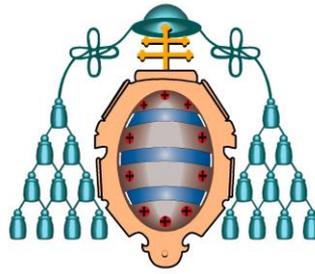


Trabajo de Fin de Máster



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y EDUCACIÓN

MÁSTER OFICIAL EN INTERVENCIÓN E INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA

**Contrato-Programa: Aula de ámbitos del I.E.S. Pérez de Ayala.
Cómo prevenir el abandono escolar temprano**

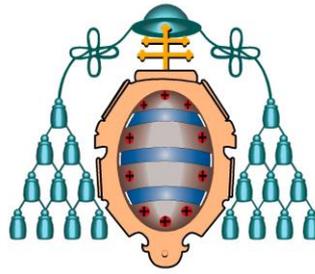
LUCÍA GONZÁLEZ ROMERO

Tutora:
Susana Torío López

Autora:
Lucía González Romero

Julio, 2015

Trabajo de Fin de Máster



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y EDUCACIÓN

MÁSTER OFICIAL EN INTERVENCIÓN E INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA

**Contrato-Programa: Aula de ámbitos del I.E.S. Pérez de Ayala.
Cómo prevenir el abandono escolar temprano**

LUCÍA GONZÁLEZ ROMERO

Tutora: Susana Torío López	Autora: Lucía González Romero
<i>Firma</i>	<i>Firma</i>

Julio, 2015

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	11
1.1. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DEL TEMA	11
1.2. CENTRANDO CONCEPTOS	13
1.2.1. La familia	14
1.2.2. La infancia y la adolescencia	18
1.2.3. Desenganche escolar, absentismo y fracaso escolar como pasos previos al abandono prematuro de la escolaridad obligatoria.....	22
II. CONTEXTUALIZACIÓN.....	26
2.1. EL CONTEXTO DEL CENTRO ESCOLAR.....	26
2.1.1. Punto de partida, detección del problema	29
2.1.2. Preparando una respuesta educativa	29
2.1.3. Situación académica del alumnado y del centro	34
2.1.4. Matrícula del centro y tasa de promoción desde 2007 a 2014	35
2.2. EL CONTRATO-PROGRAMA. EL AULA DE ÁMBITOS	38
2.2.1. El Contrato-Programa en el “I.E.S. Pérez de Ayala” de Oviedo	40
2.2.2. El aula de ámbitos del C-P.....	41
2.2.3. Unos años atrás. La puesta en marcha del aula específica.....	42
2.2.4. Comienza a funcionar el aula con el Contrato-Programa	45
2.2.5. Perfil del alumnado. Criterios para la selección de alumnos para el aula de ámbitos del Contrato-Programa	46
2.2.6. Medidas puestas en marcha	47
III. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	47
3.1. PLANTEAMIENTO INICIAL	47
3.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	48
3.3. LA MUESTRA.....	49
3.4. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS.....	49
3.5. PROCESO DE RECOGIDA DE DATOS.....	50
IV. ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	51

4.1. Valoración de riesgos como un indicio de abandono de la escuela.....	51
4.2. Asistencia al centro durante los dos cursos escolares del aula.....	55
4.3. Clima de convivencia y medidas disciplinarias.....	57
4.4. Aprovechamiento académico, resultados de promoción	59
V. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS	60
VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64
ANEXO I . 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 (Selección de artículos).....	71
ANEXO II . Tipos de absentismo según el “Programa Municipal de Intervención en el Absentismo Escolar” de Ayuntamiento de Oviedo	80
ANEXO III . Medidas puestas en marcha con el Contrato-Programa o continuadas por su existencia.....	81
ANEXO IV . Tabla de registro de factores y conductas de riesgo de alumnado	82

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1. Matrícula de toda la ESO desde el curso escolar 2007 hasta el 2014. Debajo: Alumnado repetidor en porcentaje.....	12
Tabla 2. Esquema-resumen de los estilos familiares y rasgos que los definen, según nivel de control y afecto.....	18
Tabla 3. Necesidades básicas del niño por tipos y riesgos asociados más frecuentes.	21
Tabla 4. Tasa de idoneidad en las edades de 8, 10, 12, 14 y 15 años, en España y Asturias. Curso 2011-12.....	23
Tabla 5. Alumnado del centro I.E.S. Pérez de Ayala.....	28
Tabla 6. Nacionalidad del alumnado y minorías culturales	28
Tabla 7. Alumnado con dificultades de aprendizaje.	28
Tabla 8. Personal del centro.....	28
Tabla 9. Medidas organizativas y curriculares ordinarias de atención a la diversidad para todos los alumnos del centro.....	31
Tabla 10. Primer nivel de medidas de atención a la diversidad.....	31
Tabla 11. Regulación normativa nacional, sobre atención a ACNEAE en la LOE, Capítulo I del Título II.....	32
Tabla 12. Regulación normativa autonómica sobre atención a ACNEA en ESO, en el Decreto 74/2007 del Principado de Asturias.....	33
Tabla 13. Medidas y programas de atención a la diversidad para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) en Asturias.....	33
Tabla 14. Matrícula del centro desde 2007 hasta 2014.....	35
Tabla 15. Características generales de cada fase del desarrollo del Contrato-Programa.	39
Tabla 16. Líneas de actuación del Contrato-Programa.	41
Tabla 17: Modificaciones realizadas en las dinámicas ordinarias del centro para la puesta en marcha del aula del C-P	45
Tabla 18. Ítems recogidos de cada tipo de riesgo. Delante figura el número de la pregunta del cuestionario original.	52
Tabla 19. Porcentaje de ausencias sin justificar y diferencia entre los dos cursos escolares.....	56
Tabla 20. Medidas aplicadas ante las sanciones, en días de duración a lo largo del curso escolar.	58
Tabla 21. Resultados de evaluaciones finales y promoción en septiembre.	59
Tabla 22. Riesgos detectados al inicio del curso.	82

Figura 1. Esquema de la teoría ecológica de Bronfenbrenner.....	13
Figura 2. Evolución de la tasa de promoción por niveles desde el curso 2007-2008 hasta el 2013-2014.	36
Figura 3. Comparativa de las tasas de promoción y no promoción del centro, con las tasas nacionales y autonómicas.....	37
Figura 4. Las cuatro fases del desarrollo del C-P y su concreción.....	39
Figura 5. Líneas de actuación del C-P.....	40
Figura 6. Riesgos detectados por alumno.....	53
Figura 7. Riesgo acumulado por alumno.....	54

