiene que asumir un papel activo y “que la realidad familiar en general, y en particular en el ámbito de su relación con la educación, está experimentando profundos cambios. Apuesta por una intervención comunitaria e integral para lograr cambios a nivel educativo “el éxito de la transformación social en la que estamos inmersos depende de la educación” (Preámbulo). Ahora bien, la

ley apunta que sin la implicación de la sociedad civil no habrá transformación educativa, destaca de manera especial la importancia de la familia para el desarrollo del proyecto educativo, empoderando su papel, “las familias son las primeras responsables de la educación de sus hijos y por ello el sistema educativo tiene que contar con la familia y confiar en sus decisiones” (Preámbulo). Este apartado resulta especialmente interesante si tenemos en cuenta las nuevas propuestas de intervención socio-educativas para la mejora del alumnado con necesidades de compensación educativa (Comunidades de aprendizaje, grupos dialógicos, participación activa de las familias, etc.).

Además, la LOMCE hace una referencia expresa a la educación como “elemento determinante de la equidad y del bienestar social, evitando la fractura entre los que disponen de los conocimientos, competencias y habilidades para aprender y hacer, y hacer aprendiendo, y los que quedan excluidos” (Preámbulo), evitando de esta manera la fractura del conocimiento que viene siendo una de las principales amenazas a las que se enfrentan las sociedades desarrolladas.

La atención por la diversidad del alumnado ha sido objeto de preocupación permanente por parte de todas las leyes educativas, en todas ellas han aparecido temas prioritarios como la lucha por la justicia social, compromiso omnipresente y cuenta pendiente de numerosas administraciones educativas que no llegan a obtener los resultados socio-educativo deseados. Las necesidades educativas específicas de los alumnos implican no solo de intervenciones concretas en el ámbito más cercano, implican la búsqueda y proyección de la sociedad hacia un bien común.

También la LOMCE hace una mención explícita a la equidad en educación, “Equidad y calidad son dos caras de una misma moneda. No es imaginable un sistema educativo de calidad en el que no sea una prioridad eliminar cualquier atisbo de desigualdad [...] la calidad es un elemento constituyente del derecho a la educación” (Preámbulo). Además, esta calidad también ha de llegar a los alumnos de necesidades de compensación educativa, tanto en la cantidad y calidad de los recursos como de las medidas socio-educativas que se intenten aplicar.

En el apartado XIV del preámbulo se puede destacar la apuesta por los valores que ayuden a “superar cualquier tipo de discriminación”, transmitiendo y practicando valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia.

En un artículo único, se modifica a la LOE y se hace referencia a la equidad como garante de la igualdad de oportunidades *para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.*

Dentro de la Sección cuarta la LOMCE hace referencia al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje exponiendo tres medidas de escolarización y atención, en el artículo 79 bis:

Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y valorar de forma temprana sus necesidades.

La escolarización del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje se registrará por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo.

. La identificación, valoración e intervención de las necesidades educativas de este alumnado se realizará de la forma más temprana posible, en los términos que determinen las Administraciones educativas.

En el artículo cincuenta y siete, se establece que las administraciones educativas podrán establecer planes de centros prioritarios para apoyar especialmente a los centros que escolaricen alumnado en situación de desventaja social, mientras en el segundo punto alude a que corresponde también a la Administración asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria por “condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales”.

4.5 La atención a la diversidad en la etapa de Educación Primaria en la comunidad autónoma de Castilla y León

En este apartado hacemos una referencia especial al currículum de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla y León ya que el objetivo principal de esta investigación se centra en las medidas de atención a la diversidad que se ofrecen al alumnado y sus familias durante esta etapa educativa.

Según el DECRETO 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en Castilla y León, la educación primaria es una enseñanza obligatoria y gratuita que comprende seis cursos, se divide a su vez en tres ciclos (dos años de duración cada uno) y, de forma general, se cursa esta etapa entre los seis y los doce años de edad.

La finalidad de dicha etapa es ofrecer a los alumnos una educación que consolide su desarrollo personal e intelectual, así como desarrollar habilidades sociales, hábitos de trabajo y estudio, sentando las bases para poder cursar con aprovechamiento sus futuros aprendizajes. En el citado Decreto se especifican las capacidades, habilidades y destrezas, así como los valores morales y los principios éticos de carácter universal, para conseguir la formación integral de todos los niños, para ello, hay que tener en cuenta la edad y las capacidades de cada alumno, tanto los que tengan dificultades de aprendizaje como los que no las presenten. Para aquellos con dificultades de aprendizaje se llevarán a cabo refuerzos educativos individualizados tan pronto como sea posible.

Con respecto a la elaboración del currículo debe primar la flexibilidad de modo que, los objetivos y contenidos se adapten a las diferencias individuales y a su contexto sociocultural, para que su desarrollo sea lo más óptimo posible. Todo esto no sería una realidad, sin la colaboración conjunta del profesorado, el resto de profesionales, los padres y la comunidad en su conjunto.

La atención a la diversidad es abordada por el Decreto 40/2007 afirmando que al vivir en una sociedad democrática y heterogénea se tienen que conocer las diversas culturas y fomentar actitudes de respeto y tolerancia hacia los demás, para que exista una buena convivencia e igualdad de oportunidades y derechos entre todos los miembros de la comunidad. Respecto a los refuerzos que deberá recibir el alumno para alcanzar los

objetivos planteados para el ciclo en el que se encuentra esta norma establece que “se harán evaluaciones externas para que cada alumno alcance las correspondientes competencias básicas. Una de estas evaluaciones, consiste en un informe que se hará al niño al terminar quinto de Educación Primaria. El alumno sólo podrá repetir un curso a lo largo de toda la etapa de Educación Primaria”.

Algunas áreas del currículo se podrán impartir en una lengua extranjera, como preámbulo al surgimiento de centros bilingües, y no supondrá la modificación del currículo, favoreciendo así el enriquecimiento cultural.

Sin embargo, el Decreto 40/2007 no trata el tema de la atención a la diversidad de forma clara y explícita sino que sólo da pinceladas al respecto. Como en el artículo 11, referido a la Autonomía de los centros, donde responsabiliza a los mismos de facilitar los medios y recursos oportunos y de su organización para abordar la atención a la diversidad

Los centros docentes desarrollarán y completarán en su caso, el currículo de la educación primaria establecido en el presente Decreto, y en las normas que lo desarrollen, concreción que formará parte del Proyecto Educativo de Centro. Así mismo, desarrollarán las medidas de atención a la diversidad establecido por la Conserjería competente en materia de educación, adaptándola a las características de los alumnos, con el fin de atenderlos a todos, tanto a los que tienen dificultades de aprendizaje como los de mayor capacidad o motivación para aprender (artículo 11)

Además, tampoco especifica los recursos que el centro dispondrá ni la adecuación de los mismos. De este modo, deja en manos de cada centro la tarea de integrar a todos niños en el sistema educativo y de establecer su proceso de enseñanza-aprendizaje en función de sus características individuales. Entendemos que la legislación actual debiera de hacer mayor hincapié en la concreción de las medidas que se deben tomar para la atención a la diversidad y ofrecer a la comunidad educativa instrumentos para abordar la diversidad de las aulas con los medios que garanticen la igualdad de oportunidades.

Es necesario que en las aulas esté presente la práctica inclusiva, a través de la adaptación curricular dependiendo de las necesidades individuales de cada alumno, para que esto se logre tiene que existir un ambiente de respeto y tolerancia hacia los demás.

Capítulo 5. Medidas de compensación educativa y experiencia epistemológica

5.1 La educación compensatoria, inclusión y experiencia epistemológica. Las medidas inclusivas y su base científica como referente de la educación compensatoria

La búsqueda de proyectos e investigaciones que hagan referencia a la compensación educativa y a su posibilidad de mejora nos lleva a analizar experiencias que abarcan el ámbito europeo, el nacional y, por último, el autonómico que constituye el espacio de nuestro trabajo de campo. Así nos disponemos a realizar una revisión de los programas de estrategias para la inclusión social en Europa (INCLUD-ED)⁴⁷, el programa de “extensión en el tiempo” denominado ‘Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo’, de implantación estatal, y el programa autonómico ‘Desarrollo de competencias básicas y enfoque inclusivo’ -coordinado desde el Centro de Recursos de Educación Intercultural (CREI) de la Junta de Castilla y León en el que se analizan actuaciones y experiencias educativas bajo el prisma de inclusión social-.

A lo largo de los últimos años se ha producido un cambio en la investigación respecto a las medidas de compensación educativa. Rodríguez Navarro (2012) analiza las estrategias orientadas al éxito educativo y a la reducción de las desigualdades sociales desarrolladas en experiencias experimentales en su artículo “*Reconfiguración de la educación compensatoria en base a evidencias científicas*” sobre las que focalizamos nuestra atención en este apartado. Algunas de estas medidas contrastadas científicamente se someterán a la valoración de los profesionales de los equipos de orientación de nuestra región al estar incluidas en el cuestionario que constituye el instrumento del estudio de campo de esta tesis.

Las evidencias epistemológicas han demostrado que la extensión en el tiempo de aprendizaje y la adquisición de competencias básicas, como más adelante veremos, pueden ser medidas adecuadas para mejorar la situación socio escolar de los alumnos más desfavorecidos desde la perspectiva de la inclusión. La ampliación de las horas escolares se

⁴⁷ La investigación INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from Education del VI Programa Marco de la Comisión Europea 2006-2011.

apoyará sobre la participación sociocultural y comunitaria mientras que el fortalecimiento de las competencias básicas se estructurará en función de una mayor utilización de los aprendizajes instrumentales.

La investigación llevada a cabo en este trabajo de tesis, sobre el análisis psicopedagógico y social de las medidas de atención al alumnado con necesidad de compensación educativa en la Comunidad Autónoma de Castilla y León tiene una base científica, ampliamente contrastada (INCLUD-ED, 2011), en la que se destacan las actuaciones de éxito de los enfoques inclusivos como mejora de los resultados académicos.

Realizar actuaciones de compensación educativa bajo una perspectiva inclusiva, como demuestra la Comisión Europea, puede ser una buena vía de mejora de los resultados académicos, ya que los resultados revelan que los alumnos que reciben apoyo en horario extraescolar en las áreas instrumentales adquieren en mayor medida los contenidos recogidos en el currículum.

La estrategia de Europa 2020 –referida al crecimiento de la Unión Europea para la próxima década- tiene entre otras prioridades aquellas orientadas al éxito educativo y a la reducción de las desigualdades sociales. En este sentido, se plantea como objetivo reducir la tasa de absentismo escolar a niveles inferiores al 10% y, además, respecto al abandono escolar⁴⁸ se fija como meta que un 40% de la población europea haya finalizado estudios superiores. Asimismo, se propone disminuir, al menos en 20 millones, el número de personas en situación o riesgo de pobreza y exclusión social.

Con el fin de que los sistemas educativos de toda Europa puedan dar respuesta a estas necesidades promoviendo la igualdad y la cohesión social, la Comisión Europea propone como prioridad ofrecer más apoyo al aprendizaje de los alumnos con mayores dificultades y con necesidades educativas específicas (Consejo de Europa, 2009a). Para los alumnos inmigrantes se plantea promover su continuidad educativa respetando el bagaje cultural, con la participación de las familias y con atención extra (Consejo de Europa, 2009b).

En este sentido, el documento *Reducing Early School Leaving* de la Comisión Europea contempla la extensión del tiempo de aprendizaje. Esta medida mejora los

⁴⁸ Nuestro país es líder de la Unión Europea en fracaso escolar, con una tasa del 21,9% de jóvenes entre 18 y 24 años que han abandonado prematuramente el sistema educativo. El porcentaje duplica la media comunitaria (11,1%). Eurostat, 2014

resultados educativos de los estudiantes cuyas familias tienen más dificultades para ofrecer un mayor apoyo educativo a sus hijos. En esta misma línea, las conclusiones del informe del *Program for International Student Assessment* (PISA, 2009) constatan que la extensión del tiempo de aprendizaje fuera del horario lectivo ha sido uno de los factores que han mejorado considerablemente los resultados académicos en algunos países asiáticos.

Otras actuaciones propuestas en el cuestionario objeto de esta tesis están relacionadas con las competencias básicas como garantes de la inclusión social (Comisión Europea, 2007), de la igualdad y el acceso educativo universal (Comisión Europea, 2000), en beneficio de la población más vulnerable como las personas con discapacidad e inmigrantes, lo que también recoge el informe PISA de 2009.

Actualmente las políticas educativas europeas tienden a crear ambientes de carácter inclusivo además de en las medidas propuestas para la Educación Compensatoria o la Educación Especial, en la educación reglada en general aunque también se advierte del inmovilismo de ciertas estructuras de poder que pueden obstaculizar las medidas que aseguran la igualdad y la democracia educativas (Apple, 2002 y Rodríguez Navarro, 2012).

Según las investigaciones del estudio INCLUD-ED (2011), los agrupamientos homogéneos atendiendo al rendimiento escolar no obtienen los resultados deseados, del mismo modo que la inclusión de todos los alumnos en una misma aula ordinaria con un único docente, tampoco es la alternativa para dar la mejor respuesta a los estudiantes, ya que la falta de apoyo puede hacer que el alumno no progrese. La opción por la que apuesta el informe de INCLUD-ED (2011) como vía para mejorar los resultados académicos, la convivencia y la integración social es la inclusión. Los estudiantes no son distribuidos por su nivel curricular, sino que participan todos de la riqueza de la heterogeneidad, reorganizando los recursos disponibles para lograr una atención de mayor calidad que incluso llega, como en el caso de la extensión del tiempo de aprendizaje, fuera del horario escolar ordinario.

Otras aportaciones a la investigación sobre la educación compensatoria en base a las evidencias científicas son algunas de las recomendaciones que recoge Rodríguez Navarro (2012):

Que los centros educativos utilicen programas como el PROA desde esta perspectiva inclusiva, transformadora de las dificultades y sobre todo centrada en la dimensión académica.

Superar la idea del déficit en la educación compensatoria para pasar a diseñar entornos de aprendizaje y currículos que partan de las altas expectativas y que se dirijan a la zona de desarrollo potencial de todos los alumnos.

Las prácticas de compensación relacionadas con el diseño curricular y la atención de la diversidad deben ir enfocadas a la igualdad de resultados y a evitar la segregación.

Tanto la investigación científica como el proyecto sobre competencias básicas y enfoque inclusivo nos indican los beneficios de implicar a los familiares y a la comunidad en las actividades educativas de los estudiantes, así como en el diseño de las actividades de extensión del tiempo de aprendizaje.

Los centros educativos deben pasar de modelos en los que la participación familiar es de tipo informativo y consultivo a modelos de tipo decisorio, evaluativo y educativo que tienen mayor influencia en el aprendizaje escolar, añadiendo al conocimiento escolar el propio de la vida diaria.

El trabajo de las competencias básicas desde los equipos docentes tiene que fundamentarse en modelos curriculares multinivel que optimizan los procesos de aprendizaje individuales de los alumnos y que requieren de una concepción integradora en la que se unifiquen los aprendizajes formales con los no formales (pp. 82-83)

Por su parte, la Comisión Europea (2006) aboga por políticas que consigan equidad y eficacia sobre todo en las situaciones de desventaja tan marcadas en la actualidad por la presente crisis económica. Es por ello que la Comisión a través del proyecto INCLUD-ED ha pretendido recopilar aquellas prácticas que han resultado efectivas tanto en el terreno de la inclusión social, como de los resultados académicos y ha propuesto políticas educativas que centren su esfuerzo en la inclusión y no en compensar los déficits, es por ello que la extensión en el tiempo de aprendizaje trabajando las competencias básicas sea uno de los

ejemplos más valorados, razón por la que hemos incluido esta medida en el cuestionario como variable de estudio de nuestra investigación.

5.1.1 El Proyecto INCLUD-ED

Este proyecto identifica actuaciones educativas de éxito en escuelas europeas que trabajan desde la inclusión mejorando los resultados académicos y la cohesión social. Una actuación educativa de éxito que se repite es la “extensión en el tiempo de aprendizaje” como un intento de lograr una mayor efectividad de las horas de aprendizaje.

Otra actuación educativa de éxito reflejada en este proyecto es, por ejemplo, la Biblioteca tutorizada (INCLUD-ED, 2007; 2008). Así, la biblioteca del centro es utilizada como un medio de refuerzo para aquellos estudiantes que no pueden asistir a otras clases de apoyo. La actividad se realiza fuera del horario lectivo, apoyada por personal voluntario o contratado (perteneciente a ONG's), para apoyar la realización de las tareas escolares y reforzar los aprendizajes instrumentales. Según el programa INCLUD-ED (2007; 2008) la biblioteca tutorizada se convierte en un espacio de integración de numerosos agentes de la comunidad (sobre todo familiares y voluntarios) en la que los alumnos no pierden la oportunidad de compartir espacios y tiempos con sus compañeros de clase, los apoyos se realizan en horario extraescolar y los alumnos con dificultades pueden alcanzar el nivel curricular deseado.

Una iniciativa llamada *After-School Hours Club* se puso en marcha en Malta, como una experiencia de extensión del tiempo de aprendizaje-, en la que colaboran familiares y voluntarios, compartiendo la ayuda de docentes. Es un trabajo integrado para la mejora de las materias instrumentales de manera compartida ya que todos los participantes -alumnos, familiares, voluntarios y docentes- mejoran sus habilidades tanto personales como académicas.

5.1.2 La extensión del tiempo de aprendizaje.

La extensión del tiempo de aprendizaje trata de fomentar las interacciones que aceleran el aprendizaje (Bruner, 2012), en esta misma línea Flecha (1997) apuesta por el desarrollo de esta medida. Este último indica que bajo el intercambio dialógico se pueden acelerar los procesos de aprendizaje sobre todo si se aprovechan las capacidades de todas las personas que participen en el proceso. Para lograr esto Zaitegi (2003) propone aplicar las medidas con las que se trabaja con los alumnos de altas capacidades a los alumnos con dificultades, la extensión en el tiempo para realizar tareas que afiancen las asignaturas

instrumentales, en el programa *Accelerated Schools, Accelerated Schools Transform Education* -creado por Henry M. Levin-, aparecen varias actuaciones de extensión del tiempo de aprendizaje relacionadas con el trabajo de mejora instrumental, esta y otras muchas experiencias fueron los antecedentes de las comunidades de aprendizaje.

Para Cummins (2002) y Rodríguez (2012) es fundamental que estas actuaciones transformadoras impregnen las reformas educativas que afectan a los grupos en riesgo de exclusión. La idea de que una dedicación más amplia centrada en el aprendizaje instrumental mejora los resultados de los alumnos y su conducta (Creemers y Kyriakides, 2007) es contrastada por los estudios de Posner y Vandell (1994, 1999) en su estudio *after school programs* (Rodríguez 2012)

La extensión en el tiempo y la participación familiar son dos pilares fundamentales para obtener mejoras en los resultados académicos. Van Voorhis (2003) estudió la implicación de las familias en la realización de las tareas escolares reforzando aprendizajes instrumentales, los resultados de su estudio concluyeron con una mejora sustancial de los resultados académicos eran gracias al apoyo familiar extraescolar.

5.1.3 El Plan PROA: Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo.

Dentro de las actividades que se realizan fuera del horario lectivo, centradas en el trabajo instrumental hemos de realizar un apartado espacial para el Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo –PROA- que fue concebido como un proyecto de cooperación territorial entre el Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas y pretende abordar las necesidades asociadas al entorno sociocultural del alumnado mediante un conjunto de programas de apoyo a los centros educativos⁴⁹. En la presentación del Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo se alude a la necesidad de colaboración de toda la comunidad educativa como una responsabilidad colectiva, en la búsqueda de una educación de calidad para todos sobre todo para aquellos alumnos que se ven afectados por circunstancias de origen sociocultural o personal.

La situación de desventaja educativa de algunos alumnos tiene a menudo su origen en circunstancias de carácter personal o sociocultural, asociadas con frecuencia a situaciones de riesgo o marginación en el entorno en el que viven.

⁴⁹Información: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/comunidades-autonomas/programas-cooperacion/plan-proa.html>

Por otro lado, para lograr una educación de calidad para todos se requiere el esfuerzo tanto de los miembros de la comunidad educativa directamente implicados como del entorno social en el que se desarrolla la educación. Así pues, la educación es cada vez más una responsabilidad colectiva, desarrollada a lo largo de toda la vida y con una fuerte influencia del contexto territorial y social en el que se vive (Plan PROA, p. 2)⁵⁰.

El Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo se propone tres objetivos estratégicos - lograr el acceso a una educación de calidad para todos, enriquecer el entorno educativo e implicar a la comunidad local- con la intención de contribuir a debilitar los factores generadores de la desigualdad y garantizar la atención a los colectivos más vulnerables para mejorar su formación y prevenir los riesgos de exclusión social.

Podemos destacar otros fines como potenciar el aprendizaje y el rendimiento escolar de estos alumnos mediante la adquisición de hábitos de organización y constancia en el trabajo, el aliento al estudio proponiendo formas de trabajo eficaces, la mejora en habilidades y actitudes asociadas a la lectura o el refuerzo de conocimientos y destrezas en las áreas instrumentales, además de mejorar su integración social en el grupo y en el centro.

El programa se desarrolla en dos modalidades diferentes:

Modalidad A: El acompañamiento lo realizan monitores acompañantes, que son preferentemente estudiantes (ex-alumnos, estudiantes universitarios,...). Son seleccionados por su madurez y sentido de la responsabilidad, pero, fundamentalmente, por su capacidad para conectar bien con los chicos de entre 10 y 13 años, de forma que éstos los vean como compañeros mayores que se preocupan por sus necesidades y no como profesores o personal del colegio. En los casos en los que no es posible contar con este perfil de monitores se seleccionan a otras personas cuya formación y madurez hace posible cumplir con las finalidades del programa.

Modalidad B: El acompañamiento y apoyo lo llevan a cabo varios profesores del propio centro que contribuyen a reforzar a los alumnos los aprendizajes no alcanzados en clase y a revisar contenidos no suficientemente aprendidos. Uno de los profesores

⁵⁰<http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/comunidades-autonomas/programas-cooperacion/plan-proa.html>)

participantes actúa también como coordinador, al igual que en la modalidad A (Plan PROA, p. 2).

5.1.4 Refuerzo de las Competencias básicas

El Ministerio de Educación ha trabajado en proyectos que profundicen en la consolidación de las competencias básicas como elemento esencial del currículo el proyecto denominado “*Desarrollo de competencias básicas y enfoque inclusivo*” coordinado desde el Centro de Recursos de Educación Intercultural, de Castilla y León está dirigido a la mejora educativa y a la aceleración del aprendizaje mediante la que aportación de ideas pedagógicas sobre las competencias y la inclusión y sobre las formas más eficientes de aplicarlas al currículo. Estas actuaciones educativas también contemplan elementos refrendados por la comunidad científica que ayudan a adquirir las competencias básicas. Los objetivos del proyecto son:

-Iniciar una línea formativa común de trabajo que profundice en las posibilidades que aporta la integración de las competencias básicas en el ámbito de la educación inclusiva.

-Investigar, profundizar y crear un marco común de referencia mediante la lectura conjunta de distintas referencias bibliográficas o sitios web vinculados con la temática de las competencias básicas y la inclusión educativa.

-Recoger y elaborar propuestas didácticas de trabajo que sirvan para ejemplificar el trabajo de las competencias básicas desde un enfoque inclusivo.

-Difundir al conjunto de la comunidad educativa las distintas propuestas y proyectos que se están llevando a cabo para integrar las competencias básicas en el desarrollo de los currículos educativos (CREI, p. 1).

5.2 Actuaciones de éxito en la escuela europea.

Las actuaciones de éxito en la escuela europea mostradas en el documento del Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación (CREADE, 2011)⁵¹, muestra los resultados derivados de los diferentes agrupamientos escolares y de la

⁵¹ El Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación es un proyecto del CNIIE (Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa) y, por tanto, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que nace como respuesta a las inquietudes de los y las profesionales del ámbito social y educativo

participación de las familias y de la comunidad en el proceso de enseñanza–aprendizaje. Gracias al proyecto INCLUD-ED (2011) podemos identificar las actuaciones de éxito en las escuelas europeas. Describimos los resultados con respecto al agrupamiento de los alumnos y al éxito escolar, ya que estas aportaciones científicas son parte la base epistemológica de las variables de estudio de nuestro trabajo de campo, resaltando las actuaciones concretas que contribuyen a mejorar el éxito escolar de todos los alumnos y la mejora de la comunidad. Las evidencias proporcionadas por INCLUD-ED han sido recogidas en diferentes resoluciones y comunicaciones publicadas por el Parlamento Europeo y la Comisión Europea, en las cuales se recomienda la implementación de las actuaciones educativas de éxito para mejorar los resultados educativos en Europa. Por un lado, las contribuciones de INCLUD-ED se destacan como importantes para una mejora de la educación de alumnado inmigrante y de minorías (Flecha y Molina, 2013, p. 3).

Dentro del apartado de las conclusiones aparecen las siguientes recomendaciones y propuestas. En primera instancia el informe hace una recomendación para alargar en la medida de lo posible, la incorporación y, por tanto, la segregación de aquellos alumnos que tienen más dificultades académicas a los programas de los distintos itinerarios de nivel educativo inferior. Es de especial interés mostrar la redacción exacta de las conclusiones de este estudio debido a que estas aparecen como variables de estudio dentro de las medias propuestas en la investigación para lograr la mejora educativa y social de la comunidad educativa. Actuaciones de éxito en las escuelas europeas.

La segregación del alumnado en distintos itinerarios educativos genera desigualdades dentro de los sistemas educativos y, cuanto antes se efectúa, mayores son dichas desigualdades. El alumnado más perjudicado por este tipo de división es el perteneciente a grupos sociales desfavorecidos. Cuando se asigna a dichos alumnos y alumnas a los itinerarios de nivel inferior reciben una educación de menor calidad, que dificulta su posterior acceso a la educación superior, y a la larga reduce sus oportunidades en la sociedad. Las desigualdades entre el alumnado y centros escolares pueden disminuir si la elección hacia distintos itinerarios se realiza en edades más avanzadas (INCLUD-ED, 2011, p. 91)

respecto a la diversidad cultural y sus implicaciones, con vocación de convertirse en un referente tanto nacional como internacional.

Una de las prácticas educativas más extendidas en toda Europa son los agrupamientos homogéneos en los que el alumnado es agrupado dependiendo de su nivel de aprendizaje, las evidencias científicas han demostrado que este tipo de agrupamientos provoca un descenso del rendimiento académico y más recursos adicionales.

Los agrupamientos homogéneos son práctica común en Europa. Según este modelo, las escuelas agrupan a su alumnado por nivel de aprendizaje y desarrollan currículos diferentes para cada nivel. El agrupamiento homogéneo también implica el uso de recursos adicionales para separar al alumnado. Los estudios científicos realizados al respecto han demostrado que el agrupamiento homogéneo disminuye el rendimiento académico del alumnado con menor nivel de aprendizaje e incrementa las diferencias en cuanto a rendimiento (p. 91).

Como demuestra el estudio los grupos mixtos tampoco mejoran los resultados del alumnado desfavorecido ya que el profesorado no es capaz de dar una respuesta educativa acorde con las necesidades específicas de este alumnado.

Los grupos mixtos se corresponden con la organización escolar tradicional, que consiste en reunir a todos los alumnos y alumnas en una clase heterogénea, con un solo profesor o profesora que no puede atender a todos ellos. El profesorado encargado de los grupos mixtos no puede dar una respuesta adecuada a las necesidades del alumnado cuando estas son muy diversas, lo que hace que la mayoría del alumnado desfavorecido y perteneciente a minorías se quede atrás. Los agrupamientos homogéneos son una forma de intentar hacer frente a esta situación (p. 91).

Los agrupamientos inclusivos es la medida que obtiene mejores resultados académicos y sociales para el conjunto de la comunidad.

La inclusión consiste en agrupar a todos los alumnos y alumnas en clases heterogéneas, realizando simultáneamente una reorganización efectiva de los recursos humanos existentes, dentro del aula. Dichos recursos humanos pueden ser los mismos que ya se estaban dedicando a los agrupamientos homogéneos, y además contar con voluntariado de la comunidad. Esto permite atender adecuadamente a todo el alumnado. La inclusión contribuye a mejorar

el rendimiento de la totalidad del alumnado, al proporcionar igualdad de oportunidades para el éxito y para la inclusión social. (p. 92)

Así, el proyecto INCLU-ED (2011) analiza qué estrategias educativas contribuyen a superar las desigualdades y a fomentar la cohesión social y en sus conclusiones muestra como la exclusión generada mediante los agrupamientos homogéneos y los grupos mixtos puede superarse mediante la inclusión llevada a cabo a través de los Grupos Interactivos, cuestión a valorar en el estudio de campo.

Los estudios realizados señalan a los Grupos Interactivos como una forma de inclusión muy efectiva. En este modelo el aula se organiza en grupos pequeños y heterogéneos en cuanto al nivel de rendimiento del alumnado, quienes colaboran a través de interacción dialógica para resolver las actividades de aprendizaje. Cada pequeño grupo está a cargo de una persona adulta. Estas personas son, en la mayoría de los casos, voluntarios de la comunidad. Los tutores y las tutoras son los encargados de coordinar las actividades del aula y proporcionar el apoyo necesario. Los Grupos Interactivos contribuyen a mejorar el rendimiento académico y la solidaridad entre el alumnado (p. 92).

Dentro de los diferentes tipos de participación de las familias y de la comunidad que más contribuyen al rendimiento escolar, podemos destacar la mejora que supone para el alumnado el establecer relaciones con diferentes agentes sociales de la comunidad y con sus propias familias dentro del entorno escolar, lo cual repercute favoreciendo la obtención de mejores resultados académicos y en el avance cultural y social debido a la interacción con su entorno más inmediato.

Esto supone un intento de superación de las ideas deterministas (nivel de estudios de los padres y rendimiento académico de los hijos) ya que los alumnos y alumnas cuyos padres tienen un bajo nivel de titulación pueden llegar a obtener muy buenos resultados académicos. La variable que relaciona formación de los padres con éxito de los hijos puede y debe ser superada si se logra la participación familiar en el proceso enseñanza-aprendizaje. Está demostrado que la participación familiar y de otros miembros de la comunidad es un componente de mejora considerable con respecto al aprendizaje y el rendimiento del alumnado. Para lograr esto es necesario mejorar los programas de formación de las familias. Las dificultades que encuentran los alumnos que pertenecen a

grupos en riesgo de exclusión social pueden ser superadas gracias a la participación activa de las familias y de otros miembros de la comunidad.

La investigación realizada por INCLU-ED, (2011) identifica la participación familiar decisoria (toma de decisiones), evaluativa (evaluación del centro, alumnado y actividades educativas) y educativa como los tipos de participación familiar que mejor garantizan el éxito educativo. Otro apartado interesante es el papel de la mujer en la creación de modelos de género más igualitarios.

Se describen una serie de recomendaciones y propuestas para la agrupación de los alumnos basadas en los resultados obtenidos con el objetivo de alcanzar el éxito educativo de todos los discentes. Dentro de las recomendaciones para la Administración Educativa destacamos en primer lugar la recomendación de no segregar a los alumnos y alumnas en distintos itinerarios educativos según su nivel de rendimiento académico, ya que esto contribuye *a reproducir, e incluso a aumentar, las desigualdades sociales y educativas*. En caso de que fuese necesario se recomienda posponer esta división hasta los 16 años. El agrupamiento homogéneo (segregación del alumnado por rendimiento en un mismo centro escolar) contribuye a perpetuar, o incluso empeora, los malos resultados académicos de los alumnos y alumnas con menor rendimiento. Las iniciativas de tipo inclusivo sirven para *mejorar las relaciones intergrupales en el aula y pueden optimizar el rendimiento académico de todo el alumnado* sobre todo la de aquellos alumnos que presenten alguna privación ambiental. Podemos resumir otras observaciones como:

1. La investigación muestra que los Grupos Interactivos resultan ser un modelo de éxito de agrupamiento heterogéneo con redistribución de recursos humanos, los agrupamientos homogéneos pueden sustituirse por grupos heterogéneos en los que el personal existente se incluya dentro del aula para todo el alumnado.
2. Los Grupos Interactivos en clases heterogéneas con reorganización de recursos, no solo mejoran el rendimiento escolar de todos los alumnos y alumnas, sino también las relaciones intergrupales. En estos grupos pueden participar voluntarios de la comunidad lo cual reforzaría aún más la relación escuela-comunidad.
3. El agrupamiento mixto no garantiza la atención a todos y cada uno de los alumnos y alumnas en clases heterogéneas, entre otras cosas porque este tipo de agrupamiento no estaba pensado para una sociedad con tal grado de diversidad. Así pues, el alumnado con dificultades de aprendizaje, los inmigrantes, las minorías

étnicas, los que no dominan el idioma y otros alumnos y alumnas en situación de riesgo terminan siendo ignorados, y un poco abandonados, en los grupos heterogéneos ordinarios. Esta exclusión puede evitarse a través de la implementación de medidas inclusivas.

4. En cuanto a la participación de las familias y la comunidad, se recomienda el desarrollo de políticas que fomenten la participación familiar y comunitaria en el proceso enseñanza-aprendizaje, en especial a aquellas familias que presentan un mayor riesgo de exclusión social, *las investigaciones en este campo indican que estas formas de participación tienen una mayor influencia sobre el aprendizaje del alumnado que la mera participación de las familias y de la comunidad en reuniones informativas o la colaboración en festivales escolares.*

Del mismo modo se podrían desarrollar programas de formación para familiares, que contribuirían al avance educativo de sus propios hijos, de ellos mismos y del resto de la comunidad, *sería necesario diseñar estas políticas tomando como modelo aquellos programas de formación de familiares que han permitido a alumnos y alumnas de familias con un bajo nivel socioeconómico y de estudios obtener excelentes resultados académicos.*

Las recomendaciones realizadas con respecto al agrupamiento del alumnado para alcanzar el éxito escolar destacamos la recomendación de no segregar a grupos diferenciados a aquellos colectivos que puedan ser especialmente susceptibles de sufrir exclusión social, *la segregación del alumnado en itinerarios incide negativamente sobre el rendimiento escolar del alumnado que pertenece a grupos desfavorecidos, impidiéndoles continuar con su educación en el futuro y aumentando las posibilidades de resultar excluidos del mercado laboral a lo largo de su vida.*

Las recomendaciones con respecto a los agrupamientos inciden en la mejora de los resultados cuando los agrupamientos son heterogéneos con una reorganización de los recursos humanos y se amplía el tiempo de aprendizaje, es decir sustituir los agrupamientos homogéneos (según nivel de aprendizaje) y los mixtos (clases heterogéneas en las que algunos alumnos y alumnas no reciben atención), por actuaciones inclusivas mediante grupos heterogéneos.

Para la organización del aula se recomiendan también los grupos heterogéneos y desdobles de grupos heterogéneos con reorganización de recursos humanos y con el refuerzo de familiares o voluntarios.

Con respecto a la implantación de grupos interactivos se realiza la siguiente sugerencia, *la investigación apunta a los Grupos Interactivos como una forma de agrupamiento heterogéneo de éxito. Los datos que aportan las investigaciones sobre este modelo de agrupamiento indican que los alumnos y alumnas aceleran su aprendizaje, mejoran su rendimiento y se refuerza su sentido de la solidaridad.* En otro apartado se hace referencia a la importancia y la necesidad de aumentar el tiempo de aprendizaje *tanto en horario escolar como extraescolar* como medio para elevar el rendimiento académico del alumnado más desfavorecido y del alumnado en general.

Con respecto a los tipos de participación de las familias y de la comunidad la investigación invita a desarrollar la participación de las familias y de otros miembros de la comunidad sobre todo en el caso de las familias más susceptibles de sufrir exclusión social, fundamentalmente en los procesos de toma de decisiones, de evaluación y en actividades educativas. La participación de la mujer en las actividades escolares puede suponer un impulso para las relaciones igualitarias de género dentro y fuera de la institución escolar, de igual modo la formación de la mujer y de las familias en general.

Además, se hace referencia a la participación de las familias y para otros miembros de la comunidad como un *apoyo extra en las actividades de aprendizaje* que pueden elevar el rendimiento del alumnado, sobre todo se recomienda la participación de las familias pertenecientes a minorías étnicas o culturales *para conseguir la aceptación positiva de las distintas identidades culturales* ya que estas personas servirán de referente para superar los estereotipos y prejuicios, por medio de la interacción con la comunidad escolar.

Los tipos de participación de las familias y de la comunidad que mejor garantizan el éxito incluye la participación familiar en la toma de decisiones relacionadas con aspectos relevantes de la escuela, tales como las actividades de aprendizaje de los alumnos en horario escolar como extraescolar. La formación de las familias es otro aspecto interesante a destacar debido a la repercusión que esta actividad tiene no solo en la mejora educativa de los alumnos sino en el reforzamiento y la mejora de los lazos comunitarios. Las familias deberían participar en la toma de decisiones sobre los programas de formación de familiares en la escuela.

5.3 La Educación Inclusiva

Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte⁵², la educación inclusiva, tiene como propósito prestar una atención educativa que favorezca el máximo desarrollo posible de todo el alumnado y la cohesión de todos los miembros de la comunidad. La educación inclusiva, según el Ministerio de Educación, se guía por los siguientes principios fundamentales⁵³:

La escuela debe educar en el respeto de los Derechos Humanos y, para hacerlo, organizarse y funcionar de acuerdo con los valores y principios democráticos. Todos los miembros de la comunidad colaboran para facilitar el crecimiento y desarrollo personal y profesional individual, a la vez que el desarrollo y la cohesión entre los iguales y con los otros miembros de la comunidad. La diversidad de todas las personas que componen la comunidad educativa se considera un hecho valioso que contribuye a enriquecer a todo el grupo y favorecer la interdependencia y la cohesión social. Se busca la equidad y la excelencia para todos los alumnos y se reconoce su derecho a compartir un entorno educativo común en el que cada persona sea valorada por igual. La atención educativa va dirigida a la mejora del aprendizaje de todo el alumnado, por lo que ha de estar adaptada a las características individuales. La necesidad educativa se produce cuando la oferta educativa no satisface las necesidades individuales. Consecuentemente, la inclusión implica identificar y minimizar las dificultades de aprendizaje y la participación y maximizar los recursos de atención educativa en ambos procesos (p. 1).

Para aproximarnos al concepto de educación inclusiva, en primer lugar debemos de realizar un análisis histórico de su evolución internacional. Desde un el marco jurídico podemos destacar los principales hitos alcanzados:

1948: La Declaración Universal de Derechos Humanos garantiza el derecho de todos los niños a recibir una educación básica y gratuita (art. 26)

1960: La Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, que garantiza la no discriminación de ningún tipo en la educación.

⁵² <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/educacion-inclusiva.html>

⁵³ (Ibídem.)

1989: La Declaración de los Derechos del Niño, que reconoce además el derecho de todos los niños a recibir una educación sin discriminación por motivo alguno.

1990: La Declaración Mundial sobre Educación para Todos refuerza la idea de una educación básica para todos, que satisfaga las necesidades esenciales de aprendizaje.

1993: Las Normas uniformes sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad de las Naciones Unidas, que establece no sólo el derecho a la educación para todos los niños, jóvenes y adultos discapacitados, sino que declaran además que la educación deberá impartirse en “entornos integrados” y en el “marco de las estructuras comunes de educación”.

1994: La Declaración de Salamanca y el marco de acción para las necesidades educativas especiales, que estipula en su tercer párrafo que “las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados”.

2000: El Marco de Acción del Foro Mundial sobre la Educación (Dakar) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio exigen que todos los niños tengan acceso a la educación primaria obligatoria y gratuita en un enfoque inclusivo antes del 2015, asimismo, se hace hincapié en los grupos marginados y en las niñas.

2001: La UNESCO comienza el Programa emblemático de la “Educación para Todos” sobre el derecho a la educación de personas con discapacidades: “Hacia la Inclusión”.

2006: La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (Aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006) dedica especialmente el artículo 24 al desarrollo de sistemas educativos inclusivos en todos los niveles.

2007: “Declaración de Lisboa: opiniones de los jóvenes sobre Inclusión educativa” organizada por la agencia europea para el desarrollo de la Educación Especial en la que se considera la educación inclusiva como la mejor opción, pidiendo los propios jóvenes con

algún tipo de discapacidad a los profesores que estén motivados, bien informados y formados, que no tengan miedo a preguntar sobre las necesidades que tienen y que se coordinen. La Declaración de Lisboa concluye con la idea de que “somos constructores de nuestro futuro. Necesitamos eliminar las barreras que hay en nuestro interior y las del exterior. Debemos crecer más allá de las discapacidades”

2008: El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales ha elaborado directrices sobre la obligación de adoptar medidas para aplicar el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales hasta el máximo de los recursos de que se disponga, entre otras cosas para hacer efectivo el derecho a la educación inclusiva para las personas con discapacidad.

2008: La 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) organizada por la Oficina Internacional de la Educación de la UNESCO (OIE) en torno al tema “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro” concluye que una educación de calidad es una educación inclusiva, ya que se propone velar por todos los educandos, con independencia de su sexo, condición económica o social, origen étnico o racial, situación geográfica, necesidades especiales de aprendizaje, edad o religión.

Estos últimos avances normativos se han integrado en la última reforma educativa, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, en la que la inclusión para todo el alumnado es el camino para lograr la educación y atención integral del mismo. En la misma línea, las Órdenes que establecen y regulan el currículo de Castilla y León ponen de manifiesto la apuesta de esta Administración por la educación inclusiva como modelo de calidad educativa.

Aunque el marco legislativo de la educación inclusiva ha ido ligado a las personas con discapacidad por ser el colectivo más excluido de los sistemas educativos mundiales⁵⁴, la educación inclusiva es para todo el alumnado, incluyendo el colectivo de personas con discapacidad. La Agencia Europea para el desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales establece para el desarrollo de la educación inclusiva en tres propuestas claves:

⁵⁴ Koïchiro Matsuura, Director General de la UNESCO, discurso dirigido a los ministros de Educación en la Conferencia Internacional de Educación, mayo 2007.

- a) Un currículo para todos que considere los aprendizajes académicos y sociales. Las metas y las aplicaciones del currículo deben reflejarse en este doble enfoque.
- b) La inclusión es un proceso. Los educadores siempre necesitan dirigir su trabajo hacia la participación educativa de todos los alumnos.
- c) Al ser los colegios ordinarios la forma principal de educación para la inmensa mayoría de los alumnos europeos, el concepto “ordinario” en términos de “escolarización” de alumnos con necesidades educativas especiales todavía es una parte vital de la inclusión (Watkins, 2007).

También Meijer (2003) define que debe ser considerado “centro inclusivo” aquellos donde los alumnos con necesidades educativas especiales siguen la mayor parte del currículo en la clase ordinaria al lado de compañeros sin necesidades educativas especiales. La referencia a centros inclusivos se dirige a aquellos centros ordinarios donde, conviven alumnos con y sin necesidades educativas especiales aprendiendo juntos y trabajando para desarrollar un currículo que permita el aprendizaje y la participación de todos.

5.4 La participación familiar: las comunidades de aprendizaje, el aprendizaje dialógico y los grupos interactivos.

Parte de nuestro estudio de campo incorpora variables para la mejora y la innovación educativa, basadas en evidencias científicas cuyos resultados han sido avalados por numerosos proyectos educativos, dejando constancia de la mejora educativa y social que esto supone, por lo que incluimos una breve referencia teórica sobre la participación familiar, las comunidades de aprendizaje⁵⁵, los grupos interactivos.

El proyecto de la Ley Orgánica de la Educación (LOE) en sus artículos 118 y 119, recoge que, las administraciones educativas fomentarán en el ámbito de su competencia, el ejercicio efectivo de la participación de alumnado, profesorado, familias, y personal de administración y servicios en los centros educativos. A fin de hacer efectiva la

⁵⁵ La primera experiencia de comunidades de aprendizaje se realiza en Euskadi en el curso 1995-1996 mediante un convenio entre el Departamento de Educación del Gobierno Vasco y el CREA, Centro de Investigación Social y Educativa de la Universidad de Barcelona.)

corresponsabilidad entre el profesorado y las familias en la educación de sus hijos las Administraciones educativas adoptarán medidas que promuevan e incentiven la colaboración efectiva entre la familia y la escuela. En su artículo 119, sobre la Participación en el funcionamiento y el gobierno de los centros públicos y privados concertados dispone que las Administraciones educativas garantizarán la participación de la comunidad educativa en la organización, el gobierno, el funcionamiento y la evaluación de los centros. Los padres y los alumnos podrán participar también en el funcionamiento de los centros a través de sus asociaciones. Las Administraciones educativas favorecerán la información y la formación dirigida a ellos.

La ley se refiere al término comunidad educativa, pero: ¿Qué es una comunidad educativa? El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, de España⁵⁶ establece que la comunidad educativa está integrada por todas las personas relacionadas con el centro: alumnos, profesores, familias, otros profesionales que trabajan en el centro, administración educativa, administración local, instituciones y organizaciones sociales.

Para Martínez (1979) la participación familiar es una corresponsabilidad de todos los agentes implicados en el proceso educativo que conduce a la realización de un proyecto pedagógico a través de una acción coordinada que tiene en cuenta los valores personales y el servicio a la comunidad. En este sentido, sugiere algunas condiciones que impone la adopción de un sistema participativo, tales como la flexibilidad en la organización para que puedan hacerse los ajustes necesarios. Son numerosas las ventajas que según este autor se desprenden de un sistema participativo como son la realización personal de los miembros de la comunidad educativa y el desarrollo de la comunidad a la cual pertenece el centro. Gento (1994) describe las ventajas del modelo participativo como un enriquecimiento mutuo de los participantes que consigue la reducción de conflictos (a través de la aceptación y estima de los miembros del grupo), el reforzamiento del estímulo de solidaridad y responsabilidad (aceptando diferentes roles en la participación), la mejora en la calidad del trabajo realizado, la aceleración en la formación de planes y el impulso de objetivos comunes. Como indican Palacios y Paniagua (1993) la colaboración de los padres y madres garantiza una acción educativa más eficaz y complementa la acción educativa sobre el niño y la niña fomentando la continuidad de lo que se trabaja en la escuela. Gento (1994) desarrolló una escala describiendo los grados de participación,

⁵⁶ <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/educacion-inclusiva.html>

planteando siete niveles en función del peso que tiene la dirección del centro sobre los participantes, desde la mera información hasta la cogestión, es decir la participación que se da no sólo en la toma de decisiones sino también en la puesta en práctica de las mismas y la propia autogestión.

5.4.1 Las comunidades de aprendizaje

El proyecto web llamado *comunidades de aprendizaje.net* describe la participación familiar de la siguiente forma⁵⁷

La participación de los familiares en la vida escolar y en la toma de decisiones en todo lo que incumbe a la educación de sus hijos e hijas es uno de los pilares del proyecto. Una mayor diversidad de interacciones en el centro educativo, genera un espacio donde se promueve y potencia el aprendizaje y la mejora de la convivencia, mediante relaciones igualitarias mediadas a partir del diálogo. En ese sentido, la comunidad se une por un objetivo común: una educación de calidad para sus hijos e hijas. El acercamiento de las familias a la escuela, transforma el sentido que se le da a la educación, como también, consigue unificar el mensaje que se les transmite a los niños y niñas tanto desde la escuela como en la familia de la comunidad toma diversas formas: participación en actividades de la escuela, participación en grupos interactivos dentro del aula, representación en la toma de decisiones, etc. (p. 1)

También analiza la relación escuela-familia en los centros donde las familias de los alumnos están más implicadas en las actividades de control. En estos centros las puntuaciones en las pruebas PISA tienden a mejorar a igualdad de otras condiciones. Gómez⁵⁸ (2005) considera que una comunidad de aprendizaje es *un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno* con el fin de conseguir una comunidad para todas las personas, mediante el aprendizaje dialógico y una

⁵⁷ La página comunidadesdeaprendizaje.net reúne la mayor información referente a comunidades de aprendizaje, en ella se define este proyecto como: un proyecto de transformación social y cultural del centro educativo y de su entorno con el objetivo de que todas las personas tengan acceso a la sociedad de la información. Se basa en las teorías y prácticas reconocidas por la Comunidad Científica Internacional.

⁵⁸ Profesor de la Universidad de Barcelona, y miembro del Centro de Investigación Social y Educativa CREA, en su artículo publicado sobre la participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias

educación más participativa de todos los agentes comunitarios, dentro y fuera del aula, en todos los contextos. La participación de la comunidad es uno de los componentes centrales, de manera que el centro se abre para potenciar la implicación de otras personas y entidades, mediante una organización dialógica y democrática, donde las familias toman un papel central, gestionando y planificando las actividades del centro. Algunas de las participaciones que se llevan a cabo en las comunidades de aprendizaje son: La participación en condiciones mixtas de trabajo, formadas por profesorado, familiares, alumnado, voluntariado, miembros de asociaciones locales, asesores y asesoras, que se encargan de diferentes aspectos identificados como importantes dentro de la comunidad. La participación en grupos interactivos con diversos grupos heterogéneos dinamizados por personas voluntarias de la comunidad. Y la formación de familiares, participando y también haciendo suyo el centro para su propia formación, lo que incide en la formación individual de las personas que colaboran convirtiéndose la escuela en el eje educativo de toda la comunidad. La formación de familiares influye a su vez en el aprendizaje de sus hijos e hijas.