SIGLAS Y ACRÓNIMOS

AGE	Aula de Garantías Educativas
BOE	Boletín Oficial del Estado
BOPA	Boletín Oficial del Principado de Asturias
CCP	Comisión de Coordinación Pedagógica
C-P	Contrato-Programa
EP	Educación Primaria
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
FPB	Formación Profesional Básica
IES	Instituto de Educación Secundaria
INEE	Instituto Nacional de Evaluación Educativa
ISEC	Índice de estatus social, económico y cultural
LOE	Ley Orgánica de Educación
LOGSE	Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo
LOMCE	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa
MECD	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
MSSSI	Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad
PAE	Programa de acompañamiento escolar
PCPI	Programas de Cualificación Profesional Inicial
PENIA	Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia
PGA	Programación General Anual
PROA	Programa de refuerzo, orientación y apoyo
PTSC	Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad
RRI	Reglamento de Régimen Interno
SADEI	Sociedad Asturiana de Estudios Económicos e Industriales
SAUCE	Sistema para la Administración Unificada de Centros Educativos de Asturias
SEIE	Sistema Estatal de Indicadores de la Educación
TDAH	Trastorno por déficit de atención con hiperactividad
UTS	Unidad de Trabajo Social

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se analizan los resultados de una de las medidas de atención a la diversidad, puesta en marcha en el I.E.S. Pérez de Ayala de Oviedo, en el marco de un Contrato-Programa firmado con la Consejería de Educación del Principado de Asturias.

La medida es la puesta en marcha de un aula específica que llamaremos “aula de ámbitos” cuya finalidad es mantener en el sistema escolar a un grupo de adolescentes en situación de desventaja socioeducativa, esto es, que “presente desfase escolar significativo de más de dos años académicos entre su nivel de competencia curricular y el curso en el que está escolarizado, y tenga dificultades de inserción educativa, debido a su pertenencia a grupos socialmente desfavorecidos a causa de factores sociales, económicos o de otra índole” (art.35.1 de la Orden EDU/849/2010), y que además “presenten graves dificultades de adaptación en el aula, desmotivación hacia el trabajo escolar y riesgo de abandono prematuro del sistema educativo” (art. 41.1 de la Orden EDU/849/2010).

Todo el proceso de puesta en marcha de medidas nuevas y modificación de otras ya existentes en los centros educativos, conlleva la valoración previa de necesidades, la propuesta de intervenciones o innovaciones a realizar, la revisión y ajuste de todo el proceso, la evaluación de resultados y las conclusiones pertinentes de todo el proceso desarrollado.

Este proceso se repite una y otra vez de forma sistemática en todos los niveles de la intervención docente, desde los procesos más básicos e individuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos en el aula, al funcionamiento complejo de todo un centro educativo, pasando por las diversas materias que se imparten, el funcionamiento de los distintos departamentos didácticos y los programas que se llevan a cabo de forma transversal.

Cuando se llega a final de curso se valoran los resultados y se proponen mejoras de cara al curso siguiente, son cifras que en general transmiten resultados de la tasa de alumnos que promocionan al curso siguiente, la de los que titulan al finalizar un ciclo, la distribución de asignaturas pendientes, el índice de absentismo, el número de sanciones y su distribución, entre otros muchos. Son cifras que en realidad comparan los datos dentro del alumnado matriculado en un nivel con respecto a sí mismo y se compara la evolución de los datos comparándolos con los de cursos anteriores.

Estos datos son muy importantes de cara a estadísticas como otros muchos que se deben transmitir a las autoridades educativas a lo largo del curso. Pero hay otra visión que se pierde desde este ángulo, otro enfoque desde el que en el

centro se ha visto un problema que nos parece necesario y urgente atajar. Esta nueva perspectiva es la comparación longitudinal de los mismos datos pero a lo largo de toda la promoción de alumnos, de los cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) que están escolarizados en el centro (algunos tres años y otros más¹). Se ha observado que comparativamente entre los alumnos que comienzan una promoción y los que la terminan, mucho alumnado “desaparece” por el camino, son chicos y chicas que en principio no obtienen el título de ESO, y aunque muchos de ellos se han orientado hacia los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y ahora a Formación Profesional Básica (FPB) sabemos que no todos continúan, quedándose sin título de graduado en secundaria obligatoria y sin una formación profesional mínima que les permitiría acceder al mundo laboral en mejores condiciones.

Lo más acuciante es disminuir el número de casos de *abandono de la escolaridad obligatoria*, es decir, abandono del centro escolar antes de terminar la ESO, lo que algunos autores llaman fracaso escolar, término con connotaciones negativas (Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010) y muy diferente del abandono educativo temprano². Para ello hay que actuar lo antes posible de modo *preventivo*, desde que se tiene conocimiento de algunos indicios de riesgo de desvinculación del sistema educativo por los distintos profesionales que intervienen en el proceso educativo de los menores.

Si bien cuando los chicos llegan al centro ya tienen un mínimo de entre once y trece años, y aunque lo ideal sea una intervención más temprana, es en estas edades de adolescencia donde muchas situaciones-problema larvadas de tiempo atrás surgen con mayor fuerza, y algunos indicios que ya se manifestaron en los colegios de primaria afloran con más intensidad en los institutos.

Esta situación no es nueva. Se viene produciendo en nuestro país desde la implantación de la LOGSE, en 1990, y con ella la *obligatoriedad* de la escolarización hasta los dieciséis años. Y lejos de mejorar se mantiene con las posteriores leyes educativas. El problema no es solo la obligatoriedad hay más

¹ Está escolarizado tres cursos el alumnado que después de repetir un curso en ESO, con edad de 15 años, se estima que no va a poder titular, y por tanto se le orienta hacia los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), desde el curso 2014-15 hacia la Formación Profesional Básica (FPB). Está escolarizado más cursos el alumnado que aunque tenga que repetir cursos, tiene interés y se considera que puede titular en ESO.

² *Abandono educativo temprano*: Porcentaje de población entre 18 y 24 años que no ha completado la Educación Secundaria Segunda Etapa y no sigue ningún tipo de estudio-formación. Este indicador está definido e incluido en indicadores estructurales de la Unión Europea y forma parte de los indicadores para el seguimiento de la estrategia 2020 (Ministerio de Educación Cultura y Deporte [MECD], 2014b).

factores, desde el punto de vista del alumno, que influyen en el abandono (Mena, Fernández y Gómez, 2010), como pueden ser:

(1) la atracción relativa de la incorporación al empleo, (2) la desmotivación progresiva con la oferta vital de la escuela, (3) los cambios de centro, (4) el peso de los 'malos profesores' y (5) la consideración del abandono como un éxito personal –como una victoria táctica–.(p. 120)

Debemos aprovechar todas las oportunidades para que este contacto con la escolaridad dure el mayor tiempo posible y sea lo más provechoso para estos futuros ciudadanos, por ello se les deben brindar oportunidades para permanecer en el sistema educativo con las mejores condiciones posibles y con programas específicos y adaptados a sus características si son necesarios. Este será el último contacto formativo para muchos jóvenes, y les debe dotar de las competencias básicas con las que han de acometer su futuro profesional y vital.

En el IES Pérez de Ayala se ha presentado un proyecto integral que abarca el funcionamiento de todo el centro y la comunidad educativa. Es un proyecto con varias líneas de actuación y a desarrollar en varios años, para continuar con el trabajo ya iniciado cursos atrás para la mejora del éxito escolar, y con el fin de implantar definitivamente en el funcionamiento las medidas más eficaces que mejoren los resultados, no solo académicos, sino de expectativas personales, sociales y laborales. A este respecto Marchesi (2003) dice:

aquellos cambios que tienen en cuenta todos los factores responsables del fracaso de los alumnos, que se articulan en un proyecto coherente e integral, que se mantienen a lo largo de varios años con las adaptaciones que la experiencia va aconsejando, y que no solo establecen como criterio de valoración el progreso de los alumnos sino también la satisfacción profesional de los docentes y el respaldo global de la sociedad, tienen muchas más probabilidades de tener éxito. (p. 6)

En la elaboración de este trabajo nos hemos centrado en los resultados obtenidos por el grupo de alumnos del centro escolar que han participado en el aula de ámbitos del Contrato-Programa³ (en adelante C-P). Durante dos cursos escolares ha funcionado un aula “diferente” para 1º de ESO a la que se han incorporado alumnos con dificultades de aprendizaje, alto riesgo de exclusión socioeducativa y de abandono prematuro de la ESO, a lo que se añaden problemas de diversa índole. Ha habido mucha variedad en el perfil del alumnado participante, y se desgranará la variabilidad según el curso y la diferencia de los resultados.

El Trabajo se inicia explicando el interés del tema elegido, para a continuación centrar una breve fundamentación teórica con la familia como marco de desarrollo

³ El aula de ámbitos fue puesta en marcha en el I.E.S. Pérez de Ayala de Oviedo, al amparo del Contrato-Programa firmado con la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de Asturias (cursos escolares 2012-13 y 2013-14).

personal que tiene que facilitar un entorno seguro a los menores y que influye notablemente en la visión del mundo y las expectativas que tiene nuestro alumnado. No se ve directamente la familia en este estudio, pero cada paso que se ha dado en el día a día del aula han estado siempre los padres como telón de fondo, como actores aparentemente secundarios, pero con un papel que domina todos los escenarios de actuación de sus hijos por la gran importancia que tienen para ellos. Hay que tener en cuenta que conviven a diario con factores de riesgo, que les hacen vulnerables, y con otros de protección, que ayudan a su desarrollo armónico amortiguando los efectos de los anteriores, aunque hay desajustes que se equilibran con gran dificultad, y causan problemas importantes cuando estamos hablando de chicos en situación de desventaja y riesgo socioeducativo. El punto central del apartado lo constituye el proceso de desvinculación de la escuela, al que muchos llegan por el tedio y el aburrimiento, y que algunos culminan con el abandono, el desenganche de la escuela o el instituto. Este desenganche al que nos referimos, no es el abandono de la educación en chicos de 18 a 24 años, es una realidad más cruda aún, es el que sufren algunos adolescentes que están abandonando las aulas desde los 14 años incluso antes.

El apartado siguiente es el contexto del centro escolar, su realidad, sus datos, y los antecedentes y necesidades que fueron surgiendo en el centro para ofrecer soluciones a una realidad nueva, y como, después de varios años, se opta por implicarse en un enorme Contrato-Programa para todo el centro. Una vez que se da la aprobación se arranca con las medidas propuestas, y entre todas ellas hay una para pocos alumnos pero que se lleva la mayor parte de los esfuerzos y recursos, el aula de ámbitos del Contrato-Programa. Es un aula para un perfil muy concreto de alumnado, con dificultades de aprendizaje, problemas socioeducativos, desencantados de la escuela, con faltas de asistencia e indicios de riesgo a varios niveles. Se pretende mantener a los chicos escolarizados en las mejores condiciones, sin que dejen el instituto antes de los 16 años y que aprovechen ese tiempo.

El objetivo central de este Trabajo de Fin de Máster es presentar los resultados sobre la influencia del aula de ámbitos en cuanto a la mejora de los jóvenes participantes en dicho aula, en aspectos tales como el riesgo de abandono en la ESO, el absentismo, la convivencia y los resultados académicos. Se centra en la detección del riesgo de desvinculación con el centro y el sistema escolar, por diversos factores, con indicios previos; en la asistencia o no al centro, los problemas de convivencia y los resultados.

Se cierra el documento con las conclusiones más destacadas, así como, una serie de propuestas de intervención para la mejora, con las referencias bibliográficas de la documentación consultada y un apartado de anexos.

I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En el análisis de cualquier situación, caso, problema, dentro del campo socioeducativo prima siempre la intervención preventiva como primer paso básico para evitar que la situación-problema empeore, se enquiste o se cronifique. No siempre es posible trabajar desde la prevención y por ello habrá situaciones en las que se trabajará a nivel paliativo, aminorando los efectos negativos posteriores si no es posible eliminarlos.

Lo habitual es que las problemáticas sean variadas y con diferentes causas y efectos que se entremezclan haciendo difícil aislar cada situación para estudio y dar una respuesta; estamos hablando casi siempre de situaciones tan variadas como respuestas puede dar un individuo concreto, solo o en grupo, dependiendo de sus experiencias previas y de su posible respuesta física o emocional.

Lo normal es que las situaciones-problema no tengan una solución única, ni que ésta sea fácil, ni rápida, por lo que habrá que ajustar y revisar la eficacia de la respuesta dada a medida que se interviene, tanto en su forma, como en intensidad y tiempo de duración.