El informe de la OCDE (2012) “Equidad y calidad de la educación: Apoyo a estudiantes y escuelas en desventaja” en referencia a *garantizar estrategias de aprendizaje eficaces en el aula* expone en su punto 4:

A menudo, las expectativas académicas para las escuelas y estudiantes en desventaja son menores, aunque la evidencia muestra que algunas prácticas pedagógicas logran mejorías en alumnos de bajo rendimiento. Para mejorar el aprendizaje en el aula, las políticas necesitan asegurar y facilitar que las escuelas en desventaja promuevan una combinación equilibrada de instrucción centrada en el estudiante con prácticas curriculares y evaluación coherente (p. 4)

Con respecto a esto Jaussi y Luna (2002) observan que las *comunidades de aprendizaje surgen de la necesidad de un cambio en el ámbito de la educación provocado por el cambio social tan grande que nuestra sociedad ha experimentado en los últimos años, afectando a todos los terrenos, político, laboral, etc. La sociedad industrial está pasando a ser la sociedad de la información, la economía se ha globalizado y aumentan las desigualdades sociales. En el terreno educativo todo esto se traduce en altas tasas de fracaso y abandono escolar, aumento de la conflictividad, etc. Así mismo, la sociedad está*

exigiendo a la escuela que desarrollen capacidades diferentes a las tradicionales como capacidad de procesamiento de la información, autonomía, trabajo en equipo, etc. (pp. 40-41)

Las comunidades de aprendizaje surgen, entre otras circunstancias, por la escasa adaptación de la escuela a las nuevas demandas de la sociedad. Así, el camino de las comunidades de aprendizaje se inicia en nuestro país aportando una amplia base epistemológica donde se asentarán los principios fundamentales del éxito de estos proyectos educativos (Díez y Flecha, 2010).

Jaussi (2002) define las comunidades de aprendizaje como un proyecto de transformación de los centros escolares que da respuesta a los nuevos retos educativos que plantea la sociedad actual, sin desvincularse de los cambios de su entorno ni adaptarse sin más sino intentando avanzar en el desarrollo de la propia comunidad. Por su parte, Elboj y Oliver (2003) valoran las comunidades de aprendizaje como una forma de dar respuesta a las necesidades de la sociedad del conocimiento. Partiendo de estas dos definiciones podemos concluir que las comunidades de aprendizaje son un proyecto de transformación de los centros educativos para afrontar los cambios sociales actuales cuyo principal objetivo es que todas las personas tengan acceso a la sociedad de la información.

De este modo, aunque las comunidades de aprendizaje abarcan muchos aspectos aquí focalizaremos la atención en las variables que son objeto de estudio en nuestro trabajo de campo como la participación familiar, la toma de decisiones, el aprendizaje dialógico y los grupos interactivos.

Las comunidades de aprendizaje son iniciativas destinadas a la construcción de una escuela más participativa, abierta y motivadora, donde participan todos los agentes sociales que forman parte de la comunidad educativa: profesores, padres, alumnos, ciudadanos voluntarios, etc. Todos contribuyen a la creación de un espacio abierto de aprendizaje, donde la colaboración y el trabajo en equipo ayudan a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. Como describe Barrio (2005) *“las comunidades de aprendizaje son proyectos de transformación educativa, cultural y social de los centros educativos y su entorno, que están basados en el aprendizaje dialógico y en una educación participativa de toda la comunidad”* (pp. 131-132). En la misma línea, Valls (2000) se refiere a las comunidades de aprendizaje como *“un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las*

personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la participación de la comunidad que se concreta en todos sus espacios incluida el aula” (p. 8).

En la década de los años setenta se empezaron a llevar a cabo a nivel internacional algunas experiencias que se basan en las prácticas dialógicas y participativas en el plano de la educación. Un ejemplo lo encontramos en el Programa “*Succes for all*”, iniciado en 1978 en Baltimore, en el participaban escuelas con problemas de absentismo escolar, bajo rendimiento, conflictos, etc., dentro de un contexto económico con problemas de exclusión social, marginación y pobreza. Otra experiencia novedosa fue la llamada “*Accelerated Shcools Plus*”, iniciada en 1986, que incluye la participación de toda la comunidad, incluso los alumnos, al priorizar proyectos que aceleren el proceso de aprendizaje escolar centrados en aquellos alumnos en riesgo de exclusión social. Muy similar es el *School Development Program (SPD)*, iniciado por James Comer entre 1996-1999, que trabaja con aquellos centros que presentan problemas de fracaso escolar, baja motivación docente y problemas familiares. En este como en el caso de las comunidades de aprendizaje se trabaja bajo los principios de colaboración, consenso y resolución de problemas, y es toda la comunidad educativa la que participa de manera activa en el desarrollo del programa.

En España también surgieron algunas experiencias, en 1978 una asociación de vecinos crea los Centros de educación de personas adultas de “La Verneda Sant Martí” (Barcelona) y “La Concordia” (Sabadell) apostando por el aprendizaje dialógico y la transformación social desde la base. El origen de las comunidades de aprendizaje en nuestro país, se puede situar en 1995 en Portugalete (Vizcaya), con la colaboración del CREA (de la Universidad de Barcelona y el equipo dirigido por Ramón Flecha) y del grupo de investigación y acción educativa. Una década después el fórum IDEA (dedicado a la investigación y desarrollo de la educación comunitaria y de las personas adultas) de la Universidad Autónoma de Barcelona apoya nuevamente los principios ideológicos en los que se basan las comunidades de aprendizaje.

Las comunidades de aprendizaje se caracterizan por el aprendizaje compartido a través de una construcción social del conocimiento entre todos los miembros de la comunidad trabajando de manera conjunta en objetivos individuales y comunes, respetando los diferentes puntos de vista como perspectivas múltiples para alcanzar un objetivo común (Molina, 2005). Se trata, como dice el autor, de una inversión en las personas, dentro de un espacio de intercambio de conocimiento e información, en grupos

reducidos donde se respetan los diferentes puntos de vista y todos los miembros pueden expresar su opinión libremente creando un ambiente enriquecedor. Para Barrio (2005) las actuaciones fundamentales que precisa la organización de las comunidades de aprendizaje son el trabajo por comisiones, la participación y la toma de decisiones como una forma de organización que permite la plena participación de todos sus miembros, planificando desde el principio hasta el final toda la intervención, llegando al consenso a través del diálogo y del trabajo en equipo. La base de todo ello debe ser la ética y la justicia social.

La organización de las comunidades de aprendizaje puede ser a través de comisiones mixtas, que están formadas por miembros de los diferentes colectivos (alumnos, profesores, padres, centro educativo, ayuntamiento, servicios sociales, voluntarios, alumnos en prácticas), una comisión gestora que haría la función de órgano director, se encargaría de dirigir y coordinar el programa para conseguir los objetivos que se plantea la comunidad. Algunas de las aportaciones de las comunidades de aprendizaje que destaca Molina (2003), es que puede reducir el absentismo y la tensión que la tarea docente suele generar ya que formar parte de una comunidad de aprendizaje, reduce el aislamiento de todos los miembros de la escuela, pues se genera un mayor compromiso con sus estudiantes y con la comunidad en general, se desarrolla el sentido de pertenencia a un grupo que permite la mejora de la autoestima y la autoconfianza y el apoyo del grupo hacia cada miembro, mejora el aprendizaje en común.

El aprendizaje tradicional no valora los aspectos sociológicos y psicológicos de los alumnos a los que dotaba de un rol meramente pasivo dentro un aprendizaje basado en los resultados y en la homogeneidad por lo que se generaban desigualdades en el aula, en el aprendizaje dialógico dependerá de procesos sociales y comunicativos (Flecha, 2012).

5.4.2 El aprendizaje dialógico

El informe⁵⁹ de la Inclusión social en España 2009 afirma que para combatir los problemas de vulnerabilidad y exclusión educativa se ha de incidir en los factores sociales que afectan a los resultados educativos fuera del ámbito estrictamente escolar (Marí-Klose, 2009). En las últimas décadas han proliferado las investigaciones a todos los niveles sobre la Educación y el funcionamiento de las comunidades educativas que han sido objeto de

⁵⁹ Trabajo realizado por la Obra social de Caixa Catalunya- CIMU, 2009. Barcelona

profundo análisis con el fin de encontrar nuevos recursos que se ajusten a la realidad y con los que se cubran todas aquellas necesidades detectadas, *el Aprendizaje Dialógico*, constituye una de las bases de las comunidades de aprendizaje y nace del análisis que se ha llevado a cabo sobre la forma en que aprenden las personas en contextos informales tanto dentro como fuera de la escuela, el trabajo de algunos autores ha servido como marco teórico para este enfoque. Sobre la teoría constructivista social del aprendizaje de Vygotsky, basada en conceptos como la *zona de desarrollo próximo* y el *andamiaje*, y el *aprendizaje por descubrimiento* de Bruner, mediante el cual el profesor motiva a los alumnos a que ellos mismos descubran las relaciones entre los conceptos, se fundamenta la teoría de las comunidades de aprendizaje.

Uno de los objetivos del aprendizaje dialógico es resolver situaciones conflictivas o enfrentarse a aprendizajes nuevos por medio del diálogo (Aubert, 2004; Autbert *et al.*, 2009; Elboj, 2002, 2004; Ferrada, 2001; Flecha, 1997; Valls, 2002) y se basa este proceso en siete principios básicos que resumimos a continuación:

Diálogo igualitario: En una situación educativa este tipo de diálogo se da cuando todas las personas participantes, ya sean profesionales, alumnos, padres...tienen las mismas oportunidades para intervenir en los procesos de reflexión y toma de decisiones sobre cuestiones relevantes. Esto no solo significa que las opiniones de todos los miembros de una comunidad educativa tengan el mismo valor si no que tengan las mismas oportunidades a la hora de decidir las directrices de la práctica educativa.

Inteligencia Cultural: Los aprendizajes que se realizan en la escuela son diferentes a aquellos que se dan en otras situaciones o contextos de la vida como aquellos que se realizan en el trabajo o en casa. Algunos autores han puesto de manifiesto la diferencia entre inteligencia académica e inteligencia práctica. Esta diferencia supone que no tener una biografía escolar no es sinónimo de falta de inteligencia. Con la concepción dialógica del aprendizaje se habla además de inteligencia cultural que viene dada por unas características innatas para la comunicación a través del lenguaje y, por tanto, es universal. El reconocimiento de estos tres tipos de inteligencia suponen una valoración a todas las personas en cuestión de capacidades y no solo a aquellas que han obtenido unos conocimientos académicos, lo que supone validar también todas esas habilidades que no se aprenden únicamente en contextos escolares sino en situaciones de otra índole como los familiares y sociales.

Igualdad de diferencias: Desde este enfoque se postula que la verdadera igualdad respeta las diferencias. Esto facilita la igualdad no solo de oportunidades sino también de resultados. Se defiende una pedagogía de máximos para todos.

Dimensión Instrumental: El aprendizaje dialógico no es incompatible con el desarrollo de habilidades instrumentales que según los modelos educativos más tradicionales llevan al alumno hacia el éxito académico. Por el contrario con este tipo de aprendizajes se proponen nuevas formas de trabajo que conducirían con éxito no a un grupo de alumnos “aplicados” sino a todo el grupo. Desde el punto de vista dialógico se apuesta por la creación de grupos interactivos, el método de trabajo con estos grupos consiste en crear agrupaciones heterogéneas que cuentan con la presencia de un adulto que actuará como guía y referente tanto en el aprendizaje como en el asesoramiento al docente. Los miembros que forman estos grupos trabajan de forma conjunta colaborando unos con otros ayudándose mutuamente.

Creación de sentido: El aprendizaje basado en el diálogo y las interacciones sociales tiene entre otros fines como son dotar al alumno de las herramientas suficientes y necesarias para que sean ellos mismos los que le den un sentido a la educación y a la orientación de la propia vida.

Transformación: La pedagogía crítica no solo se ocupa de analizar la realidad escolar y social para ver sus posibles fallos o errores sino que pretende mostrar alternativas para transformar la realidad que en muchos casos perjudica a un grupo significativo de alumnos.

Se puede decir que este enfoque pretende una intervención no solo individual sino sistémica. Esto es, un programa de intervención centrado únicamente en el alumno no sirve de nada ya que las desigualdades que en él se reflejan vienen dadas por un entorno desfavorable en la mayoría de los casos. Si ese entorno no pasa a formar parte como un elemento más a intervenir será más difícil transformar la realidad.

Y por último la solidaridad, ya que desde este tipo de aprendizaje se intenta dotar al alumno de un espíritu crítico capaz de identificar no solo las posibles desigualdades de cualquier índole sino también conocer el origen de las mismas. Un valor como la solidaridad es muy importante en el proceso de aprendizaje dialógico, no se trata de promulgar una solidaridad de modo teórico sino práctico, ser solidarios con nuestros

compañeros y respetar su ritmo de aprendizaje así como sus aspiraciones de cooperar y no de competir.

5.4.3 Los grupos interactivos

Los grupos interactivos forman parte del proyecto de las *comunidades de aprendizaje*, una definición integral de lo que suponen podría ser la que encontramos en el sitio web anteriormente referido y dedicado a éstas:

Los grupos interactivos son una forma de concretar el aprendizaje dialógico, con el objetivo de no sacar a ningún alumno o alumna del aula, para ello se introducen en ella todos aquellos recursos e interacciones necesarias para que nadie se quede descolgado del ritmo. Así entran a ayudar otras personas adultas (familiares y voluntariado de otras culturas, otro profesorado, etc.) quienes contribuyen con su diversidad de experiencias y conocimientos al aprendizaje del alumnado y, principalmente, a dinamizar el aprendizaje entre iguales que tanto fomenta su desarrollo, como ha demostrado la investigación internacional. De este modo se dan en una misma dinámica tanto la aceleración del aprendizaje instrumental como el fomento de la solidaridad (p. 1)⁶⁰.

Para concretar más sobre los grupos interactivos expondremos las ideas de Aubert y García (2001)⁶¹, ambas basadas en la experiencia empírica. Para estas dos autoras el objetivo de los grupos interactivos *es introducir en el aula todas las interacciones necesarias para que las niñas y niños aprendan lo necesario en nuestra actual sociedad de la información y, algo muy importante, evitar la segregación de los que no siguen el ritmo de clase*, para ello abandonan la metodología tradicional de sacar a los alumnos de clase o hacer agrupaciones de alumnos con características similares para hacer totalmente lo contrario. Con la metodología de los grupos interactivos, una clase de veinticuatro alumnos se divide en cuatro grupos de seis, teniendo cada uno un nivel de aprendizaje diferente. En cada grupo hay varias personas de referencia para los alumnos, obligatoriamente debe haber un tutor o tutora y, además, otras figuras como una universitaria voluntaria, un familiar, una trabajadora a tiempo parcial, un profesor jubilado...etc. Cada uno se encarga

⁶⁰ Extraído de: comunidadesdeaprendizaje.net

⁶¹ Aubert y García (2001) son dos voluntarias de la Comunidad de aprendizaje del CEIP “San Cosme y San Damián” de El Prat de Llobregat (Barcelona).

de establecer directamente las interacciones necesarias con los alumnos y de fomentar también la interacción entre iguales, procurando que los alumnos aprendan unos de otros. Siempre tiene que haber, además, un profesor/a responsable del aula encargado/a de dinamizar el trabajo de cada grupo y de cada tutor o tutora.

Respecto a la distribución del tiempo de clase, se divide en cuatro partes iguales, cada una de veinte minutos, en cada uno de ellos se realizan actividades diferentes. Así cada niño o niña cambia de actividad, de tutor o tutora y de mesa cada veinte minutos, lo cual hace que se enriquezcan sus interacciones y conecten mejor con sus preferencias.

Uno de los principios básicos de los grupos interactivos es la solidaridad, asegurándose desde unos valores comprometidos, como la convivencia o el pacifismo, que se ven como una continuidad respecto de lo que cada uno hace en cada momento, no como una hipocresía contradictoria del día a día.

Bajo la experiencia práctica de Odina y Alcalde⁶² (2004) con los grupos interactivos, *el aula se divide en grupos de cuatro o cinco alumnos y van rotando de modo que cada grupo pase por todas las actividades y personas de referencia, el tutor o tutora es quién se encarga de preparar las tareas para todos los grupos y de establecer los periodos de cambio a lo largo de la sesión, esta metodología vale para todas las áreas curriculares que se imparten en el aula. La tutora elabora fichas de anotaciones para todos los voluntarios donde se incluyen elementos específicos que hay que observar en cada tarea, la tutora o el tutor no participan en la sesión directamente con los alumnos, sino que observa el funcionamiento de los grupos, evaluando y tomando notas, la tarea del voluntario es la de coordinador/a de la actividad* (Odina y Alcalde, 2004, pp. 43-46).

Al inicio de la sesión, todas las personas que van a participar en ella se reúnen y el profesor explica las actividades que se van a realizar, así los voluntarios pueden prepararse la actividad, proponer sugerencias y preguntar todas las dudas que puedan surgir. Como podemos observar, los grupos interactivos es un método de enseñanza-aprendizaje que conlleva una transformación cognitiva y metodológica en el sistema educativo tradicional. Esta forma de organización dentro del aula supone la implicación de toda la comunidad, actuar sobre el sistema, involucrar a las familias en la toma de decisiones y fomentar el

⁶² Marisol Odina, Mati Buitago y Ana Isabel Alcalde, todas ellas trabajadoras de la Comunidad de Aprendizaje “Cantín y Gamboa” de Zaragoza.

diálogo como método en la resolución de problemas y como parte fundamental del proceso de aprendizaje.

5.5 Una apuesta por la interculturalidad.

Las diferentes interacciones entre culturas es algo que ha existido a lo largo de nuestra historia y la gestión de esta diversidad cultural se ha abordado desde diferentes perspectivas. El pluralismo cultural como filosofía de la diversidad parte de que no es legítimo destruir o manipular culturas y que es posible llegar a una unidad dentro de la diversidad. Esto puede interpretarse como una defensa de la igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades (principio de ciudadanía) y respeto a las diferencia etnoculturales (derecho a la diferencia). En definitiva, estos principios no son sino el inicio de lo que dio en llamarse multiculturalismo.

Con esta base parecería que el multiculturalismo podría ser el concepto en torno al cual se intentara hallar la fórmula mágica para la gestión de la diversidad cultural. Sin ninguna duda, han de ser el principio de ciudadanía y el derecho a la diferencia, mencionados anteriormente, el punto de partida de esta solución inexistente pero perseguible. Sin embargo, el principal problema que diversos autores encuentran al multiculturalismo es que todas las teorías, defensas y diferentes versiones de este discurso vienen dadas desde Occidente. Todo multiculturalismo reconoce la coexistencia de diferentes culturas en la sociedad, considera que las minoritarias deben subordinarse a la dominante y, en todo momento, el tratamiento de esta diversidad se realiza desde los códigos y las normas etnocéntricas occidentales. Si en un primer momento el discurso del multiculturalismo favorece la representación cultural del otro, lo que supone un posicionamiento progresista y un avance, al mismo tiempo legitima la diferenciación cultural. El multiculturalismo, ante todo, oculta una relación de poder que obliga a la cultura minoritaria a mostrarse leal para que la mayoría la acepte. Además, en el enfoque multiculturalista está ausente la interacción de los seres humanos, no hay trasvase, no comparten nada, (Kentel, 2006)⁶³.

Para concluir con este enfoque de Kentel (2006) podemos decir que el multiculturalismo ha sido una realidad, el producto de una etapa de encuentro de los inmigrantes con la sociedad, así como un instrumento y un discurso político a la vez del

⁶³ Ferhat Kentel es profesor de Sociología en la Bilgi University.

poder y de las comunidades. Este autor también afirma que este discurso se convierte en un arma de oposición, una plataforma donde se construye una búsqueda para salir del gueto.

Otro de los conceptos, aunque éste sin una definición del todo consensuada, es el de interculturalidad, según la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), la educación intercultural es una respuesta al reto de proporcionar educación de calidad para todos. Se inscribe en la perspectiva de los derechos humanos, tal como se expresa en el punto segundo del artículo 26: *La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.*

Mientras el multiculturalismo gira en torno a la diferencia cultural, la interculturalidad tiene su centro en el diálogo entre culturas, en una relación de igualdad entre las culturas de los inmigrantes y las de los países de acogida. Para que esto sea posible y se pueda desarrollar la interculturalidad hay que tener en cuenta algunas condiciones intelectuales, políticas e institucionales.

Primero, la interculturalidad exige un distanciamiento respecto de los propios valores y formas de pensar. Además, es necesario abordar los complejos problemas que provoca la jerarquización de las relaciones culturales en las comunidades políticas, así como el impacto de las estrategias planetarias forjadas por los países desarrollados en pos de intereses salvajes que convierten la cultura en un asunto comercial que estandariza gustos y sentimientos. Y, por último, sólo una verdadera democratización y una política de desarrollo dirigidas hacia la integración de los diferentes grupos pueden evitar la exclusión política y cultural, la marginación, y el peligro del repliegue identitario.

Apostar por la interculturalidad implica, de entrada, rechazar prejuicios y respetar la diversidad, además de aceptar y apreciar el mutuo reconocimiento de las culturas que conviven. Esta propuesta parte del reconocimiento, aceptación y aprecio de la diversidad, cree en la necesidad de conocerla, valorarla y preservarla, compromete a todos, a minorías y mayorías autóctonas, y significa interacción, apertura, intercambio y solidaridad efectiva. Llevarlo a la práctica supone un esfuerzo dinámico de adaptación y compatibilidad política y social desde el reconocimiento de distintos valores, de los diferentes modos de vida y de

sus representaciones simbólicas en las diferentes culturas y desde la igual dignidad y universalidad de los derechos humanos que confiere la condición ciudadana.

El fin último de la propuesta intercultural es la construcción de un proyecto común de convivencia democrática, donde los derechos y los deberes sean exigibles por y a todos, y no reclama a las minorías y a los inmigrantes que renuncien a sus identidades culturales, sino que pretende afirmar los derechos humanos y la dignidad como valores universales desde el respeto a la identidad de todos. La inmigración posee el espacio de encuentro de al menos dos puntos de vista diferentes de percepción del mundo, lo que, además de resultar profundamente productivo, no deja de ser un ejemplo de la capacidad del ser humano para interrelacionar las culturas, para convivir con dos culturas.

De la experiencia de las primeras generaciones de inmigrantes, que tienen que utilizar diferentes estrategias para sobrevivir con su pasado en una sociedad que casi siempre les acoge hostilmente, aprenderán las segundas generaciones para la construcción de su identidad; y, en gran parte, la formación de esta identidad dependerá de la disponibilidad de la sociedad de acogida a una relación de igual a igual en todos los ámbitos: social, político, educativo, sanitario, etc. Y como explica Ferhat Kentel (2006) frente al concepto clásico de ciudadanía, incapaz de aportar una solución a la cuestión de la coexistencia de los “grupos culturalmente diferentes”, un nuevo tipo de ciudadanía, enriquecida por las experiencias de los inmigrantes, basada en leyes flexibles, moderadas y democráticas tiene el potencial de aportar respuestas a conflictos que, cada vez, más parecen un “choque de civilizaciones”.

La política de integración que se inspire en la interculturalidad ha de garantizar la igualdad y la inclusión junto al respeto y aprecio de la diversidad, una política que debe construirse desde el pilar de la garantía por el estado de Derecho de las libertades y de los derechos fundamentales para todos. La sociedad intercultural es un proyecto esencial para un progreso que defienda valores universales de libertad, igualdad, justicia, tolerancia, solidaridad y que apueste por la profundización de la democracia, por todo ello incluimos la perspectiva intercultural en nuestro estudio de campo como medida de mejora de la inclusión social y del rendimiento académico.

5.5.1 La educación intercultural, elemento clave en la respuesta educativa y social al alumnado inmigrante⁶⁴.

La gran diversidad cultural originada por el proceso migratorio en España y en Europa, está poniendo de manifiesto la creciente multiculturalidad y la importancia de la interculturalidad para lograr la cohesión de la misma. Esta cuestión nos hace replantear la importancia y la necesidad de una buena educación intercultural en nuestros centros educativos. Por medio del currículum podemos avanzar en la educación de nuestros alumnos, potenciando el conocimiento de nuevas culturas, viendo el concepto de diversidad inscrito en un medio que reivindica tanto lo personal como la diferencia (Lovelace, 1995 y Sánchez Martínez, 2011).

La evolución resultante del dinamismo social obliga a la institución escolar a adaptarse a los constantes cambios para dar respuesta a las demandas sociales y educativas que emergen, el objetivo final de todos los agentes educativos es que la convivencia escolar sea una realidad. Marín (1992) ya destaca la importancia de la educación intercultural en la sociedad. Si tenemos en cuenta que el centro educativo puede ser considerado como un universo de socialización, es decir, el lugar dónde, a través de las interacciones, los niños y adolescentes pueden adquirir una aptitud para interpretar y poner en práctica los valores y normas del entorno social en el que viven, es necesario que toda la comunidad educativa participe para conseguir un contexto integrador (Díaz, 1992).

Esto ha hecho que los diferentes profesionales se enfrenten cada día a su trabajo preguntándose cuál es el verdadero sentido de su quehacer en el aula, no sabiendo hasta dónde puede llegar su grado de implicación en la resolución de problemas socio-educativos y no sintiéndose en muchos casos capacitados para afrontarlos. Como apunta Ortega Esteban “la escuela, ocupada como está en cumplir las exigencias curriculares establecidas por el sistema, no tiene ni tiempo, ni medios, ni profesionales preparados para ocuparse de estos problemas” (Ortega, 2005, p. 173). Si ya son preocupantes los problemas estructurales del sistema educativo, no lo son menos los que afectan directamente al riesgo de exclusión en la escuela, que viene determinado en muchas ocasiones por la inadecuada adaptación de la institución escolar, por la escasa dotación de recursos o por la poca implicación de los propios docentes (Sánchez Martínez, 2011).

⁶⁴ Parte de la información aquí presentada fue publicado por Jose Javier Sánchez Martínez, autor de este trabajo de tesis doctoral, en el I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía, coordinado por F. García Castaño y Nina Kressova. Granada 2011. Instituto de las Migraciones. Universidad de Granada.

Cualquier cambio estructural dentro del sistema educativo, bien por perfeccionamiento, complementación o carencia, supone la aparición de conflictos de adaptación con la problemática añadida, en este caso, de vernos frente a una institución que evoluciona lentamente. Para reflexionar sobre esta cuestión es necesario tener en cuenta, por un lado, que todo proceso de adaptación requiere de un tiempo y, por otro lado, que el cambio social es constante sin respetar el tiempo necesario para que la institución escolar pueda responder adecuadamente a las nuevas demandas (Sánchez, 2008). El profesorado está viviendo el día a día del alumnado, conoce los problemas, pero en muchas ocasiones no dispone del tiempo o de la capacitación más adecuada para afrontarlos. Por lo tanto, hay que conocer las necesidades y las carencias de los docentes para poder aportar soluciones. Calvo (1993) y Jordán (1994) investigaron sobre las creencias y actitudes del profesorado hacia el alumnado de otras culturas o etnias. Niños y adolescentes que proceden de diferentes sistemas escolares o que no han estado escolarizados, alumnos que no hablan ni entienden castellano, son una parte importante de las aulas. Por eso el objetivo de este trabajo es investigar y recopilar las opiniones y experiencias de los orientadores y de los profesores técnicos de servicios a la comunidad, para lograr la integración de los alumnos en el sistema educativo y en la sociedad. Volver a dotar a la institución escolar de su carácter socializador y cívico, conectado con la familia y la comunidad, potenciando los recursos existentes y trabajando de manera interdisciplinar para responder a las nuevas demandas surgidas en la institución escolar. Esta intervención socioeducativa no solo repercutirá en el proceso escolar, sino que puede incidir también en la evolución y la mejora conjunta de las metas sociales (Sánchez Martínez, 2011).

Capítulo 6. Los equipos de orientación educativa.

6.1 La orientación educativa.

Consideramos necesario realizar un apartado dedicado a la orientación educativa, ya que serán los profesionales que trabajan en este ámbito los que determinarán (en el estudio de campo) la valoración de las medidas dispuestas por la Administración para lograr la adecuada atención del alumnado con necesidad de apoyo educativo para compensar las desigualdades a las que se enfrenta.

El trabajo desarrollado por los Equipos de orientación es fundamental para el logro de un sistema educativo más justo e integrador. Especialmente en un periodo de grandes cambios socio-económicos como el actual, las sociedades deben buscar la igualdad y la inclusión social de todas las personas, quizás propiciando un cambio de paradigma en la forma de atender a la diversidad y un cambio estructural en el reparto de los recursos materiales necesarios para mejorar el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

La orientación educativa debiera ser una herramienta más para tratar de alcanzar el máximo desarrollo del potencial humano, intentando garantizar la igualdad de oportunidades educativas de todos los ciudadanos, en la que el alumnado se convierta en una parte activa del proceso educativo.

Si quisiéramos determinar un constructo de orientación educativa es probable que terminásemos aunando diferentes propuestas que nos dieran como resultado la integración de todos aquellos elementos que consideramos indispensables a la hora de acordar un concepto unívoco sobre la orientación, pero si tenemos que determinar un concepto para desarrollar la praxis diaria evidentemente nos tenemos que remitir a las fuentes institucionales de la administración educativa, ya que serán éstos los principios establecidos para desarrollar la labor orientativa en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Castilla y León. Es por ello que nos tenemos que remitir al Plan de Orientación Educativa de la Junta de Castilla y León (2006), en el apartado referido a los destinatarios del Plan:

La orientación educativa se constituye en un proceso de ayuda y asesoramiento aportados por el sistema educativo al conjunto del alumnado, considerando sus características y necesidades propias en los planos escolar,

personal, académico y profesional. Pero también conlleva un proceso de apoyo referido al profesorado y a las familias, a la vez que tiene en cuenta el contexto externo en relación con el desarrollo de la acción educativa y la integración social del alumno (p. 6).

En Plan de Orientación Educativa de la Junta de Castilla y León de 2006 continua explicando quienes son los receptores directos y últimos "... dirigida a las enseñanzas escolares de régimen general, se destina a todos los integrantes de la comunidad educativa, ya que todos están implicados, de una u otra forma, en el proceso de orientación. Son receptores directos los profesores, en tanto que tienen encomendadas determinadas funciones en la orientación de sus alumnos, destacando los tutores y los profesores orientadores, a los que compete unas específicas funciones de orientación en razón de su cargo o especialidad. No obstante, los destinatarios últimos y fundamentales son los alumnos en general, ya que todo alumno posee necesidades de orientación a lo largo de su escolaridad" (p. 7).

6.1.1 Aproximación conceptual a la Orientación Educativa.

En este apartado tratamos de abordar el concepto de orientación educativa. Con este fin atenderemos, en primer lugar, a las definiciones del término que nos permitirán considerar los elementos más significativos que conforman su definición. Posteriormente citaremos los diferentes enfoques teóricos y los modelos básicos de intervención educativa.

Algunos autores ven la orientación como parte esencial del proceso educativo. En este sentido, Lavara Gros (1968) define la orientación como un proceso consustancial a la educación, de tal manera que son dos realidades inseparables, es casi un sinónimo de educación, ya que para este autor, toda educación comporta un sentido orientacional sin el cual quedaría esencialmente truncada. Para Kelly (1972) la orientación es una fase del proceso educativo que consiste en el cálculo de capacidades, intereses y necesidades del individuo para aconsejarle acerca de sus problemas, asistirle en la formulación de planes para aprovechar al máximo sus facultades y ayudarle a tomar decisiones y a realizar adaptaciones que sirvan para promover su bienestar en la escuela y en la vida, así como el proceso de ayudar al individuo en su adaptación presente y en su planificación de la vida

posterior. Así, para Kelly la orientación no puede considerarse un aspecto independiente de la educación.

Otros autores como Patterson (1973) observan que la orientación no consiste únicamente en dar información, aunque durante el asesoramiento pueda producirse este hecho, no es aconsejar, sugerir y recomendar, no se trata solamente de influir sobre actitudes, creencias o conductas por medio de la persuasión, influencias o convicción, por más indirectas, sutiles e inocuas que éstas sean. Tampoco consiste únicamente en realizar entrevistas ni en la selección de los individuos para diversas tareas o actividades. García Yagüe (1976) piensa la orientación como una ayuda técnico-psicológica dada desde la actividad educativa institucionalizada para que los seres en desarrollo o sus representantes, comprendan sus posibilidades dentro de áreas de vida que aspiran a racionalizar (escolar, cultural y económica), se integren eficientemente en ellas y sufran su lucha por mantener el equilibrio, la unidad y los fines personales ante los problemas evolutivos o las fuentes contradictorias del ambiente. En esta misma línea encontramos a Zabalza (1984) que considera este proceso como un conjunto de intervenciones especializadas dirigidas a la optimización del nivel de logro global (instructivo y personal) del proceso de enseñanza aprendizaje. Por su parte, Forns Santacana y Rodríguez Moreno, (1977) lo definen como un proceso paralelo al mismo proceso educativo, en el que su función central será la de adelantarse a los problemas (prevención-proactividad), observar al alumno, sus posibilidades, la adecuación de las exigencias y contenidos escolares a su capacidad operatoria, el estudio del fracaso escolar y la búsqueda de sus causas y estudiando el tipo de comunicaciones que se establecen entre los alumnos.

Numerosos autores apuntan al acto de la orientación como una forma de ayuda. Así, Roig Ibáñez (1982) lo define como un proceso de apoyo ofrecido al individuo para que pueda resolver los problemas que la vida le plantea. Dicha ayuda implica asesoramiento, tutela y dirección y tiende a conseguir la plena madurez del sujeto. La tarea profesional de la orientación consiste en un proceso de reforzamiento continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con una finalidad de prevención y desarrollo, mediante programas de intervención educativa y social, basados en principios científicos y filosóficos; debe ser considerada como parte integrante del proceso educativo. Implica a todos los educadores y debe llegar a todas las personas, en todos sus aspectos y durante todo el ciclo vital (Pérez Boullosa, 1986).

También hay autores como Sobrado (1990) que hacen hincapié en resaltar la orientación como un proceso de ayuda al alumno dirigida a resolver situaciones deficitarias; proceso que es de naturaleza tecnológica, en el sentido de que la intervención orientadora debe someterse a unas normas y reglas fundamentadas en principios científicos. García Gómez, Moreno Olmedilla y Torrego Seijo (1993) lo ven como un proceso de ayuda inserto en la actividad educativa, cuyo objetivo es contribuir al desarrollo integral del alumno, con el fin de capacitarle para un aprendizaje autónomo y una participación activa, crítica y transformadora en la sociedad. Álvarez Rojo (1994) la definirá como una actividad de ayuda, de naturaleza fundamentalmente educativa, con una finalidad proyectada hacia el desarrollo y la prevención de sus disfunciones, que se desarrolla en diferentes contextos desde una consideración ecológica-sistémica de esos contextos. La acción orientadora puede revestir diferentes formas en su concepción práctica, exigiendo al orientador la ejecución de un conjunto de funciones contingentes.

En esta línea se encuentran Bisquerra y Álvarez (1998) y Rodríguez Espinar, (1993) que ven la acción orientadora es un proceso de ayuda continua y sistemática, dirigida a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida y de potenciar el desarrollo de la personalidad integral, haciendo referencia a la realización personal y social del alumno, viendo en la orientación educativa una disciplina científica que se define como el conjunto de conocimientos que permiten la aplicación tecnológica en el ámbito educativo de una serie de principios teóricos que facilitan el diseño, ejecución y evaluación de programas de intervención dirigidos a la producción de cambios necesarios para el alumno y en su contexto a fin de que aquél logre su plena autonomía y realización, tanto en la dimensión personal como social. Rodríguez Espinar (1985) lo describe como una dimensión práctica, tarea que realiza el orientador en virtud de su competencia científica y profesional, una actividad que adquiere el rango profesional cuando consigue el reconocimiento social a través de la sanción jurídica.

Rodríguez Moreno (1995) cree que la orientación sería, en esencia, guiar, conducir, indicar de manera procesual para ayudar a las personas a conocerse a sí mismas y al mundo que les rodea; es auxiliar a un individuo a clarificar la esencia de su vida, a comprender

que él es una unidad con significado capaz de y con derecho a usar de: su libertad, de su dignidad personal, dentro de un clima de igualdad de oportunidades y actuando en calidad de ciudadano responsable, tanto en su actividad laboral como en su tiempo libre. Para Solé (1998) orientar consiste en proporcionar información, guía y asesoramiento a alguien para que pueda tomar decisiones más adecuadas, teniendo en cuenta tanto las características de las opciones elegibles, como las características, capacidades y limitaciones de la persona que ha de tomar la decisión, así como de ajuste entre ambas.

Autores como Martínez Clarés (2002) aportan una visión global de la labor orientadora viéndola como un proceso de acción continuo, dinámico, integral e integrador, dirigido a todas las personas, en todos los ámbitos, facetas y contextos a lo largo de todo su ciclo vital y con un carácter fundamentalmente social y educativo. Otros muestran una idea de orientación integral y humanística, como es el caso de Santana Vega (2003) ya que para el orientar es la transmisión de ideas y de criterios de valor que permiten al ser humano elegir entre varias opciones, que les sirven de guía a las personas en una cuestión esencial: qué hacer con sus vidas.

Según el Plan de Orientación Educativa de la Junta de Castilla y León de 2006, la orientación educativa se concibe como el proceso continuo de apoyo y asesoramiento aportados por el sistema educativo al alumnado sobre los aspectos escolares, personales, académicos y profesionales. Se concede a la expresión “orientación educativa” un sentido amplio, que abarca las actuaciones de orientación desarrolladas por el sistema educativo tanto en el ámbito propiamente escolar y curricular como las llevadas a cabo a través de la acción tutorial y en relación con la orientación psicopedagógica, académica, profesional y laboral.

De las definiciones extraídas y continuando el análisis del concepto de orientación educativa realizado por Sanchiz (2008) vemos que los rasgos comunes y más importantes en las definiciones analizadas son:

-Proceso: supone un transcurso en el tiempo, la orientación educativa no se contempla como una intervención puntual, sino como una superación progresiva de fases.

-De ayuda (inserta en la actividad educativa): la orientación educativa es una relación de cooperación con los miembros de la comunidad educativa para lograr la mejora

de los procesos de enseñanza y aprendizaje y que permitan a los sujetos interpretar mejor la realidad para operar de manera más eficiente en ella.

-Continuo: implica la necesidad de realizar un seguimiento a lo largo del tiempo.

-A todas las personas: refiriéndonos a toda la comunidad educativa.

-En todos sus aspectos: lo cual, abarca el punto de vista integral de la educación para lograr el máximo desarrollo de las personas.

-A lo largo de toda la vida: desde el enfoque de la educación para la carrera y permanente se abre el campo de la orientación a todos los ámbitos públicos y privados, además del educativo propiamente dicho.

Batalloso (2011) aborda la orientación desde una visión más holística al ver la psicopedagogía y la orientación educativa más comprometida con el desarrollo integral del ser humano, capaz de abordar las dificultades desde una perspectiva global, para este autor la orientación educativa se sitúa al margen de los problemas reales no dando respuesta a lo que sucede dentro de las aulas y fuera de ellas. Ve la educación institucionalizada y por ende la orientación como una especie de liturgia académica, desconectada de los problemas reales y llevada a la práctica por profesionales poco sensibles y comprometidos con el verdadero progreso social.

6.1.2 Diferentes encuadres teóricos

Si queremos que la actuación de los profesionales de la orientación sea la adecuada conviene que ésta esté fundamentada y tome siempre como referencia la teoría educativa que la guía (Sanchiz, 2008). Tal y como hemos definido anteriormente el concepto de orientación educativa, comprendemos que ésta se encuentra plenamente ligada con el termino educación, entendiendo la orientación y la educación como dos términos estrechamente unidos-

Aunque son muchos los que han pretendido recopilar los diversos enfoques teóricos, vamos a resumir la clasificación realizada por Sanchiz (2008, p. 64-81) quizás la más completa y citada- partiendo de la elaborada por Bisquerra (1998, p. 471-555):

1. Teorías del Counseling: En esta categoría recogeremos algunas de las principales teorías de la psicología que nos permiten conocer e interpretar el comportamiento humano y, por lo tanto, establecer la actuación e intervención asesora de la orientación educativa.

Enfoque de rasgos y factores: Este enfoque se centra en la aplicación de la psicometría a la orientación. La tarea del asesor es ayudar al asesorado a conocerse mejor a sí mismo y a su ambiente. Para ello ha de diagnosticar, informar, esclarecer cuestiones. Su principal representante es Edmund Griffith Williamson (1900-1979) y la llamada Escuela de Minnesota.

Conductismo: Como teoría del aprendizaje, el conductismo sostiene que las conductas problemáticas son aprendidas. Por lo tanto, la tarea del asesor será saber modificar las conductas problema a través de la gestión eficiente de las diferentes técnicas conductistas (aplicación de refuerzos, estímulos, práctica de errores...) para lograr el progreso del alumnado en su proceso de enseñanza aprendizaje. Sus principales exponentes son: John B. Watson (1878-1958), Pávlov y el condicionamiento clásico, Thorndike y el aprendizaje por ensayo-error y Skinner y el condicionamiento operante.

Aprendizaje social: De acuerdo con ésta teoría las conductas son aprendidas en un contexto social. Las técnicas más utilizadas son la imitación y el modelado, en las cuales el alumnado copia los comportamientos de los individuos con una importante aceptación social. Sus principales exponentes son: Albert Bandura, teoría del aprendizaje social o vicario y, Julian B. Rotter, teoría del locus de control.

Cognitivismo: En esta categoría se englobarían todas aquellas teorías que estudian como las personas entienden el mundo en el que viven y como el individuo procesa mentalmente la información sensorial para ofrecer una u otra determinada conducta.

Teorías integradoras: Desde este enfoque se sostiene que un solo método es insuficiente para la práctica orientadora.

2. Teorías del desarrollo humano: recoge las teorías explicativas acerca de los estadios, periodos o fases por las que evoluciona el ser humano:

- a. Erikson y las dualidades que aparecen en los estadios del ciclo vital del ser humano.
- b. Piaget y sus teorías y periodos del desarrollo cognitivo y moral.
- c. Kohlberg y las fases o etapas del desarrollo moral del ser humano.
- d. Selman y los estadios sobre el desarrollo interpersonal y social.

3. Teorías educativas actuales. Enfoques emergentes.

3.1 Planteamientos tecnológicos

3.2 Teorías sistémicas: parten de la teoría general de sistemas, de Ludwig von Bertalanffy (1901-1972), entendiendo un sistema como un conjunto organizado de elementos que interactúan entre sí y con su ambiente para lograr alcanzar un objetivo común.

3.3 Teorías funcionalistas: Partiendo de la teoría de sistemas, establece que la sociedad se organiza como un sistema social en el que dependiendo del rol que asuman los subsistemas para resolver los cuatro problemas fundamentales para subsistir, podrán ser funcionales o disfuncionales.

3.4 Teorías constructivistas: Varias teorías que reflejan la importancia de la actividad en los aprendizajes del ser humano.

3.5 Teorías comunicativas: enfoque interaccionista, sobre el que basaremos nuestras propuestas de mejora para las medidas de atención a la diversidad.

3.6 Aprendizaje dialógico – comunidades de aprendizaje: Enfoque fundamentado en las aportaciones de Paulo Freire y que analizaremos con mayor profundidad a lo largo de este trabajo

3.7 Aprendizaje cooperativo: Enfoque basado en metodologías didácticas que parten de la organización del aula en pequeños grupos mixtos y heterogéneos donde se trabaja de forma coordinada entre sí.

Enfoque de escuelas inclusivas: Enfoque más reciente de educación consensuado por todos los Organismos Internacionales y abalado como modelo de futuro por el Alto Comisionado de Derechos Humanos. Este enfoque será tratado más adelante, con mayor

detalle y forma parte de las propuestas para la innovación y mejora presentadas en nuestro trabajo.

Comprendiendo el modelo de intervención como el diseño de la estructura de la intervención orientadora que permita ser un punto de referencia para poder imitarlo o reproducirlo, Rodríguez Espinar (1993), realiza una clasificación operativa de los mismos teniendo en cuenta el tipo de intervención.

- Modelo de intervención directa e individual (Modelo de counseling)
- Modelo de intervención directa grupal (Modelo de servicios y de programas)
- Modelo de intervención indirecta individual y/o grupal (Modelo de consulta)
- Modelo de intervención a través de medios tecnológicos.
- Modelo mixto que englobaría los anteriores.

6.2 El modelo Institucional de Orientación en Castilla y León.

Entre las características que definen la particularidad de nuestra Comunidad Autónoma podemos señalar entre otras, la gran dispersión geográfica de los centros (Castilla y León es la comunidad más grande de España y una de las más grandes dentro de la Unión Europea), su amplia zona rural y su diversidad de Centros Educativos: Centros de Educación Infantil y Primaria, Centros Rurales Agrupados, Centros de Educación Obligatoria, Centros de Educación Especial, Institutos de Educación Secundaria Obligatoria, Institutos de Educación Secundaria, Centros Integrados de Formación Profesional y Centros de Educación de Personas Adultas. A esta diversidad hay que añadir la diversidad de necesidades educativas del alumnado y las familias en cada centro y los diferentes niveles de orientación educativa: Tutor, profesorado, órganos colegiados, equipos directivos, servicios de orientación educativa, áreas de inspección educativa y programas educativos y Consejería de Educación

Teniendo en cuenta lo anterior y con el fin de ofrecer una atención y orientación de calidad a todo el alumnado de nuestra comunidad, podríamos establecer que el modelo de orientación inclusivo debería de avanzar hacia la flexibilidad total, para adaptarse a las

peculiaridades propias de cada centro y el trato equitativo e igualitario con todo el alumnado y sus familias en toda la Comunidad. Si queremos concretar cuál es la finalidad de la Orientación Educativa en Castilla y León, podemos hacer una pequeña recensión de los objetivos del Plan de orientación en Castilla y León por lo que podemos determinar que la orientación educativa es el apoyo y el asesoramiento a toda la comunidad educativa como un elemento de calidad y mejora de la educación, que contribuya a la educación integral y personalizada del alumnado atendiendo a la diversidad de cada uno.

Teniendo en cuenta el momento actual en el que vivimos y el modelo de futuro educativo desde un enfoque inclusivo, el fin de la orientación será lograr que el propio sistema educativo se desarrolle en un marco inclusivo, de calidad y mejora continua, que oriente y asesore a toda la comunidad educativa para alcanzar el desarrollo integral de todo el alumnado en igualdad de condiciones y la no discriminación. Si realizásemos un recorrido histórico, podemos destacar los siguientes momentos como fundamentales en la formación de la orientación educativa en nuestro país y en nuestra comunidad.

6.2.1 El proceso de creación del modelo institucional de orientación

Sanchiz, (2008) explica como la Ley General de Educación de 1970 contempla la orientación como un referente de primer orden y le concede una clara dimensión educativa. “Todo el alumnado tiene derecho, a lo largo de la vida escolar, a recibir orientación educativa y profesional”, y da lugar a partir del curso 1971-1972 la implantación de las tutorías en la EGB. Posteriormente en la Orden Ministerial del 16 de noviembre de 1970 se contempla la necesidad de la orientación educativa y profesional en todo el sistema educativo, esto comienza a materializarse con la aparición del Decreto 141/71 de 28 de enero que crea el Gabinete de Orientación Escolar y Vocacional en 1971. Al año siguiente la Orden Ministerial de 31 de Julio que establece los servicios de orientación en el curso de orientación universitaria, la Orden Ministerial de 30 de noviembre de 1975 contempla la creación de los Departamentos de Orientación. También en este año se crean en las universidades los Centros de Orientación e Información de Empleo (COIE). Una Orden importante para el afianzamiento de la orientación dentro del sistema educativo fue la Orden Ministerial de 30 de abril de 1977 que crea los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (conocidos como SOEV), se creó un SOEV por provincia, ubicados en la capital y con 3 plazas cubiertas por profesores de EGB especializados en titulaciones de Pedagogía o Psicología

La orientación educativa es considerada como un elemento imprescindible para garantizar la calidad de la educación gracias a la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que en su art. 55 señala que los poderes públicos prestarán una atención prioritaria a la orientación educativa y profesional. En el art. 60.1 indica que la tutoría y la orientación forman parte de la labor docente. Un año después en el Real Decreto 1701/1991, de 29 de noviembre se establece la especialidad del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria de Psicología y Pedagogía y en la Orden de 9 de diciembre de 1992 se crean los equipos de orientación educativa y psicopedagógica, y regula la estructura y funciones de los mismos. La Orden de 7 de septiembre de 1994 establece la sectorización de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica y el Real Decreto 1635/1995 de 6 de octubre crea la especialidad de Formación y Orientación Laboral. Al año siguiente otro real Decreto (Real Decreto 83/1996) crea y asigna funciones a los Departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria. En 1999 se traspa la competencia en materia de educación no universitaria a la Comunidad de Castilla y León mediante el Real Decreto 1340/1999 de 31 de julio. Otro momento clave a señalar es la creación del Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León, aprobado por el Acuerdo de 18 de diciembre de 2003 junto con la Orden de 13 de febrero de 2006 y la Resolución de 20 de febrero de 2006, que aprueban y publican el Plan de Orientación Educativa incluido en el Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León. La Orden PAT/1392/2006 de 22 de agosto, establece la Carta de Servicios al Ciudadano de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y la Orden EDU/1440/2006, de 13 de septiembre crea los Departamentos de Coordinación Didáctica de Formación y Orientación Laboral.

En 2007 mediante la Orden EDU/283/2007 de 19 de febrero, se crea el Centro de recursos de educación intercultural, el equipo de atención al alumnado con superdotación intelectual y tres equipos de atención al alumnado con trastornos de conducta.

Y por último podemos destacar la normativa 53/2010, de 2 de diciembre, de coordinación interadministrativa en la Atención Temprana en Castilla y León y las órdenes: Orden EDU/987/2012 de 14 de noviembre y la Orden EDU/1054/2012 de 5 de diciembre, establecen las funciones de los Servicios de Orientación Educativa. La Orden EDU/539/2014 de 20 de junio, establece los equipos de orientación educativa y sus ámbitos de actuación para el curso 2014-2015.

Hemos de referirnos brevemente a la siguiente normativa específica de carácter educativo y de ámbito general, principalmente y en primer lugar hemos de mencionar las últimas cuatro leyes de ámbito estatal que reconocen el derecho a la orientación escolar:

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, reconoce la orientación y destaca su importancia como proceso colectivo de todo el profesorado (art. 60.1), en el (art. 60.2), reconoce a las Administraciones educativas como garantes de la orientación académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos, con especial atención a las opciones educativas y a la transición del sistema educativo al mundo laboral.

- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación reconoce el derecho básico a recibir orientación educativa y profesional.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación LOE “*La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores*”. (Artº 1.f).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Partiendo de estas tres leyes fundamentales que afianzan el modelo de orientación escolar, podemos reflejar⁶⁵ una serie de decretos fundamentales para el desarrollo de la

⁶⁵ REAL DECRETO 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

REAL DECRETO 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria.

REAL DECRETO 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.

REAL DECRETO 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación.

ORDEN de 9 de diciembre de 1992 por la que se regulan la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

ORDEN de 14 de noviembre de 1994 por la que se rectifica la Orden de 7 de septiembre de 1994, que establece la sectorización de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

ORDEN de 14 de febrero de 1996 sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

labor orientadora en los centros escolares. Pero sobre todo hemos de destacar la ORDEN de 22 de julio de 1999, por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa (objeto de nuestra investigación) en centros docentes sostenidos con fondos públicos. Dentro de la normativa de carácter autonómico, podemos destacar las siguientes órdenes y decretos vinculados con los diferentes criterios y principios de la orientación educativa en Castilla y León.

El DECRETO 79/2003, de 17 de julio, por el que se establece la Estructura Orgánica de la Consejería de Educación, asigna a la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa la planificación y ordenación de la orientación educativa, psicopedagógica y profesional. Por otra parte, la ORDEN EDU/1103/2003, de 28 de agosto, que lo desarrolla, atribuye al Servicio de Atención a la Diversidad el establecimiento de criterios y directrices de la orientación educativa.

6.3 Principios de la Orientación Educativa en Castilla y León.

El plan de orientación educativa⁶⁶ se sustenta en unos principios y criterios que son utilizados como punto de referencia para la interpretación de la situación y delimitación de los objetivos y medidas a desarrollar. Se pueden resumir como indica la orden, de la siguiente forma:

ORDEN de 14 de febrero de 1996 por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.

ORDEN ECD/3387/2003, de 27 de noviembre, por la que se modifica y amplía la Orden de 29 de junio de 1994, por la que se aprueban las Instrucciones que regulan la Organización y Funcionamiento de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria, modificada por la Orden de 29 de febrero de 1996.

ORDEN ECD/3388/2003, de 27 de noviembre, por la que se modifica y amplía la Orden de 29 de junio de 1994, por la que se aprueban las Instrucciones que regulan la Organización y Funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria, modificada por la Orden de 29 de febrero de 1996.

RESOLUCIÓN de 29 de abril de 1996, de la Dirección General de Centros Escolares, sobre organización de los departamentos de orientación en Institutos de Educación Secundaria

⁶⁶ Orden de 13 de febrero de 2006 de la Consejería de educación por la que se aprueba el Plan de Orientación Educativa. Resolución del 20 de febrero de 2006. (BOCYL de 28 de febrero de 2006)

- Globalidad. Se concibe la orientación educativa como una actividad necesaria para dotar a la educación del alumno de un carácter global. La acción educativa implica la planificación e impartición de unos contenidos, pero considerando el proceso desde una perspectiva amplia y global. La orientación contribuye a preservar esta dimensión global de la educación, propiciando el desarrollo integral del alumno como persona

- Generalización. La trascendencia de la acción orientadora hace que se deba llevar a cabo de forma generalizada, aplicándose al conjunto del alumnado.

- Continuidad. Se concibe la orientación como un proceso continuo, que se realiza de modo permanente durante toda la escolarización del alumno, aunque se intensifica en determinados momentos de transición y toma de.

- Sistemática. La acción orientadora será desarrollada de forma sistemática, siendo objeto en cada caso de una planificación, desarrollo y evaluación en función de los objetivos propios del ámbito educativo.

- Adecuación. La intervención ha de perseguir la adecuación a las características de cada caso, por lo que debe llevarse a cabo con criterios de gran flexibilidad y adaptabilidad, desarrollándose según distintos niveles de concreción.

- Prevención. Las acciones propugnadas no se limitarán a la intervención y compensación de las dificultades ya existentes, sino que contemplarán su prevención para disminuir el riesgo de aparición en un futuro.

- Personalización. La orientación es un factor que debe propiciar la personalización del proceso educativo. Se procurará una atención orientadora específica que considere las necesidades educativas propias del alumnado, en función de sus diferencias en capacidades, motivaciones, intereses y circunstancias particulares.

- Corresponsabilidad. La orientación educativa es responsabilidad de toda la comunidad educativa, aunque las funciones y responsabilidades son diferentes para los distintos integrantes.

- Especialización. La complejidad técnica de la orientación en el sistema educativo actual hace necesario que el proceso de orientación disponga del apoyo y asesoramiento técnico a cargo de profesores especializados en orientación educativa.

- Funcionalidad, que subordina la organización a las funciones de orientación que se precisan, de acuerdo con las características y necesidades propias de los centros educativos.

Podemos destacar ocho características del Plan de Orientación⁶⁷ de la Junta de Castilla y León (según la orden de febrero de 2006 de la Consejería de Educación.)

Carácter *educativo*, ya que se refiere a los aspectos o necesidades de orientación del alumnado directamente relacionado con su proceso educativo.

Carácter *generalizado y global*, tanto por la propia consideración de la acción orientadora destinada a todos los alumnos como por la responsabilidad que asigna a toda la comunidad educativa y, particularmente, al profesorado.

Carácter *técnico*, por la necesaria intervención en este proceso de profesionales cualificados en el terreno psicopedagógico, socioeducativo, etc.

Carácter *abierto y flexible*, porque entiende que la mejora va asociada con frecuencia a la organización de nuevas vías de actuación en el ámbito de la orientación que deben ser experimentadas.

Carácter *autonómico*, tanto por el ámbito que abarcan los objetivos y medidas planteados como por la labor de adaptación de los planteamientos generales a las características y necesidades propias de la Comunidad de Castilla y León.

Carácter *gradual*, por la forma de aplicación sucesiva y gradual de las medidas propugnadas en el presente Plan.

⁶⁷ Orden de 13 de febrero de 2006 de la Consejería de educación por la que se aprueba el Plan de Orientación Educativa. Resolución del 20 de febrero de 2006. (BOCYL de 28 de febrero de 2006)

6.4 Objetivos de la Orientación Educativa en Castilla y León.

La Junta de Castilla y León estableció en el año 2006 una serie de objetivos previstos para conseguir la mejor respuesta educativa a las características de cada alumno con el fin de dar respuesta a las necesidades de la comunidad educativa.

- Lograr una orientación de calidad para todo el alumnado que cursa enseñanzas escolares.
- Propiciar a los alumnos, a través de la acción orientadora y tutorial, el pleno desarrollo de sus posibilidades como personas.
- Contribuir a que el alumno reciba una atención personalizada en función de sus necesidades educativas.
- Facilitar la pronta detección del alumnado que presente características educativas diferenciales.
- Propiciar el desarrollo de iniciativas y programas de intervención adecuados a las necesidades de orientación de los centros educativos.
- Asegurar una oferta formativa, que posibilite la actualización científica y didáctica del profesorado en relación con su responsabilidad orientadora.
- Facilitar la difusión de experiencias de especial significación sobre respuestas de orientación desarrolladas en los centros educativos.
- Planificar los adecuados medios y recursos específicos en función de las necesidades de orientación detectadas.

6.3 Datos de los Equipos de orientación.⁶⁸

Según los datos aportados por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, los Equipos de Orientación Educativa forman un total de 62 equipos generales, 9 de atención temprana, 4 equipos específicos (dos de motóricos y dos de auditivos), 3 equipos de atención al alumnado con trastornos de conducta y un equipo de atención al alumnado

⁶⁸ Estos datos corresponden al curso 2014- 2015, facilitados por la Dirección General de Innovación y equidad educativa para la realización de este trabajo de Tesis.

con superdotación intelectual. Cada Equipo de Orientación Educativa tiene atribuido un sector para su atención orientadora, según la Orden de 7 de septiembre de 1994.

6.5 Los Servicios de Orientación en Castilla y León.

A continuación se describe la Estructura de los Servicios de Orientación Educativa⁶⁹ en Castilla y León cuyos profesionales constituyen el objeto de estudio de nuestro trabajo de campo, en primer lugar se describen los Equipos de Orientación Educativa en la que se enmarcan los Equipos Generales, los Equipos de Atención Temprana y los Equipos de Orientación Educativa especializados, y por ultimo haremos una pequeña referencia a los Departamentos de Orientación como servicios de orientación internos.

- I. Los Equipos de Orientación Educativa, según la resolución de 21 de septiembre de 2011, se estructuran de la siguiente manera:
 - a. Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica Generales: Equipos formados por profesores de educación secundaria de la especialidad de orientación educativa y profesores técnicos de formación profesional de la especialidad de servicios a la comunidad que prestan sus servicios a determinados centros sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas educación infantil, primaria y educación especial dentro de su ámbito de actuación.
 - b. Equipos de Atención Temprana: Equipos formados por profesores de educación secundaria de la especialidad de orientación educativa y profesores técnicos de formación profesional de la especialidad de servicios a la comunidad especializados en atención temprana y educación infantil

⁶⁹ RESOLUCIÓN de 21 de septiembre de 2011, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por la que se dispone la publicación de la Instrucción de 21 de septiembre de 2011, de la citada Dirección General, relativa a la organización y funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa de la Comunidad de Castilla y León para el curso 2011/2012. RESOLUCIÓN de 21 de septiembre de 2011, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por la que se dispone la publicación de la Instrucción de 21 de septiembre de 2011, de la citada Dirección General, relativa a la organización y funcionamiento de los Departamentos de Orientación de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León para el curso 2011/2012

que prestan sus servicios con alumnado de 0 a 6 años en determinados centros, de acuerdo con el plan de actuación de atención temprana y educación infantil de su provincia. Desarrollarán su trabajo en toda la provincia.

- c. Equipos de Orientación Educativa especializados: Equipos formados por diferentes profesionales de la orientación educativa especializados en alguna o varias necesidades específicas de apoyo educativo que prestan sus servicios en todas las etapas de la enseñanza en la que se incluya dicho alumnado, se concretarán según la especialidad. Desarrollarán su trabajo en toda la provincia.

II. Los Profesionales de los Servicios de orientación educativa.

Estos profesionales trabajan para poder orientar y mejorar la equidad y calidad educativa del alumnado en general, trabajando desde una perspectiva proactiva colaboran con el resto de la comunidad educativa en el asesoramiento y puesta en práctica de culturas inclusivas. Estos profesionales son: El orientador educativo, el profesor técnico de servicios a la comunidad y en los centros de secundaria adscritos al Departamento de orientación- el profesorado de ámbito, el maestro de educación especial o pedagogía terapéutica, el maestro de audición y lenguaje, el maestro de compensatoria, y el ayudante técnico educativo. En este caso nos centraremos en las funciones de los Orientadores Educativos y de los Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad objeto de nuestro estudio.

6.6 La especialización profesional para la atención a la diversidad: Profesores Técnicos de Formación Profesional de Servicios a la Comunidad y Educadores sociales

La información de este apartado ha sido extraída del artículo *Servicios a la Comunidad: un referente para la concreción del perfil socioeducativo de los educadores sociales en la escuela* que el autor de esta tesis publicó en la Revista de Pedagogía

Bordón⁷⁰, cierta forma constituye el origen epistemológico y motivacional de esta tesis doctoral, ya que se trata la intervención socioeducativa en la escuela y la relación escuela-comunidad por medio de la intervención profesional del Técnico de Servicios a la Comunidad -integrante de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica- y de la figura del educador social como medida de implementación de la intervención socioeducativa en los centros escolares con el alumnado y sus familias- que se encuentran en desventaja socio-educativa. Este artículo forma parte de la trayectoria de investigación del autor en el campo de la compensación educativa en los centros escolares y como tal lo incluimos. A lo largo del texto se expondrán diferentes apartados de nuestro estudio de campo, como la importancia de la intervención de los Técnicos de Servicios a la Comunidad -población objeto de estudio junto con los orientadores-, la relación de la educación social y la escuela, de la escuela y la comunidad y también se hará una referencia especial al trabajo socio-educativo en el marco escolar de los PTSC (Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad), así como una descripción de las acciones socioeducativas del PTSC y la concreción de un perfil escolar. También aparece un apartado dedicado a las funciones que puede desarrollar el educador social dentro del marco escolar. Esta línea de investigación para la inclusión de los educadores sociales en la escuela ha sido nombrada y apoyada por numerosos autores, (Molina y Blázquez, 2006; Melendro, 2008; Pérez de Guzmán, 2008; García, 2008; Ortega, 2008; Parcerisa, 2008; Galán y Castillo, 2008 y Sánchez, 2008) sin embargo esta cuestión fue vetada por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León junto a la pregunta de la inclusión de monitores-ayudantes en las aulas, argumentando que *“en la actualidad estas figuras profesionales no trabajan dentro de las aulas”*.

Como fue argumentado a la Dirección de innovación educativa estas dos medidas al igual que la mayor parte de las medidas del cuestionario, no existían en la actualidad, eran -son- una serie de propuestas socio-educativas basadas en la evidencia científica, con carácter inclusivo y con evidentes resultados de éxito en diferentes escuelas europeas.

6.6.1. Servicios a la Comunidad y educación social en la escuela

La sociedad actual ha cambiado mucho y con ella la escuela y el sistema educativo en su conjunto, pero estos últimos no se han adaptado lo suficiente a los cambios como para dar las respuestas adecuadas a las demandas educativas más emergentes. Ya no basta

⁷⁰ Sociedad Española de Pedagogía: Revista de Pedagogía Bordón, 2008, Volumen 60, Nº 4.

con dominar los recursos didácticos, ahora es necesario crear en el centro educativo, un entorno social positivo, con el fin de transformar nuestra pequeña comunidad escolar en una comunidad educadora. La especialidad educativa de Servicios a la Comunidad ofrece un buen referente tanto teórico como práctico para la inclusión de los educadores sociales en los centros educativos, orientando hacia lo que podría ser el perfil profesional del educador social en la institución escolar. Disponer de referentes dentro de este nuevo ámbito de intervención para la concreción de este perfil profesional, facilitará la definición de las tareas y las funciones de los/as educadores/as ante las diversas tendencias profesionales que puedan surgir en la institucionalización de la figura del educador social en los centros escolares, construyendo así una visión consensuada, que se desarrolle de manera integral en el contexto socioeducativo.

La evolución resultante del dinamismo social obliga a la institución escolar a adaptarse a los constantes cambios para dar respuesta a las demandas sociales y educativas que emergen. Sin embargo, hay una pregunta constante durante las últimas décadas: ¿es la institución escolar una institución en crisis? Como indica Pérez Serrano, “la educación ha experimentado rupturas, y la principal es que la escuela ha perdido su prestigio y el monopolio de la educación, tanto en su dimensión temporal, como espacial” (Pérez Serrano, 2005, p. 8).

Con frecuencia se debate sobre las necesidades del sistema educativo, así “el profesorado ante esta situación donde continuamente se habla de crisis de la escuela, a menudo se encuentra desconcertado, con cierta sensación de soledad y en ocasiones, con la idea de que lo que se predica en la escuela, va contra lo que se vive fuera de ella. Lo cierto es que la institución escolar necesita cambios profundos, como no podía ser de otra manera, en una sociedad que ha cambiado y está cambiando mucho” (Parcerisa, 2008, p. 20). Por lo tanto, vemos que es necesario un cambio cualitativo en la manera de entender la enseñanza, “la institución escolar tiene un problema y para su solución se requiere, entre otras cosas, de un papel activo por parte del profesorado ante él y de explorar los lazos de relación entre la escuela y el entorno” (Parcerisa, 2008, p. 20). Se puede inferir de todo esto, que la evolución social supera la capacidad de adaptación del sistema educativo.

Son conocidos algunos de los problemas que afectan a la institución escolar: baja motivación (tanto por parte del alumnado, como por parte del profesorado), conflictividad escolar mal resuelta, absentismo, normalización de la violencia, multiplicidad de funciones

de los docentes, nuevos retos socio-ambientales, y las diversas reformas educativas aún por asimilar. Estos problemas han hecho que los diferentes profesionales se enfrenten cada día a su trabajo preguntándose cuál es el verdadero sentido de su quehacer en el aula, no sabiendo hasta dónde puede llegar su grado de implicación en la resolución de problemas socio-educativos y no sintiéndose en muchos casos capacitados para afrontarlos. Como apunta Ortega Esteban “la escuela, ocupada como está en cumplir las exigencias curriculares establecidas por el sistema, no tiene ni tiempo, ni medios, ni profesionales preparados para ocuparse de estos problemas”⁷¹ (Ortega, 2005, p.173). Si ya son preocupantes los problemas estructurales del sistema educativo, no lo son menos los que afectan directamente al riesgo de exclusión en la escuela, que viene determinado en muchas ocasiones por la no adecuada adaptación de la institución escolar, por la escasa dotación de recursos o por la poca implicación de los propios docentes, pudiendo encontrar un clima de desesperación a la hora de abordar la problemática relacionada con las conductas disruptivas, la falta de motivación, el absentismo y la agresividad. El profesorado está viviendo el día a día del alumnado, conoce los problemas, pero en muchas ocasiones no dispone del tiempo o de la capacitación más adecuada para afrontarlos. Por lo tanto, hay que conocer las necesidades y las carencias de los docentes para poder aportar soluciones.

Cualquier cambio estructural dentro del sistema educativo, bien por perfeccionamiento, complementación o carencia, supone la aparición de conflictos de adaptación, con la problemática añadida, en este caso, de vernos frente a una institución que evoluciona lentamente, por lo que es fundamental adaptar la figura del educador social dentro del sistema escolar de forma consciente y sosegada, intentando construir puentes donde ahora no existen. Para reflexionar sobre esta cuestión es necesario tener en cuenta, por un lado, que todo proceso de adaptación requiere de un tiempo y, por otro lado, que el cambio social es constante sin respetar el tiempo necesario para que la institución escolar pueda responder adecuadamente a las nuevas demandas. Antes de iniciar el camino hacia la construcción de este nuevo perfil del educador social dentro de la institución escolar, sería conveniente hacer un pequeño análisis de la intervención socioeducativa en el Estado en los últimos años, de esta forma se construirá una base sólida sobre la que asentar esta

⁷¹ José Ortega Esteban es catedrático en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. Para ampliar la información de la cita puede consultarse en ORTEGA ESTEBAN, J. (2005): “La Educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua...todas son educaciones formales”, en Revista de Educación, 338, 173-175.

nueva figura, retomando los aciertos del trabajo ya realizado y proyectando nuevos cambios.” Hay que preguntarse cuáles pueden ser las vías para salir de una situación que parece no tener solución, aunque se intenten reformas continuamente” (Parcerisa, 2007, p.7).

Como ya es sabido no existen recetas milagrosas y sí un largo camino por recorrer si queremos mejorar nuestro sistema escolar y nuestra comunidad, la incorporación de educadores y educadoras sociales supone un intento práctico y cercano de volver a dotar a la institución escolar de su carácter socializador y cívico, conectado con la familia y la comunidad, potenciando los recursos existentes y trabajando de manera interdisciplinar para responder a las nuevas demandas surgidas en la institución escolar. Esta intervención socioeducativa no solo repercutirá en el proceso escolar, sino que puede incidir también en la evolución y la mejora conjunta de las metas sociales.

6.6.2. Servicios a la Comunidad como referente del trabajo socioeducativo en el marco escolar.

Establecer criterios para planificar el perfil y las funciones del educador social en la institución escolar, es una tarea que requiere de tiempo y proyección, si no queremos caer en el oportunismo político de carácter remedial. La concreción del perfil y las funciones del educador social en el centro escolar es un modelo en construcción que se circunscribe a las características e idiosincrasia de cada realidad educativa, así cada Comunidad Autónoma podrá perfilar esta nueva figura educativa en función no sólo de sus necesidades sino también de la proyección de sus metas educativas y sociales, sin olvidar que la inclusión de esta figura requiere también de referentes y estructuras sólidas que definan su perfil y funciones de manera general, con el fin de evitar la disparidad de ocupaciones y servicios que se pueden encontrar para este profesional, dependiendo de cada administración educativa. Como acertadamente indica Ortega Esteban está “el peligro de hacer del educador social en los centros una especie de factótum o ‘chico/a para todo’, holista, pero inconcreto y difuso, o también de “ungüento amarillo o bálsamo de fierabrás” especializado y clínico que todo lo cura. Ni lo uno ni lo otro” (Ortega, 2008, p. 11).

Es sin duda necesario hacer una pequeña revisión de la intervención socioeducativa en el territorio español, para conocer el trabajo realizado durante los últimos años, aprovechando esta experiencia acumulada, de manera que se defina un perfil y unas

competencias profesionales básicas, frente a la disparidad de las propuestas arbitrarias que se puedan dar.

Han sido numerosos los proyectos de intervención socioeducativos desarrollados en los centros escolares en los que han participado los educadores sociales de una manera más o menos habitual, hasta concretarse de forma estable en las experiencias de algunas comunidades autónomas (Extremadura o Castilla La Mancha). Pero si se quiere dotar a este nuevo profesional de una mayor proyección se han de revisar las diferentes intervenciones socioeducativas que se han realizado de una manera más sistemática y estable a lo largo de las últimas décadas en nuestro país. Conocer las diferentes actuaciones realizadas en este campo nos puede proporcionar los criterios más adecuados para planificar las actuaciones y los perfiles de intervención más idóneos del educador social en la escuela, evitando la improvisación y el oportunismo político.

Dentro de los diferentes proyectos de intervención educativa y comunitaria que se han realizado en nuestro país hemos de destacar por su repercusión e importancia la desarrollada por la especialidad educativa de Servicios a la comunidad ya que supone la primera experiencia de intervención social en la escuela y en la comunidad que intenta dar una respuesta global mediante la intervención socio-comunitaria y la intervención escolar, considerando en la actualidad este tipo de trabajo como proactivo, vinculado a un proyecto de construcción comunitario, frente a la intervención remedial y temporal de épocas pasadas.

Servicios a la comunidad es una especialidad educativa que pertenece a la familia de “Servicios Socioculturales y a la Comunidad”, cuyos profesionales pertenecen al cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional⁷².

Esta nueva figura profesional nace con el propósito de evitar el absentismo escolar, en unos barrios donde las dificultades económicas y la desestructuración social son el principal problema comunitario, que incide de manera especial en los más jóvenes. El Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad comienza a adquirir forma y sentido gracias al marco de la compensación educativa interna y externa para integrar en el ámbito escolar

⁷² Como se describe en el artículo de SÁNCHEZ MARTÍNEZ, J.J. (2008), “Servicios a la Comunidad: una apuesta por el perfil profesional del educador social dentro de las políticas educativas”, *RES: Revista de Educación Social*, N°8, *Educación Social y Trabajo en la Comunidad*, *Enfoques* <Eduso.net>

a los alumnos con problemas de adaptación por motivos sociales: minorías étnicas, alumnado en desventaja social, etc.

*Acciones dirigidas a la compensación educativa*⁷³

-Compensación educativa interna.

En la compensación educativa interna estos profesionales participan en la programación de actividades de apoyo dirigidas a la adquisición de competencias comunicativas de la lengua de acogida para alumnos migrantes, así como en refuerzos de aprendizajes instrumentales básicos, programas de desarrollo cognitivo y desarrollo de habilidades sociales favoreciendo la inserción social y afectiva del alumnado.

-Compensación educativa externa.

En el ámbito de la compensación educativa externa estos profesores desarrollan el seguimiento y control del absentismo escolar, en coordinación con equipos de trabajo social del entorno; realizan visitas a las familias y se ocupan de favorecer la participación en los centros, del alumnado en desventaja y de sus familias.

6.6.3. Descripción de las acciones socioeducativas del Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad.

Es en febrero de 1996, en el Real Decreto 299/1996 (B.O.E. 12/03/1996 Núm. 62) de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en la educación y en la resolución de abril del mismo año de la Dirección General de Centros escolares, sobre la organización de los Departamentos de Orientación en los Institutos de Secundaria (B.O.E. 31/05/1996 Núm.132) cuando se concretan las funciones y actuaciones del Profesor Técnico en Servicios a la Comunidad de la siguiente manera:

- a) Colaborar con los servicios externos en la detección de necesidades sociales de la zona y necesidades de escolarización del alumnado en desventaja, participando en los procesos de escolarización de este alumnado, a través de su coordinación con los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, los

⁷³ RESOLUCION de 29 de abril de 1996 así como la Orden de 22 de julio de 1999 por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa.

centros de Educación Primaria de procedencia del alumnado, los servicios municipales y las Comisiones de Escolarización.

b) Proporcionar criterios para la planificación de las actuaciones de compensación educativa que deben incluirse en el proyecto educativo y los proyectos curriculares.

c) Proporcionar criterios para que el plan de acción tutorial y el plan de orientación académica y profesional atiendan a la diversidad social y cultural del alumnado, facilitando la acogida, integración y participación del alumnado en desventaja, así como la continuidad de su proceso educativo y su transición a la vida adulta y laboral.

d) Proporcionar criterios, en colaboración con los departamentos didácticos y las Juntas de Profesores, para la planificación y desarrollo de las medidas de flexibilización organizativa y adaptación del currículo necesarias para ajustar la respuesta educativa a las necesidades del alumnado en desventaja y colaborar con los equipos educativos de los programas de garantía social en la elaboración de las programaciones correspondientes.

e) Actuar como mediador entre las familias del alumnado en desventaja y el profesorado, promoviendo en el instituto actuaciones de información, formación y orientación a las familias y participando en su desarrollo.

f) Participar en la elaboración de los programas de seguimiento y control de absentismo de los alumnos y, en colaboración con otros servicios externos e instituciones, desarrollar las actuaciones necesarias para garantizar el acceso y la permanencia en el centro.

g) Velar, conjuntamente con el equipo directivo, para que el alumnado en desventaja tenga acceso y utilice los recursos del instituto, ordinarios y complementarios, y facilitar la obtención de otros recursos que incidan en la igualdad de oportunidades (becas, subvenciones, ayudas...).

En otra resolución del 30 de abril de 1996 de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre el funcionamiento de los Equipos de

Orientación Educativa y Psicopedagógica (B.O.M.E.C., 13 de mayo de 1996 núm. 20), aparecen recogidas, en su apartado b), las tareas que deben asumir de manera prioritaria los trabajadores sociales⁷⁴.

Los trabajadores sociales asumen prioritariamente tareas entre las cuales tienen un peso destacado las de ámbito sectorial, en concreto:

1. Conocer las características del entorno, así como las necesidades sociales y educativas e identificar los recursos educativos, culturales, sanitarios y sociales existentes en la zona y posibilitar su máximo aprovechamiento, estableciendo las vías de coordinación y colaboración necesarias.
2. Participar en la elaboración de los programas de seguimiento y control del absentismo de los alumnos y, en colaboración con otros servicios externos e instituciones, desarrollar las actuaciones necesarias para facilitar el acceso y permanencia del alumnado en desventaja social en el centro educativo.
3. Colaborar en el desarrollo de programas formativos dirigidos a familias.
4. Canalizar demandas de evaluación psicopedagógica y colaborar en la realización de las mismas aportando criterios sobre la evaluación del contexto familiar y social y, en su caso, realizando dicho análisis.
5. En relación con el apoyo especializado a los centros, su trabajo se enmarca en el desarrollo de acciones vinculadas a los procesos de elaboración, desarrollo, evaluación y revisión de los Proyectos Educativos y Curriculares. Su papel se centrará en:

-Facilitar información sobre los aspectos relativos al contexto sociocultural del alumnado.

-Proporcionar información sobre los recursos existentes y las vías apropiadas para su utilización, facilitando la coordinación de los servicios de la zona y el centro

-Colaborar en la detección de indicadores de riesgo que puedan ayudar a prevenir procesos o situaciones de inadaptación social.

⁷⁴ Vemos como en esta resolución que dicta instrucciones sobre el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica la nomenclatura a la hora de nombrar a los Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad, todavía no ha cambiado y les denomina de forma genérica, trabajadores sociales.

-Proporcionar información al profesor tutor sobre aspectos familiares y sociales de los alumnos con necesidades educativas especiales y los alumnos en situación de desventaja social.

-Facilitar la acogida, integración y participación de los alumnos con necesidades educativas especiales o en situación de desventaja, en colaboración con tutores y familias.

-Participar, en coordinación con el psicólogo o pedagogo, en el establecimiento de unas relaciones fluidas entre el centro y las familias.

-Participar en tareas de formación y orientación familiar.

-Colaborar en los procesos de acogida y de mediación social.

Dada la especial incidencia de estos profesionales en las funciones de sector, aunque siempre encaminadas al ajuste de la respuesta educativa desde los centros a los alumnos, la planificación de su trabajo respecto al número de centros, frecuencia de intervención y permanencia en los mismos será diferente a la del resto de los componentes del equipo. Las prioridades y periodicidad de sus actuaciones estarán determinadas, en todo caso, por las características sociales de la población escolarizada, aunque también se tendrán en cuenta las demandas concretas de colaboración que los centros formulen a estos profesionales para el desarrollo de los objetivos marcados en su Proyecto Educativo y en los Proyectos Curriculares de las diferentes etapas.

6.6.4. La concreción de un perfil escolar dentro del nuevo espacio europeo de educación superior.

Ha de entenderse que más allá de la búsqueda de un puesto de trabajo o de una salida profesional a las bolsas de empleo formadas por los/as educadores/as sociales, la inclusión y la participación de los educadores en los centros de enseñanza supone un intento de intervención proactiva en el corazón de la comunidad, es decir, en la escuela, ya que de una manera o de otra, todos los ciudadanos pasan por esta institución. Como indican March y Orte “la construcción de una pedagogía social escolar debe fundamentarse en el refuerzo del papel inclusivo de la institución escolar en el marco de la sociedad del siglo XXI” (March y Orte, 2007, p. 12).

La inclusión de los/as educadores/as sociales en los centros escolares surgió con las primeras promociones de la diplomatura, pero nunca tuvo mayor repercusión debido entre otras cosas, a la juventud de la propia titulación que aún seguía definiendo y reubicando sus perfiles.

Si queremos participar en esta nueva construcción de “lo escolar”, es necesario que dotemos a nuestros educadores sociales de los recursos formativos más adecuados para el desarrollo de esta labor, ya que como se indica “una manifestación clave de la identidad no escolar de la pedagogía y la educación social ha sido, sin duda alguna y en el Estado español, la creación y la institucionalización de la figura del educador social” (March y Orte, 2007, p. 12). Esto supone uno de los grandes retos a los que nos enfrentamos en la actualidad, ya que probablemente estemos ante una de las carreras más emergentes y con mayor proyección “escolar” después de las diferentes especialidades de magisterio, pero la mal entendida diferenciación corporativa de lo “formal” con la que nació, apoyó un intento de segregación reduccionista, en búsqueda de un espacio que ya poseía por derecho.

El Real Decreto 1420/1991⁷⁵ define de manera oficial el perfil de las enseñanzas que establecen el título oficial universitario de Educación Social, en el se hace referencia a: “la educación no formal, educación de adultos (incluida la tercera edad), inserción social de personas desadaptadas y minusválidas, así como la acción socioeducativa”.

Pero como bien apuntan March y Orte (2007) basándose en el Real Decreto por el que se crea el título oficial universitario de Diplomado en Educación Social, “...si la definición del perfil profesional del educador social se fundamenta en el ámbito no escolar, resulta evidente que el análisis del contenido de las materias que conforman la diplomatura en todas las universidades españolas pone de manifiesto el olvido, la exclusión y la marginación de la institución escolar y del conjunto del sistema escolar en la formación de los educadores sociales” aunque esto es cierto, no lo es menos que en algunas Universidades la vinculación Educación Social y Escuela ha sido real con la inclusión de alguna asignatura en el currículum, habiendo hoy en día una mayor preocupación por integrar en el currículum del nuevo grado, alguna materia relacionada directamente con el mundo escolar, sobre todo referida a los aspectos institucionales y legales. Esto debiera

⁷⁵ El Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto (BOE de 10 de octubre de 1991).

tenerse presente en la construcción del nuevo grado en Educación Social, superando de esta forma, algunas carencias existentes en la actualidad.

La proyección de la Pedagogía Social y de la Educación Social pasa, pues, también por la institución escolar. Ambas disciplinas forman parte de un continuo educativo en el que se interrelacionan como vasos comunicantes. Así, se viene desarrollando una nueva idea de educación social y de educación escolar en la que la conexión es ineludible. El entorno escolar no puede ni debe desentenderse del entorno social y comunitario que afecta, modifica y condiciona lo escolar; del mismo modo que lo social no puede mantenerse al margen de la estructura escolar, ya que es una base sólida para la construcción comunitaria. La vinculación del educador social y la escuela no es nueva, siempre ha estado presente, aunque no siempre ha sido escuchada.

6.6.5 Perfil y funciones del educador social en el marco escolar.

La incorporación de los educadores sociales a los centros educativos, puede ser una respuesta acertada, dada la complejidad de la sociedad actual, siempre que se prime la capacidad de movilización frente a las estructuras organizativas estáticas que impiden el cambio natural y necesario de los sistemas, esto supone luchar contra el inmovilismo, la dependencia y la falta de innovación, que en definitiva son males que afectan a la comunidad escolar española. Es por ello, que el educador puede y debe ser un agente de cambio, de adaptación y de mediación si no quiere correr el riesgo de convertirse en parte de la estructura estática y multiproblemática, es decir, un agente más dentro del conflicto educativo basado en la resistencia al cambio y en la escasa capacidad de adaptación.

El educador social en la escuela ha de compartir el reto educativo de trabajar con el resto de profesionales por el crecimiento personal y social de todos los alumnos, gestionando los conflictos socio-educativos de manera positiva, fomentando la tolerancia y el respeto. El perfil del educador social hace necesario que combine saberes específicos y escolares, que posea una buena capacidad crítica, que sepa manejar los recursos disponibles, que posea una amplia conciencia social, capacidad afectiva, empática y de adaptación. Uno de los mayores retos es la concreción de la praxis, ya que será necesaria una visión de conjunto para no duplicar funciones con el profesorado en general, con el tutor, el orientador, el coordinador de convivencia, el Profesor Técnico de Servicios a la

Comunidad o el propio equipo directivo. “No se trata de introducir estas figuras profesionales dentro del contexto sin más” (Parcerisa, 2007, p.13).

Se debe de buscar un marco flexible de intervención dentro del actual modelo de enseñanza para que los educadores no se conviertan en esos chicos “... que nos descarguen del problema” (Parcerisa, 2007, p. 9), el problema es común y es necesaria una visión de conjunto. El educador social es algo más que una figura de emergencia para resolver problemas emergentes, su fin no es tapar vías de agua, sino el desarrollo de la educación integral del alumnado dentro de la comunidad.

A pesar de algunas carencias y necesidades de la titulación de Educación Social se puede decir, que probablemente sea la titulación universitaria que cuente con el perfil más adecuado para realizar el tipo de intervención socio-educativa demandado en el ámbito escolar, ahora con la nueva incorporación de la Política Social en el Ministerio de Educación es también una manera de responder a los desafíos que tiene planteados el conjunto de la sociedad.

Capítulo 7. El alumnado con necesidad de compensación educativa en Castilla y León.

7.1 El alumnado con necesidad específica de apoyo educativo⁷⁶.

Según la Instrucción⁷⁷ de 9 julio de 2015 de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado de la Junta de Castilla y León, se establecen cuatro grupos para la clasificación del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, dependiendo de las características y necesidades específicas de apoyo.

1. ACNEE: Alumnado con Necesidades Educativas Especiales
2. ANCE: Alumnado con Necesidades de Compensación Educativa
3. Altas capacidades intelectuales
4. Dificultades de aprendizaje y bajo rendimiento académico.

Centrándonos en el grupo de alumnos objeto de nuestro estudio describimos a continuación las tipologías y categorías del Alumnado con Necesidades de Compensación Educativa, por circunstancias de desventaja.

1. GRUPO ANCE (Alumnado con Necesidades de Compensación Educativa)
Alumnado que presenta necesidades de compensación educativa en razón de sus circunstancias de desventaja. Para una clasificación operativa, se subdividen en:

Tabla 4 Clasificación del alumnado dependiendo de las características y necesidades específicas de apoyo

TIPOLOGÍA	CATEGORÍA
INCORPORACIÓN TARDÍA AL SISTEMA	INMIGRANTES CON DESCONOCIMIENTO DEL IDIOMA
	INMIGRANTES CON DESFASE CURRICULAR

⁷⁶ El alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, es el alumnado que requiere durante un período de su escolarización, o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y/o actuaciones educativas específicas, y que está valorado así en el correspondiente Informe de Evaluación Psicopedagógica (y Dictamen de Escolarización, en su caso) o de Compensación Educativa

⁷⁷ Por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de Castilla y León.

EDUCATIVO ESPAÑOL	ESPAÑOLES CON DESCONOCIMIENTO DEL IDIOMA
	ESPAÑOLES CON DESFASE CURRICULAR
ESPECIALES CONDICIONES GEOGRÁFICAS, SOCIALES Y CULTURALES	MINORIAS
	AMBIENTE DESFAVORECIDO
	EXCLUSIÓN SOCIAL
	TEMPOREROS/FERIANTES
	AISLAMIENTO GEOGRÁFICO
ESPECIALES CONDICIONES PERSONALES	CONVALENCIA PROLONGADA
	HOSPITALIZACIÓN
	SITUACIÓN JURÍDICA ESPECIAL
	ALTO RENDIMIENTO ARTÍSTICO
	ALTO RENDIMIENTO DEPORTIVO

Fuente: Consejería de Educación. Junta de Castilla y León, 2014

La Instrucción de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, describe los tres apartados de la siguiente manera:

Incorporación tardía al sistema educativo:

Alumnado de incorporación tardía al sistema educativo español que presenta necesidades de compensación educativa, bien por desfase curricular de dos o más cursos de diferencia -al menos en las áreas instrumentales- entre su nivel de competencia curricular y el que corresponde al curso en el que está escolarizado, bien por desconocimiento de la lengua castellana. Puede tratarse de alumnado con nacionalidad extranjero (inmigrantes) o con nacionalidad española (por ejemplo, el alumnado adoptado en el extranjero por familias españolas (p .6-7).

Especiales condiciones geográficas, sociales y culturales:

Alumnado procedente de minorías, ambiente desfavorecido, exclusión social o marginalidad, temporeros o feriantes, o especiales circunstancias de aislamiento geográfico, y que además presenta necesidades de compensación educativa, por tener un desfase curricular de dos o más cursos de diferencia -al menos en las áreas instrumentales- entre su nivel de competencia curricular y el que corresponde al curso en el que está escolarizado. Instrucción de 9 julio de 2015. (p .6-7)

Especiales condiciones personales:

Alumnado que presenta necesidades de compensación educativa por razones de convalecencia prolongada a causa de una enfermedad, hospitalización, situación jurídica especial (por circunstancias de adopción, acogimiento, tutela, protección, internamiento por orden judicial u otras) y/o alto rendimiento artístico o deportivo. Instrucción de 9 julio de 2015. (p. 6-7)

Los requisitos (según la Instrucción de 9 julio de 2015) para que el alumnado con necesidades educativas específicas sea incluido en el Fichero ATDI (Atención a la Diversidad) y por lo tanto pueda ser considerado y atendido como alumno con necesidades de compensación educativa son:

- Informe de Evaluación de Necesidades de Compensación Educativa del alumnado incluido en la tipología y categoría correspondiente y que además presente un retraso escolar de dos o más cursos -al menos, en las áreas instrumentales-, con respecto al curso en el que está escolarizado o circunstancias especiales personales que justifiquen la necesidad específica de apoyo educativo.

- El Informe será actualizado, en Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria al finalizar cada curso. Será validado por el Área de Inspección Educativa

7.2 Análisis descriptivo de los datos del alumnado con necesidades de compensación educativa en la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla y León. Curso 2012-2013 y 2013-2014.

Hemos de señalar en primera instancia que decidimos realizar este pequeño análisis para conocer de primera mano los datos oficiales del alumnado ANCE en nuestra comunidad y partiendo de estos datos poder analizar y comprender la respuesta educativa en Castilla y León. Los datos aquí aportados corresponden a los cursos 2012-2013 y 2013-

2014⁷⁸, durante estos periodos la clasificación del alumnado con necesidad de apoyo educativo era la que describimos a continuación y en base a la cual analizamos los datos aportados por la Consejería de Educación. Dentro de la atención a la Diversidad, se entiende como alumnado con necesidad de compensación educativa (ANCE) a aquel que presenta necesidades educativas específicas por su situación de desventaja o por razones sociales o personales y se encuentra dentro del grupo de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Según la instrucción conjunta de 7 de enero de 2009, las necesidades educativas específicas quedan recogida en 7 grupos principales⁷⁹:

- Acnee. (Alumnado con necesidades educativas especiales)
- Retraso madurativo.
- Ance. (Alumnado con necesidad de compensación educativa)
- Altas capacidades intelectuales.
- Alteraciones de la comunicación y lenguaje.
- Dificultades específicas de aprendizaje.
- Límites.

El objetivo para la atención del alumnado ANCE es atender las necesidades educativas específicas del alumnado en desventaja por razones sociales, sin discapacidad personal asociada. Las actuaciones se dividen dependiendo del tipo de necesidad:

- Incorporación tardía en el Sistema Educativo español y alumnado en situación de desventaja educativa
- Atención Domiciliaria
- Aula Hospitalaria

Explicaremos brevemente los tres apartados aunque nosotros solo nos centraremos en el primero ya que constituye el objeto de estudio de nuestro trabajo de campo.

⁷⁸ Ya que esta clasificación cambió a principios del curso 2015, como hemos señalado en el apartado anterior. Esto no supone ninguna variación para nuestro estudio ya que los grupos de alumnado estudiados no han variado.

⁷⁹ Hacemos alusión a este agrupamiento establecido en la normativa del año 2009 ya que nuestra investigación fue articulada en torno a esta estructura aquí descrita.

7.2.1 Alumnado con incorporación tardía en el Sistema Educativo español y alumnado en situación de desventaja educativa⁸⁰.

Tiene por finalidad, organizar la atención educativa al alumnado que, por su incorporación tardía al sistema educativo o por su situación de desventaja socioeducativa, requieren una atención educativa específica. Según la RESOLUCIÓN de 17 de mayo de 2010, de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa, por la que se organiza la atención educativa al alumnado con integración tardía en el sistema educativo y al alumnado en situación de desventaja socioeducativa, escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

Atención domiciliaria

Tiene por finalidad, la atención educativa del alumnado de infantil, primaria y secundaria obligatoria que no puede asistir a clase con regularidad en el centro escolar por razones de enfermedad, en coordinación con el tutor del centro de origen del alumno.

La Orden EDU/1169/2009, de 22 de mayo, (BOCYL de 29 de mayo de 2009) regula la atención educativa domiciliaria de los alumnos escolarizados en segundo ciclo de educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria y educación básica obligatoria en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León

Aula Hospitalaria⁸¹

Se basa en la atención educativa del alumnado de infantil, primaria y secundaria obligatoria durante su estancia hospitalaria, en coordinación con el tutor del centro de origen del alumno.

7.2.2 Alumnado ANCE en Castilla y León, curso 2012-2013

Para conocer las actuaciones oficiales que en materia de compensación educativa que se están desarrollando en la Comunidad Autónoma de Castilla y León nos pusimos en contacto con la Consejería de Educación de dicha comunidad, esta nos remitió al Área de

⁸⁰Fuente: Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, 2013.

⁸¹ Blog Aula Hospitalaria: <http://aulahospitalariadeleon.blogspot.com.es/Este enlace se abrirá en una ventana nueva>

Programas Educativos (A.P.E.), concretamente a la Sección de Atención a la Diversidad, Orientación y Convivencia desde donde se planifica la atención al Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo y concretamente al alumnado ANCE: Alumnado con Necesidades de Compensación Educativa por su incorporación tardía en el Sistema Educativo español y alumnado en situación de desventaja educativa que es el apartado en el que se centra nuestro trabajo de campo. Toda la información referida en este apartado proviene de fuentes oficiales proporcionadas por la propia administración educativa.

En este apartado vamos a analizar los datos remitidos por la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León con respecto al alumnado con necesidades de compensación educativa durante los cursos 2012-2013 y 2013-2014. Según los datos facilitados por Consejería de Educación este alumnado aparece agrupado estadísticamente en tres grandes apartados:

Tabla 5 Clasificación ATDI (Atención a la Diversidad)

Inmigrantes.
Especiales condiciones personales.
Especiales condiciones sociales, geográficas y culturales.

Fuente: Consejería de Educación. Junta de Castilla y León 2014

En primer lugar hemos de decir que la Consejería de Educación a través de la Secretaría Técnica de Innovación Educativa y Formación del Profesorado nos hizo una puntualización sobre los datos estadísticos de los alumnos matriculados en la etapa de Educación Infantil en los cursos 2012-2013 y 2013-2014 ya que el número de alumnos con necesidades de compensación educativa (en adelante ANCE) en esta etapa está haciendo referencia al alumnado que tiene dificultades con la lengua vehicular (el castellano en este caso), estos alumnos/as no pueden presentar desfase curricular significativo pero si pueden tener dificultades con el idioma, por lo que pueden requerir de alguna medida educativa complementaria.

Realizaremos un breve análisis descriptivo de los datos, comenzando por el curso 2012-2013, analizando en primer lugar los datos referidos al alumnado de Educación Infantil que debido especialmente a causas migratorias presenta alguna dificultad con el idioma, es este apartado aparecen 355 alumnos y alumnas, que suponen un 0,46% del alumnado total matriculado en la Etapa de Educación Infantil, al aparecer solo reflejados los datos referidos a dificultades con el idioma vehicular, el porcentaje de alumnos es significativamente inferior al de alumnos de Educación Primaria con necesidades de compensación educativa ya que en esta etapa sí que puede aparecer un desfase curricular significativo de dos cursos o más debido no solo a dificultades con el idioma sino a otras circunstancias como especiales condiciones sociales, geográficas y culturales o especiales condiciones personales.

En la etapa de Educación Primaria aparecen reflejados como alumnado ANCE un total de 3922 alumnos/as lo cual supone un 3,14% del total del alumnado que cursa esta etapa educativa, en cifras supone un incremento de más de tres mil alumnos con respecto al número de alumnos con necesidades de compensación educativa en la etapa de educación infantil, debido en su mayoría al desconocimiento de la lengua vehicular o al desfase curricular significativo que presentan, aunque no analizaremos los datos referidos al alumnado que cursa otras etapas educativas sí que haremos referencia al aumento progresivo del alumnado con necesidades de compensación educativa a medida que aumenta la edad y la dificultad curricular, ya que pasamos de un 3,14% a un 4,58% de alumnado con necesidades de compensación educativa en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Este dato nos viene a confirmar la continuidad y la progresión de las dificultades de estos alumnos que de no ser solventadas durante los primeros años de escolarización obligatoria pueden aumentar en la educación secundaria, como demuestran las estadísticas.

Tabla 6 Alumnado ANCE por provincias y etapas, 2012-2013. Totalidad de centros.

Etapas	Ávila	Burgos	León	Palencia	Salamanca	Segovia	Soria	Valladolid	Zamora	Castilla y León	Alumnado total	%alumnado compensatoria
Infantil	18	50	15	34	15	14	67	87	35	335	73.173	0,46%
Primaria	335	619	452	257	422	482	179	881	295	3922	124.930	3,14%
ESO	357	735	506	283	423	312	180	830	303	3929	85.709	4,58%
Bachillerato	0	1	3	1	2	1	1	0	2	11	36.976	0,03%
CFGM	1	3	0	2	0	2	1	1	1	11	18.935	0,06%
CFGS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	17.576	0,00%
E.E.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.261	0,00%
PCPIACNEE	0	0	0	36	0	1	0	2	0	39	0	
PCPI	10	25	13	15	4	28	9	41	6	151	4638	3,20%
TOTAL:	721	1433	989	628	866	840	437	1842	642	8398	363.198	2,31%

Fuente: Datos proporcionados por la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado. Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León. Curso 2012-2013

Es interesante analizar las distintas variables atendiendo a la titularidad de los centros, ya que el porcentaje de alumnado con necesidades de compensación educativa suele variar si la titularidad del centro educativo es pública o privada (concertado), aunque el número de centros de titularidad privada-concertada es inferior a la de los centros públicos, el porcentaje de alumnado con necesidades de compensación con respecto al alumnado total de los centros privados-concertados suele ser inferior al porcentaje de los centros de titularidad pública.

Esto se ve reflejado en el 3,52% de alumnado de Educación Primaria de los centros educativos de titularidad pública que necesita compensación educativa frente al 2,37% del alumnado matriculado en centros de titularidad privada-concertada en la misma etapa educativa. Esto mismo sucede en Educación Infantil ya que el dato porcentual de alumnado que tiene dificultades con el idioma es ligeramente inferior en los centros de titularidad privada 0,29% al de los centros de titularidad pública 0,54%.

Tabla 7 Alumnado ANCE por provincias y etapas. Curso 2012-2013. Centros públicos

Etapas	Ávila	Burgos	León	Palencia	Salamanca	Segovia	Soria	Valladolid	Zamora	Castilla y León	Alumnado total	%alumnado compensatoria
Infantil	16	38	14	31	8	12	57	63	22	261	48.005	0,54%
Primaria	259	401	326	229	276	461	139	627	224	2942	83.619	3,52%
ESO	249	431	315	178	216	281	136	491	198	2495	54.290	4,60%
Bachillerato	0	1	2	1	2	2	1	0	1	10	29.177	0,03%
CFGM	1	3	0	2	0	2	1	1	1	11	13.724	0,08%
CFGS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	13.647	0,00%
E.E.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	810	0,00%
PCPIACNEE	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0	
PCPI	10	10	9	11	4	28	9	30	6	117	3.072	3,81%
TOTAL:	535	884	666	452	506	786	343	1214	452	5838	246.344	2,37%

Datos proporcionados por la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado. Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León. Curso 2012-2013.

Tabla 8 Alumnado ANCE por provincias y etapas, 2012-2013. Centros de titularidad Privada-concertada.