1.1. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DEL TEMA

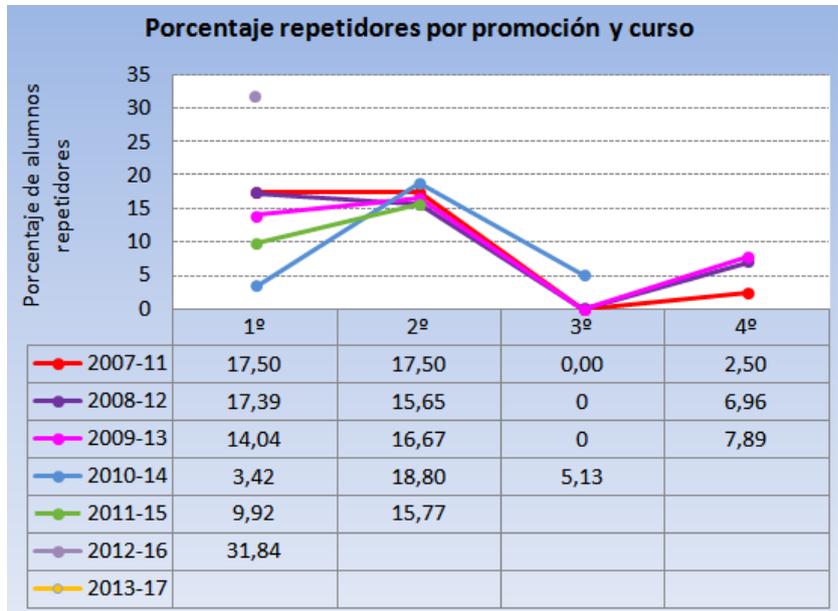
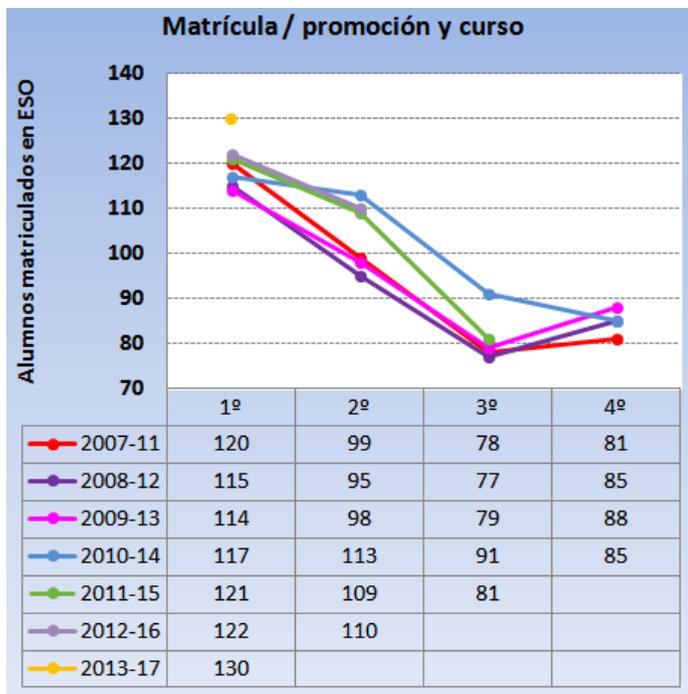
Desde el año 2007, el instituto recibe un elevado número de alumnos de nueva incorporación que plantean situaciones graves en cuanto a conflictos, abandono de la tarea escolar, falta de hábitos de trabajo, nivel de atención sostenida muy bajo, con ningún interés por estar en el centro (muchos manifiestan que asisten obligados por su familia o por los servicios sociales) y, por supuesto, muy bajas expectativas de cara a su futuro.

Esta situación hace que haya un número importante de alumnado que abandonan tempranamente el sistema escolar obligatorio, y, por otro lado, aumenta el número de estudiantes que no abandonan pero que no obtienen el graduado en educación secundaria obligatoria, es alumnado con bajas expectativas y normalmente su orientación va hacia la incorporación a Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), ahora a Formación Profesional Básica (FPB), no teniendo el centro más datos oficiales sobre si continúan o no escolarizados.

En la Tabla 1 quedan recogidas las cifras de matrícula de cada curso escolar desde 2007 hasta 2014. La cifra de alumnos “desaparecidos” es de 29, 30,26 y 32 por promoción, que se corresponde en porcentaje con 33%, 26%, 23% y 27%. A los “desaparecidos” en muchos casos se les ha derivado hacia PCPI, pero por el

bajo número de alumnos que obtienen los dos módulos (obligatorio y voluntario), podemos presumir que pocos han continuado con su formación.

Tabla 1. Matrícula de toda la ESO desde el curso escolar 2007 hasta el 2014. Debajo: Alumnado repetidor en porcentaje.



Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos extraídos de SAUCE de la Consejería de Educación del Principado de Asturias. Nota: En cada nivel se recogen los alumnos repetidores del curso anterior.

Se observa una bajada de alumnado radical entre 1º y 2º, muchos estudiantes no promocionan de nivel y repiten 1º de ESO. Otra fuerte bajada entre 2º y 3º, por los que son derivados a los PCPI y en otros casos son alumnos con retrasos

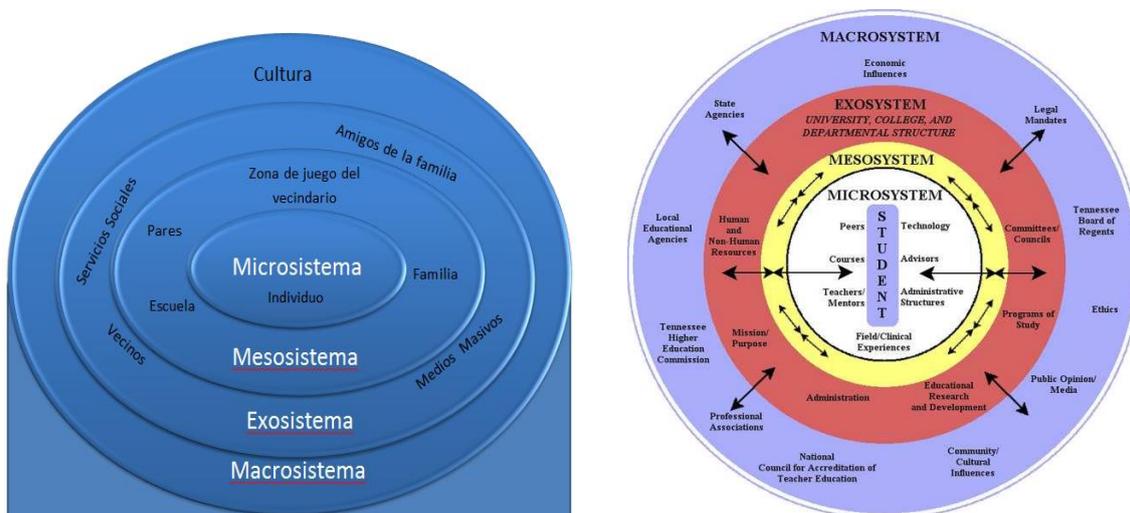
acumulados y repeticiones que al cumplir los 16 años optan por abandonar. En 4º la matrícula sube porque se recogen los alumnos repetidores de 4º del curso anterior. Queda claro que las medidas de prevención se necesitan en 1º y 2º de ESO.

1.2. CENTRANDO CONCEPTOS

En el análisis de cualquier situación, caso, problema, dentro del campo socioeducativo prima siempre la intervención preventiva como primer paso básico para evitar que la situación-problema empeore, se enquiste o se cronifique. No siempre es posible trabajar desde la prevención y por ello habrá situaciones en las que se trabajará a nivel paliativo, aminorando los efectos negativos posteriores si no es posible eliminarlos. Lo normal es que las situaciones-problema no tengan una solución ni fácil ni rápida, por lo que habrá que ajustar y revisar eficacia de la respuesta dada a medida que se interviene en su forma, intensidad y tiempo de duración.

El análisis de la situación de un adolescente no es un análisis aislado, sino que pasa por el análisis de los múltiples contextos con los que interacciona y en los que se desenvuelve. Los distintos entornos que influyen en el individuo en desarrollo y sobre los que interactúa, quedan perfectamente definidos en el marco sistémico definido por Bronfenbrenner, según cita Cortés (2002), como estructuras seriadas, en las que cada nivel se incluye en el siguiente (microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema), que ayuda en la toma de decisiones sobre el nivel que interesa analizar a la hora de intervenir sobre una necesidad detectada (ver Figura 1).

Figura 1. Esquema de la teoría ecológica de Bronfenbrenner.



Fuente de la imagen: wikipedia.

1.2.1. La familia

Según Martínez González (2008), la familia es un pilar fundamental para el desarrollo del individuo, y como tal tiene un papel insustituible por su función socializadora y educativa, que favorece el desarrollo social, humano y personal de sus integrantes, y por la alta calidad asistencial que presta atendiendo, cuidando y protegiendo a sus miembros. Es una institución que forma ciudadanos con competencias y valores personales y sociales, y se puede deducir que, aun siendo un contexto de convivencia privado, se entiende vista como un bien público que requiere del apoyo de toda la sociedad.

La sociedad ha ido evolucionando y la familia con ella. Hay múltiples factores que han influido en los cambios, la democratización de la sociedad, la variedad de relaciones interpersonales, las políticas de igualdad, la mayor tasa de separaciones y el aumento de las familias monoparentales y reconstituidas, la diversidad cultural..., todo ello ha llevado a las familias y los individuos que las conforman a replantear y cambiar las formas pensamiento y de relación interpersonal para adaptarse a la nueva realidad social. Se ha pasado de una familia tradicional a una situación con multitud de tipologías de familia, ahora hablamos de “familias”.

Cuando se establece una “familia” es por definición cambiante, sufre una evolución a lo largo de su existencia, el desarrollo de sus miembros produce cambios en las relaciones y en los sucesos cotidianos de la vida familiar, es necesario conocer que cambios se producen y adaptarse a ellos en cada momento. Las clasificaciones de etapas de desarrollo familiar son variadas, las más nombradas son las de DuVall, Mattessich y Hill, citados por Pérez de Guzmán (2007), entre otros, con las múltiples etapas basadas en las etapas evolutivas y cronológicas de la vida de la familia tradicional (noviazgo, pareja, crianza, preescolar, escolar, adolescentes, adultos jóvenes, dispersión, casa vacía, jubilación, casa repleta...) Hoy se buscan otros tipos de clasificación puesto que en las anteriores ya no encajan las nuevas familias de la actualidad, un modelo puede ser el de Steinglass, basado en las etapas inicial, media y final de cada nueva identidad familiar constituida.

El Consejo de Europa (2006) recomienda que desde las instituciones hay que apoyar y promover *actuaciones parentales positivas* a través de *servicios y programas educativos* que tengan en cuenta las necesidades específicas de las familias, tanto en lo que respecta a los ciclos evolutivos de la vida familiar y edades de los hijos como a su diversidad.

Estas *actuaciones parentales positivas* son beneficiosas para el desarrollo de los niños, y se pueden concretar en seis puntos básicos:

- 1) Proporcionar afecto y apoyo.
- 2) Dedicar tiempo para interactuar con los hijos.

- 3) Comprender las características evolutivas y de comportamiento de los hijos a una determinada edad.
- 4) Establecer límites y normas para orientar el adecuado comportamiento de los hijos y generar expectativas de que cooperarán en su cumplimiento.
- 5) Comunicarse abiertamente con los hijos, escuchar y respetar sus puntos de vista, y promover su participación en la toma de decisiones y en las dinámicas familiares.
- 6) Reaccionar ante sus comportamientos inadecuados proporcionando consecuencias y explicaciones coherentes y evitando castigos violentos o desproporcionados.

Los *servicios y programas educativos* para las familias desde los que se está trabajando en los estados de la Unión Europea, (Consejo de Europa, 2006), son:

- Servicios y centros locales, en los que se trabajan pautas educativas a seguir con los hijos y en la relación de pareja.
- Líneas telefónicas de ayuda, para llegar a padres y niños.
- Programas educativos para padres y madres.
- Promoción de la formación académica y el desarrollo de los niños, a fin de mejorar el rendimiento académico y prevenir el abandono escolar, desarrollar estrategias parentales positivas que contribuyan a la mejora del rendimiento académico de sus hijos, y fomentar la cooperación entre los centros escolares y las familias.
- Programas dirigidos a colectivos de familias con situaciones y necesidades específicas o en posible situación de riesgo.
- Servicios de protección de los derechos de la infancia.

En resumen, se trata de que los apoyos que se ofrezcan a las familias tengan como principios necesarios: 1) *reducir* el impacto de los *factores de riesgo* y de *incrementar* la efectividad de los *factores de protección*, y 2) asegurar que tanto los *padres y madres* como los *hijos* sean tratados como *agentes activos* con capacidad para *organizar sus propias vidas*.

En el momento actual hemos alcanzado un elevado índice de bienestar material que no lleva aparejados individuos más felices ni con más capacidad de autorregulación emocional. Cada vez hay más casos de conflictos en las relaciones, abuso y maltrato en el entorno familiar, más casos de depresión en menores y adultos, tasas más altas de abandono escolar en adolescentes, conductas de riesgo, etc. (Martínez González, 2008).

Se hace necesario fomentar la colaboración entre los centros escolares y las familias para abrir canales de interrelación que faciliten la comunicación y adecuada orientación en su tarea parental. Así mismo se necesita formar a los padres para la resolución de los conflictos familiares de forma positiva, pues ello servirá de modelo imitable a sus hijos. Se detecta también la necesidad de formar

mejor a los profesores para mantener adecuadas estrategias de comunicación y colaboración con las familias.

Según Martínez (2008), de diferentes estudios se concluye la necesidad de mejorar la formación y la competencia comunicativa de los distintos actores:

- De los padres y madres, para el adecuado desempeño de su rol parental.
- De los profesores, para establecer canales de comunicación positiva en las tutorías con las familias, con estrategias y habilidades que no provoquen sentimientos de culpa o frustraciones, y para dar respuesta a las dudas y demandas de asesoramiento de las familias respecto a sus hijos.
- En cuanto a los profesionales especializados en Orientación e Intervención Educativa para la Vida Familiar y en Mediación Familiar, se necesita formarlos en número suficiente para trabajar desde una perspectiva multidisciplinar, con la calidad humana necesaria y con rigor científico y técnico.