Etapas	Ávila	Burgos	León	Palencia	Salamanca	Segovia	Soria	Valladolid	Zamora	Castilla y León	Alumnado total	%alumnado compensatoria
Infantil	2	12	1	3	7	2	10	24	13	74	25.168	0,29%
Primaria	76	218	126	28	146	21	40	254	71	980	41.311	2,37%
ESO	108	304	191	105	207	31	44	339	105	1434	31.491	4,55%
Bachillerato	0	0	1	0	0	0	0	0	1	2	7.799	0,03%
CFGM	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5.211	0,00%
CFGS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3.929	0,00%
E. E.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	451	0,00%
PCPIACNEE	0	0	0	36	0	0	0	0	0	36	0	
PCPI	0	15	4	4	0	0	0	11	0	34	1.566	2,17%
TOTAL:	186	549	323	176	360	54	94	628	190	2560	116.926	2,19%

Fuente: Datos proporcionados por la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado. Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León. Curso 2012-2013

Tabla 9 Alumnado ANCE por provincias y categorización según ATDI. Centros de titularidad Pública.

Centros públicos	Ávila	Burgos	León	Palencia	Salamanca	Segovia	Soria	Valladolid	Zamora	Castilla y León
Inmigrantes	429	585	370	252	251	607	294	658	285	3731
Especiales condiciones sociales, geográficas y culturales	105	296	295	199	252	174	49	549	166	2085
Especiales condiciones personales	1	3	1	1	3	5	0	7	1	22
TOTAL:	535	884	666	452	506	786	343	1214	452	5838

Fuente: Datos proporcionados por la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado. Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León. Curso 2012-2013

Tabla 10 Alumnado ANCE por provincias y categorías. Centros de titularidad privada.

Centros concertados	Ávila	Burgos	León	Palencia	Salamanca	Segovia	Soria	Valladolid	Zamora	Castilla y León
Inmigrantes	114	312	149	78	192	49	90	302	107	1393
Especiales condiciones sociales, geográficas y culturales	72	235	173	98	166	4	4	324	82	1158
Especiales condiciones personales	0	2	1	0	2	1	0	2	1	9
TOTAL:	186	549	323	176	360	54	94	628	190	2560

Fuente: Datos proporcionados por la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado. Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León. Curso 2012-2013

Con respecto a la clasificación de los alumnos/as con necesidades de compensación educativa en la Comunidad, aparecen un total de 5124 alumnos/as en el apartado de inmigrantes siendo el grupo más numeroso con necesidades de compensación,

especialmente por causa del idioma, a continuación sigue el grupo que presenta Especiales condiciones sociales, geográficas y culturales (en el que se encuentran minorías étnicas y culturales y grupos sociales en riesgo de exclusión social), este es el segundo grupo más numeroso con 3243 alumnos después de las causas migratorias y por último en el apartado que engloba “Especiales condiciones personales”(Hospitalizaciones, atención domiciliaria...) con 31 alumnos/as. El total de alumnos en la comunidad con necesidades de compensación educativa es de 8398 lo cual supone un 2,31% sobre el alumnado total en Castilla y León. (Curso 2012-2013)

La provincia que presenta un mayor número de población inmigrante con necesidades de compensación es Valladolid con 960 alumnos/as seguida de Burgos con un total de 897 alumnos/as, en el apartado de “Especiales condiciones sociales, geográficas y culturales”, también será la capital de la comunidad la que ostente la mayor cifra de alumnos con 873, seguida de la capital burgalesa con 531 alumnos y de león con 468 alumnos.

En el apartado de especiales condiciones personales aparecen 9 casos en Valladolid, 6 casos en Segovia y 5 casos en Salamanca y Burgos respectivamente, haciendo un cómputo total en la comunidad de 31 casos de alumnos que necesitan compensación educativa por especiales condiciones personales, que suelen estar relacionadas con factores socio-económicos, laborales, de salud o riesgo de exclusión social.

Tabla 11 Alumnado ANCE por provincias y categorización. Centros públicos y privados-concertados.

Total centros	Ávila	Burgos	León	Palencia	Salamanca	Segovia	Soria	Valladolid	Zamora	Castilla y León
Inmigrantes	543	897	519	330	443	656	384	960	392	5124
Especiales condiciones sociales, geográficas y culturales	177	531	468	297	418	178	53	873	248	3243
Especiales condiciones personales	1	5	2	1	5	6	0	9	2	31
TOTAL:	721	1433	989	628	866	840	437	1842	642	8398

Fuente: Datos proporcionados por la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado. Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León. Curso 2012-2013

En este cuadro resumen se cruzan las variables de las etapas educativas y las diferentes causas de las necesidades de compensación educativa, podemos observar que en la etapa de Educación Primaria la primera causa de compensación es la migratoria (2301 alumnos/as), seguida del grupo de alumnos que presentan necesidades debido a sus

especiales condiciones sociales, geográficas y culturales (1608 alumnos/as), y en último lugar el grupo que presenta especiales condiciones personales (13 alumnos/as).

Tabla 12 Alumnado ANCE según categorización ATDI por etapas educativas.

	Inm	Espond geog	Espond pers	TOTAL
INFANTIL	316	17	2	335
PRIMARIA	2301	1608	13	3922
E.S.O.	2380	1535	14	3929
BACHILLERATO	6	6	0	12
CFGM	7	4	0	11
CFGS	0	0	0	0
E.E.	0	0	0	0
PCPI ACNEE	17	21	0	38
PCPI	97	52	2	151
TOTAL	5124	3243	31	8398

Fuente: Datos proporcionados por la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado. Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León. Curso 2012-2013

En este pequeño gráfico la Administración educativa nos remite los datos estadísticos del total de alumnado por provincia (fila superior) y el porcentaje de alumnado con necesidades de compensación educativa por provincia. Las provincias están ordenadas alfabéticamente comenzando por Ávila y terminando por la provincia de Zamora y los datos de alumnado total.

Podemos ver como el 2,31% del alumnado total en la Comunidad Autónoma de Castilla y León presenta necesidades de compensación educativa, siendo Segovia con un 3,36% la provincia con un mayor número de alumnado ANCE con respecto a su población de alumnado total, mientras que León una de las provincias con mayor número de alumnado presenta un porcentaje de alumnado ANCE del 1,55% (el más bajo de toda la Comunidad). También es significativo el 2,87% de la provincia de Ávila con tan solo 25.000 alumnos, si lo comparamos con el 2,59%(alumnado ANCE) de la Provincia de Burgos con una población discente de más de 55.000 alumnos o el bajo índice de la provincia de León con 63.000 alumnos y un 1,55% de alumnado (ANCE),o los datos que corresponden a la provincia de Salamanca con más de 50.000 alumnos y un 1,70% de alumnado (ANCE) una cifra significativamente baja si lo comparamos con los datos de la provincia de Ávila o Soria donde la población escolarizada total es de 13.915 alumnos y su porcentaje de alumnado ANCE supera el 3% .

Tabla 13 Alumnado total por provincias y porcentaje de alumnado ANCE en cada provincia

Alumnado:	25.114	55.273	63.890	23.545	50.931	25.002	13.915	82.414	23.114	363.198
	2,87%	2,59%	1,55%	2,67%	1,70%	3,36%	3,14%	2,24%	2,78%	2,31%

Fuente: Datos proporcionados por la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado. Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León. Curso 2012-2013

7.2.3 Alumnado ANCE, curso 2013-2014⁸²

Durante el curso 2013-2014 el número de alumnos/as es con necesidades de compensación educativa en la etapa de Educación Primaria es de 3684, cifra ligeramente inferior a la del curso 2012-2013, principalmente por la bajada del número de alumnos migrantes. Además, desde el curso 2008-2009, se ha frenado el ritmo de incorporación al sistema educativo del alumnado extranjero, que el curso pasado experimentó un descenso de 26.080 alumnos (-3,34%). Datos y cifras del curso escolar 2012-2013, (Ministerio de Educación Cultura y Deporte).

Estos 3684 alumnos/as constituyen el 2,96% del alumnado total de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) el porcentaje de alumnado ANCE (4,24%) es un poco inferior al del curso anterior (4,60%), el porcentaje total del alumnado de compensatoria en el curso 2013-2014 es de un 2,13% con un total de 7761 alumnos/as.

Tabla 14 alumnado ANCE por provincias y etapas. Porcentaje por etapas

Etapa	Ávila	Burgos	León	Palencia	Salamanca	Segovia	Soria	Valladolid	Zamora	Castilla y León	Alumnado total	%alumnado compensatoria
Infantil	1	30	18	23	14	28	64	83	36	297	72.455	0,41%
Primaria	293	549	415	269	389	425	167	902	275	3684	124.317	2,96%
ESO	324	690	433	233	423	297	153	760	295	3608	85.137	4,24%
Bachillerato	0	2	0	0	1	2	3	0	3	11	37.062	0,03%
CFGM	0	0	0	0	0	1	2	3	0	6	20.100	0,03%
CFGS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	18.830	0,00%
E.E.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.280	0,00%
PCPIACNEE	0	0	0	20	0	0	0	2	0	22		
PCPI	13	25	6	18	8	11	12	31	9	133	4.664	2,85%
TOTAL:	631	1296	872	563	835	764	401	1781	618	7761	363.845	2,13%

Datos proporcionados por la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado. Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León. Curso 2013-2014

⁸² Incluidos datos de mayo de 2014.

En los centros públicos durante el curso 2013-2014, el alumnado que estaba incluido en el programa ANCE suponía el 3,38% de la población total de alumnado que cursaba educación primaria, frente al 2,13% del alumnado con necesidades de compensación educativa en educación primaria en los centros de titularidad privada-concertada, y la incidencia en educación infantil 0,48% de la población escolar (centros de titularidad pública) frente al 0,27% (centros de titularidad privada), lo cual vuelve a demostrar que hay falta de paridad ya que la ratio de alumnado con necesidades de compensación educativa es ligeramente inferior dependiendo de la titularidad del centro educativo.

Tabla 15 Alumnado ANCE por provincias y etapas, Centros de titularidad pública.

Etapas	Ávila	Burgos	León	Palencia	Salamanca	Segovia	Soria	Valladolid	Zamora	Castilla y León	Alumnado total	%alumnado compensatoria
Infantil	0	19	14	23	5	27	56	59	28	231	47.960	0,48%
Primaria	217	370	311	244	265	401	131	664	205	2808	83.147	3,38%
ESO	221	400	244	154	223	273	111	448	188	2262	54.269	4,17%
Bachillerato	0	2	0	0	1	2	3	0	2	10	29.512	0,03%
CFGM	0	0	0	0	0	1	2	1	0	4	14.878	0,03%
CFGS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14.621	0,00%
E.E.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	827	0,00%
PCPIACNEE	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	3.162	3,13%
PCPI	11	10	6	11	8	11	12	21	9	99		
TOTAL:	449	801	575	432	502	715	315	1195	432	5416	241.056	2,25%

Datos proporcionados por la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado. Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León. Curso 2013-2014

Tabla 16 Alumnado ANCE por provincias y etapas. Centros de titularidad Privada -concertada.

Etapas	Ávila	Burgos	León	Palencia	Salamanca	Segovia	Soria	Valladolid	Zamora	Castilla y León	Alumnado total	%alumnado compensatoria
Infantil	1	11	4	0	9	1	8	24	8	66	24.495	0,27%
Primaria	76	179	104	25	124	24	36	238	70	876	41.170	2,13%
ESO	103	290	189	79	200	24	42	312	107	1346	30.868	4,36%
Bachillerato	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	7.550	0,01%
CFGM	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	5.222	0,04%
CFGS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4.209	0,00%
E.E.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	453	0,00%
PCPIACNEE	0	0	0	20	0	0	0	0	0	20	1.502	2,26%
PCPI	2	15	0	7	0	0	0	10	0	34		
TOTAL:	182	495	297	131	333	49	86	586	186	2345	108.355	2,16%

Datos proporcionados por la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado. Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León. Curso 2013-2014

El número total de alumnado con necesidades de compensación por su situación de migrante era de 3238 alumnos/as, encabezando esta lista la provincia de Valladolid con 588 alumnos, seguida de Segovia con 525 y de la capital burgalesa con 497 alumnos/as. En el apartado que hace referencia a las especiales condiciones sociales, geográficas y

culturales encontramos un total de 2158 alumnos/as, siendo Valladolid y Burgos las provincias con más casos 599 y 297, respectivamente. Finalmente aparecen reflejados 20 alumnos/as que presentan especiales condiciones personales, estos casos aparecen de nuevo en con un número mayor en las provincias de Valladolid y Burgos.

Tabla 17 Alumnado ANCE por provincias y categorías. Centros de titularidad privada.

Centros públicos	Ávila	Burgos	León	Palencia	Salamanca	Segovia	Soria	Valladolid	Zamora	Castilla y León
Inmigrantes	329	497	305	238	237	525	264	588	255	3238
Especiales condiciones sociales, geográficas y culturales	119	297	270	194	265	188	50	599	176	2158
Especiales condiciones personales	1	7	0	0	0	2	1	8	1	20
TOTAL:	449	801	575	432	502	715	315	1195	432	5416

Datos proporcionados por la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado. Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León. Curso 2012-2013

En los centros de titularidad privada el número de alumnado con necesidades de compensación educativa es de 2345 alumnos/as de los cuales 1168 son por causas migratorias, 1168 debido a especiales condiciones sociales, geográficas y culturales y 9 por especiales condiciones personales. Vuelven a destacar las provincias de Valladolid y Burgos con un mayor número de alumnos con necesidades de compensación.

Tabla 18 Alumnado ANCE por provincias y categorización según ATDI. Centros de titularidad privada.

Centros concertados	Ávila	Burgos	León	Palencia	Salamanca	Segovia	Soria	Valladolid	Zamora	Castilla y León
Inmigrantes	106	261	120	54	158	45	81	251	92	1168
Especiales condiciones sociales, geográficas y culturales	76	232	176	77	172	3	5	334	93	1168
Especiales condiciones personales	0	2	1	0	3	1	0	1	1	9
TOTAL:	182	495	297	131	333	49	86	586	186	2345

Fuente: Datos proporcionados por la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado. Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León. Curso 2012-2013

Un total de 7761 alumnos/as en la Comunidad Autónoma de Castilla y León tienen necesidades de compensación educativa, durante el curso 2013-2014 el grupo más

numeroso como en el curso 2012-2013 lo forman aquellos alumnos/as que tienen dificultades por su situación migratoria 4406 alumnos/as, el segundo grupo más numeroso con 3326 alumnos/as lo constituyen aquellos estudiantes que tienen especiales condiciones sociales, geográficas y culturales y un grupo menos numeroso que lo forman 29 estudiantes debido a sus especiales condiciones personales.

Nuevamente son las provincias con un mayor número de población (Valladolid, Burgos y León) las que cuentan con un número más elevado de alumnado (ANCE), pero podemos destacar la situación de Valladolid con más de novecientos casos de alumnos/as que se encuentran en especiales condiciones sociales, geográficas y culturales que junto con los alumnos inmigrantes y los alumnos que tienen especiales condiciones personales suman un total de 1781 discentes en la provincia de Valladolid.

Tabla 19 Alumnado ANCE por provincias y categorización. Todos los centros.

Totalcentros	Ávila	Burgos	León	Palencia	Salamanca	Segovia	Soria	Valladolid	Zamora	Castilla y León
Inmigrantes	435	758	425	292	395	570	345	839	347	4406
Especiales condiciones sociales, geográficas y culturales	195	529	446	271	437	191	55	933	269	3326
Especiales condiciones personales	1	9	1	0	3	3	1	9	2	29
TOTAL:	631	1296	872	563	835	764	401	1781	618	7761

Datos proporcionados por la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado. Curso 2012-2013

En la comparativa de provincias que nos proporciona la Consejería de educación del curso 2013-2014, los datos que aparecen en la fila superior, corresponden al alumnado total por provincias, ordenadas por orden alfabético (siendo la primera Ávila y la penúltima Zamora). En la tabla comparativa por provincias podemos observar que la dinámica es muy similar a la del curso 2012-2013, el porcentaje de alumnado ANCE es del 2,13% sobre el total del alumnado (cifra ligeramente inferior a la del curso pasado), siendo Segovia con un 3,04% la provincia con el mayor porcentaje de alumnado con necesidades de compensación educativa a pesar de que el cómputo global de alumnado es de 25.111 alumnos, junto con Soria, una de las provincias con menor número de alumnado total. Las provincias con mayor número de población discente son Valladolid con 83.926 alumnos y León con 63.338 alumnos que cuentan con un 2,12% y un 1,38% de alumnado con necesidades de compensación educativa respectivamente.

Tabla 20 Alumnado total por provincias y porcentaje de alumnado en cada provincia.

Aumnado:	25.206	55.180	63.338	23.459	50.769	25.111	13.869	83.926	22.987	363.845
	2,50%	2,35%	1,38%	2,40%	1,64%	3,04%	2,89%	2,12%	2,69%	2,13%

Datos proporcionados por la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado. Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León. Curso 2013-2014

Centrándonos en el estudio de campo que realizaremos sobre la respuesta educativa y social al alumnado con necesidades de compensación educativa en la Comunidad Autónoma de Castilla Y León, es interesante señalar que el mayor número de casos se dan en la etapa de educación primaria, 3684 casos de un total de 7761. El apartado referido a inmigrantes con 1990 casos y el apartado de especiales condiciones sociales, geográficas y culturales con 1681 constituyen el grueso de alumnado ANCE de la Comunidad Autónoma de Castilla y León.

Tabla 21 Alumnado ANCE según categorización, por etapas educativas.

	Inm	Espond geog	Espond pers	TOTAL
INFANTIL	278	19	0	297
PRIMARIA	1990	1681	13	3684
E.S.O.	2039	1553	16	3608
BACHILLERATO	9	2	0	11
CFGM	5	1	0	6
CFGS	0	0	0	0
E.E.	0	0	0	0
PCPI ACNEE	11	11	0	22
PCPI	74	59	0	133
TOTAL	4406	3326	29	7761

Datos proporcionados por la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado. Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León. Curso 2013-2014

El alumnado con necesidades de compensación por motivos migratorios supone el 73% del alumnado total (ANCE), mientras que el alumnado ANCE por especiales condiciones sociales, geográficas y culturales supone 61%.

7.2.4 Conclusiones.

A continuación destacaremos los datos más significativos que se desprenden de los informes de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León: curso 2012-2013.

- El 2,31% del alumnado total en la Comunidad Autónoma de Castilla y León presenta necesidades de compensación educativa. El total de alumnos en la comunidad con necesidades de compensación educativa es de 8398 (curso 2012-2013).
- Aparecen un total de 5124 alumnos/as en el apartado de inmigrantes (en todas las etapas educativas) con necesidades de compensación, siendo el grupo más numeroso, especialmente por causa del idioma, aunque no se aportan datos socio-económicos (curso, 2012-2013).
- En la etapa de Educación Primaria aparecen reflejados como alumnado ANCE un total de 3922 alumnos/as lo cual supone un 3,14% del total del alumnado que cursa esta etapa educativa, (la cifra se incrementa en más de tres mil alumnos con respecto al número de alumnos con necesidades de compensación educativa en la etapa de educación infantil.)
- En Educación Primaria hay un 3,14% frente a un 4,58% de alumnado con necesidades de compensación educativa en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La cifra se incrementa con la edad y el avance curricular.
- En la etapa de Educación Primaria la primera causa de compensación es la migratoria (2301 alumnos/as), seguida del grupo de alumnos que presentan necesidades debido a sus especiales condiciones sociales, geográficas y culturales (1608 alumnos/as), y en último lugar el grupo que presenta especiales condiciones personales (13 alumnos/as).
- Segovia con un 3,36% es la provincia con un mayor número de alumnado ANCE con respecto a su población de alumnado total, mientras que León una de las provincias con mayor número de alumnado presenta un porcentaje de alumnado ANCE del 1,55% (el más bajo de toda la Comunidad).

- El porcentaje de alumnado con necesidades de compensación educativa suele variar si la titularidad del centro educativo es pública o privada (concertado), el porcentaje de alumnado con necesidades de compensación con respecto al alumnado total de los centros privados-concertados suele ser inferior al porcentaje de los centros de titularidad pública.
- El porcentaje total del alumnado de compensatoria en el curso 2013-2014 es de un 2.13% con un total de 7761 alumnos/as.
- Durante el curso 2013-2014 el número de alumnos/as con necesidades de compensación educativa en la etapa de Educación Primaria es de 3684, cifra ligeramente inferior a la del curso 2012-2013, principalmente por la bajada del número de alumnos migrantes.
- Estos 3684 alumnos/as constituyen el 2,96% del alumnado total de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla y León,
- En Educación Secundaria Obligatoria (ESO) el porcentaje de alumnado ANCE (4,24%) es un poco inferior al del curso anterior (4,60%, curso 2012-2013).
- En el curso 2012-2013 se vuelve a demostrar que hay falta de paridad ya que la ratio de alumnado con necesidades de compensación educativa es ligeramente inferior dependiendo de la titularidad del centro educativo.(Público-privado/concertado)
- El número total (en todas las etapas educativas) de alumnado con necesidades de compensación por su situación de migrante era de 3238 alumnos/as, encabezando esta lista la provincia de Valladolid con 588 alumnos. (curso 2012-2013)
- Un total de 7761 alumnos/as en la Comunidad Autónoma de Castilla y León tienen necesidades de compensación educativa, durante el curso 2013-2014 el grupo más numeroso como en el curso 2012-2013 lo forman aquellos alumnos/as que tienen dificultades por su situación migratoria 4406 alumnos/as, el segundo grupo más

numeroso con 3326 alumnos/as lo constituyen aquellos estudiantes que tienen especiales condiciones sociales, geográficas y culturales.

PARTE 2. ESTUDIO EMPIRICO

Capítulo 8. Encuesta a orientadores y PTSC⁸³

Valoración profesional de las medidas de atención a la diversidad y de las propuestas de mejora como factores determinantes en la inclusión social y la protección frente al bajo rendimiento académico del alumnado con necesidades de compensación educativa (ANCE) por su incorporación tardía en el sistema educativo español o por su situación de desventaja socioeducativa, escolarizado en la etapa de educación primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla y León.

8.1 Justificación de la investigación

Las diferencias sociales y educativas generadas por la transformación de una sociedad industrial en una sociedad de la información han sido estudiadas por Sen (1990) y otros autores que han reflexionado sobre los sistemas de reproducción cultural de las clases dominantes dentro de la institución escolar (Bane y Jencks, 1972 y Bourdieu, 1970). En este sentido, Freman (1982), destacaba que dependiendo de la condición social del alumnado se podía profundizar más en la brecha social ya existente mediante la diferenciación de los itinerarios educativos, sin embargo Freire (1970) -a pesar de compartir muchas de estas ideas- percibe el proceso educativo como un instrumento de liberación y de transformación social muy poderoso .

En numerosas ocasiones nuestra práctica profesional nos demuestra que el rendimiento académico de los alumnos pertenecientes al programa de educación compensatoria no mejora a lo largo de la Educación Primaria y su paso a la Educación Secundaria es precario puesto que no se alcanzan las competencias básicas exigidas. La lucha contra el absentismo y el abandono temprano de la escolarización es una prioridad, por lo que debe incidirse de manera proactiva con acciones tendentes a compensar las desigualdades que afectan al alumnado y a sus familias para que este colectivo, susceptible de sufrir abandono escolar y bajo rendimiento académico, aumente el nivel de calidad educativa y de inclusión social, mejorando en beneficio de toda la comunidad.

⁸³ Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad. (PTSC). Desarrollan su trabajo en los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, atendiendo las necesidades socio-educativas de la comunidad.

Lo que se pretende en este estudio es realizar un análisis de los recursos, métodos y estrategias didácticas y organizativas que se aplican para la atención socioeducativa del alumnado perteneciente al programa de compensación y que presentan necesidades específicas de apoyo educativo por circunstancias de desventaja socioeducativa o por su incorporación tardía al sistema educativo. Los resultados de la valoración que de estas medidas hacen los profesionales que forman parte de los Equipos de orientación educativa pueden contribuir a mejorar dicha atención. Con este objetivo, se incluyen en el cuestionario propuestas de intervención para la innovación que han tenido éxito en programas experimentales europeos sobre rendimiento académico y la inclusión social de alumnos de educación compensatoria. De este modo, perseguimos alcanzar los propósitos de la Ley 2/2006, del 3 de mayo, Orgánica de Educación (LOE) en su preámbulo “proporcionar una educación de calidad y adaptada a las necesidades de los ciudadanos, proporcionando una respuesta educativa a partir del concepto de inclusión”, se trata de lograr la equidad en educación para que todo el alumnado consiga el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional.

En este sentido, es necesario incidir en la resolución de las dificultades escolares y sociales durante los primeros años de escolarización garantizando la educación en condiciones de igualdad de oportunidades. Del mismo modo, y como establece la legislación en nuestra región, hay que considerar la situación de desventaja social con el fin de favorecer la acogida y la inserción socioeducativas del alumnado que procede de sectores sociales desfavorecidos y/o minorías, étnicas o culturales. Es necesario atender aquellas desigualdades educativas que son, en parte, causa del fracaso escolar que sufre un colectivo de la sociedad, que tiene relación con las necesidades socio-ambientales y de diversidad cultural. La Sociología de la Educación, fue una de las primeras ciencias que denunció la falta de atención a este colectivo y que provocaba elevadas tasas de fracaso y exclusión escolar (García, 1987). Fracaso que se debe a un sistema educativo incapaz de atender las necesidades individuales del alumnado, y que reproduce en su alumnado las desigualdades sociales existentes en la sociedad.

El objetivo del estudio es valorar las estrategias metodológicas, organizativas y curriculares para la consecución de los objetivos educativos por parte del alumnado destinatario de las actuaciones de compensación educativa e incluir nuevas propuestas para su valoración desde la perspectiva inclusiva en la que se fomenten la participación de los diferentes sectores de la comunidad estableciendo canales de comunicación que garanticen

la información y participación activa de las familias en el proceso educativo de sus hijos y en las acciones de compensación educativa del centro.

8.2 Diseño de la investigación

Para realizar este trabajo de investigación contamos con la colaboración la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León que nos facilitó los datos del alumnado con necesidades de compensación educativa durante los cursos 2012/2013 y 2013/2014. También contamos con la colaboración de la Asociación Castellano y Leonesa de Psicología y Pedagogía y del Equipo de Orientación de Ponferrada donde llevamos a cabo la realización de un pre-test con el que mejorar el instrumento diseñado inicialmente y desde donde recibimos el asesoramiento profesional necesario para la elaboración y envío del cuestionario.

8.2.1 Instrumentos de medida.

La técnica de estudio utilizada en este trabajo es la encuesta, que en este caso fue distribuida a través de correo electrónico a todos los miembros de la totalidad de los equipos generales de orientación de nuestra región. Para ello se diseñó el instrumento, un cuestionario semiestructurado y compuesto por 77 variables que se agruparon en 17 preguntas. Dieciséis de las preguntas son cerradas, es decir, procedimos a la codificación previa de cada una de las respuestas posibles, mientras una única cuestión es abierta, ofreciendo a los participantes la posibilidad de expresar aquellas necesidades socioeducativas que en su opinión existen en los centros para una adecuada atención a los alumnos de compensación educativa.

El cuestionario ha sido creado *ad hoc*, gracias a la colaboración de un equipo de profesionales de la orientación educativa que han participado de manera desinteresada en la elaboración de un cuestionario en la que se incluyen las dimensiones más relevantes a nivel empírico y teórico para una adecuada atención socio-educativa del alumnado. Tanto las variables como los ítems que las componen emanan en algunos casos directamente de

las medidas propuestas en los diferentes planes de intervención analizados y en otras ocasiones constituyen propuestas de mejora bajo la perspectiva teórica de la evidencia científica (como en las propuestas de éxito europeo) o bien parten de la experiencia empírica aportada por el grupo de discusión que participó en la prueba piloto.

El cuestionario incluye variables relacionadas con los siguientes aspectos de la práctica educativa:

- Organización escolar y currículum
- Diversidad lingüística y cultural
- Familias
- Formación
- Enfoque cultural de la práctica educativa
- Planes de acogida
- Atención socio-educativa
- Consecución de objetivos
- Actividades complementarias y extraescolares
- Mediación y coordinación con el entorno

8.2.2 Administración del cuestionario

El cuestionario ha sido realizado de manera telemática (vía internet), mediante un cuestionario personal, estructurado y cerrado para casi todas sus variables. Uno de los motivos que nos condujo a administrar el cuestionario a través de correo electrónico fue evitar la presión por la respuesta inmediata que, cómo asegura Igartua (2006), se produce con la presencia del entrevistador. Nuestro objetivo, desde el principio, fue conseguir las respuestas más reflexivas posible que nos proporcionaran la “información más cercana a la realidad” (*ibid.*). El cuestionario se envía a todos los Equipos de Orientación de Castilla y León, 79 equipos en total, incluyendo equipos generales, específicos, de atención temprana y de conducta. El documento fue enviado a los correos oficiales de los equipos, del mismo modo se envió por medio de la Asociación Castellano Leonesa de Pedagogía y Psicología a todos sus socios (orientadores/as) pidiendo la difusión del mismo.

8.2.3 Población destinataria, universo y muestra.

La población objeto de la investigación empírica se compone de los profesionales que trabajan en los Equipos de Orientación Educativa de la Comunidad Autónoma de Castilla y León para dar respuesta a las necesidades de orientación de la comunidad educativa (Infantil y Primaria). En nuestra comunidad integran los distintos servicios de orientación 394 profesores que desarrollan su labor profesional en equipos de orientación educativa, 305,5 que lo hacen como profesores de la especialidad de orientación en los institutos de secundaria y 89 más vinculados a la intervención socio-educativa como Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad de PTSC. De ellos, los más directamente vinculados a la Psicología y Pedagogía suponen un total de 548,5, correspondiendo 305,5 a Equipos de Orientación Educativa y 243 a Departamentos de Orientación.

Los Equipos de Orientación Educativa se distribuyen en 62 equipos generales, 4 Equipos Específicos (2 equipos de motóricos y 2 equipos de auditivos) y, finalmente, 9 Equipos de Atención Temprana. Cada uno tiene atribuido un sector al que atender, según estipula la Orden de 7 de septiembre de 1994⁸⁴.

Como propone el Plan de orientación de Castilla y León este trabajo de investigación intenta promocionar

“la participación de los orientadores en proyectos de investigación. La orientación educativa es un instrumento con un gran potencial innovador, de transformación y progreso para el sistema educativo, ya que se nutre de la conjunción coordinada de metas y voluntades de toda la comunidad educativa. Hay que habilitar cauces adecuados para canalizar de forma positiva esta energía potencial. La convocatoria de proyectos de investigación constituye una medida idónea para avanzar por esta vía de innovación y progreso educativo y el fomento de la participación en proyectos de alcance nacional e internacional, que facilite, entre otros aspectos, la realización análisis comparados de los sistemas de orientación educativa de las distintas comunidades y países”(Punto 7).

Este estudio está basado en un cuestionario dirigido a los profesionales que trabajan en los equipos de orientación Educativa (tanto específicos como generales) a los que se

⁸⁴ Dirección General de Innovación y equidad educativa. Datos para el curso 2013/2014.

pide que valoren las medidas de atención a la diversidad propuestas por la administración educativa y recogidas en la legislación actual y las nuevas propuestas que presentamos para la innovación y mejora de la atención. Por lo tanto existen dos niveles de análisis, por un lado las propuestas vigentes y por otro las propuestas de innovación y mejora.

El universo del estudio lo componen el conjunto de todos los profesionales que trabajan en los Equipos de Orientación, tanto profesores de la especialidad de orientación como profesores de la especialidad de Servicios a la Comunidad.

La muestra del profesorado de los Equipos de Orientación en Castilla y León está conformada por 81 cuestionarios. La información recogida es estadísticamente representativa del conjunto del universo y los intervalos de confianza permiten un análisis detallado de las medidas propuestas.

La información recogida es estadísticamente representativa del conjunto del universo y los intervalos de confianza permiten un análisis detallado de las medidas propuestas:

Tabla 22. Universo y muestra.

Universo población	394 Profesionales de los EOEP
Muestra población	81 Profesionales de los EOEP

8.2.4 Periodo de referencia.

Respecto a la temporalización de este trabajo de tesis el marco teórico ha sido realizado durante los años 2008-2015. La elaboración de los cuestionarios, se realizó durante los cursos 2013-2014, y la recogida de información se realizó durante el curso académico 2014/2015.

El pre-test del estudio se llevó a cabo durante el primer trimestre del año 2014 en Ponferrada dónde los profesionales del equipo de orientación respondieron al cuestionario y, posteriormente, dieron su opinión sobre diferentes aspectos del mismo que sirvieron en todos los casos para mejorar el instrumento y configurar el cuestionario que finalmente se hizo llegar a la Población de estudio. El envío de los cuestionarios se realizó en el tercer trimestre del curso 2014/2015.

Por último, para el análisis cuantitativo de los datos se utilizó el programa informático SPSS.17 y se llevó a cabo durante el verano de 2015. Por otro lado, para el análisis cualitativo de las respuestas que los encuestados dieron a la última pregunta (recordemos que fue la única abierta que se incluyó en el cuestionario) no fue utilizado ningún software y, del mismo modo, se realizó a lo largo del verano de 2015. En último lugar, se procedió a redactar los resultados obtenidos.

8.3. Proceso de Investigación

Después de realizar la revisión teórica de las respuestas educativas y sociales aportadas por la institución escolar para atender al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por encontrarse en una situación de desventaja por razones sociales o personales en España y en particular en la Comunidad Autónoma objeto de estudio, Castilla y León, esta investigación pretende aportar datos a partir de la valoración que diversos profesionales hacen de la respuesta socio-educativa aportada por la Administración.

Son múltiples las actuaciones que se pueden llevar a cabo con el alumnado ANCE, en este estudio nos centramos en la evaluación de aquellas que son aplicadas de manera regular en los centros escolares y están incluidas en la ley y en otras medidas que han sido aplicadas de manera *experimental* en el aula desde una perspectiva inclusiva. En esta parte en la que se incluye el estudio empírico expondremos nuestras intenciones con respecto al estudio y daremos a conocer los resultados obtenidos, partiendo de mediciones cuantitativas que pretenden medir el grado de idoneidad de unas medidas socioeducativas desde la perspectiva de los orientadores y PTSC aplicando el método deductivo. Así se plantea como hipótesis de trabajo que:

H: Las medidas actuales de atención a la diversidad son insatisfactorias porque no han logrado cumplir los objetivos propuestos desde la perspectiva psicopedagógica y social de los profesionales de los equipos de Orientación. Las nuevas medidas socioeducativas que se presentan para la atención del alumnado con necesidad de apoyo educativo por su situación de desventaja socioeducativa son altamente

valoradas por los profesionales que trabajan en la orientación educativa (EOEP) así como algunas de las propuestas vigentes que tienen un carácter inclusivo.

8.3.1 Objetivo de la investigación

Bajo estas premisas, nos proponemos evaluar el grado de consecución de los primeros objetivos, planteados hace veinte años, para la compensación de situaciones de desventaja socioeducativa en la escuela desde la perspectiva psicopedagógica y social de los profesionales de los equipos de orientación. Además, pretendemos comprobar el grado de adecuación o no de las medidas vigentes en nuestra legislación y de algunas otras propuestas innovadoras desde la perspectiva de los orientadores y los profesores técnicos de Servicios a la Comunidad, con las que, en caso de un incumplimiento de los objetivos, podrían implementarse las estrategias de intervención previstas.

En este sentido, un primer paso es estudiar el actual modelo de intervención socio-educativo, valorar las medidas actuales y determinar cuáles son válidas y satisfactorias y cuales son susceptibles de cambio y de mejora, para lograr este objetivo es necesario conocer los recursos, los métodos y las estrategias didácticas y organizativas que se aplican en la atención a la diversidad al alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo por circunstancias de desventaja socioeducativa o por su incorporación tardía al sistema educativo en la Comunidad Autónoma de Castilla y León y que pertenecen al programa de compensación educativa.

En segundo lugar, el estudio de campo persigue conocer la valoración que de estas medidas hacen los profesionales que configuran los Equipos de Orientación Educativa (Orientadores y Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad) de nuestra región -que conforman el universo de la investigación-. En tercer y último lugar y a partir del análisis de los resultados se pretende realizar una serie de propuestas de intervención para la innovación de la atención educativa y la mejora de la inclusión del alumnado que presentan un mayor riesgo de exclusión social, fracaso escolar o bajo rendimiento académico, contribuyendo, de esta forma, a lograr una mayor equidad en educación, para que todos los alumnos alcancen el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional.

En definitiva, todos los cambios legislativos que se producen en nuestro país y que tienen por objeto a la educación se justifican por la pretensión de mejorar el sistema como

demuestra en su propia nominación la vigente Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, sin embargo, para que los profesionales puedan desarrollar su trabajo con calidad es necesario que tengan a su alcance todos los recursos posibles. Niños y adolescentes que proceden de diferentes sistemas educativos o que no han estado escolarizados, alumnos que no hablan ni entienden castellano, personas cuya situación familiar, en ocasiones, no es la deseada son una parte importante de las aulas en nuestro país y en nuestra comunidad autónoma. Por eso, el objetivo de este de trabajo es investigar y recopilar el mayor número de valoraciones y experiencias para tratar de mejorar los resultados escolares y la inclusión social.

Siguiendo las premisas de la administración educativa trabajamos para conseguir que la equidad y el bienestar social sean una realidad. Si tenemos en cuenta que el centro escolar puede ser considerado como un universo de socialización, es decir, el lugar donde a través de las interacciones los niños y adolescentes pueden adquirir una aptitud para interpretar y poner en práctica los valores y normas del entorno social en el que viven, es necesario que todos los agentes educativos y sociales de los centros tengan a su alcance todas aquellas medidas que hayan sido utilizadas con éxito en otras experiencias educativas.

8.3.2 Hipótesis

Con el objeto de alcanzar los objetivos relatados y corroborar la hipótesis de trabajo especificada en este mismo apartado, nos planteamos contrastar las siguientes hipótesis:

H1: Los profesionales que trabajan en los equipos de orientación educativa consideran que los objetivos propuestos en el Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, que ha regulado las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación han tenido un escaso cumplimiento.

H2: Las medidas socioeducativas vigentes para la compensación en educación son bien valoradas por los profesionales de los equipos de orientación educativa pero se revelan insuficientes al no lograr los objetivos propuestos.

H3: La implantación de las medidas vigentes para el alumnado ANCE junto con la implantación de las medidas de innovación y mejora propuestas en este estudio contribuiría a un mayor cumplimiento de los objetivos evaluados por los profesionales de los equipos de orientación.

8.3.3 Variables

El estudio planteado se ha realizado entorno a diez variables para el análisis en las que se agrupan a su vez una serie de medidas o recursos que bien se están aplicando actualmente o se pueden aplicar de manera experimental en los centros para mejorar la atención socio-educativa de los alumnos pertenecientes al programa de compensación educativa. Las medidas que se proponen en cada variable de estudio parten de datos epistemológicos o empíricos que aparecen en la revisión teórica. Estas variables tienen una vinculación directa con las hipótesis planteadas en el estudio y nos permitirán confirmar o no, la validez de las mismas. La valoración de las diferentes medidas propuestas en cada variable conformará el constructo explicativo de la investigación.

Se establecen diez variables refrendadas por la experiencia epistemológica y por la práctica educativa empírica.

- V1. Organización escolar y currículum
- V2. Diversidad lingüística y cultural
- V3. Familias
- V4. Formación
- V5. Enfoque cultural de la práctica educativa
- V6. Planes de acogida
- V7. Atención socio-educativa
- V8. Consecución de Objetivos. PII
- V9. Actividades complementarias y extraescolares. PII
- V10. Mediación y coordinación con el entorno. PII

Estas variables para el estudio al igual que nuestras hipótesis de trabajo, se basan en las medidas de actuación que proponen tanto el Plan de atención a la diversidad como el Plan de atención al alumnado extranjero y de minorías de la Junta de Castilla y León , algunas de estas medidas han sido incluidas dentro del cuestionario para su valoración y hacen referencia a los Planes de acogida, las medidas de atención lingüística y social, las medidas de Atención Educativa Adaptada o a las medidas de formación entre otras. Para intervenir educativamente con este grupo de alumnos se establecen una serie de intervenciones de atención, de las que podemos destacar los aspectos más significativos.

1. Identificación y escolarización.

Ante la situación que nos ocupa, es importante establecer un protocolo para la identificación de las necesidades educativas especiales de educación compensatoria de este grupo de alumnos. Una vez identificado el caso de un alumno debe realizarse un informe para atender de manera individualizada sus necesidades y desarrollar un programa de acción que cubra eficientemente a sus necesidades educativas específicas. Este programa debe contener el método de enseñanza, los criterios de evaluación, etc. La aplicación de estas actuaciones a lo largo del curso escolar tienen por objeto eliminar la situación de desventaja en que se encuentra el alumno, el informe debe estar actualizado en todo momento a fin de detallar las necesidades características de su diversidad cultural.

Cuando en un aula hay educandos ANCE se permite disminuir la ratio de alumnos para atender de manera más individualizada a las necesidades educativas del colectivo de educación compensatoria a fin de lograr la plena participación y escolarización del alumnado como se recoge en el Plan de atención al alumnado extranjero y de minorías.

2. Medidas de integración inicial: Planes de Acogida.

En este apartado se recogen las medidas a adoptar ante la llegada al centro de alumnado extranjero o de minorías. Se pretende que el alumno se sienta integrado en la escuela y su participación en ella sea plena y satisfactoria. Se establece un plan de acogida para que el alumno conozca el contexto educativo en que se encuentra, así como una serie de medidas de educación intercultural y formativas para el profesorado, para que conozcan las características y las medidas de actuación previstas para este alumnado, a su vez, se busca la colaboración de las familias en el centro para que la integración del alumnado sea fructífera y elimine de forma rápida la situación de desventaja que se pudiera producir derivada por la diversidad sociocultural. (Estas medidas se incluyen en el cuestionario, y tienen especial relevancia aquellas referidas a los planes de acogida, a la educación intercultural, la participación activa de las familias y a las acciones formativas para el profesorado).

3. Medidas de Adaptación Lingüística y Social.

El programa ALISO tenía como objetivo dar una respuesta a las necesidades lingüísticas y sociales del alumnado, para ello se realizaron las aulas ALISO, reguladas por la Instrucción de 17/2005 de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa por la que se desarrolla el Programa de Adaptación Lingüística y Social, en la

que se articulan medidas de intervención que posibilitan al alumnado un nivel básico de comunicación en el ámbito escolar. Se establece un centro de recursos que ofrece medidas de actuación para el alumnado extranjero y de minorías, bibliografía, metodologías, etc. Esta será otra variable para el análisis que aparece reflejado en el cuestionario como: aulas para la integración lingüística y social del alumnado.

4. Otras medidas de Atención Educativa Adaptada.

Algunas de las medidas para la atención educativa adaptada también han sido incluidas en el cuestionario para conocer su valoración, tales como medidas educativas interculturales, que acerquen la diversidad cultural al centro, alumnado y familias con el fin de aceptar la realidad social presente en el aula y la educación en valores, con el fin de aceptar la diversidad cultural y social, adoptando conductas positivas ante la sociedad mediante los programas de inmersión lingüística, de apoyo lingüístico y de atención individualizada a las necesidades educativas específicas del alumnado.

5. Medidas de formación e innovación.

Se pretende atender la diversidad sociocultural con la creación de un centro de recursos que proporcionen orientación y materiales de diversa índole al profesorado, el profesorado a su vez debe de formarse continuamente para atender de forma más concreta y favorecedor la diversidad presente en su aula, y deben de potenciar modelos de educación intercultural y de actuaciones que acerquen la interculturalidad al contexto educativo. Este es otro apartado que someteremos a la valoración de los profesionales que trabajan en los equipos de orientación educativa; valoración del centro de recursos de Educación Intercultural (Observatorio de la Interculturalidad) y valoración de la formación del profesorado.

6. Medidas de coordinación.

Para atender de manera más eficaz al alumnado extranjero y de minorías, se busca la coordinación de los distintos sectores de la comunidad. La coordinación se realizará entre todas las instituciones educativas y en el centro educativo se buscará la coordinación entre especialistas a fin de atender la diversidad de forma más completa e individualizada. Se potenciará dicha coordinación educativa en todas sus formas para que la eliminación de la desventaja social del alumnado extranjero y de minorías se logre de forma eficaz. Estas

medidas serán analizadas en el cuestionario bajo el apartado: mediación y coordinación con el entorno.

7. Provisión de Recursos.

Como nos referimos con anterioridad, para atender al alumnado extranjero y de minorías se creará un centro de recursos para que el profesorado atienda las necesidades de este alumnado de forma eficaz. Además, se dotará de mayores recursos a aquellos centros que presenten mayor número de alumnado de compensación educativa. La revisión de este apartado, como indicamos en el punto anterior, se realizará a través de la valoración en el cuestionario del ítem *Observatorio de interculturalidad* dentro del epígrafe atención socio-educativa. También, la Junta de Castilla y León considerará las características económicas de este colectivo y le proporcionará material escolar de forma gratuita, al mismo tiempo que de forma especial, en aquellas zonas con más inmigración o minorías, se fomentarán los recursos educativos.

8. Medidas para la innovación y mejora.

En la tercera parte del cuestionario aparecen las “Propuestas para la innovación y mejora”, se trata de diferentes medidas que ya han sido aplicadas con éxito dentro del campo socio-educativo, fundamentalmente, en Europa. Algunas de estas medidas y otras como: impulsar el aprendizaje de competencias básicas, la extensión en el tiempo de aprendizaje escolar, la creación de grupos interactivos en el aula, la participación activa de las familias en el proceso enseñanza-aprendizaje o el servicio de mediadores culturales/educadores sociales han sido incluidas también en la Parte II (Organización y Currículum), conjuntamente con las medidas ya propuestas por la Administración educativa en sus distintos planes y programas educativos. El objetivo es que el profesional pueda elegir y valorar las diferentes opciones sin estar condicionado por la descripción de una variable, es decir, que pertenezca a nuevas propuestas para la mejora o que esté ya contemplada por la administración educativa.

Las medidas para la Innovación y mejora que se incluyen en el apartado II del cuestionario son:

Cuadro:

1. Programas específicos para la atención del alumnado de compensación educativa impulsando la adquisición de competencias básicas.
2. Impulsar la extensión del tiempo de aprendizaje extraescolar
3. Creación de grupos interactivos en el aula.
4. Programas para el aprendizaje y desarrollo de la lengua y la cultura maternas
5. Participación de las familias en el proceso de atención educativa del alumnado que presente diversidad cultural.
6. Medidas para fomentar la integración y la participación de las familias en los centros escolares
7. Servicio de mediadores culturales/educadores sociales.
8. Inclusión en el protocolo de recepción del alumnado acciones formativas de educación intercultural y educación en valores
9. La creación de programas específicos de acogida tanto del alumnado inmigrante como de sus familias favorecería su proceso de aprendizaje.
10. <u>Inclusión de la figura profesional del educador social como medida de refuerzo específico</u>
11. Trabajo conjunto escuela-familia (Participación familiar activa)

8.3.4 Operaciones de las variables

Las variables presentadas son la base sobre la que se establecen las hipótesis de planteadas, estas variables necesitan ser precisadas en mayor medida, puesto que abarcan grandes ámbitos de la psicopedagogía y pueden incluir ítems o apartados muy diversos. En esta investigación, la construcción de las variables se ha realizado en base a la revisión teórica incluyendo medidas ya empleadas y otras que (aunque de manera incipiente como en el caso de las comunidades de aprendizaje), ya han sido empleadas con éxito, siempre desde la perspectiva socio-educativa de la inclusión.

1.- Organización escolar y currículum:

La organización escolar hace referencia a las normas y procedimientos administrativos que conforman el funcionamiento del centro educativo, deben de estar contextualizadas y adaptadas en la medida de lo posible a las características de la

comunidad educativa en la que se incardina teniendo siempre en cuenta la especificidad del centro educativo. Los ítems referidos al currículum están relacionados con las competencias básicas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación, aparecen medidas como los agrupamientos homogéneos atendiendo al rendimiento escolar (práctica que todavía se sigue usando en los centros educativos en España) que ha tenido repercusiones poco deseables y no ha mejorado el rendimiento académico de los alumnos (Valls, 2012; Wößmann y Schütz, 2006; Rodríguez 2012)

2.- Diversidad lingüística y cultural:

Distintas lenguas y culturas conviven en nuestra comunidad, también en la educativa por lo que es necesario valorar la convivencia y el entendimiento intercultural. La Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural en su artículo cuarto dispone: “La defensa de la diversidad cultural es un imperativo ético, inseparable del respeto de la dignidad de la persona humana”. Y, en el artículo quinto, dice:

Toda persona debe, así, poder expresarse, crear y difundir sus obras en la lengua que desee y en particular en su lengua materna; toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respete plenamente su identidad cultural; toda persona debe poder participar en la vida cultural que elija y ejercer sus propias prácticas culturales, dentro de los límites que impone el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales.

3.- Familias:

Elemento clave en la inclusión social. Es necesario el fortalecimiento del tejido social que promueve el éxito escolar y sobre todo las relaciones familia-escuela, la mejora de los niveles educativos de las nuevas generaciones puede tener un efecto intergeneracional positivo que eleve los resultados educativos a medio y largo plazo. Es de destacar el papel de la mujer como motor de cambio y transformación, también a nivel educativo, como destaca el ‘Informe sobre la inclusión social’ (2009). En concreto, la familia es el principal agente socializador de la comunidad, por lo que es necesario la confluencia. Como afirma León (2011) se hace necesario analizar la relación Familia-Escuela, en cuanto a que son los dos grandes agentes socializadores responsables de la

educación de los niños/as, prestando atención a las realidades en las que están inmersos, e intentando dar respuesta a las demandas que cada uno de ellos pueda presentar. No se puede olvidar que ambos agentes repercuten directamente en la capacidad autónoma y de responsabilidad de los niños y, para que éstas se produzcan, se hace necesario que familia y escuela trabajen conjunta y cooperativamente. En el cuestionario estas variables se agrupan en la escala denominada ‘Programas de atención a las familias’.

En el caso específico del alumnado extranjero, como explica el informe sobre el estado del sistema educativo (2013) que anualmente elabora el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a través del Consejo Escolar del Estado, las administraciones educativas desarrollan programas dirigidos a la atención y el apoyo de las familias inmigrantes, para facilitarles el acceso de sus hijos al sistema educativo y para favorecer su integración y su participación en los centros.

Andalucía, Aragón, Principado de Asturias, Islas Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Galicia, Comunidad de Madrid, Región de Murcia, Comunidad Foral de Navarra, País Vasco, La Rioja y Comunidad Valenciana han puesto en marcha este tipo de programas que se han concretado, entre otras actuaciones, en la elaboración de guías dirigidas a las familias, con información sobre los procedimientos de escolarización, y sobre el modo de ayudar a sus hijos para que se integren en sus respectivos centros; así como guías para proporcionar a los centros protocolos de integración de familias y alumnos. En ocasiones, las administraciones han puesto en marcha servicios de mediación y de traductores e intérpretes, para atender adecuadamente a las familias inmigrantes, traduciéndoles documentos, orientándolas respecto al modo de tratar a sus hijos, acompañándolas en las gestiones administrativas, etc.

4.- Formación:

Sin duda es uno de los elementos clave en la respuesta socio-educativa al alumnado que pertenece al programa de educación compensatoria. Hoy más que nunca es necesario estar formado en los conocimientos y habilidades profesionales, tanto de las materias propias de cada especialidad como en las materias de carácter genérico, principalmente las referidas a la enseñanza y el aprendizaje de aquellos alumnos que sufren algún tipo de privación social. La innovación en el ejercicio profesional y trasladar dicha formación al

proceso educativo son actuaciones necesarias para lograr una respuesta educativa de calidad. La formación puede adoptar diferentes aspectos según se considere desde el punto de vista del objeto, aquella formación que se le ofrece y es organizada, desde fuera del sujeto o aquella que se activa como iniciativa personal, desde el propio sujeto (Marcelo, 1995). El Informe sobre el estado del sistema escolar (2013) se refiere a la formación en los siguientes términos:

El amplio desarrollo de programas para la integración del alumnado inmigrante ha obligado a las administraciones educativas a aumentar, de manera continuada, la oferta de actividades de formación específica para los profesores que se integran en dichos programas, y para los equipos directivos de los centros que acogen a inmigrantes. El contenido de esta formación es el propio de las diversas modalidades de programas de integración antes indicadas, destacando sobre todo la formación para habilitar al profesorado en la utilización de metodologías de enseñanza del idioma español para extranjeros, así como para desarrollar las actividades específicas de las Aulas de Acogida, de las Aulas de Apoyo, y de los programas de atención a la familias inmigrantes. Por otra parte las administraciones educativas autonómicas han producido una gran cantidad de recursos y materiales educativos, y han puesto en marcha servicios de atención y apoyo al profesorado, para acompañar al desarrollo de los programas de integración indicados.

5.- Enfoque cultural de la práctica educativa

En este apartado se pretende revalorizar la importancia y la necesidad de la educación intercultural como una respuesta educativa inclusiva y conocer la valoración que sobre esta tienen los profesionales de la orientación. En este sentido, como recoge Aguado (1991) de Troyna y Carrington (1990) y Walkling (1990)

La denominación de educación intercultural alude a una tendencia reformadora en la práctica educativa, y variada en sus metas, con la que se intenta responder a la diversidad provocada por la confrontación y convivencia de diferentes grupos étnicos y culturales en el seno de una sociedad dada. Este enfoque educativo forma parte de un interés internacional por tener en cuenta a los diversos grupos culturales en educación: sin embargo, no todas las soluciones educativas dadas a la pluralidad son interculturales (p. 89)

6.- Planes de acogida

El modo en que un alumno se integra en el centro educativo puede repercutir en su proceso de aprendizaje CIDE (2005) repercutiendo en los resultados académicos y en su inclusión social. La creación de programas de acogida tanto para el alumno como para la familia, un protocolo de actuación para alumnado de nuevo ingreso, el fomento entre la comunidad escolar del respeto a la diversidad cultural y lingüística, potenciar la participación de la familia en la vida del centro son algunos de los ítems que, desde esta perspectiva, se someterán a la valoración de orientadores y PTSC con el objetivo de buscar medidas que sirvan para mejorar la respuesta educativa y social.

Concretamente en el caso de los alumnos inmigrantes el informe sobre el estado del sistema educativo (2013) describe que

Todas las administraciones educativas desarrollan diversas modalidades de 'Programas de acogida' adaptados en su variedad a las características concretas de los alumnos extranjeros de sus territorios. Estos programas pueden formar parte del Plan genérico de Atención a la Diversidad o de los Programas de Compensación Educativa que desarrollan los centros educativos, preceptivamente y de un modo genérico, para los alumnos que los precisan, o bien pueden constituir un programa específico separado de aquel Plan, y dirigido exclusivamente a los alumnos extranjeros. Para todas las modalidades de programas, las administraciones educativas autonómicas cuentan con profesionales especializados al respecto: tutores de acogida, traductores e intérpretes, mediadores interculturales, orientadores, psicólogos, profesores especialistas, etc.

En el caso de nuestra comunidad autónoma contamos con propuestas de atención especializada incluyen medidas como la adaptación de las programaciones didácticas, para el desarrollo de currículos adaptados, talleres interculturales, o actividades extraescolares para favorecer la integración en los centros.

7.- Atención socio-educativa

La intervención socio-educativa en los centros escolares es un recurso de la comunidad que puede ayudar a mejorar el rendimiento escolar y la inclusión social de los alumnos si se hace desde una perspectiva global e integradora (Morey, 2004). La

colaboración de las diferentes instituciones y organizaciones sociales pueden mejorar de manera significativa los resultados escolares. En esta variable analizaremos la presencia de las figuras profesionales del profesor técnico de servicios y del educador social. También se quiere analizar la importancia que se concede a proyectos inclusivos como las “Comunidades de aprendizaje” y el trabajo conjunto de escuela y familia.

Parte III. Innovación y mejora

8.- Consecución de objetivos

Nos encontramos ante la pregunta central del estudio. En primer lugar, es necesario explicar que se incluye después de las estrategias previstas en la legislación vigente con el fin de que no condicionara las respuestas de todo el cuestionario. Si los profesionales de los equipos para los que las intervenciones con el alumnado ANCE son cotidianas se encuentran teniendo que valorar los objetivos podría sentir que se estaba evaluando a la profesión docente de la que forman parte y ponerse en una situación de alerta, que influyera en el resto de respuestas. Por este motivo, se decidió incluir los objetivos entre las actuaciones previstas en la ley y aquellas de innovación probadas de forma experimental con el fin de evitar cualquier tipo de sesgo y de conseguir la información más fiable y cercana a la realidad posible.

En este sentido, es necesario articular nuevas medidas que posibiliten alcanzar los objetivos planteados hace más de una década y que constituyen la base del desarrollo evolutivo y social de los estados que componen la Unión Europea, estas medidas se articulan como indica la Orden de 22 de julio de 1999 como un intento de garantizar la escolarización en condiciones de igualdad de oportunidades, favoreciendo la acogida e inserción socioeducativas del alumnado perteneciente a sectores sociales desfavorecidos y a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja, desarrollando estrategias para la consecución de los objetivos educativos de este alumnado y favoreciendo la participación de toda la comunidad en el proceso de compensación educativa ,garantizando de esta forma la información y la participación de las familias en el proceso educativo.

A través de seis de los primeros ítems incluidos en esta pregunta se intenta analizar el grado de consecución, desde la perspectiva psicopedagógica de los orientadores y profesores técnicos de Servicios a la Comunidad, de los objetivos que se marcaron en la ORDEN de 22 de julio de 1999 por la que se regulan las actuaciones de compensación

educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos. Estos propósitos iniciales establecidos persiguen la finalidad de conseguir la igualdad de oportunidades del alumnado ANCE, favoreciendo la acogida e inserción del alumnado perteneciente a sectores sociales desfavorecidos y a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja. De este modo, se pretende valorar en qué grado se desarrollan estrategias organizativas y curriculares para la consecución de los objetivos previsto para los discentes ANCE, así como la comunicación y la participación de los diferentes sectores de la comunidad en las acciones de compensación educativa del centro.

Además, se incluyen dos ítems en los que se cuestiona a los profesionales de los equipos de orientación sobre la influencia que ejercería una intervención proactiva a nivel educativo y social en Primaria con el fin de mejorar los resultados en Secundaria y acerca de la necesidad de crear un plan específico para la atención de compensación educativa. Estos son los dos objetivos nuevos que proponemos, porque a partir de la revisión teórica revisada, podrían ser el punto de partida para una nueva perspectiva en la atención al alumnado ANCE en la que la calidad trascienda en una escuela intercultural en la que la procedencia o la desventaja social no sea un condicionante para los resultados académicos.

Así, aunque los objetivos se han incluido dentro de la parte dedicada a la ‘innovación y mejora’ serán las dos siguientes preguntas, la 9 y la 10, las que únicamente aglutinen ítems que cumplan estas características. Presentes y referidas en la revisión bibliográfica, una parte de estas medidas parten de las medidas actuales propuestas por la administración educativa y otras forman parte de las acciones de educación inclusivas. En su mayoría son propuestas de carácter inclusivo desde una perspectiva intercultural, relacionadas con el aumento de la participación familiar en el centro educativo y con medidas de extensión del tiempo de aprendizaje y consolidación de las competencias básicas.

9.- Actividades complementarias y extraescolares

Las medidas propuestas en este apartado hacen referencia a la posibilidad de implementar, en función de la valoración que merezcan a los profesionales de los equipos de orientación, con programas específicos de apoyo escolar y familiar a colectivos en riesgo, incluir la figura de alumno ayudante, aulas abiertas para la realización de tareas escolares o talleres destinados a desarrollar la inteligencia emocional entre otras medidas.

10.- Mediación y coordinación con el entorno

En la última pregunta se contemplan actuaciones como la extensión del tiempo de aprendizaje, la participación de las familias, la creación de grupos dialógicos, Elboj (2002), educación emocional y escuelas de padres extraídos de la experiencia científica (Elboj, 2002 e INCLU-ED, 2011), así como la promoción de la escolarización temprana de los niños procedentes de entornos con pocos recursos educativos (Marí-Klose, Marí-Klose, Granados, Gómez-Granell y Martínez, 2009). Las medidas propuestas tienen una sólida base científica que las sostiene y a través de la que han mostrado los beneficios del tratamiento inclusivo de las competencias básicas y la mejora del rendimiento escolar de los alumnos que reciben apoyo en horario extra-escolar en las áreas instrumentales (Rodríguez, 2012).

Descripción de las medidas

- Organización escolar y currículum

Adaptar estrategias didácticas y los contenidos curriculares para asegurar la adquisición de los aprendizajes instrumentales básicos y la educación en habilidades sociales.
Programas específicos para la atención del alumnado de compensación educativa impulsando la adquisición de competencias básicas.
Creación de grupos interactivos en el aula.
Protocolo individualizado para reducir el nivel de absentismo escolar.
Actividades de refuerzo para mejorar su integración socio-afectiva en el grupo/aula
Programas escolares de atención educativa preferente (animación a la lectura, habilidades sociales...)
Impulsar la extensión del tiempo de aprendizaje extraescolar.
Actividades de apoyo para mejorar el manejo de la lengua vehicular

- Diversidad lingüística y cultural

Proyectos de atención lingüística y cultural
Programas educativos para la adquisición de competencias básicas para alumnado inmigrante
La educación intercultural, dentro del currículum
Programas para el aprendizaje y desarrollo de la lengua y la cultura maternas.
Jornadas o actividades para el conocimiento de las distintas culturas
Creación de grupos interactivos en el aula
Participación de las familias en el proceso de atención educativa del alumnado que presenta diversidad cultural
Aulas de adaptación lingüística y social. (no inclusivas)

- Familias

Respeto a la diversidad cultural en el contacto con las fam. de distintos lugares
Establecimiento de cauces de información rápidos y eficaces con las familias.
Medidas para fomentar la integración y la participación de las fam. en los centros
Servicio de intérpretes(en el caso que desconozcan el idioma)
Servicio de mediadores culturales
Acuerdos de colaboración entre la Consejería de Educación y distintas asociaciones y ONG'S, que trabajen con las familias
Contactos individualizados entre el profesorado de compensatoria y las familias de los alumnos para tratar asuntos específicos de compensación educativa.
Contactos individuales y periódicos entre el Prof. tutor y las familias de compensación educativa.
Previsión de actividades extraescolares complementarias que compensen y amplíen el horizonte educativo de los alumnos.
Protocolos individualizados para reducir el nivel de absentismo escolar.
Programas de ayudas como :Transporte escolar, libros de texto, comedor escolar, otros

- Formación

Formación específica para que los docentes cuenten con competencias adecuadas para dar una respuesta educativa satisfactoria
Jornadas y encuentros, grupos de trabajo, seminarios ...
Formación para equipos directivos
Formación para orientadoras/es/ PTSC
Planes de formación intercultural para el profesorado en general

- Enfoque cultural de la práctica educativa

Se valora de forma positiva el pluralismo cultural como un valor enriquecedor de la convivencia
La educación intercultural facilita la igualdad de oportunidades
La convivencia intercultural debe ser tratada desde una perspectiva educativa y socio-comunitaria
La educación intercultural se ha de incluir entre las programaciones curriculares

- Planes de acogida

El modo en que un alumno se integra en el centro educativo puede repercutir en su proceso de aprendizaje
Estrategias para potenciar la participación de todas las familias en la vida del centro
El fomento entre la comunidad escolar del respeto a la diversidad cultural y lingüística
Inclusión en el protocolo de recepción del alumnado acciones formativas de educación intercultural y educación en valores
La creación de programas específicos de acogida tanto del alumnado inmigrante como de sus familias favorecería su proceso de aprendizaje

- Atención socio-educativa

Intervención socio-educativa para mejorar el rendimiento académico y la inclusión social
Acciones dirigidas a favorecer la educación intercultural
Inclusión de la figura profesional del Educador Social como medida de refuerzo específico
Centro de recursos de educación intercultural
Cursos de formación específicos en los CFIES
Mayor presencia de los PTSC (Profesor técnico de servicios a la comunidad) en los centros

de Infantil y Primaria.
Trabajo conjunto escuela-familia (reuniones, tutorías...)

- Consecución de objetivos

Cree que está garantizada la escolarización en condiciones de igualdad de oportunidades del alumnado con necesidades de compensación educativa teniendo en cuenta la situación de desventaja social.
Cree que el actual modelo de compensación educativa favorece la acogida y la inserción socioeducativas del alumnado perteneciente a sectores sociales desfavorecidos y a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja.
Se desarrollan estrategias organizativas y curriculares para la consecución de los objetivos educativos por parte del alumnado destinatario de las actuaciones de compensación educativa.
Se fomenta la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa en las acciones de compensación educativa del centro
Se establecen los canales de comunicación adecuados para garantizar la información y participación de las familias del alumnado con necesidades de compensación educativa en el proceso educativo de sus hijos.
Se crean líneas de coordinación de los centros educativos con instituciones públicas y entidades privadas sin ánimo de lucro que desarrollan actividades encaminadas a la promoción e inserción del alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales en desventaja y a otros sectores sociales desfavorecidos
Cree que una intervención educativa y social en educación primaria mejoraría los resultados en educación secundaria.
Cree que es necesaria la creación de un Plan específico para la atención al alumnado de compensación educativa en la Comunidad Autónoma de Castilla y León.

- Actividades complementarias y extraescolares

Aulas abiertas para la realización de tareas escolares
Talleres de juegos, de animación a la lectura...
Alumnos ayudantes del mismo u otro curso
Talleres de teatro y expresión artística
Talleres para el desarrollo de la inteligencia emocional.
Actividades deportivas.
Talleres y actividades organizadas por ONG'S externas.

- Mediación y coordinación con el entorno

Programas socioeducativos externos (autoestima, educación emocional...)
Escuelas de padres
Monitores de apoyo, para el alumno que presenta desventaja socioeducativa.
Potenciar la escolarización en educación Infantil del alumnado en situación de desventaja socioeducativa fomentando su asistencia regular a los centros.
Promover la participación y la formación de las familias mediante la intervención comunitaria en el centro.
Implantación de planes integrales de Compensación educativa en zonas de especial deprivación social en la que colaboren las instituciones públicas competentes y colaboren las entidades sociales del entorno.
Promover la apertura más allá de la jornada escolar, de los centros con actuaciones de compensación educativa, al objeto de desarrollar programas dirigidos a favorecer la inserción socioeducativa del alumnado.

- Innovación y mejora (medidas para la innovación y mejora incluidas de manera transversal en todos los apartados de la investigación)

<ol style="list-style-type: none"> 1. Programas específicos para la atención del alumnado de compensación educativa impulsando la adquisición de competencias básicas. 2. Impulsar la extensión del tiempo de aprendizaje extraescolar 3. Creación de grupos interactivos en el aula. 4. Programas para el aprendizaje y desarrollo de la lengua y la cultura maternas 5. Participación de las familias en el proceso de atención educativa del alumnado que presente diversidad cultural. 6. Medidas para fomentar la integración y la participación de las familias en los centros escolares 7. Servicio de mediadores culturales/educadores sociales. 8. Inclusión en el protocolo de recepción del alumnado acciones formativas de educación intercultural y educación en valores 9. La creación de programas específicos de acogida tanto del alumnado inmigrante como de sus familias favorecería su proceso de aprendizaje. 10. Inclusión de la figura profesional del educador social como medida de refuerzo específico 11. Monitores de apoyo para el alumno que presenta desventaja socioeducativa. 12. Trabajo conjunto escuela-familia (Participación familiar activa-comunidades de aprendizaje-)

- Aplicaciones prácticas y propuestas de mejora. (Descripción personal de las necesidades socio-educativas que cree que presentan los centros escolares con respecto a la atención del alumnado con necesidad de compensación educativa). -
Pregunta de valoración cualitativa-

8.3.5 Incidencias

Hemos de destacar varias incidencias que se produjeron durante el proceso de la investigación, algunas fueron de carácter metodológico y otras de carácter administrativo, pero únicamente vamos a describir aquellas que han tenido una repercusión o un impacto significativo sobre la propia investigación. En primer lugar hemos de referirnos a las variaciones que se produjeron tras la realización de la prueba del pretest, que supuso una reducción del número de preguntas y de ítems, el grupo de profesionales que participó en el pretest consideró que el cuestionario aunque completo era demasiado extenso lo cual dificultaría la cumplimentación del mismo. Debido a estas observaciones se redujo el número de ítems por variable de manera considerable. Otro cambio que se produjo tras la realización de la prueba pretest fue el cambio en la formulación de algunas de las cuestiones que o creaban confusión o no eran interpretadas correctamente, esto sucedió de manera particular cuando se preguntaba por la inclusión de proyectos de comunidades de aprendizaje, este concepto dio numerosos problemas de interpretación sobre todo por el desconocimiento del propio proyecto por parte de los profesionales, por lo que se decidió cambiar el término comunidades de aprendizaje por el de “participación de las familias en el proceso de atención educativa del alumnado que presente diversidad cultural” , “medidas para fomentar la integración y la participación de familias en los centros escolares”, ”promover acciones para potenciar la participación de todas las familias en la vida del centro”, ”trabajo conjunto escuela-familia (participación familiar activa)” o “promover la participación y la formación de las familias mediante la intervención comunitaria en el centro”. Estas son algunas de las medidas propuestas que sí fueron bien interpretadas por los profesionales de los equipos de orientación, por lo tanto se decidió su inclusión ya que estos ítems no daban error en la respuesta.

Por otro lado, cuando remitimos los cuestionarios a la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa de la Consejería de Educación de Castilla y León al objeto de que autorizaran la investigación y así los profesionales no tuvieran ningún problema por participar en el estudio, ésta condicionó la autorización administrativa a que se quitaran del cuestionario dos de los ítems referidos a medidas de innovación para implementar la atención a la compensación educativa. Por un lado, la administración solicita que se evite toda referencia a la inclusión del educador social, ítem de la séptima pregunta (Atención socio-educativa) “Inclusión de la figura profesional del educador social

como medida de refuerzo educativo”, por otro, se nos pide que prescindamos de recoger la valoración de los profesionales acerca de la adscripción de “monitores de apoyo para el alumno que presente desventaja socioeducativa”. Respecto a esta situación hemos de dejar patente nuestro desacuerdo y dejar reflejado que son numerosas las referencias prácticas y teóricas para la inclusión del educador social en los centros –como bien ha demostrado la experiencia de otras comunidades autónomas, como Extremadura- y con respecto a la inclusión de monitores de apoyo podemos referenciar que es una actuación de éxito educativo en los países de la Unión Europea como queda patente en el proyecto INCLUDED (2011) y que, como en el programa PROA, las actuaciones son desarrolladas por monitores acompañantes que son, preferentemente, ex-alumnos, o estudiantes universitarios, que destacan por su madurez y por su capacidad para conectar bien con estos alumnos. Los monitores acompañantes son percibidos como compañeros que se prestan a ayudarles y sus actuaciones se dirigen, sobre todo, a desarrollar en los alumnos hábitos de estudio, capacidad de organización y constancia en el trabajo, al mismo tiempo que tratan de desarrollar en ellos competencias básicas de lectura, matemáticas, escritura, etc. o ayudan a afianzar lo que se ha trabajado cada día en el grupo al que los alumnos del Programa pertenecen. En otras ocasiones el Programa es desarrollado por profesores del propio centro.

- Comunidades de aprendizaje
- Inclusión de la figura profesional del educador social como medida de refuerzo específico
- Monitores de apoyo dentro del aula, para el alumno que presenta desventaja socioeducativa.

8.3.6 Grupo de pretest

Durante el curso 2014-2015 se realizaron diferentes pruebas de pretest en el Equipo de Orientación de Ponferrada conformado por doce Orientadores/as y dos Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad. Fueron recogidas sus ideas y opiniones sobre el cuestionario, sobre todo en el ámbito comprensivo y formal de las cuestiones planteadas. Hubo varias preguntas que fueron modificadas debido a que no se entendían

correctamente o se desconocía su significado, como se ha explicado en el apartado de *Incidencias*.

8.3.7 El nivel de confianza del estudio

Con un tamaño de universo de 394 profesionales de la orientación educativa y una probabilidad de ocurrencia de 0,5 obtenemos un nivel de confianza del 90% con un error máximo de estimación del 8%.

Gráfico 4 Matriz para diversos márgenes de error y niveles de confianza.

Nivel de Confianza (alfa)	1-alfa/2	z (1-alfa/2)
90%	0,05	1,64
95%	0,025	1,96
97%	0,015	2,17
99%	0,005	2,58

$$n = \frac{n_o}{1 + \frac{n_o}{N}} \quad \text{donde:} \quad n_o = p*(1-p)* \left(\frac{z(1-\frac{\alpha}{2})}{d} \right)^2$$

Matriz de Tamaños muestrales para un universo de 394 con una p de 0,5										
Nivel de Confianza	d [error máximo de estimación]									
	10,0%	9,0%	8,0%	7,0%	6,0%	5,0%	4,0%	3,0%	2,0%	1,0%
90%	57	69	83	102	127	160	203	258	319	372
95%	77	91	109	131	159	195	238	288	338	378
97%	91	106	125	149	179	215	257	303	347	381
99%	117	135	157	182	213	248	286	325	360	385

8.4 Resultados

8.4.1 Resultados descriptivos

Más del 50 por ciento tiene entre los 26 y los 45 años y solo un 25% de los encuestados supera los 56 años, es uno de los primeros datos que obtenemos de una muestra en la que es mayoritaria la presencia femenina, con el 75 por ciento de mujeres, y la experiencia laboral con más del 18 años de experiencia profesional de media (M=18,39; DT=10,22). Respecto a la formación académica de los participantes en el estudio, el 86,3% son licenciados, frente al 10% que está en posesión de una diplomatura y un 3,8% que dispone del título de doctor.

En referencia a la situación laboral dentro de la Administración, una amplia mayoría de los sujetos son funcionarios de carrera (72,5%) frente a los interinos (27,5%). En este sentido, hallamos que un 73,4 por ciento pertenece al Cuerpo de Educación

Secundaria de Orientación, mientras el 26,6% restante es Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad.

8.4.2 Organización y Currículum

El 87,3 por ciento de la muestra concede bastante (35,4%) o mucha (51,9%) relevancia a la adaptación de estrategias didácticas y los contenidos curriculares con el fin de que el alumno alcance los aprendizajes instrumentales básicos y se eduque en habilidades sociales (M=4.44; DT=.89), frente al 12,7% que considera que tiene una importancia regular (11,4%) o poca (1,3%).

En referencia a las medidas de innovación incluidas en esta escala, los programas específicos para impulsar la adquisición de competencias básicas (M=4.21; DT=1.01) tienen, para un 37,5 por ciento, mucha importancia y bastante para un 45%, mientras que el 5% les atribuye poca (3,8%) o ninguna (1,3%). Así, el fomento de más dedicación extraescolar al aprendizaje (M=4.04; DT=1.06) es considerado fundamental por el 70% de los encuestados, al otorgarle mucha (32,5%) o bastante (37,5%) relevancia, mientras un 22,5% considera regular esta medida y un 6,3% la considera de poca preeminencia. Sin embargo, cerca del 50% valora mucho la creación de grupos interactivos en el aula (M=4.28; DT=1.06) y bastante el 27,5%, frente a un 19% que cree que esta medida resultaría regular y menos del 4% que la relega al considerar que sería poco o nada determinante. Los programas escolares de atención educativa preferente (M=4.28; DT=1.35) son bastante (46,3%) relevantes o mucho (27,5%) para una amplia mayoría (73,8%), aunque el 18,8% le confiere una importancia regular a su desarrollo. Asimismo, el 77,6% de los sujetos piensan que las actividades de refuerzo para mejorar los hábitos de trabajo y la motivación (M=4.45; DT=1.19) tienen mucha (43,8%) o bastante (33,8%) relevancia en la atención a los alumnos de educación compensatoria.

Tabla 23. Organización y Currículum

	M	DT
Adaptar estrategias didácticas y los contenidos curriculares para adquirir los aprendizajes instrumentales básicos y habilidades sociales	4.44	.89
Programas específicos para atender al alumnado de compensación educativa impulsando la adquisición de competencias básicas	4.21	1.01
Impulsar la extensión del tiempo de aprendizaje extraescolar	4.04	1.06
Creación de grupos interactivos	4.28	1.06
Programas escolares de atención educativa preferente (lectura,...)	4.28	1.35
Actividades de refuerzo para mejorar hábitos de trabajo y motivación	4.45	1.19
Actividades de refuerzo para mejorar integración socioafectiva en el aula	4.53	1.01
Protocolo individualizado para reducir el nivel de absentismo escolar	4.35	1.04
Actividades de apoyo para mejorar el manejo de la lengua vehicular	4.31	1.09

Un porcentaje aún mayor confiere mucha (52,5%) o bastante (33,8%) importancia a la programación de actividades de refuerzo dirigidas a mejorar la integración social y afectiva de estos discentes en el aula (M=4.53; DT=1.01), siendo regular para el 10%. Además, desde los equipos de orientación educativa se considera muy (42,5%) o bastante (38,8%) determinante el establecimiento de un protocolo individualizado para reducir el absentismo escolar (M=4.35; DT=1.04), a pesar de que el 12,5% considera esta medida con una importancia regular. Del mismo modo, las actividades destinadas a la mejora de la lengua vehicular (M=4.31; DT=1.09) ejercen mucha (40%) o bastante (38,8%) influencia para casi el 80% de los participantes en el estudio, aunque el 16,2% concede una importancia regular a esta medida.

8.4.3 Atención a la diversidad lingüística y cultural

En la segunda pregunta del cuestionario, referente a la atención de la diversidad lingüística y cultural, encontramos que dos de los ítems que incluyen medidas de innovación son los más valorados por los profesionales de los equipos de orientación. Así, la participación de las familias en el proceso de atención educativa del alumnado que presente diversidad cultural (M=4.63; DT=1.18) es para más del 90% de los sujetos prioritario en la atención de la diversidad lingüística y cultural, concediéndole poca importancia un 1,3%. Además, la creación de grupos interactivos en el aula (M=4.49; DT=1.09) resulta muy relevante para el 85% de los encuestados, regular para el 8,8% y poco para el 3,8 de la muestra. Siguiendo a estas medidas, la introducción de la educación intercultural dentro del currículum (M=4.49; DT=1.16) es considerada muy determinante por un 81,3% (mucho para el 46,3% y bastante para el 35%). El desarrollo de programas

educativos para la adquisición de competencias básicas para el alumnado inmigrante (M=4.38; DT=1.29) tiene bastante relevancia para el 47,5% y mucha para el 31,3% mientras su importancia es regular para el 13,8% y escasa para el 2,8% de los sujetos.

Tabla 24. DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y CULTURAL

	M	DT
Proyectos de atención lingüística y cultural	4.09	.93
Programas educativos para la adquisición de competencias básicas para alumnado inmigrante	4.38	1.29
La educación intercultural, dentro del currículum	4.49	1.16
Programas para el aprendizaje y desarrollo de la lengua y la cultura materna	3.95	1.34
Jornadas o actividades para el conocimiento de las distintas culturas	4.05	1.23
Creación de grupos interactivos en el aula	4.49	1.09
Participación de las familias en el proceso de atención educativa del alumnado que presente diversidad cultural	4.63	1.18

En este sentido, la puesta en marcha de proyectos de atención lingüística y cultural (M=4.09; DT=.93) determina mucho (26,3%) la atención de la diversidad lingüística y cultural o bastante (51,35%) mientras que su influjo es regular para el 18,8% de los encuestados y poco para el 2,5 por ciento. La organización de jornadas o actividades para el conocimiento de las distintas culturas (M=4.05; DT=1.23) es muy valorado por el 68,8%, (mucho 30% y 38% bastante) frente al 21% que considera que su incidencia es regular y poca el 6,3 mientras el 1,3% cree que no es nada determinante. Los resultados sitúan en el penúltimo lugar los programas para el aprendizaje y desarrollo de la lengua y la cultura maternas (M=3,95; DT=1.34) que aunque se valora mucho (22,5%) o bastante (35,5%) por más de la mitad de los participantes en el estudio un 31,3% le concede una importancia regular y poca un 7,5%. Sin embargo, la medida menos apreciada por los profesionales de los equipos de orientación en Castilla y León son las aulas de adaptación lingüística y social –no inclusivas- (M=2.85; DT=1.48) que casi un 24% opina que no determinan nada, un 17% opina que poco y un 25% considera que su incidencia es regular, frente al 10% que cree que influye mucho y el 22,5% que bastante.

8.4.4 Atención a las familias

En la tercera pregunta el análisis de los datos muestra que respecto a la atención a las familias del alumnado de educación compensatoria la medida a la que se concede más valor desde los equipos de orientación es el establecimiento de cauces de información

rápidos y eficaces con las familias (M=4.53; DT=.81) a la que más del 90% valoran mucho (55%) o bastante (36,5%) frente al 7,5% que le otorga una importancia regular. La segunda medida más apreciada por los participantes en el estudio es el respeto a la diversidad cultural en el contacto con las familias procedentes de diferentes lugares (M=1.44; DT=1.14) que casi el 84% opina que determina mucho (38,8%) o bastante (45%) esa atención frente al 12,5% que cree que tiene poca (1,3%) incidencia o regular (11,3%).

Tabla 25. Medias y Desviaciones típicas de las medidas de atención a las FAMILIAS del alumnado ANCE.

	M	DT
Respeto a la diversidad cultural en el contacto con las familias	4.44	1.14
Establecimiento de cauces de información rápidos y eficaces	4.53	.81
Medidas para fomentar la integración y la participación de las familias	4.43	.88
Servicio de intérpretes(en el caso que desconozcan el idioma)	3.99	1.03
Servicio de mediadores culturales/educadores sociales	3.95	.82
Acuerdos de colaboración entre la Consejería de Educación y distintas asociaciones, ONG'S, que trabajen con las familias	4.19	.79
Contactos individualizados entre profesorado y familias	4.43	.85
Previsión de actividades extraescolares complementarias que compensen y amplíen el horizonte educativo de los alumnos y sus familias	4.31	1.03
Protocolos individualizados para reducir el nivel de absentismo escolar	4.28	.88
Programas de ayudas (Transporte escolar, libros de texto, comedor, ...)	4.43	.77

Los programas de ayudas como las de transporte escolar, libros de texto, comedor y otras (M=4.43; DT=.77) resultan fundamentales al señalar más del 87% de la muestra que influyen mucho (57,5%), bastante (30%) o regular (10%) y poco un 2,5% de los encuestados. Las medidas para fomentar la integración y la participación de las familias en los centros escolares (M=4.43; DT=.88) es percibida como determinante por el 85% que consideran que tiene mucha (50%), bastante (35%) o regular (13,8%). Del mismo modo, los contactos individualizados entre el profesorado de compensatoria y las familias (M=4.43; DT=.85) son considerados concluyentes al resultar evaluado con mucha importancia por el 62,5%, con bastante por el 21,3% o regular el 12,5%, mientras el 3,8% estima que tiene poca incidencia. La previsión de actividades extraescolares

complementarias que compensen y amplíen el horizonte educativo de los alumnos y sus familias ($M=4.31$; $DT=1.03$) es muy valorada por el 84% de los participantes en el estudio que opinan que tiene mucha (33,8%) importancia o bastante (51,3%), además el 10% considera regular su influencia y poca el 2,5%. En este sentido, el 85% de la muestra cree que los protocolos individualizados para reducir el nivel de absentismo escolar ($M=4.28$; $DT=.88$) influyen mucho (36,3%) o bastante (48,8%) y regular el 12,5%. Asimismo, desde los equipos de orientación educativa se valora que los acuerdos de colaboración entre la Consejería de Educación y distintas asociaciones, ONG's, etc. que trabajen con las familias ($M=4.19$; $DT=.79$) inciden mucho (40%), bastante (41,35), regular (16,3%) y poco (2,5%).

Por otro lado, los resultados indican que las medidas menos valoradas, aunque no poco, en esta tercera pregunta del cuestionario fueron el servicio de intérpretes –en el caso de las familias desconozcan el idioma- ($M=3.99$; $DT= 1.03$) aunque el 67,5% piensa que determina mucho (27,5%) o bastante (40%) la atención a las familias y otro 27,5% evalúa como regular su influencia y el 3,8% piensa que afecta poco; y el servicio de mediadores culturales y/o educadores sociales ($M=3.95$; $DT=.82$) que a pesar de ser la que en mayor medida consideran los profesionales que influye poco (6,3%) o regular (17,5%) una amplia mayoría concede bastante (51,3%) o mucha (25%) importancia.

8.4.5 Formación de los docentes

En alusión a la formación de los docentes para la atención del alumnado con integración tardía al sistema educativo o en situación de desventaja socioeducativa los resultados muestran que la medida que más valora el conjunto de la muestra es la formación para los orientadores y profesores técnicos de servicios a la comunidad ($M=4.44$; $DT=.93$) que el 85% considera que incide mucho (53,8%) o bastante (31,3%), y el 11,3% regular o poco el 2,5%. Por otro lado, el 91,3% de los participantes otorgan mucha (50%) o bastante (41,3%) importancia a los planes de formación intercultural para el profesorado en general ($M=4.39$; $DT=.73$). En este sentido el 93,8% opina que la formación específica para que los docentes cuenten con competencias adecuadas para dar una respuesta educativa satisfactoria ($M=4.38$; $DT=.60$) afecta mucho (43,8%) o bastante (50%) y el 6,3% cree que regular. Además, el 75% de los participantes en el estudio cree que las jornadas, encuentros, grupos de trabajo, seminarios, etc. ($M=4.09$; $DT=.79$) incide bastante (40%) o mucho (35%) frente al 23,8% que valora regular esta influencia. Por

último, la formación de equipos directivos (M=4.10; DT=.86) tiene mucha influencia para el 41,3% de los encuestados, bastante para el 28,8%, dato que se repite (28,8%) al otorgar a esta medida una importancia regular.

Tabla 26. Medias y Desviaciones típicas de las variables referentes a la Formación de los docentes de compensación educativa.

	M	DT
Formación específica para que los docentes cuenten con competencias adecuadas para dar una respuesta educativa satisfactoria	4.38	.60
Jornadas y encuentros, grupos de trabajo, seminarios ...	4.09	.79
Formación para equipos directivos	4.10	.86
Formación para orientadoras/es/ PTSC	4.44	.93
Planes de formación intercultural para el profesorado en general	4.39	.73

8.4.6 El enfoque cultural de la práctica educativa

En lo referente al enfoque cultural de la práctica educativa los profesionales de los equipos de orientación se declaran muy de acuerdo (60%) o de acuerdo (32,5%) con que la convivencia intercultural debe ser tratada desde una perspectiva educativa (M=4.73; DT=1.07), mientras un 2,5% no se manifiesta ni a favor ni en contra y un 1,3% se posiciona en contra. Encontramos también que el 93,8% se muestra favorable (42,5%) o muy favorable (51,3%) a la inclusión de la educación intercultural en el currículum (M=4.43; DT=.70), posicionándose en contra un 1,3% y manteniéndose al margen un 5%. En este sentido el 78,8% de los participantes opina que la educación intercultural facilita la igualdad de oportunidades (M=4.35; DT=1.13) mostrándose muy de acuerdo (45%) o de acuerdo (33,8%) con esta afirmación frente a un 16,3% que se mantiene neutral y un 2,6% que se considera que no es así -1,6% muy en desacuerdo-. Para cerrar la quinta pregunta del cuestionario, a pesar de que un 43,8 por ciento de la muestra considera que se valora de forma positiva el pluralismo cultural como un valor enriquecedor de la convivencia (M=3.31; DT=1.31) mostrándose de acuerdo el 27,5% y muy de acuerdo el 16,3%, un 28,8% de los encuestados que está en desacuerdo y un 3,8% que se posiciona muy en desacuerdo con esta creencia, manteniéndose al margen un 22,5%.

Tabla 27. Medias y Desviaciones típicas de las variables referidas al enfoque cultural de la práctica educativa.

	M	DT
El pluralismo cultural, un valor enriquecedor de la convivencia	3.31	1.31
La educación intercultural facilita la igualdad de oportunidades	4.35	1.13
La convivencia intercultural debe ser tratada desde una perspectiva educativa y socio-comunitaria	4.73	1.07
Incluir la educación intercultural en las programaciones curriculares	4.43	.70

8.4.7 Planes de acogida del alumnado con integración tardía al sistema educativo o en situación de desventaja educativa.

La sexta pregunta de la encuesta recoge algunas de las medidas que se desarrollan en los planes de acogida del alumnado con integración tardía al sistema educativo o en situación de desventaja educativa y otras innovadoras que podrían incluirse en los estos. Los resultados muestran que orientadores y profesores técnicos de servicios a la comunidad se decantan por las recogidas actualmente en la legislación. En este sentido, el 98,8% de la muestra manifiesta que el modo en que un alumno se integra en el centro educativo puede repercutir en su proceso de aprendizaje –punto de partida de los planes de acogida- (M=4.69; DT=. 49) mostrándose el 70% muy de acuerdo mientras un 1,3% no se declara ni de acuerdo ni en desacuerdo. Así, el fomento del respeto a la diversidad cultural y lingüística entre la comunidad escolar (M=4.66; DT=.91) recibe el apoyo del 92,6% de los encuestados de los que casi el 60% se manifiestan muy favorables a esta medida y el 5% ni de acuerdo ni en desacuerdo. Además, la promoción de acciones para potenciar la participación de todas las familias en la vida del centro (M=4.53; DT=1) aglutina el posicionamiento favorable del 90% de los participantes, el 50 por ciento de los cuáles se muestra muy de acuerdo, frente a un 2,5% que está desacuerdo y un 5% que no está de acuerdo ni en desacuerdo. Las variables de innovación incluidas en esta pregunta son muy bien acogidas por los profesionales a pesar de encontrar más reticencias que el resto. De este modo, el 87,6 por ciento es favorable a la inclusión en el protocolo de recepción del alumnado de acciones formativas de educación intercultural y educación en valores (M=4.35; DT=.91) mostrándose el 38,8% muy de acuerdo y de acuerdo el 48,8% restante, frente al 1,3% que se opone a esta medida y un 10 por ciento que no está de acuerdo ni en desacuerdo. Por otra parte, respecto a que la creación de programas específicos de acogida tanto del alumnado inmigrante como de sus familias favorecería el proceso de aprendizaje

de estos discentes ($M=4.31$; $DT=.90$) es respaldado por el 86,3%, mientras un 2,5% se opone y un 10% no se muestra a favor ni en contra.

Tabla 28. Medias y Desviaciones típicas de las variables referidas a los planes de acogida del alumnado con integración tardía al sistema educativo o en situación de desventaja.

	M	DT
El modo en que un alumno se integra en el centro educativo puede repercutir en su proceso de aprendizaje	4.69	.49
Promover acciones para potenciar la participación de todas las familias en la vida del centro	4.53	1
El fomento entre la comunidad escolar del respeto a la diversidad cultural y lingüística	4.66	.91
Inclusión en el protocolo de recepción del alumnado acciones formativas de educación intercultural y educación en valores	4.35	.91
La creación de programas específicos de acogida tanto del alumnado inmigrante como de sus familias favorecería su proceso de aprendizaje	4.31	.90

8.4.8 La intervención socio-educativa como medida para la mejora del rendimiento académico y la inclusión social.

En la siguiente pregunta, el 95% de la muestra apoya mucho (42,5%) o bastante (52,5%) la intervención socioeducativa como medida para la mejora del rendimiento académico y la inclusión social ($M=4.38$; $DT=.58$) y regular el 5% restante. En este sentido, el desarrollo del trabajo conjuntamente la familia y la escuela, con la participación activa de la familia, ($M=4.70$; $DT=.80$) es considerado muy determinante por el 71,3 por ciento de los encuestados y bastante por el 21,3%, a pesar de que un 1,3% conceda poca y un 5% dé regular importancia a esta cuestión. Además, una mayor presencia de los PTSC en los centros de Educación Infantil y Primaria ($M=4.63$; $DT=1.01$) es muy respaldada por el 62,5%, bastante por el 23,8% y regular por el 10% de la muestra, frente a 1,3% que la apoya poco. En este sentido, alcanza el 87,6% los encuestados que apoyan mucho (41,35) o bastante (46,3%) las acciones dirigidas a favorecer la educación intercultural ($M=4.34$; $DT=.91$) que son rechazadas por el 1,3% y solo consideran regular el 10%. Del mismo modo, la inclusión de la figura profesional del Educador Social como medida de refuerzo específico ($M=3.94$; $DT=1.01$) es apoyada por el 75% de los encuestados, aunque encuentra la resistencia del 8,8% que opinan que es poco (5%) o nada (3,8%) determinante para intervenir socioeducativamente para mejorar el rendimiento y la inclusión social. Así, un 26% concede a la organización de cursos de formación específicos en los CFIES ($M=3.94$; $DT=1.01$) una importancia regular y poca un 5%, mientras que más de un 67%

opinan que es bastante (43,8%) determinante o mucho (23,8%). Por último, la creación de un centro de recursos de educación intercultural inclusiva (M=3.83; DT=1.10) determina mucho (23,8%) o bastante (37,5%) la intervención socioeducativa, aunque un 10% de la muestra opina que tiene poca incidencia y un 27,5% considera su influencia regular.

Tabla 29. Medias y Desviaciones típicas de las medidas de atención socioeducativa para la mejora del rendimiento académico y la inclusión social.

	M	DT
Intervención socioeducativa para mejorar el rendimiento académico y la inclusión social	4.38	.58
Acciones dirigidas a favorecer la educación intercultural	4.34	.91
Inclusión de la figura profesional del Educador Social como medida de refuerzo específico	3.94	1.01
Centro de Recursos de Educación Intercultural/Inclusiva	3.83	1.10
Cursos de formación específicos en los CFIES	3.94	1.01
Mayor presencia de los PTSC en los centros de Infantil y Primaria	4.63	1.01
Trabajo conjunto escuela-familia (Participación familiar activa)	4.70	.80

8.4.9 Cumplimiento de objetivos

La mayor parte de las preguntas referidas en este apartado, están relacionadas con la valoración del grado de cumplimiento de las medidas propuestas en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo⁸⁵ (LOGSE) y dos preguntas, una referida a la intervención proactiva en educación primaria y otra sobre la creación de un plan específico para la atención al alumnado de compensación educativa en Castilla y León. Respecto al cumplimiento de los objetivos que (LOGSE) en referencia a la intervención educativa y social del alumnado que presenta una desventaja socioeconómica desde los equipos de orientación educativa se considera, en general que se han alcanzado poco. En este sentido, el 50% de los encuestados cree que el actual modelo de compensación educativa favorece poco la acogida y la inserción socioeducativas del alumnado perteneciente a sectores sociales desfavorecidos y a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja (M=2.36; DT=.83) y un 11,3% opina que no beneficia nada y un 32,5% piensa que lo hace regular, mientras que el 3,8% valora que ayuda bastante y que lo hace mucho el 2,5%. Asimismo, casi el 60% evalúa como escaso el fomento de la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa en las acciones de compensación educativa del centro (M=2.53; DT=1.35) aunque un 20 por ciento lo valora como regular frente al 8,8% que cree que no se promueve nada, mientras el 6,3% piensa que se hace bastante y mucho el

⁸⁵La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990 (publicada en el BOE de 4 de octubre)

3,8%. Además, el 50% valora que poco (42,5%) o nada (7,5%) se establecen los canales de comunicación adecuados para garantizar la información y participación de las familias del alumnado con necesidades de compensación educativa en el proceso educativo de sus hijos (M=2.66; DT=1.14), aunque el 33,8% evalúa que este objetivo ha sido conseguido regular, un 11,3 bastante y un 2,5% mucho.

Tabla 30. Medias y Desviaciones típicas de las opiniones respecto al cumplimiento de los objetivos relacionados con la intervención educativa y social del alumnado con desventaja socioeconómica.

	M	DT
Está garantizada la escolarización en condiciones de igualdad de oportunidades del alumnado con necesidades de compensación educativa	2.75	1.38
El actual modelo de compensación educativa favorece la acogida y la inserción socioeducativas del alumnado perteneciente a sectores sociales desfavorecidos y a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja	2.36	.83
Se desarrollan estrategias organizativas y curriculares para la consecución de los objetivos educativos por parte del alumnado destinatario de las actuaciones de compensación educativa	2.78	1.29
Se fomenta la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa en las acciones de compensación educativa del centro	2.53	1.35
Se establecen los canales de comunicación adecuados para garantizar la información y participación de las familias del alumnado con necesidades de compensación educativa en el proceso educativo de sus hijos	2.66	1.14
Se crean líneas de coordinación de los centros educativos con instituciones públicas y entidades privadas que desarrollan actividades encaminadas a la inserción del alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales	2.82	1.21
Cree que una intervención educativa y social proactiva en educación primaria mejoraría los resultados en educación secundaria	4.53	1.12
Cree que es necesaria la creación de un Plan específico para la atención al alumnado de compensación educativa, en la Comunidad Autónoma de CyL	4.08	1.17

En el mismo sentido, un 50% de los participantes en el estudio cree que está poco (40%) o nada (10%) garantizada la escolarización en condiciones de igualdad de oportunidades del alumnado con necesidades de compensación educativa teniendo en cuenta la situación de desventaja social (M=2.75; DT=1.38), aunque un 15% considera que se logra bastante, mucho un 2,5% y regular un 30%. Así, el 40% de la muestra evalúa con un regular el desarrollo de estrategias organizativas y curriculares para la consecución de los objetivos educativos por parte del alumnado destinatario de las actuaciones de compensación educativa (M=2.78; DT=1.29) mientras un 36,3% opina que se alcanza poco este objetivo y un 7,5% cree que no se lleva a cabo nada, frente a estas afirmaciones el 13,8% valora que se cumple bastante y mucho un 2,5%. Por último, respecto a la creación de líneas de coordinación de los centros educativos con instituciones públicas y entidades privadas sin ánimo de lucro que desarrollan actividades encaminadas a la promoción e inserción del alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales en desventaja y a

otros sectores desfavorecidos ($M=2.82$; $DT=1.21$) los profesionales de la orientación educativa mientras el 6,3% opina que no se realiza en absoluto, el 38,8% considera que se establecen poco y el 30% evalúa con un regular el logro de este objetivo, sin embargo alcanzan el 16% los encuestados que opinan que estas líneas de coordinación existen bastante y el 5% cree que mucho.

Por otro lado, el 86,3% de los sujetos creen que una intervención educativa y social proactiva en educación primaria mejoraría los resultados en educación secundaria ($M=4.53$; $DT=1.12$) mucho (57,5%) o bastante (28,8%) mientras un 6,3% opina que la incidencia sería regular, el 3,8% que ejercería poca influencia y que no tendría ninguna importancia el 1,3%. Igualmente, la mayoría cree que es necesaria la creación de un plan específico para la atención al alumnado de compensación educativa, en de Castilla y León ($M=4.08$; $DT=1.17$) valorando mucho esta propuesta el 40% de los participantes y bastante el 31,3%, mientras es una medida que el 18,8% considera que tendría una influencia regular, poca el 6,3% y ninguna el 2,5%.