Socialización familiar

A fin de garantizar los derechos de formación y trato de los niños como personas y ciudadanos, las instituciones europeas recomiendan a sus Estados Miembros: con respecto a las familias y a su función socializadora, según Martínez González y otros (2010): 1) reconocer el papel fundamental que desempeña la familia en la sociedad, 2) destacar su labor socializadora y educativa con respecto al desarrollo pleno e integral de los menores, y 3) crear las condiciones necesarias para apoyar a las familias con recursos económicos, de tiempo y de otro tipo, para así *promover la calidad de vida y de convivencia familiar a través del ejercicio positivo del rol parental*.

Se han estudiado las tipologías de estilos parentales en cuanto a disciplina y comportamiento infantil, durante muchos años, y existen numerosas investigaciones en las que se analizan y clasifican según distintos criterios y factores.

Lo más reseñable es la gran influencia de estos estilos parentales en la evolución y formación de la personalidad de sus hijos, influencia muy importante pero no decisiva, los hijos aprenden no solo de los padres. Frase reseñable la de Rich, citada por Torío, Peña y Rodríguez (2008), “la educación no es algo que los padres hagan a los hijos, sino algo que padres e hijos hacen conjuntamente” (p.152).

Según recogen Torío et al. (2008), el concepto de *estilos parentales educativos* se puede explicar de la siguiente forma:

Los estilos educativos representan la *forma de actuar de los adultos* respecto a los niños ante situaciones cotidianas, la toma de decisiones o la resolución de conflictos. Por tanto, se ponen en juego unas *expectativas y modelos*, se pretende

regular las conductas y marcar unos parámetros que serán el referente tanto para comportamientos como actitudes (p.153).

Desde el campo de la intervención socioeducativa, lo más importante para nosotros, según Rich (2002), mencionado por Torío et al. (2008, p.153), es que la conducta de los niños no queda definida solo por la influencia del comportamiento parental, la conducta del niño es *moldeable* pues le afectan además otros factores tanto externos como internos:

- A nivel externo: los que se socializan son los propios niños entre ellos y por sus vivencias dentro del grupo de iguales y fuera del hogar.
- A nivel interno: influye como se moldea la personalidad del niño y va cambiando con las experiencias que tiene mientras crece.

Las relaciones sociales en la familia vienen marcadas por el conjunto de conductas que los padres valoran como *apropiadas* y *deseables* para sus hijos, tanto para su desarrollo como para su integración social. Es pues, un sistema de creencias y de expectativas, de manera que si podemos cambiar las creencias podemos cambiar el comportamiento resultante.

Hay distintas variables que se interrelacionan como el control, la comunicación, la implicación afectiva, etc., y de esta interacción surgen los distintos estilos educativos (Torío López et al., 2008, p.153).

Estilos educativos parentales

Existen numerosas investigaciones en las que se han analizado los estilos educativos parentales y se han relacionado, a su vez, con distintas variables. La clasificación de los estilos y las variables que influyen, son variadas según las propuestas de los autores a lo largo de los años. Actualmente el modelo más completo parece la reformulación de MacCoby y Martín (1983), mencionada por Torío López y otros (2008), en la que centra las dimensiones en dos: a) *control o exigencia* (número de demandas que los padres ejercen sobre sus hijos para que alcancen determinados objetivos y metas); b) *afecto o sensibilidad y calidez* (grado de sensibilidad y capacidad de respuesta de los padres ante las necesidades de los hijos, sobre todo, de naturaleza emocional. A partir de estas dimensiones, el control y el afecto, y su grado de presencia, se obtienen cuatro estilos educativos paternos, resumidos someramente en la Tabla 2.

Cada estilo educativo parental genera unos efectos educativos en los hijos y en su desarrollo posterior, también analizados en el mismo documento, y de su análisis se puede concluir que el estilo *democrático* es el más beneficioso pues se manifiesta un equilibrio entre el grado de afecto y el de autoridad. En términos generales, de cara al futuro de los niños como ciudadanos, con el estilo democrático se establecen normas y límites, y se estimulan sus capacidades, sus pautas sociales y sus habilidades de socialización y de comunicación.

Tabla 2. Esquema-resumen de los estilos familiares y rasgos que los definen, según nivel de control y afecto.

Estilo familiar	Rasgos parentales	
Autoritario > control < afecto	<ul style="list-style-type: none"> • Mucho control. • Poco afectivo. • Ausencia de diálogo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Normas rígidas y minuciosas, dan órdenes. • Uso del castigo a la desobediencia.
Democrático o autoritativo > control > afecto	<ul style="list-style-type: none"> • Control según la edad. • Afecto manifiesto. • Razona sus decisiones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Refuerza la conducta deseable. • Responsable ante las necesidades del niño.
Permisivo indulgente < control > afecto	<ul style="list-style-type: none"> • Bajo nivel de control • Son afectuosos. • Flexible en normas y restricciones. Les cuesta aplicar consecuencias. • Poca exigencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evita la confrontación. • Escasa motivación. • Accede fácilmente a los deseos de los hijos. • Flexibiliza las reglas. • Inmadurez.
Permisivo negligente < control Afecto variable	<ul style="list-style-type: none"> • Variable en el control. • Escasas muestras de afecto, aunque puede estar presente. • Poca atención a las necesidades de los hijos. • Dimisión en la tarea educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Poca nivel de exigencia. • Tolerancia a todos los impulsos de los niños. • Pasivo (vive y deja vivir) • Evita la autoridad, el control y las restricciones. • Accede a los deseos de los hijos.

Fuente: Datos extraídos del artículo de Torío, Peña y Rodríguez (2008).

1.2.2. La infancia y la adolescencia

El concepto de infancia a lo largo de la historia ha ido cambiando, ha tenido muchos significados, y ha evolucionado de acuerdo con la época en que se vivía.

El término infancia en principio no existía, los niños eran invisibles, si se les hacía visibles era para ser un recurso más a utilizar (por ej.: mano de obra), no como sujetos de derecho.

Entre finales del siglo XIX y principios del XX, se empieza a legislar sobre el tema. Al dotar a la infancia de presencia, surge el concepto de bienestar infantil que va evolucionando con el tiempo y llevó al desarrollo de los “Derechos de la Infancia”.

Se pasa de una infancia invisible, una infancia “usable”, una infancia abandonada y desvalida, a una infancia que es responsabilidad de los padres y también de la sociedad como futuro capital humano en el que hay que invertir esfuerzos y recursos para el porvenir de la sociedad.

Según el artículo 1, de la Convención de Derechos del Niño (1989), “se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad.”

El desarrollo del individuo pasa por varias etapas definidas aproximadamente por edades y grado de madurez física y psicológica. El término infancia abarca desde el nacimiento hasta la pubertad. La adolescencia abarca desde los 10 o 12 años hasta los 19, separándose en primera adolescencia, de 10 a 14 años, y segunda adolescencia, de los 15 años a los 19. Confluye también en este marco el concepto jurídico de “menor” que abarca desde el nacimiento hasta la mayoría de edad.