8.4.10 Actividades complementarias y extraescolares

La novena pregunta solicitaba a los participantes que valoraran la importancia de las actividades complementarias y extraescolares diseñadas para favorecer la inserción del alumnado con necesidades de compensación educativa resultando la referida al recurso de los alumnos ayudantes del mismo u otro curso ($M=4.59$; $DT=1.04$) muy importante para el 58,8%, bastante para el 28,8%, regular para el 8,8% y nada importante para el 1,3%. Por su parte, los talleres para el desarrollo de la inteligencia emocional ($M=4.46$; $DT=.88$) de llevarse a cabo ejercerían mucho influjo para el 52,5% de los encuestados y bastante para el 35%, aunque esta medida es valorada como regular por un 10% mientras un 1,3% no le concede ningún valor. En esta línea, el 90% de los profesionales de Castilla y León que participan en el estudio otorga mucha (46,3%) o bastante (43,8%) importancia al desarrollo de programas específicos de apoyo escolar y familiar a colectivos en riesgo ($M=4.39$; $DT=.94$), considerando el 5% que su incidencia sería regular, poca el 2,5% y ninguna el 1,3%. Los profesionales creen que las actividades deportivas ($M=4.39$; $DT=1.01$) afectan mucho (38,8%), bastante (47,5%), regular (10%) y poco (1,3%). Así, para el 86% resultarían fundamentales los talleres de juegos, de animación a la lectura, teatro y expresión artística ($M=4.28$; $DT=.87$) que tendrían mucha (35%) o bastante (51,3%) relevancia, mientras un 11,3% opina que afectaría y poco un 1,3%. En el mismo sentido

son valoradas las aulas abiertas para la realización de tareas escolares (M=4.20; DT=.93) que serían vitales para el 32,5% y ejercerían bastante influencia para el 51,3%, regular para el 11,3% y poca para el 3,8%. En el último lugar de las actividades complementarias y extraescolares se sitúan los talleres y actividades organizados por ONG's externas (M=4.09; DT=.99) que sería bastante importante para el 45% de la muestra y muy importante para el 30%, valorándola como regular el 21,3%.

Tabla 31. Medias y Desviaciones típicas de las actividades complementarias y extraescolares dirigidas a favorecer la inserción del alumnado de compensatoria.

	M	DT
Programas específicos de apoyo escolar y familiar a colectivos en riesgo	4.39	.94
Talleres de juegos, de animación a la lectura, teatro, expresión artística	4.28	.87
Alumnos ayudantes del mismo u otro curso	4.59	1.04
Talleres para el desarrollo de la inteligencia emocional	4.46	.88
Actividades deportivas	4.39	1.01
Talleres y actividades organizadas por ONG'S externas	4.09	.99
Aulas abiertas para la realización de tareas escolares	4.20	.93

8.4.11 Actividades de mediación y coordinación con el entorno.

Por último, respecto a las actividades de mediación y coordinación con el entorno para favorecer la participación en el centro del alumnado en situación de desventaja y de sus familias los encuestados considerarían muy (46,3%) o bastante (37,5%) importante que se promoviera la participación y la formación de las familias mediante la intervención comunitaria en el centro (M=4.44; DT=1.04), mientras le atribuyen una importancia regular el 12,5% y poca el 1,3%. La implantación de planes integrales de compensación educativa en zonas de especial deprivación social (M=4.39; DT=1.04) ejercería bastante (47,5%) o mucha influencia (40%) para la gran mayoría de los participantes aunque para un 6,3% tendría una relevancia regular y poca para un 3,8. También es muy (47,5%) o bastante (31,3%) valorado potenciar la escolarización en educación Infantil del alumnado en situación de desventaja socioeducativa (M=4.39; DT=1.10), aunque un 16% considere regular el alcance que podría ejercer esta medida y poco el 2,5%.

Tabla 32. Medias y Desviaciones típicas de las actividades para favorecer la participación del alumnado y sus familias en el centro.

	M	DT
Programas socioeducativos externos (autoestima, educación emocional...)	4.18	.74
Escuelas de padres	4.38	1.10
Monitores de apoyo para el alumno que presenta desventaja socioeducativa	4.05	.89
Potenciar la escolarización en educación Infantil del alumnado en situación de desventaja socioeducativa	4.39	1.10
Promover la participación y la formación de las familias mediante la intervención comunitaria en el centro	4.44	1.04
Implantación de planes integrales de Compensación educativa en zonas de especial deprivación social	4.39	1.04
Promover la apertura más allá de la jornada escolar, de los centros con actuaciones de compensación educativa	4.16	1.16

En este sentido, las escuelas de padres (M=4.38; DT=1.10) favorecerían mucho para un 45% de los profesionales de la orientación, bastante para un 36,3%, mientras la incidencia que tendría es evaluada como regular por un 12% y como poca por un 3,8%. Así, el 86,2% valoraría mucho (36,3%) o bastante (46,3%) que se pusieran en marcha programas socioeducativos externos -autoestima, educación emocional, etc.- (M=4.18; DT=.74) que, sin embargo, el 16% opina que favorecería regular la participación de este tipo de alumnado y sus familias en el centro y el 1,3% que lo haría poco. Mientras el 73,8% cree que promover la apertura de los centros con actuaciones de compensación educativa más allá de la jornada escolar (M=4.16; DT=1.16) beneficiaría mucho (32,5%) o bastante (41,3%), un 20% de los participantes en el estudio evalúa como regular el resultado que se alcanzaría, valorado como poco por un 2,5% y nulo por el 1,3%. Por último, el 81,3% de los encuestados opina que monitores de apoyo para el alumno que presenta desventaja socioeducativa (M=4.05; DT=.89) impulsarían mucho (32,5%) o bastante (48,8%) esta participación en los centros escolares, mientras el 11,3% cree que su influencia sería regular, poca el 6,3% y ninguna el 1,3%.

8.5 Análisis factoriales de las escalas

Con el objetivo de averiguar la interdependencia de las variables de cada una de las preguntas, es decir, si comparten alguna *estructura latente* y se agrupan entre sí (Igartua, 2006; Cea D'Ancona, 2002) se realizaron diez análisis factoriales que nos llevaron a crear nuevas variables cuyos resultados se detallan a continuación.

Los nueve ítems que constituyen la primera cuestión referida a la organización escolar y el currículum se revelaron correlacionadas entre sí dando lugar a un factor que

fue extraído a través del análisis factorial de componentes principales (con rotación ortogonal *varimax*) cuya adecuación fue avalada por el índice KMO (.89) mientras la prueba de la esfericidad de Bartlett [$\chi^2(36)=291.320$, $p<.001$] mostró la pertinencia. Éste único factor que explica el 51,87% de la varianza total se compone de todos los ítems. El alfa de Cronbach (.87) indica la buena consistencia interna de la escala. Con estos resultados se procedió a crear la nueva variable *Organización y currículum* (M=38.88; DT=7.03).

La segunda pregunta del cuestionario está compuesta por ocho ítems que fueron sometidos a un análisis factorial de componentes principales (con rotación ortogonal o *varimax*) que extrajo dos factores que conjuntamente explican el 63.75% de la varianza de la escala. El índice KMO (.80) y la prueba de la esfericidad de Bartlett [$\chi^2(28)=241.788$, $p<.001$] indicaron la calidad y pertinencia del análisis mientras el alfa de Cronbach (.80) garantizó la consistencia interna. El Factor 1 lo constituyen las variables ‘Participación de las familias en el proceso de atención educativa del alumnado que presente diversidad cultural’ (.83), ‘Jornadas o actividades para el conocimiento de las distintas culturas’ (.83), ‘Creación de grupos interactivos dentro del aula’ (.78), y ‘La educación intercultural, dentro del currículum’ (.67). La unidimensionalidad del Factor 1 fue corroborada por el alfa de Cronbach (.82). En este primer factor se decidió prescindir del ítem ‘Programas para el aprendizaje y desarrollo de la lengua y la cultura maternas’ (.53) que también puntuaba en el segundo factor extraído por el análisis (.47) en el que se incluyó, aún teniendo más peso factorial en el primero, dado que al observar las variables en su conjunto se concluyó que el significado sustantivo que la define se relaciona en mayor medida con los ítems del segundo factor. Así, el Factor 2 queda constituido por ‘Aulas de adaptación lingüística y social (no inclusivas)’ (.86), ‘Proyectos de atención lingüística y cultural’ (.67) y ‘Programas educativos para la adquisición de competencias básicas para alumnado inmigrante’ (.65) además del que se suprimió del primer factor. En base a estos resultados se procedió a crear dos nuevas variables *Medidas para la diversidad lingüística y cultural dentro del aula para todo el alumnado* -Factor 1- (M=17.65; DT=3.76) y *Medidas para la diversidad lingüística y cultural para el alumnado de compensación educativa* -Factor 2- (M=15.26; DT=3.66).

Los diez ítems de la pregunta número 3 del cuestionario fueron sometidos a un análisis factorial que resultó de calidad y pertinente como mostraron el índice KMO (.68) y la prueba de la esfericidad de Bartlett [$\chi^2(45)=162.262$, $p<.001$]. El análisis extrajo tres

factores que en conjunto explican 55,97% de la varianza, con un alfa de Cronbach (.73) que garantiza la consistencia interna de la escala *Familias*. En este sentido el primer factor está compuesto por cuatro variables: ‘Establecimiento de cauces de información rápidos y eficaces con las familias’ (.71), ‘Contactos individualizados entre el profesorado de compensatoria y las familias’ (.67), ‘Previsión de actividades extraescolares complementarias que compensen y amplíen el horizonte educativo de los alumnos y sus familias’ (.65) y ‘Medidas para fomentar la integración y la participación de las familias en los centros escolares’ (.56) que explican un 6,13% de la varianza con un alfa de Cronbach (.62) bajo respecto a los valores recomendados que son aquellos comprendidos entre .75 y .90 como recoge Igartua (2006) citando a Prat y Doval (2003), aunque cuando se trata de un análisis exploratorio Rosenthal (¿??) establece que los valores pueden situarse en torno a .50, argumento en el que nos basamos en este estudio. Con estos datos se procedió a crear la variable ‘*Cauces de comunicación*’ (M=17.70; DT=2.47) que explica el 30,74% de la varianza de la escala de *Familias*. El segundo factor (alfa de Cronbach .62) lo constituyen ‘Servicio de intérpretes’ (.74), ‘Respeto a la diversidad cultural en el contacto con las familias procedentes de diferentes lugares’ (.69) y ‘Servicio de mediadores culturales/educadores sociales’ (.56), ítems con los que se creó la variable ‘*Recursos en los contactos con las familias*’ (M=12.38; DT=2.27) que explica el 13,18% de la varianza total. Y, por último, con los ítems que integran el Factor 3 ‘Protocolos individualizados para reducir el nivel de absentismo escolar’ (.68), ‘Acuerdos de colaboración entre la Consejería de Educación y distintas asociaciones, ONG’s, etc. que trabajen con las familias’ (.61) y ‘Programas de ayudas como transporte escolar, libros de texto y/o comedor’ (.51) se procedió a crear la variable ‘*Medidas de inserción socioeducativa*’ (M=12.89; DT=1.69) que explica el 12,04% de la varianza.

Del mismo modo se procedió con las variables referidas a la formación de los docentes para la atención del alumnado con integración tardía al sistema educativo o en situación de desventaja socioeducativa quedando validada la adecuación y pertinencia del análisis factorial por el índice KMO (.68) y la prueba de la esfericidad de Bartlett [$\chi^2(10)=90.507$, $p<.001$] y resultando un único factor que explica el 47,07% de la varianza (alfa de Cronbach .69). Con estos resultados se creó el índice ‘*Formación de los docentes*’ (M=21.39; DT=2.66) a partir de la suma de los ítems ‘Formación para equipos directivos’ (.82), ‘Formación específica para que los docentes cuenten con competencias adecuadas para dar una respuesta educativa satisfactoria’ (.80), ‘Jornadas y encuentros, grupos de

trabajo, seminarios, etc.’ (.73), ‘Formación para orientadores/PTSC’ (.52) y ‘Planes de formación intercultural para el profesorado en general’ (.46).

En la misma línea, se realizó un análisis factorial sobre las cuatro variables referidas al enfoque cultural de la práctica educativa cuya adecuación y pertinencia fueron avaladas por el índice de Kaiser-Meyer-Olkin (.63) y por la prueba de la esfericidad de Bartlett [$\chi^2(6)=58.911$, $p<.001$], mientras que la fiabilidad de la escala, que explica el 52,12% de la varianza, se comprobó con el alfa de Cronbach (.67). A partir de estos resultados se procedió a la creación del índice ‘*Enfoque cultural*’ (M=16.81; DT=3.07) que aglutina los ítems ‘La educación intercultural facilita la igualdad de oportunidades’ (.84), ‘La convivencia intercultural debe ser tratada desde una perspectiva educativa y sociocomunitaria’ (.71), La educación intercultural se ha de incluir en las programaciones curriculares’ (.69) y ‘Se valora de forma positiva el pluralismo cultural como un valor enriquecedor de la convivencia’ (.61).

Las variables que se incluyeron en el cuestionario respecto a los planes de acogida del alumnado con integración tardía al sistema educativo o en situación de desventaja educativa fueron, igualmente, sometidas a un análisis factorial de componentes principales (ortogonal varimax) resultando un único factor que explica el 38,26% de la varianza. La calidad del análisis y la pertinencia se mostraron con el índice KMO (.69) y la prueba de Bartlett [$\chi^2(10)=32.798$, $p<.001$]. Así, los ítems –entre paréntesis el peso factorial- ‘La creación de programas específicos de acogida tanto del alumnado inmigrante como de sus familias favorecería su proceso de aprendizaje’ (.66), ‘La inclusión en el protocolo de recepción del alumnado acciones formativas de educación intercultural y educación en valores’ (.64), ‘El modo en que un alumno se integra en el centro educativo puede repercutir en su proceso de aprendizaje’ (.61), ‘El fomento entre la comunidad escolar del respeto a la diversidad cultural y lingüística’ (.60) y ‘Promover acciones para potenciar la participación de todas las familias en la vida del centro (.56) constituyen la nueva variable ‘*Planes de acogida*’ (M=22.54; DT=2.64).

Respecto a las medidas de atención socioeducativa para mejorar el rendimiento y la inclusión el análisis factorial de componentes principales (ortogonal) extrajo dos factores, que explican el 48,8% de la varianza, arrojó información de calidad (KMO=.61) y resultó pertinente [$\chi^2(21)=64.324$, $p<.001$]. Los ítems ‘Intervención socioeducativa para mejorar el rendimiento académico y la inclusión social’ (carga factorial .78), ‘Trabajo conjunto

escuela-familia' (.74), 'Acciones dirigidas a favorecer la educación intercultural' (.65) y 'Mayor presencia de los PTSC en los centros de Infantil y Primaria' (.40) configuran el Factor 1 que explica el 30,28% de la varianza. Al proceder para comprobar la consistencia interna de la escala se observa que el alfa de Cronbach (.54) mejora hasta .63 si eliminamos el último ítem (Mayor presencia de los PTSC en Infantil y Primaria) por lo que la nueva variable '*Intervención socioeducativa desde la escuela*' (M=18.04; DT=2.18) queda constituida por todos los ítems excepto este último. El segundo factor extraído del análisis factorial explica el 18,52% de la varianza total y obtiene un alfa de Cronbach bajo (.50) pero aceptable con carácter exploratorio. Conforman este factor los ítems 'Centro de Recursos de educación intercultural inclusiva' (.77), 'Inclusión de la figura del profesional del Educador Social como medida de refuerzo específico' (.66) y 'Cursos de formación específicos en los CFIES' (.64) con los que se construye la variable '*Intervención socioeducativa externa a la escuela*' (M=11.70; DT=2.21). Estos resultados llevan a la creación con las dos nuevas variables de la escala *Atención socioeducativa para la mejora del rendimiento académico y la inclusión* (M=25.11; DT=3.17) cuya unidimensionalidad queda avalada por el alfa de Cronbach (.60) explica el 48,8% de la varianza.

Estos resultados demuestran una integración absoluta de las medidas de innovación propuestas en el segundo apartado del cuestionario e incluidas entre las actuaciones vigentes en la actualidad con estas últimas.

En referencia a los objetivos planteados en relación con la intervención educativa y social del alumnado en desventaja socioeconómica también se sometieron a un análisis principal de componentes principales (ortogonal varimax), que resultó adecuado y pertinente como mostraron el índice KMO (.70) y la prueba de la esfericidad de Bartlett [$\chi^2(28)=150.102$, $p<.001$], que extrajo tres factores que conjuntamente explicaban el 66,59% de la varianza. El primero de los factores estaba compuesto por los ítems –entre paréntesis peso factorial- 'Se crean líneas de coordinación de los centros educativos con instituciones públicas y entidades privadas sin ánimo de lucro que desarrollan actividades encaminadas a la promoción e inserción del alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales en desventaja y a otros sectores sociales desfavorecidos' (.87), 'Se establecen los canales de comunicación adecuados para garantizar la información y participación de las familias del alumnado con necesidades de compensación educativa' (.86) y 'Se fomenta la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa en las acciones de compensación educativa del centro' (.70) que explican el 35,73% de la varianza. Cuya

unidimensionalidad demuestra el alfa de Cronbach por lo que se procedió a crear la variable '*Objetivos de intervención con instituciones y familias coordinadas desde el centro escolar*' (M=7.97; DT=3.19). El segundo factor lo componen también 3 ítems – 'Cree que el actual modelo de compensación educativa favorece la acogida y la inserción socioeducativas del alumnado perteneciente a sectores sociales desfavorecidos y a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja' (.75), 'Cree que está garantizada la escolarización en condiciones de igualdad de oportunidades del alumnado con necesidades de compensación educativa teniendo en cuenta la situación de desventaja social' (.74) y 'Se desarrollan estrategias organizativas y curriculares para la consecución de los objetivos educativos por parte del alumnado destinatario de las actuaciones de compensación educativa' (.62)- que en conjunto explican el 17,59% de la varianza. Al tratar de comprobar la consistencia interna de la escala que componen se obtienen unos resultados bajos (alfa de Cronbach=.52) pero válidos. Con estos datos se crea la variable '*Objetivos escolares del centro para la integración*' (M=7.89; DT=2.56). Por último, el Factor 3 está lo constituyen los ítems 'Cree que es necesaria la creación de un plan específico para la atención del alumnado de compensación educativa en la comunidad autónoma de Castilla y León' (.89) y 'Cree que una intervención educativa y social proactiva en educación primaria mejoraría los resultados en educación secundaria' (.71) que explican el 13,27% de la varianza total. Al hallar el alfa de Cronbach con el objetivo de comprobar la unidimensionalidad de este factor nos encontramos de nuevo con valores bajos (.55) pero válidos, con lo que se creó la variable '*Objetivos a implantar para la mejora del rendimiento académico*' (M=8.60; DT=1.91). Con estos datos, se creó el índice de '*Objetivos de intervención socioeducativa con el alumnado en desventaja socioeconómica*' (M=24.40; DT=5.41) cuya consistencia interna fue avalada por el alfa de Cronbach (.70).

Del mismo modo, las siete variables referidas a las actividades complementarias y extraescolares dirigidas a favorecer la inserción del alumnado con necesidades de compensación educativa fueron sometidas a un análisis factorial que resultó de calidad y pertinente como demostraron el índice KMO (.66) y la prueba de la esfericidad de Bartlett [$\chi^2(21)=121.926$, $p<.001$] y las agrupó en tres factores que en conjunto explican 69,81% de la varianza. Los dos primeros ítems de esta novena pregunta –'Programas específicos de apoyo escolar y familiar a colectivos en riesgo' (.90) y 'Talleres de juegos, animación a la lectura, teatro, expresión artística, etc.' (.89)- configuran el primer factor, cuya unidimensionalidad refleja el alfa de Cronbach (.84), al que se denominó '*Actividades*

complementarias' (M=8.66; DT=1.69) que explica el 37.06% de la varianza. El segundo factor que resultó del análisis explica el 17,69% de la varianza y lo componen 'Aulas abiertas para la realización de tareas escolares' (.79), 'Actividades deportivas' (.78) y 'Talleres y actividades organizadas por ONG's externas' (.54). La fiabilidad de la asociación entre los ítems de este factor se comprobó con el alfa de Cronbach (.60) por lo que se creó la variable '*Actividades extraescolares*' (M=12.68; DT=2.19). El último factor extraído por el análisis factorial los constituyen los ítems 'Alumnos ayudantes del mismo u otro curso' (.85) y 'Talleres para el desarrollo de la inteligencia emocional' (.77) que explican el 15,05% de la varianza total y configuran la variable '*Actividades de integración a través de la inteligencia emocional*' (M=9.05; DT=1.59) tras comprobar la consistencia interna de la escala que obtuvo unos resultados válidos aunque bajos del alfa de Cronbach (.54). Con los tres factores se construyó la escala de '*Actividades complementarias y extraescolares*' (M=30.39; DT=3.98) cuya unidimensionalidad fue corroborada por un alfa de Cronbach de .70.

Por último, las variables destinadas a evaluar las actividades de mediación y coordinación con el entorno para favorecer la participación en el centro del alumnado en situación de desventaja y de sus familias se sometieron a un análisis factorial (pertinente y adecuado de acuerdo a los resultados del índice KMO -.73- y la prueba de la esfericidad de Bartlett [$\chi^2(21)=135.133$, $p<.001$]) que aglutinó las siete variables en dos que en conjunto explican el 59,03% de la varianza. El Factor 1 está configurado por los ítems 'Programas socioeducativos externos (autoestima, educación emocional, etc.)' (.78), 'Escuelas de padres' (.76), 'Monitores de apoyo para el alumno que presenta desventaja socioeducativa' (.74) y 'Promover la apertura más allá de la jornada escolar de los centros con actuaciones de compensación educativa' (.50) que explican el 42,3% de la varianza total. Al comprobar la unidimensionalidad de este factor se obtiene un resultado del estadístico alfa de Cronbach (.70) con lo que se procedió a construir la variable '*Actividades de mediación para la compensación*' (M=16.76; DT=2.76). El resto de ítems se agrupan en el segundo factor extraído del análisis –'Potenciar la escolarización en Educación Infantil del alumnado en situación de desventaja socioeducativa' (.82), 'Implantación de planes Integrales de Compensación Educativa en zonas de especial deprivación social' (.75) y 'Promover la participación y la formación de las familias mediante la intervención comunitaria en el centro (.57)- que explica el 16,73% de la varianza y cuya consistencia interna se comprobó a través del alfa de Cronbach (.69), configura la variable '*Actividades*

de coordinación con el entorno para la compensación' (M=13.21; DT=2.44). Operando con el conjunto de las variables agrupadas en los dos factores se halló el alfa de Cronbach (.74) que demostró la unidimensionalidad de la escala denominada '*Actividades de mediación y coordinación con el entorno para la compensación*' (M=29.98; DT=4.52).

8.6 Medidas determinantes en la consecución de los objetivos propuestos

Dado que uno de los objetivos de este trabajo es comprobar la necesidad de incluir medidas de innovación y mejora en los protocolos de intervención que se activan con los alumnos en desventaja socioeconómica, de incorporación tardía al sistema educativa y/o los que presentan necesidad de compensación educativa tras comprobar que los profesionales consideran en gran medida que los objetivos planteados en la LOGSE no se han alcanzado nos proponemos indagar sobre las relaciones estadísticamente significativas que estos objetivos mantienen con las medidas de actuación vigentes y las que se proponen de innovación y mejora.

En este sentido hallamos que el índice de *objetivos de intervención socioeducativa con el alumnado en desventaja socioeconómica* respecto a las medidas para la atención a la diversidad lingüística y cultural correlaciona significativamente con el índice global [r(78)=.25, p<.05] y con la subescala de actuaciones dirigidas *a todos los alumnos* [r(78)=.23, p<.05]. Además, se asocia, también de forma directa, con la valoración que los profesionales de los equipos de orientación otorguen al *Enfoque cultural* de la práctica educativa [r(78)=.35, p<.001].

Así, los resultados muestran que el cumplimiento de los *objetivos de intervención socioeducativa con instituciones y familias coordinados desde el centro* se asocia tanto con índice de *medidas para la atención de la diversidad lingüística y cultural* [r(78)=.38, p<.001] como con las dos subescalas, la dirigida a todo el alumnado [r(78)=.31, p<.01] y la centrada en el alumnado de compensatoria [r(78)=.30, p<.01]. También se vincula a la valoración positiva del *enfoque cultural* de la práctica educativa [r(78)=.40, p<.001]. Sin embargo, el logro de los *objetivos escolares de centro* no se asocia a ninguna de las variables recogidas en el apartado referente a la organización escolar y del currículum.

Por otro lado, el apoyo a los *objetivos a implantar* aumenta en relación a la relevancia atribuida a las *medidas para la atención a la diversidad lingüística y cultural* en general [r(80)=.27, p<.05] y a las dirigidas *a todos los alumnos* [r(80)=.29, p<.01].

Observamos también que se asocian a la valoración positiva dada al índice que agrupa a las variables referidas a la atención a las familias [r(80)=.41, p<.001], a los *cauces de comunicación* con las mismas [r(80)=.28, p<.01] y a los *recursos para los contactos con las familias* [r(80)=.31, p<.01]. Del mismo modo, se vincula al *enfoque cultural* [r(80)=.32, p<.01], a los *planes de acogida* del alumnado con integración tardía al sistema educativo [r(80)=.29, p<.01], así como a la *atención socioeducativa para la mejora del rendimiento académico y la inclusión* [r(80)=.29, p<.01] y a la *intervención socioeducativa desde la escuela* [r(80)=.31, p<.01].

En referencia a las variables de innovación y mejora incluidas en el segundo apartado del cuestionario introducidas entre las actuaciones que actualmente se desarrollan en la intervención con este alumnado, observamos que el índice global de objetivos correlaciona con una mayor valoración de los programas para el aprendizaje y el desarrollo de la lengua y la cultura maternas [r(78)=.26, p<.05], y la participación de las familias en el proceso de atención educativa del alumnado que presente diversidad cultural [r(78)=.26, p<.05]. Igualmente los objetivos planteados *con instituciones y familias coordinados desde el centro* mantienen una relación directa estadísticamente significativa con los programas para el aprendizaje y el desarrollo de la lengua maternas [r(78)=.45, p<.001] y la participación de las familias en el proceso de atención educativa [r(78)=.34, p<.01]. No se detecta, sin embargo, ninguna correlación de los *objetivos escolares del centro para la integración*.

Una mayor relevancia de los *objetivos a implantar* se vincula con la creación de grupos interactivos [r(80)=.25, p<.05], los programas dirigidos al aprendizaje de la lengua y la cultura materna [r(80)=.23, p<.05], la creación de programas específicos de acogida tanto del alumnado inmigrante como de sus familias favorecería su proceso de aprendizaje [r(80)=.24, p<.05] y la inclusión de la figura profesional del Educador Social como medida de refuerzo específico [r(80)=.23, p<.05].

Por otro lado, las variables de innovación y mejora incluidas como tales en el tercer apartado del cuestionario también se manifiestan determinantes respecto a la consecución de los objetivos o el apoyo a los dos nuevos propuestos. Así, encontramos que el índice general de objetivos que incluye los planteados en la LOGSE así como los de innovación únicamente correlaciona de forma estadísticamente significativa y directa con el factor que resultó al agrupar las *actividades de coordinación con el entorno para la compensación*

[$r(78)=.25$, $p<.05$], al igual que el alcance de los objetivos planteados acerca de la *intervención socioeducativa con instituciones y familias coordinado desde el centro* [$r(78)=.30$, $p<.01$]. Mientras que los *objetivos escolares de centro para la integración* no se relacionan con ninguna de las variables de innovación y mejora.

Por el contrario, la evaluación positiva de los *objetivos a implantar* se vinculan con la mayor consideración de la mayoría de estas propuestas. De este modo, observamos que se asocian con el agrupamiento de las *actividades complementarias y extraescolares* [$r(80)=.41$, $p<.001$], y con las subescalas de las *actividades complementarias* [$r(80)=.37$, $p<.001$] y las *extraescolares* [$r(80)=.27$, $p<.05$]. Además, correlaciona con el índice de *actividades de mediación y coordinación con el entorno* [$r(80)=.38$, $p<.001$] y las subescalas de *mediación* [$r(80)=.31$, $p<.01$] y *coordinación* [$r(80)=.38$, $p<.001$].

Respecto a las medidas de innovación y mejora incluidas en el tercer apartado del cuestionario encontramos que correlacionan con gran parte del resto de variables como puede observarse en las siguientes tablas.

8.7 Resultados cualitativos

La última pregunta del cuestionario es una pregunta abierta que persigue recoger de primera mano las propuestas de los profesionales de la orientación. Quizá se cometió el error, en el momento de estructurar el cuestionario, de decidir ubicar a ésta en el último lugar. Puede que ésta sea una de las causas que hayan provocado que el índice de respuesta registrado haya sido únicamente del 56,25%. Además, otro de los factores que nos han llevado a dudar de la idoneidad del emplazamiento que atribuimos a esta cuestión ha sido que en algunas de las respuestas se detectan reiteraciones respecto a las propuestas incluidas para su valoración en la parte previa del cuestionario. A pesar de que hemos comenzado relatando algunas de las dificultades a las que se ha visto sometido el análisis cualitativo consideramos que la información recogida tiene un alto valor.

Con el conjunto de las respuestas el primer paso fue proceder a realizar agrupamientos de palabras que después se convertirían en las categorías de análisis. En un principio se intentó que estas agrupaciones se correspondieran con las variables de estudio aunque no fue posible debido a la diversidad de respuestas y excesiva brevedad presentada en muchas de ellas (en algunas ocasiones se ha respondido con una sola palabra). Finalmente, las categorías con las que se definió a cada una de las agrupaciones de

palabras seleccionada fueron la de 'Mejoras educativas', 'Recursos y estrategias', 'Formación', 'Familias', 'Metodología', 'Cooperación' y 'varios'.

En este sentido, uno de los primeros resultado interesantes a los que nos lleva esta pregunta es que aquellos profesionales que aluden a las 'Mejoras educativas' de uno u otro modo se refieren a la contribución beneficiosa de éstas a la sociedad, con lo que están desvelando una relación obvia que, en ocasiones, las instituciones tienden a eludir, y es la repercusión directa de la educación en la sociedad. Destaca, también, que dentro de esta misma categoría se presenta como vehículo para esos avances educativos la atención a la diversidad, revelándose así través del análisis del discurso relaciones que no se realizan de forma explícita.

Por otro lado, uno de los aspectos que más preocupan a los profesionales es la escasez de recursos humanos, fundamentalmente, y de estrategias adecuadas para abordar las necesidades de este alumnado y de sus familias. En este aspecto es imprescindible considerar la importante reducción presupuestaria y sus efectos que, evidentemente, los profesionales de los equipos de orientación educativa perciben en su día a día laboral y reflejan en forma de preocupación en la encuesta. Además, parece que esta falta de recursos humano incide en el desarrollo de estrategias adecuadas para la compensación educativa porque ambas se relacionan perfectamente en las respuestas dadas por los participantes. En este sentido, recordando los resultados de las preguntas cerradas del cuestionario, los profesionales valoran en gran medida la inclusión del educador social en los centros para mejorar la atención a los alumnos ANCE o mayor presencia de los PTSC, lo que sin duda se refleja también en este malestar por la escasez de recursos y estrategias adecuadas. Por último, en esta categoría cabe resaltar que los profesionales de los equipos de orientación demandan una gestión adecuada de los recursos existentes tanto a nivel educativo como social.

Respecto a la categoría de 'Metodología' los profesionales de los equipos de orientación reclaman la apertura de la pedagogía y didáctica aplicada en la educación compensatoria, que en varios casos, aunque no se señala de forma generalizada, se considera demasiado estática y cerrada.

La 'Formación' así es considerada determinante por orientadores y PTSC que demandan que sea permanente para todo el colectivo que atiende la compensación educativa dada la diversidad y el dinamismo de las situaciones que la requieren. De nuevo,

como ya nos ocurriera en los resultados cuantitativos encontramos, quizá por el efecto recuerdo de las medidas que previamente han evaluado, se manifiesta aquí una necesidad de mejorar e incrementar la cooperación entre las familias y la escuela para alcanzar un buen desarrollo escolar incidiendo especialmente en la participación de toda la comunidad, padres, profesores y alumnos, reclamando una mayor fluidez en las vías de comunicación. De este modo, son frecuentes las respuestas que reivindican no trabajar “de espaldas de las familias”, colaborando cada vez más y mejor con todos los agentes educativos.

Por último, dentro de la categoría ‘Varios’ se agrupan respuestas que hacen referencia a una gran diversidad de temas más diversos como son incrementar las actividades que se desarrollan con los alumnos ANCE con algunas que fomenten sus habilidades sociales y la comunicación con los distintos servicios socio-comunitarios. En este sentido, encontramos numerosas respuestas que aluden a la necesidad de cooperación interinstitucional.

8. 8 Conclusiones

En general, la valoración que los profesionales de los equipos de Orientación educativa realizan de las medidas propuestas en el cuestionario para la atención de los alumnos con necesidades de compensación educativa y la inclusión de sus familias así como las dirigidas a la inserción de los discentes de incorporación tardía al sistema educativo es bastante elevada si tenemos en cuenta que la mayoría superan el 4 de media en una escala de 1 nada a 5 mucho.

En este sentido, y tal como predecía la primera de las hipótesis planteadas en este trabajo de investigación las medidas de organización escolar y del currículum son altamente valoradas los profesionales de los equipos de orientación educativa, tanto las vigentes en la actualidad como aquellas de innovación y mejora que incluimos. Sin embargo, destaca que los participantes aprecian en mayor medida las actuaciones en vigor extraídas del plan marco que éstas últimas que registran medias ligeramente más bajas aunque siempre superiores a 4. Es necesario que destaquemos aquí que aunque después del pretest realizado en el Equipo de Orientación Educativa de Ponferrada se llevaron a cabo diversos cambios en el cuestionario dadas las dificultades detectadas, después de haber enviado el cuestionario a la Población de profesionales de todos los equipos de orientación

de Castilla y León se recibieron varios correos de los que se desprendería que los profesionales no comprendían o desconocían lo que supone, por ejemplo, la creación de grupos interactivos.

Del mismo modo, podemos dar por contrastada la segunda de nuestras hipótesis que predice que las estrategias de atención a la diversidad lingüística y cultural son muy valoradas en la atención del alumnado ANCE, obteniendo una alta puntuación las propuestas inclusivas e interculturales. Podemos señalar en estas conclusiones que entre las actuaciones de innovación y mejora incluidas en esta escala nos encontramos que la media más alta ('Participación de las familias en el proceso de atención educativa del alumnado que presente diversidad cultural' $M=4.63$) y la más baja ('Programas para el aprendizaje y desarrollo de la lengua y la cultura maternas' $M=3.95$) se corresponden con las medidas de innovación y mejora.

Respecto a la tercera de las hipótesis que pronosticaba que los profesionales otorgarían mucha importancia a las medidas de atención a las familias de alumnado de compensación educativa es verificado por los resultados que muestran medias muy cercanas (en dos casos) o superiores a 4 en las diez variables incluidas son, en general, las referidas a los contactos con las familias las que más influyen en la atención a las familias en opinión de los profesionales de los equipos de la orientación educativa.

Igualmente, se confirma la cuarta hipótesis al resultar todas las propuestas de formación para los docentes muy apreciadas por los profesionales de los equipos de orientación de la región registrando todos los ítems unas medias que oscilan entre 4.09 y 4.44 siendo 3 el punto medio teórico de la escala.

La quinta de las hipótesis, referida a la evaluación del enfoque cultural de la práctica educativa, queda contrastada con los altos valores obtenidos por tres de las variables que se sitúan por encima de 4.35, sin embargo destaca que la consideración del pluralismo cultural como un valor enriquecedor de la convivencia supera ligeramente el punto medio teórico de la escala registrando un 3.31 de Media.

De los resultados se concluye que los profesionales de la orientación de Castilla y León consideran que el modo en que un alumno se integra en el centro educativo puede repercutir en su proceso de aprendizaje y se valora positivamente, como predecía la sexta hipótesis, la participación de las familias y el respeto a la diversidad lingüística y cultural

encontrándose las medias más altas precisamente en estas variables que además no registran una desviación típica elevada, lo que indica la homogeneidad de las respuestas.

Los profesionales de los equipos de orientación aprecian como determinante, como apuntaba la séptima de nuestras hipótesis, las diferentes medidas de intervención socioeducativa que persiguen la mejora del rendimiento académico y la inclusión social, aunque observamos que los valores de las medias aquí son los más divergentes entre sí ya que oscilan entre 3.83 (Centro de recursos de educación intercultural) y 4.70 (Trabajo conjunto escuela-familia, con la participación activa de las familias).

Por otro lado, la conclusión de que los objetivos de la LOGSE no se han alcanzado podemos extraerla de la consideración de los participantes en el estudio puesto que, al contrario que en las preguntas anteriores, las variables que recogen estos objetivos en ningún caso alcanzan el punto medio teórico de la escala (3), oscilando desde 2.36 a 2.78, quedando así confirmada la octava hipótesis. Sin embargo, los profesionales apoyan los nuevos objetivos que, a partir de las variables de innovación incluidas a lo largo de todo el cuestionario, se proponían aquí situándose la media de ambos por encima de 4.

Además, podemos concluir, en general, que las medidas de innovación propuestas en las dos últimas preguntas del cuestionario son muy importantes y ejercerían influencia favorable en la inserción y la participación de los alumnos con necesidades de compensación educativa y de sus familias en los centros. La novena de las hipótesis se corrobora al comprobar que en los equipos de orientación de la comunidad de Castilla y León son consideradas muy importantes las actividades complementarias y extraescolares dirigidas a favorecer la inserción de los alumnos del programa de compensatoria. Los resultados de la desviación típica de estas variables señalan que hay homogeneidad en las respuestas.

Asimismo, son muy valoradas las actividades de mediación y coordinación con el entorno para favorecer la participación del alumnado en situación de desventaja económica y sus familias en el centro, volviendo a destacar la relevancia que adquiere para los profesionales la participación y la interacción de las familias en el proceso educativo de sus hijos.

Respecto a la consecución de los objetivos, concluimos tras las evidencias empíricas del estudio que se muestran determinantes aquellas medidas destinadas a la

atención a la diversidad lingüística y cultural, en el enfoque cultural de la práctica educativa, la atención a las familias, los planes de acogida y la atención socioeducativa para la mejora del rendimiento académico y la inserción. El trabajo de investigación revela cómo la mayor valoración por parte de los profesionales de estas variables lleva a un mayor cumplimiento de los objetivos.

Retomando las medidas de innovación incluidas en el segundo apartado junto a las vigentes actualmente concluimos que en los equipos de orientación educativa de Castilla y León se considera necesario que estas actuaciones se integren en los procedimientos a desarrollar con los alumnos con necesidades de compensación educativa, dada la relación directa de estas variables con los objetivos.

Los resultados de los análisis factoriales muestran, además, cómo las medidas de innovación incluidas en el segundo apartado del cuestionario entre los recursos en vigor se integran perfectamente con estas medidas que actualmente se desarrollan en la atención a los alumnos con necesidad de compensación educativa, lo que podemos interpretar como que desde los equipos de orientación se considera necesario que estas nuevas estrategias de actuación se incluyan en los protocolos de actuación en referencia a la educación compensatoria.

Nos parece importante destacar aquí que la perfecta integración de estas medidas de innovación y mejora del apartado segundo del cuestionario en los análisis factoriales junto a las que están en vigor, del mismo modo que las correlaciones existentes entre las variables del tercer apartado del cuestionario con el resto nos lleva a concluir que unas y otras no son excluyentes en su aplicación desde la perspectiva de los profesionales de los equipos de orientación, sino que además todos los resultados de este estudio parecen apuntar a la necesidad de complementar los actuales protocolos de intervención con los alumnos que pueden necesitar compensación educativa con estas nuevas medidas con una sólida base teórica y científica como queda fundamentado en el marco teórico de esta tesis doctoral.

De hecho, los programas para el aprendizaje y desarrollo de la lengua y la cultura materna, la creación de grupos interactivos en el aula, la participación de las familias en el proceso de atención educativa del alumnado que presente diversidad cultural y la inclusión de la figura profesional del Educador Social como medida de refuerzo específico vinculan su mayor valoración a una evaluación más favorable de los objetivos, lo que nos lleva a

concluir que esta asociación debería ser considerada indisoluble y llevar a la puesta en marcha de las actuaciones y mecanismos necesarios para su desarrollo conjunto.

Del mismo modo habría que proceder respecto a las variables de innovación y mejora del tercer apartado del cuestionario que igualmente mantienen correlaciones estadísticamente significativas que las revelan como parte de un conglomerado junto a los objetivos. De hecho, la interpretación de esta relación directa que se establece entre las variables de innovación y mejora y los objetivos nos permite concluir que para lograr unos resultados más positivos y alcanzar en mayor medida tanto los objetivos propuestos en la LOGSE como dos innovadores que se incluyen en este trabajo es necesario implementar los protocolos de actuación vigentes en la actualidad con las medidas de innovación y mejora incluidas en este trabajo y que resultan muy apreciadas en los equipos de orientación de la región de Castilla y León.

Capítulo 9. Discusión general y Conclusiones

9.1 Conclusiones generales.

9.1.1 Resultados cuantitativos

Una vez analizados los datos y expuestos los resultados podemos concluir que los objetivos marcados durante la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) que hacen referencia a la intervención educativa y social con el alumnado que presenta una desventaja socio-económica no han sido alcanzados en opinión de los profesionales de los equipos de orientación. Incluimos esta revisión de objetivos con el fin de ver el grado de cumplimiento de los mismos y la necesidad de realizar una intervención para la innovación y mejora de las medidas aplicadas que no han obtenido los resultados esperados demostrando las deficiencias de un modelo educativo que no da respuesta a las demandas que la sociedad necesita que sean cubiertas desde el sistema de educación. Conclusión que extraemos al hallar, como señalamos en el capítulo anterior, que las variables que recogen estos objetivos en ningún caso alcanzan el punto medio teórico de la escala (3), oscilando desde 2.36 a 2.78, quedando así confirmada la primera hipótesis.

En este sentido, sin embargo, interpretamos el hecho de que los profesionales apoyen con altas puntuaciones los nuevos objetivos que, a partir de las variables de innovación incluidas a lo largo de todo el cuestionario, se proponían (con una media superior a 4) primero, concluyendo que la intervención en la primera etapa de la educación obligatoria resultaría fundamental para evitar el abandono temprano y el fracaso escolar en la Educación Secundaria. Segundo, subrayando que el hecho de que los objetivos no se hayan alcanzado en gran medida conduce a los orientadores y PTSCs de los equipos a reivindicar un Plan específico para la atención al alumnado de compensación educativa, que, además, contribuiría a la prevención y evitaría malos resultados en el siguiente y último nivel obligatorio de la etapa educativa.

En general, la valoración que los profesionales de los equipos de orientación educativa realizan de las medidas propuestas en el cuestionario para la atención de los alumnos con necesidades de compensación educativa y la inclusión de sus familias así como las dirigidas a la inserción de los discentes de incorporación tardía al sistema

educativo es bastante elevada si tenemos en cuenta que la mayoría superan el 4 de media en una escala de 1 nada a 5 mucho.

En este sentido, las medidas de organización escolar y del currículum son altamente valoradas por los profesionales de los equipos de orientación educativa, tanto las vigentes en la actualidad como aquellas de innovación y mejora que han demostrado su validez en estudios experimentales europeos. Sin embargo, destaca que los participantes aprecian en mayor medida las actuaciones en vigor extraídas del Plan Marco que éstas últimas que registran medias ligeramente más bajas aunque siempre superiores a 4. Es necesario que destaquemos aquí que aunque después del pretest realizado en el Equipo de Orientación Educativa de Ponferrada se llevaron a cabo diversos cambios en el cuestionario dadas las dificultades detectadas, después de haber enviado el cuestionario a la Población de profesionales de todos los equipos de orientación de Castilla y León se recibieron varios correos de los que se desprendía que los profesionales no comprendían o desconocían lo que supone, por ejemplo, la creación de grupos interactivos en el aula.

Del mismo modo, las estrategias de atención a la diversidad lingüística y cultural son muy valoradas en la atención del alumnado ANCE, obteniendo una alta puntuación las propuestas inclusivas e interculturales. Podemos señalar en estas conclusiones que entre las actuaciones de innovación y mejora incluidas en esta escala nos encontramos que la media más alta ('Participación de las familias en el proceso de atención educativa del alumnado que presente diversidad cultural' $M=4.63$) y la más baja ('Programas para el aprendizaje y desarrollo de la lengua y la cultura maternas' $M=3.95$) se corresponden con las medidas de innovación y mejora.

Respecto a las medidas de atención a las familias de alumnado de compensación educativa los profesionales de los equipos de la orientación educativa las valoran en alto grado aunque cabe destacar que las dos referidas a la disposición de recursos como el servicio de intérpretes y el de mediadores culturales son las, que a pesar de obtener medias cercanas a 4, menos valoran. Esto llama nuestra atención, puesto que consideramos que el entendimiento entre las instituciones educativas y las familias ha de ser la base para que se fomente la participación de éstas en el proceso educativo. Entendemos que esto no es posible si no se habla la misma lengua o no se trata de realizar una 'traducción' cultural de los mensajes de una y otra parte que sería precisamente la función de los intérpretes y mediadores culturales.

Igualmente, todas las propuestas de formación para los docentes son muy apreciadas por los orientadores y profesores técnicos de Servicios a la Comunidad de la región registrando todos los ítems unas medias que oscilan entre 4.09 y 4.44 siendo 3 el punto medio teórico de la escala. En esta escala la variable que mejor puntuación obtiene es precisamente la referida a la formación de orientadores y PTSC lo que nos lleva a concluir que los profesionales de los equipos de orientación estiman en alto grado su formación y, fundamentalmente, se atribuyen un papel muy relevante en la atención a la compensación educativa. Importancia que compartimos desde el planteamiento de este trabajo de tesis que nos llevó a ubicar a estos profesionales en el centro de la educación compensatoria al centrar nuestro trabajo empírico en sus valoraciones.

Por otro lado, la evaluación del enfoque cultural de la práctica educativa es muy positiva, obteniendo tres de las cuatro variables medias superiores a 4.35, sin embargo la consideración del pluralismo cultural como un valor enriquecedor de la convivencia registra un 3.31 de Media. Estos datos nos conducen a concluir que los profesionales de los equipos de orientación consideran necesaria la inclusión de la educación intercultural en el currículum porque valoran en gran medida que ésta favorece la igualdad de oportunidades y consideran que la convivencia intercultural debe ser tratada desde una perspectiva tanto educativa como socio-comunitaria, sin embargo opinan que el pluralismo cultural no se valora como un valor enriquecedor de la convivencia. Esto nos lleva a interpretar que es precisamente este factor, es decir la insuficiente valoración positiva del pluralismo lo que les lleva a reivindicar las otras tres medidas propuestas. Además, es muy significativo que desde los equipos de orientación se opine que el pluralismo cultural no es suficientemente reconocido en la práctica cultural, puesto que puede conducir a una atención poco adecuada para aquellos alumnos que proceden o descienden de otras culturas, entre los que debiera fomentarse la valorización de la cultura de origen tanto como la de acogida.

Por otro lado, de los resultados se concluye que los profesionales de la orientación en Castilla y León consideran que el modo en que el educando se integra en el centro escolar puede repercutir en su proceso de aprendizaje y se valora positivamente la participación de las familias y el respeto a la diversidad lingüística y cultural encontrándose las medias más altas precisamente en estas variables que además no registran una desviación típica elevada, lo que indica homogeneidad de las respuestas en la muestra del estudio.

Además, los profesionales de los equipos de orientación aprecian como determinantes las diferentes medidas de intervención socioeducativa que persiguen la mejora del rendimiento académico y la inclusión social, aunque observamos que los valores de las medias aquí son los más divergentes entre sí ya que oscilan entre 3.83 (Centro de recursos de educación intercultural) y 4.70 (Trabajo conjunto escuela-familia, con la participación activa de las familias). De nuevo observamos que la presencia de las familias en el proceso educativo, una de las medidas de innovación que en este trabajo asumimos como necesaria para la mejora de la atención en la compensación educativa y, en general, del sistema educativo ya vuelve a revelarse como fundamental para los orientadores y PTSC. Concluimos además que estos profesionales reivindican una mayor participación de los segundos en los centros escolares de Infantil y Primaria para la consecución de una mejora de la inclusión socio-educativa de los alumnos y de su rendimiento académico.

En este sentido, la alta valoración que otorgan los profesionales de la educación de estas medias no significa que hayan contribuido a alcanzar en gran medida los objetivos para los que se habían diseñado, lo que corrobora la segunda hipótesis de este estudio que intuía una alta valoración de las medidas implantadas por las diferentes legislaciones y, a pesar de ello, un escaso cumplimiento de los objetivos propuestos.

Además, podemos concluir, en general, que las medidas de innovación propuestas en las dos últimas preguntas del cuestionario son muy importantes y ejercerían una influencia favorable en la inserción y la participación de los alumnos con necesidades de compensación educativa y de sus familias en los centros. En los equipos de orientación de la comunidad de Castilla y León son consideradas muy importantes las actividades complementarias y extraescolares dirigidas a favorecer la inserción de los alumnos del programa de compensatoria. Además, es destacable, como veíamos en el capítulo de resultados, que la desviación típica de estas variables señala que hay homogeneidad en las respuestas de la muestra.

Asimismo, son muy valoradas las actividades de mediación y coordinación con el entorno para favorecer la participación del alumnado en situación de desventaja económica y sus familias en el centro, volviendo a destacar la relevancia que adquiere para los profesionales la participación y la interacción de las familias en el proceso educativo de sus hijos.

Respecto a la consecución de los objetivos, concluimos tras las evidencias empíricas del estudio que se muestran determinantes aquellas medidas destinadas a la atención a la diversidad lingüística y cultural, en el enfoque cultural de la práctica educativa, la atención a las familias, los planes de acogida y la atención socioeducativa para la mejora del rendimiento académico y la inserción. El trabajo de investigación revela cómo la mayor valoración por parte de los profesionales de estas variables lleva a un mayor cumplimiento de los objetivos.

Retomando las medidas de innovación incluidas en el segundo apartado junto a las vigentes actualmente concluimos que en los equipos de orientación educativa de Castilla y León se considera necesario que estas actuaciones se integren en los procedimientos a desarrollar con los alumnos con necesidades de compensación educativa, dada la relación directa de estas variables con los objetivos.

Los resultados de los análisis factoriales muestran, además, cómo las medidas de innovación incluidas en el segundo apartado del cuestionario entre los recursos en vigor se integran perfectamente con estas medidas que actualmente se desarrollan en la atención a los alumnos con necesidad de compensación educativa, lo que interpretamos como que en los equipos de orientación se considera necesario que estas nuevas estrategias de actuación se incluyan en los protocolos de actuación en referencia a la educación compensatoria.