El marco legal que recoge los derechos y deberes de los menores se refleja en la normativa internacional, nacional y regional. Desde la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño de 1989, surge distinta legislación y su desarrollo, para dotar de entidad jurídica al niño con sus derechos, sus obligaciones y los medios y recursos para dar respuesta a las necesidades de la infancia.

En nuestro país, y dentro del marco del II Plan Estratégico Nacional de la Infancia y la Adolescencia 2013-2016 (II PENIA); aprobado en abril de 2013, se dan pautas para la evaluación de necesidades y se marcan las líneas estratégicas de desarrollo a seguir. El II PENIA constituye un marco de cooperación de todas las Administraciones Públicas, tanto la Administración General del Estado, como de la Autonómica y la Local, además de otros agentes sociales implicados en los derechos de la infancia.

El objetivo final es:

dar un efectivo cumplimiento a la Convención de Derechos del Niño teniendo en cuenta los derechos, pero también los deberes y responsabilidades de los menores de edad. Si el niño se consideró en un tiempo que no era sujeto de derechos, y posteriormente, sólo se subrayó su carácter de titular derechos, hoy debe resaltarse que, de acuerdo con su edad y con su desarrollo evolutivo, es también y progresivamente “sujeto de responsabilidades” en los diversos ámbitos en los que vive, fundamentalmente en la familia, la escuela, o el barrio (MSSSI, 2013, p.9).

El niño es sujeto con derechos y responsabilidades, y como tal, tiene derecho a sus derechos y derecho a tener responsabilidades, esto supone que tiene derecho y se le deben poner normas y límites, y cumplirlos.

Factores de protección y riesgo

A la hora de intervenir en el campo socio-educativo el primer paso es la detección de necesidades con los instrumentos de que disponemos. Una vez detectadas estas necesidades se diseña un plan de intervención, siempre teniendo en cuenta las opiniones del niño (según su edad) y el respeto a sus derechos, bajo la

premisa del “bien superior del menor”. Se trabaja siempre que es posible desde el nivel de la prevención de situaciones de riesgo o dificultad, y si ya estamos en el siguiente nivel, se actúa lo más tempranamente posible una vez detectada una situación problema.

Los factores de riesgo son características personales y del entorno que hacen a una persona más *vulnerable*, teniendo en cuenta que los distintos contextos (social, familiar, escolar...) se relacionan de forma interactiva.

Los factores de protección, que aparecen en distintos contextos, promueven un buen desarrollo y equilibrado del niño, y amortiguan los efectos de los factores de riesgo. Igual que los anteriores funcionan de forma interactiva.

Ningún factor influye de forma aislada, sino que interaccionan constantemente entre ellos y en todos los contextos. Para explicar esta interacción, esta influencia bidireccional de los factores de protección y riesgo, hay varios modelos y el más utilizado es el modelo ecológico de Bronfenbrenner, ya mencionado, un modelo circular concéntrico con capas, desde el niño, el microsistema, el mesosistema, el exosistema, hasta el macrosistema, y todos los factores a su vez influyen transversalmente en los demás niveles (ver Figura 1).

Existen numerosos autores y otras tantas clasificaciones de las necesidades básicas que tiene un niño para que se desarrolle de forma equilibrada y con los menores desajustes posibles. Un modelo es el de López (2008, p.122) que dice que las necesidades del niño pueden ser clasificadas, y en cada una de ellas se pueden trabajar la prevención y los riesgos asociados y maltratos más frecuentes. El autor nos muestra una tabla esquemática completa de medidas de prevención y riesgos asociados en cada necesidad. En la Tabla 3, se recogen las necesidades básicas, según su clasificación, y formas de maltrato asociadas.

Desde la perspectiva de la resiliencia debemos conseguir que los niños ante situaciones difíciles hagan frente a la adversidad, sean resistentes y tolerantes a la frustración, y se fortalezcan de las experiencias negativas, aunque estén presentes factores de riesgo que en principio juegan en su contra. Para ello hay que trabajar en ello desde todos los ámbitos, pero por ser la escuela un entorno en el que pasan muchas horas es el sitio más adecuado para mejorar esta capacidad.

Según Uriarte (2006), el término *resiliencia* define la capacidad que tienen las personas para desarrollarse psicológicamente con normalidad, a pesar de vivir en contextos de riesgo, como entornos de pobreza y familias multiproblemáticas, situaciones de estrés prolongado, centros de internamiento, etc. Se refiere tanto a los individuos en particular como a los grupos familiares o escolares que son capaces de minimizar y *sobreponerse a los efectos nocivos* de las adversidades y los contextos desfavorecidos y deprivados socioculturalmente.

Es un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida “sana” en un medio insano (Uriarte, 2006, tomado de Rutter, 1990).

Tabla 3. Necesidades básicas del niño por tipos y riesgos asociados más frecuentes.

Tipos	Necesidades básicas	
A) Físico-biológico	<ul style="list-style-type: none"> • Nacido deseado. • Alimentación. • Temperatura. • Higiene. • Sueño. • Salud. • Actividad física: ejercicio y juego. • Protección de riesgos reales. Integridad física. • Ambiente ecológico adecuado. 	
	<i>Riesgo de maltrato asociado</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Maltrato físico. • Abandono físico o negligencia.
B) Cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> • Estimulación sensorial. • Exploración física y social. • Escolarización. • Comprensión de la realidad física y social. • Protección de riesgos imaginarios. 	
	<i>Riesgo de maltrato asociado</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Abandono físico o negligencia. • Retraso en el desarrollo no orgánico, evitable.
C) Emocionales y sociales	<ul style="list-style-type: none"> a) Afectivas: <ul style="list-style-type: none"> • Seguridad emocional. • Red de relaciones sociales. • Participación y autonomía progresivas. b) Sexuales: <ul style="list-style-type: none"> • Curiosidad, imitación y contacto. 	
	<i>Riesgo de maltrato asociado</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Maltrato emocional. • Abandono emocional. • Abandono. • Abuso sexual. • Explotación laboral. • Corrupción. • Incapacidad. • No aceptar a hijos transexuales, homosexuales o bisexuales (propuesta de maltrato del autor). • Educación sexista (propuesta de maltrato del autor).

Fuente: Elaboración propia a partir de López (2008, p.122).

Desde el enfoque de la resiliencia se entiende que las personas en todas las situaciones tienen un punto fuerte de apoyo, a partir del que pueden conseguir un desarrollo normal, a pesar de las dificultades.

Según Uriarte (2006), tomado de Higgins (1994):

Las cualidades personales más importantes que facilitan la resiliencia han sido descritas como: a) autoestima consistente; b) convivencia positiva, asertividad, altruismo; c) flexibilidad del pensamiento, creatividad; d) autocontrol emocional, independencia; e) confianza en sí mismo, sentimiento de autoeficacia y autovalía,

optimismo; f) locus de control interno, iniciativa; g) sentido del humor; h) moralidad. Estas y otras características individuales asociadas a la resiliencia no son innatas sino que proceden de la educación y, por lo tanto, pueden aprenderse (p.13-14).