Nos parece importante destacar aquí que la perfecta integración de estas medidas de innovación y mejora del apartado segundo del cuestionario en los análisis factoriales junto a las que están en vigor, del mismo modo que las correlaciones existentes entre las variables del tercer apartado del cuestionario con el resto nos lleva a concluir que unas y otras no son excluyentes en su aplicación desde la perspectiva de los profesionales de los equipos de orientación, sino que además, todos los resultados de este estudio parecen apuntar a la necesidad de complementar los actuales protocolos de intervención con los alumnos que pueden necesitar compensación educativa con estas nuevas medidas asentadas en una sólida base teórica y científica como queda fundamentado en el marco teórico de esta tesis doctoral.

De hecho, la creación de grupos interactivos en el aula, la participación de las familias en el proceso de atención educativa del alumnado que presente diversidad cultural y la inclusión de la figura profesional del Educador Social como medida de refuerzo específico vinculan su mayor valoración a una evaluación más favorable de los objetivos,

lo que nos lleva a concluir que esta asociación debería ser considerada indisoluble y llevar a la puesta en marcha de las actuaciones y mecanismos necesarios para su desarrollo conjunto.

Del mismo modo habría que proceder respecto a las variables de innovación y mejora del tercer apartado del cuestionario que igualmente mantienen correlaciones estadísticamente significativas junto a los objetivos. De hecho, la interpretación de esta relación directa que se establece entre las variables de innovación y mejora y los objetivos nos permite concluir que para lograr unos resultados más positivos y alcanzar en mayor medida tanto los objetivos propuestos en la LOGSE como los dos objetivos innovadores que se incluyen en este trabajo es necesario implementar los protocolos de actuación vigentes en la actualidad con las medidas de innovación y mejora incluidas en esta investigación y que resultan muy valorados en los equipos de orientación de la región de Castilla y León.

Por último, damos por contrastada la tercera de las hipótesis planteadas en el estudio tras revisar todos los datos anteriores. Como acabamos de anotar los resultados confirman, además de las altas valoraciones que otorgan los profesionales tanto a las estrategias de intervención establecidas en la legislación como a las innovadoras que proponemos en el cuestionario, los análisis factoriales y las correlaciones que se establecen entre las variables indican que la implementación de las medidas vigentes con las que se proponen en nuestro trabajo contribuirían a un mayor cumplimiento de los objetivos que se establecieron hace 20 años. A pesar de todo ello, hemos de destacar que aunque no se hayan alcanzado totalmente los objetivos evaluados sí se puede afirmar que se ha avanzado en este ámbito puesto que los objetivos aquí evaluados supusieron el primer paso (se les dotó de presupuesto y personal) para la atención de las necesidades de compensación educativa en el sistema escolar.

9.1.2 Resultados cualitativos⁸⁶

Dentro de nuestro estudio empírico la última de las preguntas, como describíamos en el capítulo anterior, la constituye un ítem abierto a las opiniones y reflexiones profesionales por lo que hemos de analizar los resultados bajo las premisas cualitativas. En primer lugar, que el número de respuestas a esta pregunta ha sido muy bajo, por lo que en un primer momento nos planteamos no incluir los resultados de esta pregunta. Sin embargo, recordando la importancia de considerar las diferentes opciones propuestas por los propios profesionales, aunque no fueran masivas, nos decidimos a incluirla intentando agrupar las respuestas entorno a las variables del estudio. Sin embargo, la diversidad y, en ocasiones, la brevedad de las respuestas, además de la ya mencionada escasez, no permitió seguir el criterio de clasificar los grupos de palabras en función de las variables anteriores. Finalmente, como señalamos en el capítulo anterior, se establecieron las categorías correspondientes a las mejoras educativas, recursos y estrategias, formación, familias, metodología, cooperación y varios.

En este sentido, el análisis cualitativo nos lleva a concluir, en primer lugar, que desde los equipos de orientación educativa de Castilla y León se consideran esenciales las mejoras en educación para lograr una evolución social, siendo evaluada la atención a la diversidad como una herramienta para la construcción de la sociedad. Además, aunque no se realiza de forma explícita, el análisis del discurso elaborado por los profesionales concluye en una crítica a la Administración educativa y la reivindicación de mayores recursos humanos. Del mismo modo, orientadores y PTSCs reclaman, también, estrategias adecuadas para abordar las necesidades de este alumnado y de sus familias.

Por otro lado, en los equipos de orientación se considera la formación permanente como un factor determinante para lograr la mejora de la atención al alumnado en general así como una adecuada gestión de los recursos educativos y sociales existentes. Así, considerando que el grado de cumplimiento de los objetivos evaluados en el cuestionario no es elevado y ello conlleva que la atención en la compensación puede mejorar, concluimos que, de forma implícita, se reivindica a la Administración un mayor esfuerzo

⁸⁶No hemos podido realizar correctamente un análisis cualitativo de la última pregunta de nuestro cuestionario debido a al bajo número de respuestas y a la brevedad de estas. Puede que la extensión del cuestionario haya hecho desistir de responder por escrito a esta última pregunta.

en la formación de los profesionales que resulte en una mejora de la atención educativa y de la gestión de los recursos existentes.

Como a lo largo de todo el cuestionario, la participación de las familias también se revela en esta pregunta fundamental. Así, el trabajo conjunto de la familia y la escuela se percibe como esencial para el buen desarrollo escolar. En este aspecto, los profesionales inciden especialmente en la participación de toda la comunidad, padres, profesores y alumnos, facilitando para ello vías de comunicación.

La última de las categorías establecidas, ‘varios’, incluye, como señala su nombre, gran diversidad de respuestas, interesantes todas ellas. Algunas de las conclusiones que de esta categoría extraemos aluden por ejemplo a que se reclama un cambio metodológico en la práctica educativa que implique la realización de actividades diferentes y más dinámicas con los alumnos y que vaya de la mano con un incremento de los recursos que se materialice con una mayor presencia de los profesores técnicos de servicios a la comunidad (lo que también obtenía una altísima valoración en las preguntas cerradas del cuestionario), que a su vez desemboque en una comunicación más fluida con los distintos servicios socio-comunitarios. En este sentido, es necesaria en opinión de los profesionales de la orientación en nuestra comunidad autónoma incrementar la cooperación interinstitucional que contribuya a una mejora de la compensación educativa. Por último, orientadores y PTSCs critican los prejuicios a los cambios pedagógicos que existen en todos los sectores de la comunidad educativa, al mismo tiempo que reclaman una colaboración permanente y no excepcional de todos los agentes educativos, incluida la familia, que de nuevo se incluye en esta categoría con la reivindicación de que desde la escuela no se trabaje “de espaldas de las familias” y se la integre en el proceso educativo.

9.2 Implicaciones prácticas

El porcentaje de alumnado con necesidad de compensación educativa en la etapa de Educación Primaria supone un 3,14% del alumnado total, mientras en la etapa de Secundaria alcanza el 4,58%, pero pocos años después el devenir educativo se torna oscuro en sus cifras como revelan los datos ya que el abandono escolar temprano en España

(24,9%) sigue doblando la media de la Unión Europea (12,8%)⁸⁷, realmente no tenemos constancia de que porcentaje del alumnado que abandona tempranamente la educación proviene del alumnado con necesidad de compensación educativa pero la práctica docente nos dice que una gran parte de este colectivo forma parte del grupo de alumnos que abandonan prematuramente los estudios. Cuando cerca de un 25% del alumnado de Educación Secundaria no consigue terminar sus estudios o abandona se puede decir que son múltiples los factores que lo provocan, pero los que se circunscriben de manera directa o indirecta a la desventaja socio económica o la deprivación ambiental o familiar son numerosas. En la actualidad no contamos con muchas investigaciones que determinen que parte de este alumnado que presenta bajo rendimiento, fracaso escolar o abandono temprano pertenece a colectivos desfavorecidos, pero es una realidad de nuestros centros que el alumno que presenta este tipo de dificultades (deprivación socio-cultural) en Educación Primaria, continúa o ve incrementadas éstas en Educación Secundaria. La cuestión es analizar porqué en nuestra Comunidad Autónoma, un 3% de alumnado que presenta un desfase curricular significativo de más de dos cursos en las áreas instrumentales, (fundamentalmente lengua y matemáticas, áreas básicas de acceso para el resto de asignaturas), termina por convertirse a lo largo de los años en un 4,50%. En la práctica educativa podemos observar que las situaciones familiares del alumnado que presenta abandono escolar temprano en España (24,9%) suelen ser muy similares y afectan a grupos muy homogéneos (familias migrantes con pocos recursos económicos, minorías étnicas y culturales, alumnos con problemáticas socio-familiares diversas, alumnos afectados por algún tipo de discapacidad o enfermedad y un gran grupo de familias trabajadoras con poca cualificación, entre otros.)

Se podría decir que no solo fracasan escolarmente los hijos de los pobres, sino que para estos el “desfase curricular” se convierte en un problema crónico, debido entre otras causas a las condiciones contextuales en las que viven, mientras que otros muchos estudiantes pueden superar las pequeñas vicisitudes educativas sin que estas terminen por mermar su motivación y actitudes, consiguiendo terminar sus estudios con éxito.

También es interesante comprobar como durante los cursos escolares 2012/2013 y 2013/2014, las cifras de riesgo y exclusión social en nuestro país -un 27% de la población está en riesgo de pobreza o exclusión según el indicador AROPE del año 2013- y en

⁸⁷Datos y Cifras del curso escolar 2013-2014.

<http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2013/09/20130916-datos-cifras.html>

nuestra región aumentan alarmantemente-uno de cada cuatro niños se encontraba en riesgo de exclusión social, indicador AROPE, 2013- (esto supone aproximadamente un 25% de la población escolar). Estos indicadores no pueden determinar el nivel académico de los alumnos pero es indudable que las situaciones de crisis e inestabilidad familiar tienen sus repercusiones a nivel educativo.

Estos datos nos conducen a destacar el fracaso de la Administración en la detección de la compensación educativa. Si los resultados de nuestro trabajo de campo nos han llevado a reivindicar la implementación de las estrategias de intervención con algunas de innovación y mejora (mayor presencia de valores interculturales en la escuela, integración de la familia en el proceso educativo, creación de grupos interactivos, etc.), además de cambios en las metodologías y procedimientos docentes, como reclamaban los orientadores y PTSCs, y la inversión de más recursos económicos y humanos, ahora nos vemos en la obligación de subrayar que las cifras ‘no cuadran’. Este ‘descuadre’ consideramos que es una clara consecuencia de una deficiencia del sistema educativo puesto que mientras coinciden las cifras de población en edad escolar en riesgo de pobreza o exclusión (25%) con las de escolares que abandonan la educación (24,9%), únicamente un 5% del alumnado engrosa la lista de la educación compensatoria en Secundaria. Si no todo abandono y el bajo rendimiento escolar puede atribuirse a una falta de compensación socioeducativa, quizá el requisito del desfase curricular de dos años para ser considerado alumno con necesidad de compensación educativa y poder recibir atención de este programa no esté siendo muy efectivo, al igual que los apoyos educativos puntuales que se dan dentro del centro escolar, que hasta hace muy poco se realizaban separando al alumno de su grupo de referencia, resultando una medida del todo segregadora y poco inclusiva, que puede llegar a desgastar la motivación y la autoestima de los alumnos.

Otro freno en la compensación educativa lo encontramos en el número mínimo que la Administración ha estipulado como necesario para dotar con programa de educación compensatoria, y como consecuencia con profesionales, a los centros. Aquellas escuelas que no tengan 15 alumnos con necesidad de compensación no tienen acceso a dicho programa, por lo que catorce educandos pueden quedarse en la situación de desventaja que les es inherente en su llegada al centro escolar teniendo, únicamente, apoyos curriculares puntuales. Estos apoyos son similares a los que en los párrafos anteriores les hemos atribuido la virtud de hastiar a los alumnos desde sus primeros años de escolarización hasta el punto de llevarles a desistir en el intento de formarse.

Desde esta perspectiva, concluimos que también es necesario que la Administración revise la normativa que regula la educación compensatoria así como las estrategias de compensación, puesto que consideramos, por un lado, que puede estar dejando sin compensación a alumnos a los que se está atendiendo haciendo hincapié únicamente en la instrucción curricular y no en los valores que realmente puedan ampliar sus expectativas y proporcionarles la prometida, igualdad de oportunidades.

Por otro lado, no podemos dejar de destacar la reducción de un 19% en el presupuesto destinado a educación durante el año 2014 en Castilla y León y de cerca de un 90% en educación compensatoria a nivel estatal, lo que puede suponer, una vez más, una pérdida de la equidad en educación, ya que los alumnos que provienen de familias más necesitadas pueden encontrar muchas más dificultades para afrontar los gastos derivados de la educación, lo cual repercute en los resultados académicos. Siguiendo la estrategia 2020 de la Unión Europea, es necesario mejorar la igualdad de acceso a la educación para garantizar la equidad educativa, para ello las administraciones deben evaluar si el apoyo realizado por las comunidades autónomas para hacer frente a los gastos escolares es suficiente o necesita ser reforzado, valorando si se cumplen los requisitos para tener acceso a una educación de calidad, no segregadora e inclusiva. Subrayamos, también, que en Castilla y León llama la atención la ausencia de datos oficiales sobre el porcentaje de niños que no han accedido a becas, el número de profesorado de refuerzo por alumno se ha reducido o el número de profesorado de compensatoria que se ha reducido como consecuencia de este descenso en la inversión.

El desarrollo de esta investigación no se ha centrado únicamente en el aspecto educativo, sino que ha considerado diversas variables como la escuela, la familia y la comunidad, percibiéndolos como un sistema interrelacionado donde es fundamental conocer las características del alumno, su entorno y las relaciones que se establecen entre ambos. Las interacciones que se establecen durante el desarrollo del niño socialmente desfavorecido son complejas y requieren de una atención especial a la hora de recoger la información que nos ayude y favorezca la intervención, ya que estas aportaciones familiares y comunitarias contribuyen a comprender mejor cuales son las necesidades reales de estos niños.

Esta investigación ha intentado profundizar sobre unas bases pedagógicas nuevas que se adaptan a las características del entorno en su metodología sin renunciar a los

objetivos y criterios básicos de calidad educativa. De la revisión teórica realizada podemos destacar la importancia de la estimulación intelectual y afectiva, además de la relevancia fundamental del entorno familiar y comunitario para el desarrollo del alumno. Por ello, consideramos necesario replantearse el modelo pedagógico en base a las investigaciones que tienen en cuenta las variables familiares y contextuales para proporcionar un tipo de respuesta socio-educativa más eficaz. Este tipo de investigaciones deben dar lugar al desarrollo de la experimentación y la innovación pedagógica y esta a su vez a una nueva política educativa, sin que exista un limbo entre la innovación y la acción educativa institucional que lejos de imponer planes educativos uniformes se adapte a la diversidad existente flexibilizando sus modelos.

También, se considera necesario potenciar la comunicación y la difusión de nuevas investigaciones y experiencias pedagógicas que animen a la innovación educativa y ayuden a cristalizar leyes que aporten reformas educativas y sociales más beneficiosas y justas para los estamentos socialmente más desfavorecidos, con su correspondiente repercusión en la sociedad que todos configuramos.

El sistema escolar y la propia compensación educativa contribuyen al avance social de las poblaciones más desfavorecidas, mitigando las deprivaciones y ofreciendo mayores posibilidades de éxito, pero no son en forma alguna, los únicos elementos de compensación, ya que debe ser la propia comunidad -en su conjunto- la herramienta más idónea para alcanzar los objetivos de equidad y calidad educativa.

Una mejora real de los programas de compensación educativa sería una auténtica intervención proactiva desde la comunidad para incidir en la resolución de las causas más profundas que generan este problema, la atención al alumnado que proviene de hogares socialmente más desfavorecidos se ha incrementado en las últimas décadas pero no podemos decir lo mismo de su calidad educativa ya que las medidas hasta ahora propuestas no mejoran cualitativamente los resultados académicos ni la inclusión social, bien porque no se sabe o no se dispone de los medios para darles una respuesta adecuada, en parte todo ello está influido por la escasez de recursos humanos y estrategias adecuadas para abordar las necesidades de este alumnado y de sus familias.

El recorte presupuestario ha afectado de manera especial a los programas de compensación educativa, provocando una mayor inestabilidad en las plantillas y en consecuencia unos equipos docentes menos expertos y menos formados para atender a este

alumnado. Es necesario que el profesorado que trabaje con alumnos que proceden de entornos socialmente desfavorecidos complemente su formación profesional y personal para poder intervenir de manera cercana y efectiva con este colectivo. La atención a la diversidad y en particular la educación compensatoria debe ser una tarea común, de todo el centro educativo y del resto de las instituciones comunitarias. Hasta el momento, las actuaciones carecen de mecanismos de control objetivos que permitan evaluar su eficacia, solo cabe constatar por la experiencia práctica que son muchos los alumnos con necesidades de compensación educativa que no han conseguido titular en la enseñanza secundaria obligatoria.

En la actualidad el modelo escolar no inclusivo se muestra insuficiente para satisfacer las necesidades educativas de los diferentes grupos sociales, ya que no basta solo con facilitar el acceso a la escuela -que supuso un gran logro-, ahora, es tiempo de otorgar las herramientas y los medios para que esta población pueda beneficiarse del acceso y la permanencia en el sistema educativo. En este sentido, es necesario trabajar sobre las bases de la desigualdad que determinan las causas del fracaso escolar en este colectivo, la compensación instructiva es insuficiente sino se trabajan otros aspectos, tales como los aspectos motivacionales y las expectativas familiares sin olvidarnos de la relación alumno-profesor-familia, base fundamental desde la cual se debe de procurar una intervención holística y a ser posible desde una perspectiva dialógica.

Cuando la sociedad es consciente de la existencia de grupos desfavorecidos y es capaz de dar una respuesta adecuada mediante medidas compensatorias, políticas de acceso, igualdad de trato y atención a la diversidad -actuando de forma diferenciada con quien necesita respuestas diferentes-, se puede decir que entonces se está trabajando en el camino para lograr la igualdad de oportunidades. Desde el inicio de la democracia en nuestro país se ha venido apostando por constructos educativos basados en la libertad y el poder de elección, esto afortunadamente ha llegado al sistema educativo para dar respuesta a las diferencias intentando evitar las desigualdades educativas.

La compensación educativa-por definición- debe de ayudar en aquellas situaciones de desigualdad de oportunidades especialmente a todos aquellos alumnos que se encuentren o que partan de una situación de desventaja. En nuestros centros escolares encontramos alumnos con necesidades económicas que no pueden hacer frente a los gastos directos que genera la escolarización, como el material escolar, los libros de texto o las

actividades escolares planificadas por los centros (excursiones, visitas, etc). Otra fuente de desigualdad son los contenidos del currículum estandarizado y poco flexible ya que- en numerosas ocasiones- cierran las puertas a los aprendizajes sociales y los conocimientos propios de las culturas más minoritarias, la homogeneidad cultural es una pérdida educativa para los alumnos y además puede generar desigualdad.

Por otro lado, hay que resaltar otros factores intrapersonales que generan desigualdad como las expectativas de los propios alumnos, las expectativas familiares o contextuales, la motivación tanto del docente como del discente, o la conformación del aula y del centro educativo. Del mismo modo que el entorno socio-cultural tiene una gran influencia en la consecución de los objetivos educativos, la segregación escolar de estos alumnos limita la igualdad de oportunidades educativas, y la vida después de la escuela de ese alumnado. La responsabilidad del aprendizaje educativo debe ser compartida entre padres, hijos y centro escolar, siendo este último el motor para tratar de reducir las desigualdades atenuando las dificultades derivadas del entorno en el que se encuentran para que todos los alumnos -sin exclusiones- logren encontrar la motivación que les conduzca a la consecución de los objetivos planteados y, sobre todo, a su propio desarrollo y crecimiento personal.

La primera generación de derechos humanos, como indica Pérez Luño (1984), hace referencia a los Derechos Civiles y Políticos -derecho a la vida, a la libertad, a la seguridad, a la propiedad, derecho al voto, a la asociación, a la huelga...-, la segunda generación-resultado de las luchas sociales del siglo XIX- se refiere a los derechos económicos, sociales y culturales que defienden la igualdad buscando garantizar unas condiciones de vida dignas para todos - derecho a la salud, a la educación, al trabajo, a una vivienda digna, etc.-. Los derechos humanos de tercera generación –o también llamados derechos de los pueblos- como el derecho medioambiental o el de vivir en una sociedad en paz, posibilitan el acceso a los derechos de segunda y primera generación, por lo tanto si la educación es un derecho de segunda generación podemos decir que la atención a la diversidad educativa y la educación compensatoria de las desigualdades puede constituir en esencia un complemento indispensable para poder asegurar el acceso y la aplicación de Derechos Humanos de segunda y tercera generación. Esta pequeña ilusión la podemos plasmar en papel más como utopía que como realidad pero ciertamente todo ello depende de la solidaridad, ya que la atención a la diversidad necesita de apoyos globales que respondan a las nuevas y no tan nuevas, necesidades del ser humano.

Además, de todas las reivindicaciones realizadas a la Administración en los apartados anteriores de este capítulo, y que son, sin duda, implicaciones prácticas de este trabajo, reiteramos de nuevo aquellas que nos parecen el punto de partida para el desarrollo del resto. En primer lugar, debe establecerse un marco de revisión de los objetivos propuestos que necesitan ampliarse con la elaboración de un Plan Específico para la Educación Compensatoria en nuestra comunidad, como apoyan los profesionales de los equipos de orientación, que conduzca a una intervención educativa proactiva en Primaria cuyos resultados se perciban en secundaria como, por ejemplo, una reducción del abandono escolar y del bajo rendimiento académico.

La implementación y aplicación de diferentes medidas socio-educativas para la consecución de esos objetivos, ya que parte de la población infantil está sufriendo el peso de la crisis económica como se puede observar en los diversos informes que aquí se han presentado sobre la situación de la infancia y los resultados escolares en España y en nuestra Comunidad.

Estos objetivos conforman las bases prácticas y epistemológicas de numerosas normativas autonómicas entre otras la de nuestra Comunidad Autónoma con su Plan Marco de Atención a la Diversidad y con el Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías Étnicas o Culturales.

Hay que actuar más con quien menos tiene. Esto supone romper el círculo vicioso de la exclusión educativa, progresando en equidad ciudadana, ya que las sociedades más equilibradas son aquellas en las que mayor igualdad existe entre sus componentes.

9.3 Límites y recomendaciones para investigaciones futuras

La pretensión de esta investigación ha sido elaborar un diagnóstico sobre la eficacia de la acción pública para abordar la diversidad educativa y compensar las desigualdades de los escolares, sondeando y analizando críticamente las percepciones de los profesionales más directamente implicados. Nuestro propósito es proseguir la investigación así iniciada

en el futuro, indagando los puntos de vista de otros colectivos implicados en el proceso educativo.

REFERENCIAS

- Actis, W., Pereda, C., Prada M. A. (2012). *Discapacidades e inclusión social*. Obra Social La Caixa, Colectivo Ioé. Colección Estudios Sociales, 33.
- Aguado, M^a. T. (1991). *Lecturas de pedagogía diferencial*, (coord. M^a del Carmen Jiménez Fernández) (pp. 89-104). Madrid: Dykinson.
- Alexy, R. (1993). *Teoría de los derechos fundamentales*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Alfaya, J. y Muñoz-Repiso, M. (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. CIDE, Centro de Investigación y Documentación Educativa, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Althusser, L. (1975). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Barcelona: Editorial Laia. (Edición original en 1970).
- Álvarez Rojo, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica*. Madrid: eos.
- Amnistía Internacional (1999). *Los derechos de los niños, ellos son el futuro*. Madrid: A.I.
- Amnistía Internacional (2005). *Derechos humanos para la dignidad humana. Una introducción a los derechos económicos, sociales y culturales*. Madrid: Editorial Amnistía Internacional (EDAI).
- Andizian, S. y Streiff-Fenart, J. (1983). Transposiciones y reinterpretaciones del papel femenino tradicional en una situación de inmigración. En AA.VV, *Vivir entre dos culturas*. Barcelona: UNESCO.

Apple, M. W. (1987). *Educación y poder*. Madrid: Paidós-MEC.

Apple, M. W. (2002). *Educación como dios manda*. Barcelona: Paidós.

Aubert, A. y Carme García, C. (2001). Interactividad en el aula. *Cuadernos de pedagogía*, 301, 20-24.

Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., Valls, R. (2004). *Dialogar y Transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Editorial Graó.

Aubert, A., Flecha, A., Flecha, R. García, C. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.

Bane, M. J. y Jenks, C. (1972). The Schools and Equal Opportunity, *Saturday Review of Education*, LV, 38, 691-701.

Barrio de la Puente, J. (2005). La transformación educativa y social en las comunidades de aprendizaje. Teoría de la educación. *Revista interuniversitaria*, 17, 129-156.

Batalloso J. M. (2011). *Dimensiones de la orientación educativa hoy*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Berglund, S. (2002). El deterioro de la educación pública en Estados Unidos y el papel del gobierno federal, en *Cuadernos de Cender* [online], 50(19), 129-151, Recuperado el 12/07/2015. http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S101225082002000200007&script=sci_arttext

- Bernstein, B. (1972a). A critique of the concept of compensatory education. En C. Cazden, V. John y D. Hymes (coords.), *Functions of language in the classroom* (pp. 135-154). Nueva York: Teachers College Press.
- Bernstein, B. *Class, codes and control*, 3 vols. London, Routledge and Kegan, (1972-74) (Edición original de 1957 en adelante)
- Bernstein, B. (1972b). Social class, language and socialization. En P. Gigliolo (coord.), *Language and social context*, (pp. 157-178). Middlesex: Penguin Books.
- Bernstein, B. (1977). *Clase, códigos y educación*. Madrid: Ediciones Akal.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico: Clases, códigos y control*. Madrid: Morata.
- Bidwell, C. E. y Friedkin, N. E. (1989). The sociology of education. En N.J. Smelser(ed.), *Handbook of Sociology*. California: Newbury Park.
- Bisquerra A. R. y Álvarez, M. (1998). Modelos de intervención en orientación. En Álvarez, M. y Bisquerra, R. (coords.), *Manual de orientación y tutoría* (pp. 471-555). Barcelona: Praxis.
- Blanco Pérez, M. (2012). *Dificultades específicas del aprendizaje de las matemáticas en los primeros años de escolaridad: detección precoz y características evolutivas*. Madrid: Secretaría Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Boudon, R. (1983). *La desigualdad de oportunidades educativas*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. (1993). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

- Bourdieu, P. (2007). El capital social. Notas provisionarias. En Bourdieu, P., *Campo del poder y reproducción social. Elementos para un análisis de la dinámica de las clases*. Córdoba, Argentina: Ferreyra Editor.
- Bourdieu, P. et al. (1964a). *Les étudiants et leurs études*. París: Mouton.
- Bourdieu, P. et al. (1964b). *Les héritiers*. París: Minuit.
- Bourdieu, P. et al. (1970). *La reproduction*. París: Minuit.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1964). *Les héritiers*. París: Minuit.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Primera edición en español. Barcelona: Editorial Laia.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- Bowlby, J. (1980). *La pérdida afectiva. Tristeza y depresión*. Buenos Aires: Paidós.
- Bradley, R. H y Corwyn. R. F. (2002). Socioeconomic Status and Child Development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.
- Brophy, J.E. y Good, T.L. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 61, 365-374.
- Brunner, J. (2000). *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias*. Trabajo presentado en el Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: UNESCO. 23 al 25 de Agosto del 2000.

- Brunner, J. (2012). What Psychology Should Study? *International Journal of Educational Psychology*, 1(1). DOI: 10.4471/ijep.2012.01.
- Cassese, A. (1993). *Los derechos humanos en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*. París: Fayard.
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. In S. Karsz (ed.), *La exclusión: bordeando sus fronteras*, (pp. 55-86). Barcelona: Gedisa.
- Castells, M. (1998). *La era de la información, economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cea D'ancona, M. A. (2002). *Análisis multivariable. Teoría y práctica en la investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber*. Buenos Aires: Libros del zorzal.
- Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., Mcpartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. y York, R. (1966a). *Equality of educational opportunity*, Washington, U.S: Government Printing Office, full text online. Recuperado el 15/07/2015. Texto en línea: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>
- Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., Mcpartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. y York, R. (1966b). *Report on equality of educational opportunity*. Washington, US: Government Printing Office for Department of Health, Education and Welfare.
- Comisión Europea (2000). *European report on the quality of school education sixteen quality indicators*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.

Comisión Europea (2006). *Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación*. SEC (2006) 1096. Bruselas: Comisión Europea.

Comisión Europea (2007). *Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.

Comisión Europea (2009). Council conclusions of 26 November 2009 on the education of children with a migrant background. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C301/5.11/12/2009.

Comisión Europea (2010). *EUROPE 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive grow*. COM (2010) 2020 final. Bruselas: Comisión Europea.

Comisión Europea (2011a). *Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda*. COM (2011) 18 final. Bruselas: Comisión Europea.

Comisión Europea (2011). *Reducing early school leaving. Accompanying document to the Proposal for a Council Recommendation on policies to reduce early schoolleaving*. Bruselas. Recuperado 12 de enero de 2013 de: http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlywp_en.pdf

Comisión Europea (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving*.

Comité Internacional de la Cruz Roja (2012). *Protocolos adicionales a los Convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949. Libro completo*. Recuperado el 12 de enero de 2014 <https://www.icrc.org/spa/assets/files/publications/icrc-003-0321.pdf>

Comte, A. (1980). *Discurso sobre el espíritu positivo*. Madrid: Alianza.

Consejo de Europa (1977). *Educación compensatoria*. Madrid: MEC. Servicio de Publicaciones.

Consejo de Europa (2009). Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 119, 28/05/2009.

Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo*. Madrid: Alianza.

Croninger, R. G. y Lee, V. E. (2001). Social Capital and Dropping out of High School: benefits to At-Risk Students of Teachers' Support and Guidance. *Teacher College Record*, 103(4), 548-581.

Cummins, J. (2002a). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Morata.

Cummins, J. (2002b). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.

De León Sánchez, B. (2011). *La relación familia, escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as*. Universidad de Cantabria.

Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural (2001). París.

Declaración de la Independencia de los Estados Unidos (1776). Recuperado el 9 de enero de 2013 <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/6/2698/22.pdf>

Declaración de los Derechos del Niño (1959). Asamblea General de la ONU. Resolución 1386 (XIV). Recuperado el 9 de enero de 2013 http://www.unhcr.ch/spanish/html/menu3/b/25_sp.htm

Demo, D.H. y Acock, A. (1996). Family structure, family process, and adolescent well-being. *Journal of Research on Adolescence*, 6,457-488.

Díaz, F. (1992). La evaluación en la escuela multicultural. En AA.VV., *Educación multicultural e intercultural* (pp. 395-412). Granada: Impredisur.

Díez Nicolás, J. (2004). *Las dos caras de la inmigración*. Madrid: IMSERSO.

Díez, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. Monográfico sobre comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 67, 24.

Domínguez, A. (2005). Absentismo escolar y atención a la diversidad. *Indivisa: Boletín de estudios e investigaciones*, 6, 259-2267.

Downing, J., Ollila, LL. y Oliver, P. (1977). Concepts of language from differing socioeconomic backgrounds. *The Journal of Educational Research*, 70(5), 277-281.

Durán Ribera, R. (2003). Los derechos fundamentales como contenido esencial del Estado de Derecho. En *Anuario de Derecho Constitucional Latinoamericano*. México: Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.

Durkheim, E. (1978). *Las reglas del método sociológico*. Madrid: Akal. Editor/Serie Sociología.

Dussel, I. (2004). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas, en publicación *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. Argentina: FLACSO. Recuperado el 10 de octubre de 2013 <http://www.w.w.amsafe.org.ar/formacion/images/2013CursoDirectores/Eje2/Ines%20Dussel%20%20Desigualdades%20sociales%20y%20desigualdades%20escolares%20en%20la%20Argentina%20de%20hoy.pdf>

Elboj, C., Puigdemívol, I.; Soler, M.; Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Editorial Grao.

- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., Valls, R. (2003). *Comunidades de aprendizaje, transformar la educación*. Barcelona: Editorial Grao.
- Elboj, C. y Oliver, P. (2003). Las comunidades de aprendizaje: un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), 91-103.
- Emrick, J. A., Sorensen, P. H. y Stearns, M. S. (1972). *Interim evaluation of the national though program 1969-1971. A technical report*. California: Stanford Research Institute.
- Escudero, J. M. (2003). *La educación compensatoria y la organización escolar: ¿un problema marginal o una prioridad de los centros?* Recuperado el 4 de octubre de 2013 de, www.nodo50.org/movicaliedu/escuderoeducompe.PDF
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión social: ¿de qué se excluye y cómo? *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 9(1).
- Escudero, J. M. (2007). Viejas y nuevas dinámicas de exclusión educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 371, 86-89.
- Escudero, J. M. (2010). *La educación compensatoria y la organización escolar: ¿un programa marginal o una prioridad de los centros?* Recuperado el 4 de octubre de 2013 de, <https://www.nodo50.org/movicaliedu/escuderoeducompe.PDF>.
- Espín, J. V. (1987). *Lectura, lenguaje y educación compensatoria*. Barcelona: Oikos Tau.
- OECD (2012) *Equidad y calidad de la educación: Apoyo a estudiantes y escuelas en desventaja*. Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools. Recuperado el 4/3/2015 de, <http://www.oecd.org/education/school/49620052.pdf>

- Fanjul, G. (2014). *Los niños de la recesión*. Informe del Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF. Florencia: Report Card.
- Farnham-Diggory, S. (2004). *Dificultades en el aprendizaje*. 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. (dir.), *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Ferrada, D. (2001). *Currículum crítico comunicativo*. Barcelona: El Roure.
- Ferrajoli, L. (2004). *Derechos y garantías, la ley del más débil*. Madrid: Trotta.
- Ferrero, J. J. (1988). *Teoría de la educación*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Feuerstein, R. (1990). The theory of structural cognitive modifiability. En Presseisen B. (eds.), *Learning and Thinking Styles: Classroom Interaction*. Washington, D.C.: National Education Association.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. y Miller, R. (1980). *Instrumental Enrichment: an intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- Flaxman, E. (1985). Compensatory Education. En Husen T. y Postlethwaite T.N. (ed.), *International encyclopedia of education: Research and studies*, (pp. 887-897). Oxford: Pergamon Press.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. y Molina, S. (2013). Aportaciones del proyecto INCLUD-ED a la mejora de la gestión educativa. Investigación. Recuperado el 13 de septiembre de 2014 de, http://www.oge.net/ver_pdf.asp?idArt=16089

- Forns S. y Rodríguez Moreno, M. I.A (1977). *Reflexiones en torno a la orientación educativa*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Fraser, N. (1997). From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a “Postsocialist” Age. En Fraser, N., *Justice Interruptus*. New York: Routledge.
- Freeman, C. (1982). *La teoría económica de la innovación industrial*. Madrid: Alianza.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía da autonomia*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- From, E. (1992). *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea. Hacia una sociedad sana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Galán y Castillo, M. (2008). El papel de los educadores sociales en los centros de secundaria. Educación Social. *Revista de intervención socioeducativa*, 38,121-133.
- García López, R., Martínez Mut, B. y Ortega Ruiz (1987). *Educación compensatoria. Fundamentos y programas*. Madrid: Editorial Aula XXI Santillana.
- García Llamas, J. (2008). Aulas inclusivas. *Revista de Pedagogía, Bordón*, 89-107.

- García Yagüe, J. (1976). *Normas deontológicas para psicólogos*. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- García Gómez, R., Moreno Olmedilla, J. M. y Torrego Seijo, J. C. (1993). *Orientación y tutoría en la educación secundaria: estrategias de planificación y cambio*. Zaragoza: Edelvives.
- Gento Palacios, S. (1994). *Participación en la gestión educativa*. Madrid: Editorial Santillana.
- Golbert, L. y Kessler, G. (1996). Latino América: poverty as a challenge for government and society. En Øyen, E., Samad, S.A. y Miller, S.M. (eds.), *Poverty: a global review. Handbook on poverty research*. Oslo/París: Scandinavian University Press/UNESCO.
- Gómez, A. (2005). *Participación de las familias en la vida escolar. Acciones y estrategias*. MEC.
- Gómez González, F. J. (2014). *La infancia en Castilla y León*. UNICEF.
- Gómez Dacal, G. (1992). *Centros educativos eficaces y eficientes*. Barcelona: Promoción de publicaciones universitarias.
- González, M^a (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *REICE-Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en educación*, 1(4), 1-15.
- Green, R. R. y Conrad, A. P. (2002). Basic Assumptions and Terms. In Green, R. R. (ed.), *Resiliency. An Integrated Approach to practice, Policy and Research* (pp. 29-62). Washington, D.C: National Association of Social Workreeners (NASW) Press.
- Greppi, A. (1999). Los nuevos y los viejos derechos fundamentales. En *Derechos y libertades, Revista del Instituto Bartolomé de las Casas*. Madrid.

- Gurrea Casamayor, T. (1997). *Regulación de la educación compensatoria en España. Origen, influencias y situación actual en el conjunto de otras respuestas educativas a la población escolar con necesidades especiales*. Trabajo presentado y defendido en Ela-Conference: «Education Law And Policy In An Urban Society», organizado por la European Association for Education Law and Policy, que se celebró en Rotterdam (The Netherlands), los días 19 y 20 de diciembre de 1997. Texto completo online. Consultado el 2/08/2015 en dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/229749.pdf
- Halsey, A. H. (1972). *Educational Priority*. EPA: Problems and Policies. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Hanifan, L. J. (1916). The Rural School Community Center, *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences* 67, 130-38.
- Harrison, J.A., Strauss, H. y Glaubman, R. (1981). Who benefits from the open classroom? The interaction of social background with class setting. *Journal of Educational Research*, 75, 87-94.
- Hernández, F. y Tort, A. (2009). Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. *Revista Iberoamericana de Educación*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Hidalgo, N. M., Epstein, J. K. y Siu, S. (2002). Research on families, schools, and communities. A multicultural perspective. En Banks J. A. y Banks C. A. (eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education*, (pp. 498-524). New York: Macmillan.
- Hobsbawm, E. (1997). *La era de la revolución, 1789 –1848*. Barcelona: Crítica.
- Husen, T. (1967). *International study of achievement in mathematics: a comparison of twelve countries*. New York: Wiley.

- Husen, T. (1978). *Para una igualdad de oportunidades*. Madrid: ICCE.
- Igartua Perosanz, J. J. (2006). *Métodos cuantitativos de investigación en comunicación*. Barcelona: Bosch.
- Includ-ed. Project. (2006-2011). *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. 6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. Directorate-General for Research, European Commission. CIT4-CT-2006-028603. Recuperado el 7 de Agosto de 2014 de:<http://creaub.info/included/>
- Includ-ed (2007). *Working papers: Case studies of local projects in Europe (1st round)*. Proyecto integrado, prioridad 7 del VI Programa Marco. Bruselas: Comisión Europea.
- Includ-ed (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE).
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IESALC (2006). *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2000-2005)*. Caracas: Editorial Metrópolis.
- Instrucción programa ALISO. Instrucción 17/2005 de la Dirección General de Formación profesional e innovación educativa por la que se desarrolla el Programa de Adaptación Lingüística y Social.
- Jaussi, M. L. y Luna, F. (2002). Comunidades de aprendizaje: transformar en lugar de adaptar. *Cuadernos de pedagogía*, 316, 40-41. Barcelona: Praxis.
- Jiménez Fernández, M. (1997). *Lecturas de pedagogía diferencial*. Madrid: Dykinson.
- Juif, P. y Legrand, L. (1980). *Didáctica y renovación pedagógica*. Madrid: Narcea.

- Karabel J. y Halsey A. H. (1977) (Eds.). *Power and Ideology in Education*. Londres: Oxford University Press.
- Kelly, J. A. (1972 y 1998). *Entrenamiento de las habilidades sociales. Guía práctica para intervenciones*. Bilbao: Dessclée Brouwer cop.
- Kentel, F. (2006). Del gueto a lo intercultural: experiencias euro-turcas en Alemania y Francia. *Revista CIDOB D'AFERS Internacional*, 123-153, mayo-junio 2006.
- Kliksberg, B. (2000). *Capital social y cultura. Claves olvidadas del desarrollo*. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo. Departamento de Integración y Programas Regionales. Instituto para la Integración de América Latina y el Caribe (INTAL).
- Kurdek, L. A. y Sinclair, R. J. (1988). Adolescent adjustment in two parent nuclear, another-custody, and stepfather families. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 91-96.
- Lascoux, J. (2002). *Absentéism scolaire. Intervention de Jacqueline Lacoux*. Recuperado de: <http://lamaisondesenseignants.com/index.php?action=afficher&rub=37&id=1#top>
- Lavara Gros, E. (1968). Psicología escolar aplicada. *Compañía Bibliográfica Española*, 1(II). Madrid.
- Light, R. J. y Smith, P. V. (1970). Choosing a future: strategies for designing and evaluating new programs. *Harvard Educational Review*, 11(40), 1-28.
- Linares Garriga, J. E. y Sánchez Pardo, M. (2003) *Estrategias para una respuesta educativa compensadora*. Consejería de Educación y Cultura. Murcia: I.E.S.
- Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. Ley 1/1990 de 3 de Octubre (B.O.E. de 4 de Octubre de 1.990)

- López, E. (2006). Educación compensatoria: efectos recientes de un estudio clásico (High/Scope). En *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 1(12). Disponible en http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_5.htm. Consultado el 5 de junio de 2015.
- Lovelace, M. (1995). *Educación multicultural. Lengua y cultura en la escuela plural*. Madrid: Escuela Española.
- Lozano García, A. (1992). *El profesorado de educación compensatoria. Análisis de su discurso*. Madrid: UNED, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- Macedo, D. (1994). *Literacies of power. What Americans are not allowed to know?* Boulder, CO; Paradigm.
- Martínez, A., Espinosa, J. M. y R. A. M. (1983). Consideraciones en torno a la educación compensatoria. *Revista de educación (MEC)*, (272), 7-28.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, PPU.
- March, M.X.y Orte, C. (2007). La necesaria construcción de una pedagogía social escolar. *Revista de Aula de Innovación Educativa*, 160, 12-14.
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Documento de trabajo del Laboratorio 11/2003. Fundación Alternativas. Documento electrónico.
- Marchesi, A. y Hernández, C. (coord.) (2003). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza.
- Marhuenda, F. (2006). La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social. *Revista de educación*, 341, 15-34.

- Marín, R. (1992). La educación multicultural. En AA.VV., *Educación multicultural e intercultural* (pp. 9-22). Granada: Impredisur.
- Maritain, J. (1943). *Los derechos del hombre y la ley natural*. Buenos Aires: Biblioteca Nueva.
- Marjoribanks, K. (1984). Occupational status, family environment, and adolescent's aspirations: The Laosa model. *Journal of Education Psychology*, 76, 690-700.
- Martín-Moreno, Q. (1977). Estudio de la problemática de la educación compensatoria. *Revista de Ciencias de la Educación*, 90, 261-269.
- Martín-Moreno, Q. (1982). La investigación en educación compensatoria: problemas metodológicos. En Alonso Hinojal, Isidoro, *Temas de investigación educativa*, 2, 105-129. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
- Martínez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 9(1).
- Martínez García, J. S. (2005). *Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas*. *Revista de Educación*, 342. 287-306
- Martínez García, J. S. (2013). *Estructura social y desigualdad en España*. Madrid: La Catarata.
- Martínez, J. (2007). *Fracaso escolar, clase social y política educativa*. Disponible en <http://josamaga.webs.ull.es/fracaso-escolar-VT.pdf>. Consultado el 17 de junio de 2015.
- Martínez Clarés, P. (2002). *La orientación psicopedagógica: modelos y estrategias de intervención*. Gabinete de orientación psicológica, EOS.
- Martínez Sánchez, A. (1979). *Comunicación y participación*. Editorial Nau Libres.

- Medley, D. (1978). Research on the teacher effectiveness. *Journal of Classroom interaction*, 13, 16-20.
- Meijer, C. J. W. (2003). *Special education across Europe in 2003: Trends in provision in 18 European countries*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Melendro E. M. (2008). Absentismo y fracaso escolar: la educación social como alternativa. *Revista de Pedagogía, Bordón*, 65-79.
- Mendía, R. (1996). Educación compensatoria para adolescentes en dificultad social en el país vasco. *Educación Social*, 2, 33-46.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte Consejo Escolar del Estado (2013). *Informe sobre el estado del sistema educativo*. Recuperado el 4 de septiembre de 2015 de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/informe2013/i2013procesos.pdf?documentId=0901e72b8194ae8f>
- Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de las comunidades de aprendizaje hacia la mejora educativa. *Revista de educación*, 337, 235-250.
- Molina, J. G. y Blázquez, A. (2006). El educador social en educación secundaria. *Revista de Educación Social*, 32, 39-59.
- Montoro Ballesteros, A. (1981). Algunos aspectos y problemas del Derecho. En VV.AA., *Derechos económicos, sociales y culturales: para una integración histórica*. Universidad de Murcia.
- Moreno, O. (2009). *El fracaso escolar en las clases sociales menos favorecidas*. Disponible en: http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/OLGA%20MARIA_MORENO_2.pdf. Consultado el 17 de junio de 2015.

- Morey Alzamora, A. (2004). *El papel de los educadores sociales en los programas de intervención socioeducativa*. IV Congreso Estatal del Educador/a Social, Comunicaciones.
- Morrow, L. M. (1983). Home and school correlates of early interest in literature. *Journal of Educational Research*, 76, 221-230.
- Moser, C. O. (1998). The Asset Vulnerability Framework: Reassessing Urban Poverty Reduction Strategies, *World Development*, 1(26), 1-19.
- Muñoz, J. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1, (1), 2005
- Mari-Klose, P., Mari-Klose M., Granados, J., Gómez Granell, C., Martínez, A. (2009) Obra social de Caixa Catalunya- CIMU (2009). *Informe de la Inclusión Social en España*. Barcelona.
- Naciones Unidas (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*.
- Navarro Barba, J. (2002). *La compensación educativa: marco, realidad y perspectivas*. Presentado en: Formación específica en compensación educativa e intercultural para agentes educativos. Murcia, 30 de enero.
- Odina, M., Buitrago, M. y Ana Isabel Alcalde, A.I. (2004). Los grupos interactivos. *Aula de Innovación educativa*, 131, 43-46. Barcelona: Editorial Grao.
- Offe, C. (1990). *Contradicciones en el Estado de bienestar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ogata, L. (1999). *Los retos de la protección de los refugiados*. Conferencia en la Secretaría de Relaciones Exteriores de México.

ONU. (1974). Declaración sobre la protección de la mujer y el niño en estados de emergencia o de conflicto armado. Asamblea General de la ONU. Resolución 3318 (XXIX), de 14 de diciembre de 1974.

Organización Internacional del Trabajo (2004). *Hacia un trato justo de los trabajadores migrantes en la economía global*. (p.7). Conferencia Internacional del Trabajo, 92º periodo de sesiones.

Organización de los Estados Americanos (2006). *Educación y desigualdad social*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Organización para la cooperación y el desarrollo económico, (OCDE) 2002. Informe Pisa 2002.

Organización para la cooperación y el desarrollo económico, OCDE (2010). Informe Pisa 2009. *Results: What Students Know and Can Do*.

Ortega Esteban, J. (2005). La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua...todas son educaciones formales. *Revista de Educación*, 338, 167-175.

Ortega Esteban, J. (2008). Educación social en la escuela. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, 5-12.

Ortega Esteban, J. (2010). *Delincuencia, reformatorio y educación liberadora*. Reedición, Amarú ediciones.

Ortega, J., Rodríguez, M^a J., Olmos, S., Sánchez, J.J. y García, V. (2007). *Situación, praxis y demandas profesionales de intervención socioeducativa en el sistema escolar de Castilla y León*. Salamanca: IUCE.

Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1976). Naciones Unidas, 1976.

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales con sus respectivos Protocolos Facultativos. Naciones Unidas, 1976.

Palacios, J. y Paniagua, G. (1993). *Colaboración de los padres*. Madrid: MEC.

Parcerisa, A. (2007). Colaboración con profesionales de la educación social: ¿la respuesta adecuada a los problemas de la escuela actual? *Aula de innovación educativa*, 160, 7-11.

Parcerisa, A. (2008). Educación Social en y con la institución escolar. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 15, 15-27.

Partsch, K. J. (1982). Principios fundamentales de los derechos humanos: autodeterminación, igualdad y no discriminación. En *Las dimensiones internacionales de los derechos humanos*, 1(I). Barcelona: UNESCO.

Pascarella, E. T., Walberg, H.J., Pascarella, E. T., Walberg, H. J., Haertel, G. D. y Junker, L. K. (1981). Individual and School-level correlates of the educational aspirations of older adolescents. *Journal of Educational Research*, 75, 33-38.

Patterson, C. H. (1973). *Teorías del counseling y psicoterapia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Pérez Serrano, G. (2005). Presentación. *Revista de Educación*, 336, 7-18.

Pérez de Guzmán, M. V. (2008). La mediación en los centros educativos. El educador social como mediador. *Revista de Pedagogía, Bordón*, 79-89.

Perez Boullosa, A. (1986). *La orientación educativa*. Valencia: Promolibro.

Perrenoud, P. (2002). Os sistemas educativos face ás desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço. En Duarte, J. B. (dir.) *Igualdades e Diferença*. Ed. Universitarias Lusófanos.

- Piaget, J., Bärbel, I. (1970). *Psychologie et épistémologie*. París: Denoë.
- Piaget, J., Bärbel, I. (1997). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Pinillos, J. L. (1977). *Principios de psicología*. Madrid: Alianza.
- Pisa Sánchez, J. (2011). *Los persas, breve historia*. México: Nowtilus.
- Posner, J. K. y Vandell, D. L. (1994). Low-income children's after-school care: Are there beneficial effects of after-school programs? *Child Development*, 65, 440-456.
- Posner, J. K. y Vandell, D. L. (1999). After-school activities and the development of low-income urban children: Alongitudinal study. *Developmental Psychology*, 35(3), 868-879.
- Power, S., y Gewirtz, S. (2001). Reading Education Action Zones. *Journal of Education Policy*, 16(1), 39-51.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) 2014. *Informes sobre Desarrollo Humano 1990-2014*. Washington, D.C.: EE.UU. Edición y producción: Communications Development Incorporated.
- Proyecto Desarrollo de competencias básicas y enfoque inclusivo (2011). Junta de Castilla y León. Consejería de educación. Recuperado el 6 de junio de 2014 de: http://crei.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=5&wid_item=147:
- Quintana, J. M. (1977). *Sociología de la educación*. Barcelona: Hispana Europea.
- Racionero, S. y Serradell, O. (2005). Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. *Educar*, 35, 29-39.

- Ramos, P. (2011). *Atención educativa y transición a la vida adulta de jóvenes con bajo rendimiento académico*. Cuenca: Ediciones de la UCLM.
- Ravazzola, M. C. (2001). Resiliencias familiares. En Melillo, A. y Suárez Ojeda, E., *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*, Buenos Aires: Paidós.
- Reimers, F. (1995). *La educación en El Salvador de cara al siglo XXI*. San Salvador: UCA Editores.
- Ribaya, F. (2004). El absentismo escolar en España. *Saberes: Revista de estudios jurídicos, económicos y sociales*, (2), 1-24.
- Riessman, F. (1964). The Overlooked Positives of Disadvantaged Groups. In *Journal of Negro Education*, 3(33), 225-231. Educational Planning for Socially Disadvantaged Children and Youth.
- Rodríguez Espinar, S. (1985). *Criterios básicos en el diseño de un programa de formación de orientadores*. I Congreso de Orientación Escolar y Profesional. Madrid.
- Rodríguez Espinar, S. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: ceac.
- Rodríguez Navarro, H. (2012). Reconfiguración de la educación compensatoria en base a las evidencias científicas. Actuaciones inclusivas para la igualdad de resultados. *Revista de Educación, número extraordinario*, 67-87.
- Roig Ibáñez, J. (1982). *Fundamentos de la orientación escolar y profesional*. Madrid: Anaya.
- Romeroy, E. (1999). The Teacher-Student Relationship in Secondary School: insights from excluded students. *British Journal of Sociology of Education* 20(4), 465-482.

- Rosanvallón, P. (1995). *La nueva cuestión social: repensar el Estado providencia*. Buenos Aires: Manantial.
- Rosanvallón, P. (2010). *La legitimidad democrática, imparcialidad, reflexividad y proximidad*. Buenos Aires: Planeta.
- Rosanvallón, P. y Fitoussi, J. P. (1996). *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires: Manantial.
- Rousseau, J. J. (1762). *Du Contrat Social*. Amsterdam: Chez Marc–Michel Tey.
- Sáez, L. (2005). La educación social: Intervención socioeducativa en la problemática del absentismo escolar. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, 6, 237-248.
- Sampedro, V. y Llera, M. d. M. (2003). *Interculturalidad: interpretar, gestionar y comunicar*. Barcelona: Bellaterra.
- Sánchez Martínez J. J. (2008). Servicios a la Comunidad: un referente para la concreción del perfil socioeducativo de los educadores sociales en la escuela. *Revista de Pedagogía, Bordón*, 4(60), 41-50.
- Sánchez Martínez, J. J. (2008). Servicios a la comunidad: una apuesta por el perfil profesional del educador social dentro de las políticas educativas. *RES: Revista de Educación Social*, N°8, Educación Social y Trabajo en la Comunidad. , Enfoques. En : <http://www.eduso.net/res/?b=10&c=91&n=242> > [Fecha de consulta: 07 /junio/ 2008].
- Sánchez Claros, J. P. (2009). *El fenómeno del absentismo escolar: construcción social y tratamiento periodístico*. Proyecto fin de Máster Oficial en Intervención Social y Comunitaria 2007-2009. Departamento de Psicología Social, Antropología, Trabajo Social y Servicios Sociales Universidad de Málaga.

- Sánchez, S. (1996). Educación multicultural: posibilidades en la práctica. En Ortega, J.A. *Educación multicultural para la tolerancia y la paz. Fundamentos y estrategias didácticas* (pp. 102-130). Granada: Grupo editorial universitario.
- Sanchiz, M. L. (2008). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Valencia: Publicaciones de la Universitat Jaume I. (pp. 64-81). Consultado el 13 de enero de 2014 de: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/modpsico.pdf>
- Sanmartín, J. (1999). *Códigos legales de tradición babilónica*. Barcelona: Trotta.
- Santana Vega, L. E. (2003). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.
- Schalock, R. (1999). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Comunicación presentada en las III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad. España: Universidad de Salamanca.
- Sen, A. (1999). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza.
- Serrano, L., Soler, A. y Hernández, L. (2013). *El abandono educativo temprano: análisis del caso español*. Valencia: Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas.
- Simon, H. A. (1985). *Human Nature in Politics: The Dialogue of Psychology with Political Science*. APSR, 79, 293-304.
- Simon, H. A. (2003). La racionalidad limitada en Ciencias Sociales, hoy y mañana. En González, Wenceslao (ed.), *Racionalidad, historicidad y predicción en Herbert A. Simon* (pp. 97-110). Coruña: Netbible.
- Simón Mateo, E. (2012). *Educación emocional y habilidades sociales con alumnos con necesidades educativas especiales: propuesta de intervención*. Palencia: Escuela Universitaria de Educación, Universidad de Valladolid.

- Smith, G. (1987). Whatever Happened To Educational Priority Areas. *Oxford Review of Education*, 13(1) 23-38
- Sobrado, L. (1991). *Intervención psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona: eub.
- Solé Gallart, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: ice.
- Spitz, R. A., en colaboración con Cobliner, W.G. (1979). *El primer año de vida del niño*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Stamback, M. (1977). Examen crítico de la noción de desventaja social. En *Consejo de Europa. Educación compensatoria*. Madrid: MEC.
- Sternberg, R. y Beyond, J. (1985). *IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. y Wagner, R. K. (2002). *Mind in Context: Interactionist Perspectives on Human Intelligence*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Stolke, V. (2004). Qué entendemos por integración social de los inmigrantes. En *Inmigración y Derechos Humanos. La integración como participación social*. Barcelona: Icaria.
- Taylor, E.H., y Cadet, J. L. (1989). Social intelligence, neurological system? *Psychological Reports*, 64, 423-444.
- Tedesco, J. C. (2003). *Investigación educativa: de la ciencia social a la filosofía social*. Conferencia magistral presentada en el VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Evento organizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa y la Universidad de Guadalajara, Jalisco, *Redie*, 2(5), Instituto Internacional de Planificación de la Educación. México: UNESCO.

- Tedesco, J. C. y López, N. (2002). Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina. IIEP (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación). Buenos Aires: UNESCO.
- Tejedor, F. J. y Caride, J. A. (1988). Influencia de las variables contextuales en el rendimiento académico. *Revista de Educación*, sep-dic, 112-145.
- Thirion, A. (1973). *Eloge de l'indocilite*, Paris: Robert Laffont editor.
- Thorndike, E.L. (1973). *Reading comprehension education in fifteen countries: an empirical study*. New York: Wiley.
- Todorov, T. (1988) .*Cruce de culturas y mestizaje cultural*. Jucar Universidad: Serie Antropología.
- Tryona, B. y Carrington, B. (1990). *Education, racism and reform*. London:Routledge.
- UNESCO. (1946). Derecho a la Educación. Consultado el 8 de junio de 2015. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/right-to-education/>.
- UNESCO. (2006). Orientaciones para la inclusión: Asegurar el Acceso a la Educación para Todos, París, (pp. 12- 14).
- UNICEF. (2010). Derechos de niñas, niños, adolescentes y mujeres. Normativa internacional con el compendio legislativo internacional y nacional para la protección de esos derechos. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- UNICEF y Aflatoun (Child Savings International) (2013). *Educación social y financiera para la infancia*. Nueva York.

- Uruñuela, P. (2005). Absentismo escolar. I Jornades Menores en Edat Escolar: Conflictecs I oportunitats. Palma de Mallorca. (pp. 1-5).
- Valenzuela, A. (1980). Los centros de recursos para el aprendizaje. En *Revista La educación*, 3-34. Washington: OEA.
- Valls, R. (2000). *Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Tesis doctoral, Universitat de Barcelona.
- Valls, R. (2012). MIXSTRIN. Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: Mixture, streaming e inclusión. *Organización y Gestión Educativa*, 20(2), 30-31.
- Van Voorhis, F. L. (2003). Interactive homework in middle school: Effects on family involvements and science achievement. *Journal of Educational Research*, 96(6), 323-338.
- Vargas, J. y Flecha, R. (2000). El aprendizaje dialógico como “experto” en resolución de conflictos. *Contextos educativos*, (3), 81-88. Logroño: Universidad de la Rioja.
- Vidorreta, C. (1982). *Cómo organizar un centro de recursos*. Madrid: Anaya.
- Villanueva Suárez, S. (1988). Atención temprana. En Flórez J. y Troncoso M. V. (dirs.), *Síndrome de Down y educación*. Barcelona: Masson.
- Virginia Declaration of Rights, The Library of Congress, Researchers and Virtual Programs & Services, online: Recuperado el 4 de junio de 2012 de:
www.loc.gov/rr/program/bib/ourdocs/mason.html
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Fausto.

- Vygotsky, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. S. (2005). *Psicología pedagógica. Un curso breve*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Walking, (1990). Multicultural education. En Entwistle N. (eds.), *Ideas Influencing Education*.
- Watkins, A. (2007). *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Weber, M. (1984). *Economía y Sociedad*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Wielandt, G. (2006). Poblaciones vulnerables a la luz de la Conferencia de Durban: casos de América Latina y el Caribe, *CEPAL-SERIE Políticas sociales, 124*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Wilkinson, R y Pickett, K. (2009). *The Spirit Level: Why More Equal Societies Almost Always Do Better*. Reino Unido: Allen Lane.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Madrid: Akal. (Edición original en 1978).
- Winnicott, D.W. (2004). *Deprivación y delincuencia*, compilado por Clare Winnicott, Ray Shepherd y Madeleine Davis. Buenos Aires: Paidós.
- Wößmann, L. y Schütz, G. (2006). *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems. Analytical Report for the European Commission prepared by the European Expert Network on Economics of Education*. Bruselas: Comisión Europea.
- Yuste, A., Flecha, R., López, F. y Lleras, J. (1994). *Planteamientos de pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Biblioteca de aula 3. Barcelona. Editorial Grao.

Zabalza, M. A. (1984). Un modelo de orientación plenamente integrado en el proceso didáctico. *Educadores*, 132, 377-395.

Zaitegi, N. (2003). La escuela debe establecer una forma diferente de educar a los alumnos con la finalidad de «acelerarlos». Entrevista a Henry Levin, *Organización y Gestión Educativa*, 11(5) 28-31.

Zirkel (2010). *The Two Competing Approaches for Calculating Compensatory Education under the IDEA*, 257. Educ. L. Rep. 550. Recuperado el 22 de mayo de 2015 de : <http://www.luc.edu/media/lucedu/law/centers/childlaw/pdfs/Compensatory%20Education.pdf>.

Páginas web

Actuaciones de éxito en las escuelas europeas

[:http://www.nesetweb.eu/sites/default/files/actuaciones-de-exito-en-las-escuelas-europeas.pdf](http://www.nesetweb.eu/sites/default/files/actuaciones-de-exito-en-las-escuelas-europeas.pdf). <http://www.nesetweb.eu/sites/default/files/actuaciones-de-exito-en-las-escuelas-europeas.pdf> [Fecha de consulta: 20 /abril/ 2013].

Comunidadesdeaprendizaje.net es una página web que realiza una recensión de las publicaciones más importantes en el campo de las comunidades de aprendizaje. [Http://www.comunidadesdeaprendizaje.net](http://www.comunidadesdeaprendizaje.net) [Fecha de consulta: 12 /septiembre/ 2014].

Comunidades de aprendizaje <http://www.concejoeducativo.org/alternat/flecha.htm>. [Fecha de consulta: 12 /septiembre/ 2014].

Educación intercultural: <http://www.fongdcam.org/manuales/educacionintercultural/datos/docs/ActoresyEscenarios/Escenarios/EdFormal/eintercultural.pdf>. Seminario de Educación Multicultural en Veracruz. [Fecha de consulta: 08 /marzo/ 2012].

El alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en Castilla y León. 2013 <http://www.educa.jcyl.es/dpleon/es/informacion-especifica-dp-leon/area-programas-educativos-p/atencion-diversidad-orientacion-convivencia/alumnado-necesidad-especifica-apoyo-educativo/ance-alumnado-necesidades-compensacion-educativa>. [Fecha de consulta: 14 /septiembre/ 2013].

El entorno familiar http://miscelaneaeducativa.com/Archivos/entorno_familia.pdf [Fecha de consulta: 17 /septiembre/ 2013].

El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico:

http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807051997000100007&script=sci_arttextfile:///C:/Users/Jose/Downloads/DialnetElEntornoFamiliarYSuInfluenciaEnElRendimientoAcade-3000179.pdf [Fecha de consulta: 08 /octubre/ 2014].

Flecha, R. y Molina, S. (2013). Aportaciones del proyecto INCLUD-ED a la mejora de la gestión educativa. Investigación http://www.oge.net/ver_pdf.asp?idArt=16089. [Fecha de consulta: 02 /junio/ 2014].

Instituto nacional de Estadística. <http://www.ine.es/> [Fecha de consulta: 2 /septiembre/ 2015].

InformePisa2012:

<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310>
[http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-n43-\(eng\)-final.pdf](http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-n43-(eng)-final.pdf)[Fecha de consulta: 13 /septiembre/ 2013].

Informe Save de Childrens sobre la pobreza infantil y la exclusión social en Europa. 2014. http://www.savethechildren.es/docs/Ficheros/670/Informe_Pobreza_infantil_y_exclusion_social_en_Europa.pdf. [Fecha de consulta: 15 /octubre/ 2015].

INCLUD-ED (2011). Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. [Fecha de consulta: 22 /abril/ 2013].

INCLUD-ED Consortium. (2011). Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. Madrid: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE). Ministerio de Educación. [Fecha de consulta: 20 /abril/ 2013].

INCLUD-ED Project. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. (2006-2011). 6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. CIT4-CT-2006-028603. Directorate-General for Research, European Commission. <http://creaub.info/included/> [Fecha de consulta: 05 /octubre/ 2013].

Migrant Integration Policy Index (2015) <http://www.mipex.eu/>[Fecha de consulta: 06 /septiembre/ 2015].

Roberson, S. (2014). <http://sociologos.com/2014/03/04/sociologa-susan-robertson-la-idea-de-que-la-educacion-esta-al-servicio-de-la-economia-ha-dominado-el-debate/>[Fecha de consulta: 03 /abril/ 2014].

PlanProa:<http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/comunidades-autonomas/programas-cooperacion/plan-proa.html>[Fecha de consulta: 05 /febrero/ 2013].

ANEXOS

Anexo 1. Información requerida para autorizar proyectos de investigación.



INFORMACIÓN REQUERIDA PARA AUTORIZAR PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

DATOS PERSONALES

Investigadores		
Apellidos: SÁNCHEZ MARTÍNEZ	Nombre: JOSÉ JAVIER	DNI: 13168550S
Teléfono: 609 77 69 89	Email: joseburgos@usal.es	
Apellidos:	Nombre:	DNI:
Teléfono:	Email:	
Apellidos:	Nombre:	DNI:
Teléfono:	Email:	

INFORMACIÓN SOBRE LA INVESTIGACIÓN

Tipo de Investigación				
TFG <input type="checkbox"/>	TFM <input type="checkbox"/>	TESIS	Plan I+D+i <input type="checkbox"/>	Otro:
Tutor de la Investigación e institución a la que pertenece				
Nombre y Apellidos: María Esther Martínez Quintero				
Organismo que realiza o subvenciona la investigación (acreditar)				
Universidad de Salamanca.				
Objetivo general de la investigación				
<p>El objetivo de este trabajo es investigar y recopilar todas las opiniones y experiencias para tratar de mejorar la integración de los alumnos en el sistema educativo y en la sociedad. Aproximarnos a la determinación de cómo son valoradas las medidas socio-educativas y las propuestas para la mejora, bajo la perspectiva profesional psicopedagógica y social con el fin de mejorar el rendimiento académico y la integración social del alumnado perteneciente al programa de compensación educativa en la Comunidad Autónoma de Castilla y León.</p> <p>Mediante la realización de un estudio de las estrategias metodológicas, organizativas y curriculares para la consecución de los objetivos educativos por parte del alumnado destinatario de las actuaciones de compensación educativa.</p>				
Objetivos específicos de la investigación				
<p>Para la consecución de este objetivo nos hemos planteado dos objetivos específicos basados en el objetivo general vinculados entre sí:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Especificar qué variables (medidas) de la intervención socio educativa son mejor valoradas.2. A partir de las valoraciones de las propuestas para la mejora basadas en evidencias científicas, determinar cuáles han tenido más aceptación.				
Resumen de la investigación				

Entiende que los alumnos que presentan necesidades de compensación educativa configuran un colectivo en riesgo no finalizar y/o no hacerlo con éxito en la etapa educativa obligatoria.

Pretende investigar cuál es la teoría y la praxis de la respuesta educativa y social al alumnado que pertenece al programa de compensación educativa y conocer cuáles son los recursos educativos y didácticos que contribuyen a superar las desigualdades.

Un apartado importante será indagar en las necesidades educativas y las nuevas propuestas de mejora educativa.

Pretendemos:

1. Conocer los recursos, métodos, estrategias didácticas y organizativas que se aplican para la atención a diversidad de alumnado perteneciente al programa de compensación educativa y que presentan necesidad específica de apoyo educativo por circunstancias de desventaja socioeducativa en la Comunidad de Castilla y León.
2. Realizar un estudio de campo que persigue conocer la valoración que de estas medidas hacen los profesionales que configuran los Equipos de Orientación Educativa (orientadores y PTSC) de la región.
3. A partir del análisis de los resultados se pretende realizar una serie de propuestas de intervención para innovación de la atención educativa y la inclusión social de los alumnos que presentan un mayor riesgo de fracaso escolar o bajo rendimiento académico, contribuyendo de esta forma a lograr una mayor equidad educativa.

NECESIDADES DEL PROYECTO Y DATOS QUE SE SOLICITAN:

El doctorando solicita a la Consejería de Educación hacer llegar un cuestionario a los Orientadores y Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad (PTSC) de los EOEP, Equipos de Atención Temprana, Equipos de Auditivos, Equipos de deficiencia motórica y Equipos de Conducta de la Comunidad.

EN CASO DE QUE LA INVESTIGACIÓN IMPLIQUE SER APLICADA A UNA MUESTRA:

Características de la muestra: (*Adjuntar muestra seleccionada)					
	Nº de centros:	Nº de profesores:	Nº Alumnos:	Nº de Grupos:	Nº Familias:
E. Infantil					
E. Primaria		394 profesores de EOEP (Infantil primaria)			
E. Secundaria					
Bachillerato					
Dirigido a:					
Alumnado <input type="checkbox"/>		Profesorado <input type="checkbox"/>		Familia <input type="checkbox"/>	
Otros: Profesionales de la orientación de EOEP, Equipos de Atención Temprana, Equipos de deficiencia auditiva, deficiencia motórica, altas capacidades y conducta de la Comunidad Autónoma de Castilla y León.					
Quién/Quiénes llevarán a cabo el trabajo de campo:					
Nombre: Jose Javier			Apellidos: Sánchez Martínez		

Nombre:	Apellidos:
Fechas en las que se solicita autorización	
Del 1/04./2015	Al 1/11/2015
Medidas para solicitar autorizaciones a los familiares o tutores legales	
Los cuestionarios serán dirigidos al profesorado, no hay vinculación con alumnado menor de edad.	
Medidas para garantizar la confidencialidad de los datos personales	
Este cuestionario es anónimo y sus datos solo se utilizarán para la elaboración del estudio antes mencionado. La información contenida será utilizada únicamente con fines científicos. Los datos serán procesados estadísticamente de manera colectiva y agregada, por lo que queda totalmente garantizado el anonimato y el carácter confidencial de sus respuestas. El sistema de informático en el cual se envía el cuestionario y el formato del mismo garantiza el anonimato de los encuestados.	
Pruebas, cuestionarios, entrevistas, otros que se van a utilizar * Adjuntar modelos.	
<p>Cuestionario, disponible en: http://goo.gl/forms/xDP2fOVFNG</p> <p>Variables del cuestionario:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organización escolar y currículum • Diversidad lingüística y cultural • Familias • Formación • Enfoque cultural de la práctica educativa • Planes de acogida • Atención socio-educativa • Actividades complementarias y extraescolares • Mediación y coordinación con el entorno • Evidencias científicas 	

Anexo 2: Autorización de la Consejería de Educación.



Visto el escrito de D. José Javier Sánchez Martínez, en virtud del cual solicita autorización para aplicar un cuestionario como parte del trabajo de investigación *"Análisis psicopedagógico y social de las medidas de atención a la diversidad del alumnado con necesidades de compensación educativa en la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla y León."*, que servirá para la elaboración de su tesis doctoral y que está dirigido a los Orientadores y Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, así como a los Equipos de Atención Temprana, Equipos de Auditivos, Equipos de Deficiencia Motórica y Equipos de Conducta del sistema educativo de la Comunidad de Castilla y León.

Examinado en este Centro Directivo el cuestionario y la documentación remitidos, se entienden adecuados al objeto y fines del proyecto, por lo que se considera procedente conceder la solicitud formulada para su realización.

Por todo ello, se autoriza a D. José Javier Sánchez Martínez para aplicar un cuestionario, como parte de su trabajo de investigación *"Análisis psicopedagógico y social de las medidas de atención a la diversidad del alumnado con necesidades de compensación educativa en la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla y León."*, entre los profesionales integrantes de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, Equipos de Atención Temprana, Equipos de Auditivos, Equipos de Deficiencia Motórica y Equipos de Conducta del sistema educativo de la Comunidad de Castilla y León.

Todo ello siempre que cuente con el consentimiento previo de los profesionales que participen en el cuestionario y que no se interfiera en el normal desarrollo de sus actividades profesionales.

Esperamos que nos traslade los resultados de su proyecto, que sin duda resultarán de interés.

Valladolid, 17 de junio de 2015

LA DIRECTORA GENERAL DE INNOVACIÓN EDUCATIVA
Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO



Fdo.: María del Pilar González García

José Javier Sánchez Martínez

Anexo 3. Cuestionario anónimo

[Enlace al cuestionario](#)

Cuestionario anónimo



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

CUESTIONARIO DIRIGIDO A PROFESIONALES DE LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA: PROFESORES TÉCNICOS DE SERVICIOS A LA COMUNIDAD Y ORIENTADORES/AS

Sr. /Sra.:

Desde la Universidad de Salamanca, estamos llevando a cabo un estudio psicopedagógico y social sobre la respuesta educativa y social al alumnado de compensación educativa en Castilla y León.

Le agradecemos que nos dedique unos minutos de su tiempo para responder a este cuestionario. Tenga la completa seguridad de que toda la información que pueda facilitarnos será de gran interés y de que se tratará de forma absolutamente confidencial. Le rogamos, por tanto, que responda con la mayor sinceridad posible.

Muchas gracias por su colaboración.

Parte I. Datos sociodemográficos

- **Sexo:** Hombre Mujer

- **Edad:** 25 años o menos De 26 a 35 años
 De 36 a 45 años De 46 a 55 años
 56 o más años

- **Número de años en la profesión:**

- **Titulación académica:**

Diplomado/a Licenciado/a Graduado/a
 Doctor/a Otras (especificar).....

- **¿Cuál es su situación administrativa?**

Funcionaria/o de carrera
 Funcionaria/o interino

- **Cuerpo al que pertenece:**

P. Orientador/a PTSC

.- Parte II. Organización y currículum



P.1. ¿Qué grado de importancia concede en su trabajo a las siguientes medidas, que afectan a la organización escolar y del currículum, con respecto a la atención del alumnado de compensación educativa (Por favor, señale con un círculo un número de cada fila)

Organización escolar y currículum	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
a) Adaptar estrategias didácticas y los contenidos curriculares para asegurar la adquisición de los aprendizajes instrumentales básicos y la educación en habilidades sociales.	1	2	3	4	5
b) Programas específicos para la atención del alumnado de compensación educativa impulsando la adquisición de competencias básicas.	1	2	3	4	5
c) Impulsar la extensión del tiempo de aprendizaje extraescolar	1	2	3	4	5
d) Creación de grupos interactivos en el aula.	1	2	3	4	5
e) Programas escolares de atención educativa preferente (animación a la lectura, habilidades sociales...)	1	2	3	4	5
f) Actividades de refuerzo dirigidas a mejorar los hábitos de trabajo y motivación.	1	2	3	4	5
g) Actividades de refuerzo para mejorar su integración socio-afectiva en el aula.	1	2	3	4	5
h) Protocolo individualizada para reducir el nivel de absentismo escolar.	1	2	3	4	5
i) Actividades de apoyo para mejorar el manejo de la lengua vehicular.	1	2	3	4	5

P.2. En qué medida considera determinante cada uno de los apartados siguientes con respecto a la atención de la diversidad lingüística y cultural. (Por favor, rodee con un círculo un número de cada fila)

Diversidad lingüística y cultural.	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
a) Proyectos de atención lingüística y cultural	1	2	3	4	5
b) Programas educativos para la adquisición de competencias básicas para alumnado inmigrante	1	2	3	4	5
c) La educación intercultural, dentro del currículum	1	2	3	4	5
d) Programas para el aprendizaje y desarrollo de la lengua y la cultura maternas.	1	2	3	4	5
e) Jornadas o actividades para el conocimiento de las distintas culturas	1	2	3	4	5
f) Creación de grupos interactivos en el aula	1	2	3	4	5
g) Participación de las familias en el proceso de atención educativa del alumnado que presente diversidad cultural.	1	2	3	4	5
h) Aulas de adaptación lingüística y social.(no inclusivas)	1	2	3	4	5

P.3. ¿Qué grado de importancia concede en su trabajo a las medidas que afectan a la atención de las familias de alumnado de compensación educativa? (Por favor, rodee con un círculo un número de cada fila)

Familias	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
a) Respeto a la diversidad cultural en el contacto con las familias procedentes de diferentes lugares	1	2	3	4	5
b) Establecimiento de cauces de información rápidos y eficaces con las familias.	1	2	3	4	5
c) Medidas para fomentar la integración y la participación de las familias en los centros escolares	1	2	3	4	5
d) Servicio de intérpretes(en el caso que desconozcan el idioma)	1	2	3	4	5
e) Servicio de mediadores culturales/educadores sociales	1	2	3	4	5
f) Acuerdos de colaboración entre la Consejería de Educación y distintas asociaciones, ONG´S, que trabajen con las familias.	1	2	3	4	5
g) Contactos individualizados entre el profesorado de compensatoria y las familias	1	2	3	4	5
h) Previsión de actividades extraescolares complementarias que compensen y amplíen el horizonte educativo de los alumnos y sus familias.	1	2	3	4	5
i) Protocolos individualizados para reducir el nivel de absentismo escolar.	1	2	3	4	5
j)Programas de ayudas como :Transporte escolar, libros de texto, comedor escolar, otros	1	2	3	4	5

P.4. En qué medida considera determinante cada uno de siguientes cuestiones con respecto a la formación de los docentes para la atención del alumnado con integración tardía al sistema educativo o en situación de desventaja socioeducativa. (Por favor, rodee con un círculo un número de cada fila)

Formación	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
a) Formación específica para que los docentes cuenten con competencias adecuadas para dar una respuesta educativa satisfactoria	1	2	3	4	5
c) Jornadas y encuentros, grupos de trabajo, seminarios ...	1	2	3	4	5
d) Formación para equipos directivos	1	2	3	4	5
e) Formación para orientadoras/es/ PTSC	1	2	3	4	5
f) Planes de formación intercultural para el profesorado en general	1	2	3	4	5
g) Otros (especificar):	1	2	3	4	5

P.5. En qué medida está de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones sobre el enfoque cultural de la práctica educativa. (Por favor, rodee con un círculo un número de cada fila)

Enfoque cultural de la practica educativa	Muy en Desacuerdo			Muy de acuerdo	
	1	2	3	4	5
a) Se valora de forma positiva el pluralismo cultural como un valor enriquecedor de la convivencia	1	2	3	4	5
b) La educación intercultural facilita la igualdad de oportunidades	1	2	3	4	5
c) La convivencia intercultural debe ser tratada desde una perspectiva educativa y socio-comunitaria.	1	2	3	4	5

P.6. En qué medida está de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones referentes a los planes de acogida del alumnado en con integración tardía al sistema educativo o en situación de desventaja educativa. (Por favor, rodee con un círculo un número de cada fila).

Planes de acogida	Muy en Desacuerdo			Muy de acuerdo	
	1	2	3	4	5
a) El modo en que un alumno se integra en el centro educativo puede repercutir en su proceso de aprendizaje	1	2	3	4	5
b) la educación intercultural se ha de incluir en las programaciones curriculares	1	2	3	4	5
c) Promover acciones para potenciar la participación de todas las familias en la vida del centro	1	2	3	4	5
d) El fomento entre la comunidad escolar del respeto a la diversidad cultural y lingüística	1	2	3	4	5
e) Inclusión en el protocolo de recepción del alumnado acciones formativas de educación intercultural y educación en valores	1	2	3	4	5
f) La creación de programas específicos de acogida tanto del alumnado inmigrante como de sus familias favorecería su proceso de aprendizaje	1	2	3	4	5

P.7. En qué medida considera determinante cada una de las siguientes cuestiones con respecto a la intervención socio-educativa como medida para la mejora del rendimiento académico y la inclusión social.(Por favor, rodee con un círculo un número de cada fila)

Atención socio-educativa	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
	1	2	3	4	5
a) Intervención socio-educativa para mejorar el rendimiento académico y la inclusión social	1	2	3	4	5
b) Acciones dirigidas a favorecer la educación intercultural	1	2	3	4	5
c) Inclusión de la figura profesional del Educador Social como medida de refuerzo específico	1	2	3	4	5
e) Centro de recursos de Educación Intercultural.	1	2	3	4	5
f) Cursos de formación específicos en los CFIES	1	2	3	4	5
g) Mayor presencia de los PTSC en los centros de infantil y Primaria.	1	2	3	4	5
h) Trabajo conjunto escuela-familia (Participación familiar activa)	1	2	3	4	5

Parte III. Propuestas de intervención para la innovación y mejora.

P.8 En qué medida considera que se han cumplido los siguientes objetivos, que hacen referencia a la intervención educativa y social del alumnado que presenta una desventaja socio-económica.

Objetivos	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
a) Cree que está garantizada la escolarización en condiciones de igualdad de oportunidades del alumnado con necesidades de compensación educativa teniendo en cuenta la situación de desventaja social.	1	2	3	4	5
b) Cree que el actual modelo de compensación educativa favorece la acogida y la inserción socioeducativas del alumnado perteneciente a sectores sociales desfavorecidos y a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja.	1	2	3	4	5
c) Se desarrollan estrategias organizativas y curriculares para la consecución de los objetivos educativos por parte del alumnado destinatario de las actuaciones de compensación educativa.	1	2	3	4	5
d) Se fomenta la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa en las acciones de compensación educativa del centro	1	2	3	4	5
e) Se establecen los canales de comunicación adecuados para garantizar la información y participación de las familias del alumnado con necesidades de compensación educativa en el proceso educativo de sus hijos.	1	2	3	4	5
f) Se crean líneas de coordinación de los centros educativos con instituciones públicas y entidades privadas sin ánimo de lucro que desarrollan actividades encaminadas a la promoción e inserción del alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales en desventaja y a otros sectores sociales desfavorecidos	1	2	3	4	5
g) Cree que una intervención educativa y social proactiva en educación primaria mejoraría los resultados en educación secundaria.	1	2	3	4	5
h) Cree que es necesaria la creación de un Plan específico para la atención al alumnado de compensación educativa en la Comunidad Autónoma de Castilla y León	1	2	3	4	5
i) Otros (especificar):					

P.9 Responda a este apartado señalando el grado de importancia que usted atribuye a las siguientes actividades. Actividades complementarias y extraescolares dirigidas a favorecer la inserción del alumnado con necesidades de compensación educativa

Actividades complementarias y extraescolares	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
a) Programas específicos de apoyo escolar y familiar a colectivos en riesgo.	1	2	3	4	5
b) Talleres de juegos, de animación a la lectura, teatro, expresión artística	1	2	3	4	5
c) Alumnos ayudantes del mismo u otro curso	1	2	3	4	5
d) Talleres para el desarrollo de la inteligencia emocional.	1	2	3	4	5
e) Actividades deportivas.	1	2	3	4	5
f) Talleres y actividades organizadas por ONG'S externas.	1	2	3	4	5

g) Aulas abiertas para la realización de tareas escolares	1	2	3	4	5
Otros (especificar):	1	2	3	4	5

P.10 Actividades de mediación y coordinación con el entorno para favorecer la participación en el centro del alumnado en situación de desventaja y de sus familias.

Mediación y coordinación con el entorno.	Nada Mucho	Poco	Regular	Bastante	
a) Programas socioeducativos externos (autoestima, edu. emocional...)	1	2	3	4	5
b) Escuelas de padres	1	2	3	4	5
c) Monitores de apoyo para el alumno que presenta desventaja socioeducativa.	1	2	3	4	5
d) Potenciar la escolarización en educación Infantil del alumnado en situación de desventaja socioeducativa	1	2	3	4	5
f) Promover la participación y la formación de las familias mediante la intervención comunitaria en el centro.	1	2	3	4	5
g) Implantación de planes integrales de Compensación educativa en zonas de especial deprivación social.	1	2	3	4	5
h) Promover la apertura más allá de la jornada escolar, de los centros con actuaciones de compensación educativa.	1	2	3	4	5
k) Otros (especificar):					

E. APLICACIONES PRÁCTICAS Y PROPUESTAS DE MEJORA

Este apartado tiene especial interés al recoger las acciones inmediatas y prioritarias que usted como miembro de un Equipo de orientación pudiera asumir para mejorar la atención socio-educativa del alumnado de compensatoria.

a) ¿Qué necesidades socio-educativas cree que presentan los centros con respecto a la atención de los alumnos que pertenecen al programa de compensación educativa?

Muchas gracias por su colaboración.

Anexo: 4 Informe del nivel de competencia lingüística.

INFORME DE NIVEL DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

NIVEL A1 - Acceso

(Alumnado que desconoce en su totalidad o prácticamente en su totalidad el castellano)

1.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN

DEL ALUMNO/A:			
Nombre			
Apellidos			
F. nacimiento		Edad	
Nº hermanos		Lugar que ocupa	
Padre/tutor legal			
Madre/tutora legal			
Domicilio			
Localidad		C. Postal	
Provincia		Teléfono	
Etapa	<input type="checkbox"/> E. Infantil	<input type="checkbox"/> E. Primaria <input type="checkbox"/> E.S.O.	Curso

Otros datos:			
Nacionalidad		Lengua de origen	
Fecha de llegada a España		Fecha de alta en el Centro	
Escolarizado en su país de origen:	<input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> SI	Años de escolarización:	

DEL CENTRO:			
Nombre del centro			
Dirección			
Localidad		C. Postal	
Teléfono	Fax	Correo electrónico	
Tutor/a			

2.- NIVEL COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

COMPRESIÓN ORAL			
	NO CONSEGUIDO	EN DESARROLLO	ADQUIRIDO
▪ Entiende mensajes con apoyo gestual, icónico o por palabras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Comprende algunas expresiones muy elementales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Diferencia y entiende su nombre, el los profesores y de los amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Escucha con atención e interés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EXPRESIÓN ORAL			
	NO CONSEGUIDO	EN DESARROLLO	ADQUIRIDO
▪ Se expresa muy rudimentariamente con gestos, dibujos o con recursos paralingüísticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Se identifica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Se expresa con un “sí” o un “no”.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Transmite una idea o mensaje que generalmente ha que intuir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Asiente si entiende al interlocutor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Manifiesta extrañeza si no entiende.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
COMPRESIÓN ESCRITA			
	NO CONSEGUIDO	EN DESARROLLO	ADQUIRIDO
▪ Discrimina y reconoce las vocales y algunas consonantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Identifica palabras muy simples y sencillas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Se inicia en el conocimiento del abecedario.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EXPRESIÓN ESCRITA			
	NO CONSEGUIDO	EN DESARROLLO	ADQUIRIDO
▪ Se inicia en el aprendizaje del alfabeto y de grafías.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Inicia la escritura con la fuga de vocales con vocabulario cotidiano.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Se inicia en la escritura con la fuga de consonantes y sílabas directas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

▪ Consolida las principales técnicas de motricidad fina.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Se inicia en los hábitos básicos de escritura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Asimila convecciones establecidas del sistema de lengua escrita.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo 5. Informe de necesidades de compensatoria educativa

INFORME DE NECESIDADES DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA

1.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN

DEL ALUMNO/A:			
Nombre			
Apellidos			
F. nacimiento			
Nº hermanos			
Padre/tutor			
Madre/tutora			
Domicilio			
Localidad		C. Postal	
Provincia		Teléfono	
Etapa	<input type="checkbox"/> E. Primaria	<input type="checkbox"/> E.S.O	Curso <input type="text"/>

Alumnado de incorporación tardía			
Nacionalidad		Lengua de origen	
Fecha de llegada a España		Fecha de alta en el Centro	
Escolarizado en su país de origen	<input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> SI	Años de escolarización:	<input type="text"/>

DEL CENTRO:			
Nombre del centro			
Dirección			
Localidad		C. Postal	
Teléfono	<input type="text"/>	ax <input type="text"/>	Correo electrónico <input type="text"/>
Tutor/a			

2.- INDICADORES DEL INFORME

Solicitado por	
<input type="checkbox"/> Primer Informe	<input type="checkbox"/> Revisión
Situación tipo:	
Incorporación tardía en el sistema educativo:	
<input type="checkbox"/> Desconocimiento lengua castellana	<input type="checkbox"/> Desfase curricular
Situación de desventaja socioeducativa (especificar): _____	
Profesorado implicado, según el caso, y acciones que debe realizar:	
<input type="checkbox"/> Tutor/a	
<input type="checkbox"/> Orientador/a	
<input type="checkbox"/> P.T. de Servicios a Comunidad	

<input type="checkbox"/> Maestro/a de Compensator	
<input type="checkbox"/> Otros (especificar)	

3.- VALORACIÓN DE LAS CIRCUNSTANCIAS PERSONALES Y DE CONTEXTO

HISTORIA ESCOLAR:				
ESCOLARIZACIÓN PREVIA (dos últimos cursos)				
CURSOS ACADÉMICOS (en otros centros)	CENTRO	LOCALIDAD	ETAPA	CURSO
Medidas adoptadas:	<input type="checkbox"/> Repetición de curso <input type="checkbox"/> Refuerzo/apoyo en áreas instrumentales <input type="checkbox"/> Programas específicos(especificar):			
Alumnado de incorporación tardía (características del sistema educativo de su país de procedencia posible concordancia con el sistema educativo español)				
ESCOLARIZACIÓN ACTUAL				
Medidas adoptadas (especificar):				
<input type="checkbox"/> Escolarización irregular <input type="checkbox"/> Absentismo escolar temprano <input type="checkbox"/> Riesgo de abandono escolar				
Grado de desarrollo general (indicar sólo aquellos datos relevantes para la incorporación a un grupo específico o aula de compensatoria: condiciones personales de desventaja, nivel de relación y adaptación social, estilo de aprendizaje, capacidad de atención, ritmo de aprendizaje...)				
Nivel de Competencia Curricular (Según normativa vigente) - Valorar y reflejar de forma individual cada una de las áreas o materias determinando el nivel o curso donde se encuentra su base de aprendizaje				
CONTEXTO ESCOLAR (indicar sólo aquellos aspectos relevantes para la intervención educativa)				
CONTEXTO SOCIO-FAMILIAR (señalar los rasgos significativos que puedan influir en el alumno)				

OBSERVACIONES

4.- NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO

IDENTIFICACIÓN DE LAS NECESIDADES DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA													
Desfase curricular significativo de dos o más cursos entre su nivel de competencia curricular y nivel en el que está escolarizado en Lengua y Matemáticas													
Desfase curricular significativo de dos o más cursos entre su nivel de competencia curricular y nivel en el que está escolarizado en las demás áreas													
Desconocimiento de la lengua castellana													
CATEGORIZACION (A efectos operativos, en la cumplimentación de este apartado se utilizará clasificación establecida en el fichero de la aplicación informática ATDI)													
<table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <th colspan="2" style="text-align: left;">Grupo principal:</th> </tr> <tr> <td style="width: 20px;"></td> <td><i>Tipología:</i></td> </tr> <tr> <td></td> <td><i>Categoría:</i></td> </tr> <tr> <th colspan="2" style="text-align: left;">Grupo secundario:</th> </tr> <tr> <td></td> <td><i>Tipología:</i></td> </tr> <tr> <td></td> <td><i>Categoría:</i></td> </tr> </table>		Grupo principal:			<i>Tipología:</i>		<i>Categoría:</i>	Grupo secundario:			<i>Tipología:</i>		<i>Categoría:</i>
Grupo principal:													
	<i>Tipología:</i>												
	<i>Categoría:</i>												
Grupo secundario:													
	<i>Tipología:</i>												
	<i>Categoría:</i>												

5.- ORIENTACIONES PARA LA RESPUESTA EDUCATIVA	
DETERMINACIÓN DE MEDIDAS DE ATENCIÓN EDUCATIVA	
Precisa de medidas de compensación educativa	
<input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> SI (completar los siguientes apartados):	

Precisa actividades de apoyo dirigidas a mejorar el manejo de la lengua vehicular en el proceso de enseñanza	
Precisa establecer protocolo individualizado para reducir el nivel de absentismo escolar favoreciendo la continuidad y regularidad de la escolarización	
Precisa de otras actividades que contribuyan a dar respuesta a las necesidades de compensación educativa	
<input type="checkbox"/> Actividades de refuerzo dirigidas a mejorar los hábitos de trabajo y motivación <input type="checkbox"/> Actividades de refuerzo para mejorar su integración socioafectiva en el grupo/aula <input type="checkbox"/> Otros (especificar):	
Áreas o materias en las que recibirá apoyo específico	
Profesionales implicados	<input type="checkbox"/> Tutor/a
	<input type="checkbox"/> Maestro/a de compensatoria
	<input type="checkbox"/> Orientador/a (asesoramiento)
	<input type="checkbox"/> Profesor/a Técnico de Servicios a la Comunidad
	<input type="checkbox"/> Otros (especificar):
PROGRAMAS EDUCATIVOS Y AYUDAS QUE ACTUALMENTE RECIBE EL ALUMNO/A	
Programas educativos	<input type="checkbox"/> Ninguno
	<input type="checkbox"/> Programa PROA
	<input type="checkbox"/> Programa Absentismo Escolar
	<input type="checkbox"/> Programas de Centro (Animación a la lectura, Plan Acogida, Habilidades Sociales...)
	<input type="checkbox"/> Otros (indicar)
Programas de ayudas	<input type="checkbox"/> Transporte escolar

	<input type="checkbox"/> Libros de texto
	<input type="checkbox"/> Comedor escolar
	<input type="checkbox"/> Otros (especificar):

6.- PLAN DE INTERVENCIÓN

Horario de apoyo					
Periodos	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1º					
2º					
3º					
4º					
5º					
6º					
Objetivos (relacionados, según corresponda, con el desfase curricular, aprendizaje de lengua castellana...)					
Estrategias metodológicas y organizativas					
Seguimiento y revisión de la respuesta educativa					
Periodos de coordinación			Responsables		
Otros aspectos a considerar (especificar)					

7.- ORIENTACIONES A LA FAMILIA

Anexo 6. Planes y Resoluciones

PLANES Y RESOLUCIONES

Constitución Española de 1978, artículo 27.

Decretos 122/2007, de 27 de diciembre, 40/2007, de 3 de mayo y 52/2007, de 17 de mayo, por los que se establecen en la Comunidad de Castilla y León los currículos del segundo ciclo de la educación infantil, de la educación primaria y de la educación secundaria obligatoria, respectivamente. BOCYL n.º 100 27-mayo-2010

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación (LODE). BOE, de 4 de julio de 1985.

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. BOE, de 20 de junio de 2002.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). BOE, de 4 de mayo de 2006.

Orden EDU/529/2006, de 30 de marzo, por la que se establecen las bases reguladoras de las subvenciones dirigidas a entidades privadas sin ánimo de lucro para la realización de actuaciones de compensación educativa e interculturalidad.

Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León. Acuerdo, de 18 de diciembre de 2003, de la Junta de Castilla y León por el que se aprueba el Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León.

Plan de atención al alumnado extranjero y de minorías. Orden, de 29 de diciembre de 2004, de la Consejería de educación por la que se aprueba el Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías.

Plan de orientación educativa de la Junta de Castilla y León. BOCYL, de 28 de febrero de 2006.

Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación. «BOE» núm. 62, de 12 de marzo de 1996, páginas 9902 a 9909.

Resolución, de 8 de febrero de 2006, de la Dirección General del Secretariado de la Junta y Relaciones institucionales, por la que se ordena la publicación en el Boletín Oficial de Castilla y León del Convenio de Colaboración entre el Ministerio de Educación y ciencia y la Comunidad de Castilla y León para la aplicación de diversos Programas de apoyo a Centros de educación Primaria y educación Secundaria (Plan PROA), por medio de este convenio entre el M.E.C y la Consejería de Educación de Castilla y León se establecen tres clases de programas (Programa de Acompañamiento Escolar en Primaria, programa de Acompañamiento escolar en Secundaria y programa de apoyo y refuerzo a centros de Secundaria). BOCYL nº 37/2006, de 22 de febrero de 2006

Resolución, de 20 de febrero de 2006, de la dirección general de formación profesional e innovación educativa, por la que se acuerda la publicación del plan de orientación educativa. BOCYL, de 28 de febrero de 2006.

Resolución de 17 de mayo de 2010, de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa, por la que se organiza la atención educativa al alumnado con integración tardía en el sistema educativo y al alumnado en situación de desventaja socioeducativa, escolarizado en el segundo ciclo de educación infantil, educación primaria y educación secundaria obligatoria. BOCyL, nº113, 15/06/2010

Normativa específica

Acuerdo, de 18 de diciembre de 2003, de la Junta de Castilla y León por el que se aprueba el Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León.

Decreto 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. BOE, de 9 de mayo de 2007.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE, de 8 de diciembre de 2006.

Resolución, de 30 de abril de 1996, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. BOMECE número 20, de 13 de mayo de 1996.

Resolución, de 10 de febrero de 2005, de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa, por la que acuerda la publicación del Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías. BOCyL, de 11 de marzo de 2005.

Resolución, de 28 de septiembre de 2005, de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa, por la que se acuerda la publicación del Plan de Prevención y Control de Absentismo Escolar. BOCyL, de 7 de octubre de 2005.

Resolución, de 29 de abril de 1996, de la Dirección General de Centros Escolares, sobre organización de los departamentos de orientación en Institutos de Educación Secundaria. BOE-A-1996-12391

Resolución, de 20 de febrero de 2006, de la Dirección General de Formación Profesional e innovación educativa, por la que se acuerda la publicación del Plan de orientación educativa. BOCYL, de 28 de febrero de 2006.

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

Real Decreto, 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria. «BOE» núm. 44, de 20 de febrero de 1996.

Instrucción de 9 julio de 2015, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de Castilla y León.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. «BOE» núm. 238, de 4 de octubre de 1990

Orden EDU/1045/2007, de 12 de junio, por la que se regula la implantación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. BOE, de 13 de junio de 2007.

Orden EDU/1951/2007, de 29 de noviembre, por la que se regula la evaluación en la Educación Primaria en Castilla y León. BOCyL, de 7 de diciembre de 2007.

Orden EDU/890/2009, de 20 de abril, por la que se regula el procedimiento para garantizar el derecho del alumnado que cursa enseñanzas de educación primaria, en centros docentes de la Comunidad de Castilla y León, a que su dedicación, esfuerzo y rendimiento escolar sean valorados y reconocidos con objetividad. BOCyL, de 27 de abril de 2009.

Orden, de 22 de julio de 1999, por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos. BOE número 179, de 28 de julio de 1999.

Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla.

Orden EDU/283/2007, de 19 de febrero, por la que se constituyen el centro de recursos de educación intercultural, el equipo de atención al alumnado con superdotación intelectual y los equipos de atención al alumnado con trastornos de conducta. BOCyL, de 26 de febrero de 2007.

Orden EDU/1169/2009, de 22 de mayo, por la que se regula la atención educativa domiciliaria en el segundo ciclo de educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria y educación básica obligatoria en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León. BOCyL, de 29 de mayo de 2009.

Orden, de 9 de diciembre de 1992, por la que se regulan la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. BOE, 18 de diciembre de 1992.

Orden, de 14 de noviembre de 1994, por la que se rectifica la Orden de 7 de septiembre de 1994, que establece la sectorización de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

Orden ECD/3387/2003, de 27 de noviembre, por la que se modifica y amplía la Orden de 29 de junio de 1994, por la que se aprueban las Instrucciones que regulan la Organización y Funcionamiento de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria, modificada por la Orden de 29 de febrero de 1996.

Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León. Acuerdo de 18 de diciembre de 2003, de la Junta de Castilla y León por el que se aprueba el Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León.

Plan de atención al alumnado extranjero y de minorías. Orden, de 29 de diciembre de 2004, de la Consejería de educación por la que se aprueba el Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías.

Plan de Orientación Educativa para la Comunidad Autónoma de Castilla y León.

Orden, de 13 de febrero de 2006, de la consejería de educación, por la que se aprueba el Plan de orientación educativa. Plan de orientación educativa. Resolución, de 20 de febrero, de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa, por la que se acuerda la publicación del Plan de Orientación.

Enviado para su impresión el 10 de diciembre de 2015,

“Día Internacional de los Derechos Humanos”.