Estas cualidades se construyen en la relación con el otro, modelamos nuestro comportamiento con el trato con los demás. Los adultos que rodean al niño, con los que convive, se relaciona o los profesores, pueden ser promotores de resiliencia. Se necesita formación y ahondar en el tema.

Para fortalecer la resiliencia, menciona Uriarte, tomado de Henderson y Milstein (2003), hay seis pasos a fomentar desde la familia, la escuela y la comunidad:

1. Enriquecer los vínculos prosociales.
2. Fijar límites claros en la acción educativa.
3. Enseñar habilidades para la vida.
4. Ofrecer afecto y apoyo.
5. Establecer objetivos retadores.
6. Participación significativa.

El paso más importante y permanente, por tanto básico, es el afecto.

1.2.3. Desenganche escolar, absentismo y fracaso escolar como pasos previos al abandono prematuro de la escolaridad obligatoria

El abandono temprano de la educación es un dato estadístico que aparece utilizado en numerosos contextos y publicaciones, en ocasiones sin precisión, y en otras no se refiere en realidad a lo que el público en general interpreta.

Numerosos autores lo han estudiado. Martínez y Álvarez (2005) analizan numerosas investigaciones sobre el tema y la íntima relación entre el fracaso escolar, el absentismo y el abandono escolar. La falta de motivación para el estudio, el fracaso y el riesgo de abandono están relacionados de forma directa.

En el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación (SEIE), el indicador “Abandono temprano de la educación y la formación” es definido como: “porcentaje de personas de 18 a 24 años que no siguen ningún tipo de educación o formación y que tienen como estudios máximos Educación Secundaria Obligatoria o anteriores niveles educativos” (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE], 2014b, p.90)

El término que nos interesa en nuestro caso, es diferente al tan analizado en las estadísticas, por parte de todos los estamentos políticos tanto nacionales como europeos. Es el *abandono prematuro de la escolaridad obligatoria*, el fracaso escolar, concretamente en la ESO.

Suponemos que todos los chicos en edad escolar, de 6 a 16 años, están escolarizados y asisten a los centros escolares pero es más crucial el cómo asisten, pues algunos tienen dificultades, un mayor o menor índice de absentismo

y su correspondiente desfase. La realidad nos demuestra que sigue habiendo un porcentaje, que aunque no muy elevado si tiene importancia de chicos y chicas que en general van aguantando en los centros y al llegar a los 14 o 15 años ya no vuelven. Son parte de esos alumnos que por diversos motivos y circunstancias no van acordes por su edad al nivel que deberían, y al final optan por abandonar el sistema.

En estos casos el estudiante no consigue resultados positivos por su nivel de desfase curricular, las dificultades van aumentando a medida que sube de nivel, se acumulan las decepciones, las dificultades, las malas notas, y aumenta la resistencia a continuar en el sistema, pero tiene que seguir en el sistema educativo, obligatoriamente, hasta los 16 años aunque no obtenga resultados positivos. Va perdiendo el interés, comienza a ausentarse y a desligarse del centro escolar. Es un proceso, que se analiza en Mena, Fernández y Gómez (2010), de desvinculación progresiva hasta que se produce el desenganche del centro escolar.

Según Sáenz Almeida (2010), se produce un desajuste permanente entre las expectativas y los logros, entre los objetivos y los resultados, que se viene produciendo año tras año con consecuencias de índole grave que no son comparables con los resultados obtenidos en esta misma etapa por la mayoría de los países de nuestro entorno. El problema está detectado pero las medidas aplicadas para solucionarlo no dan los frutos esperados, al contrario, en los últimos años los altos índices de fracaso y de abandono escolar prematuro de los estudiantes de la ESO no han hecho sino aumentar. Resulta pues urgente atajar esta situación no deseada por nadie y perjudicial para el conjunto de nuestra sociedad. Según el mismo autor:

No debería perdurar en el tiempo una situación en la que cada año el sistema educativo español lanza al mercado de trabajo, o al paro, a unos 130.000 jóvenes sin titulación básica y, por ende, sin cualificación profesional alguna. Aparte del naufragio personal que esto significa para miles de jóvenes, representa una sangría y un dispendio social que no podemos permitirnos (p.18).

En la Tabla 4, se muestran los datos del curso 2011-12, según MECD (2014d), referidos a la tasa de idoneidad y de “no idoneidad” de España y Asturias.

Tabla 4. Tasa de idoneidad en las edades de 8, 10, 12, 14 y 15 años, en España y Asturias. Curso 2011-12

Edad ...	8 años		10 años		12 años		14 años		15 años	
	ES	AS	ES	AS	ES	AS	ES	AS	ES	AS
- Idónea	93,8	94,0	89,1	90,5	83,9	85,6	69,6	73,7	61,7	66,7
- No idónea	6,2	6,0	10,9	9,5	16,1	14,4	30,4	26,3	38,3	33,3

Fuente: Datos extraídos de MECD (2014d), “Cifras de la educación en España 2014”.

Esto quiere decir que los desfases curriculares en 1º de ESO ya los sufren al menos un 14 o 16% del alumnado y según subimos de nivel en secundaria aumenta considerablemente la cifra llegando hasta entre un 38,3% en España y un 33,3% en Asturias. Significa que al menos una tercera parte de nuestro alumnado no está en situación de obtener el título de la enseñanza básica en nuestro país.

Según el SEIE del INEE, en MECD (2015), las tasas de idoneidad del alumnado descienden a medida que se incrementa la edad. En España, en el curso 2012-13, en cuanto a las edades que se corresponderían con la etapa educativa de Educación Secundaria Obligatoria, un 84,4% de los alumnos de 12 años cursa primero de esta etapa educativa; un 70,6% de alumnos de 14 años, tercero, y un 62,5% de 15 años están matriculadas en cuarto. En Asturias, estas cifras se corresponden con un 85,6% de alumnos de 12 años que cursa primero, un 73,7% cursando tercero y un 66,7% matriculados en cuarto. En Asturias, las cifras son entre 2 y 5 puntos mejor que en el resto de España.

Se atribuye la causa del fracaso a problemas del alumnado, a factores sociales o culturales, o al funcionamiento del sistema educativo, lo cierto es que hay que adaptar el entorno escolar a los alumnos (Mena Martínez, Fernández Enguita y Gómez, 2010), a sus necesidades e intereses, partiendo del currículo educativo pero respetando sus ritmos y rellenando “las lagunas” que el estudiante tiene acumuladas y le impiden avanzar.

El fracaso es pues el desenlace final de toda una serie de fenómenos y manifestaciones que acompañan al alumno a lo largo de su vida escolar (Mena et al., 2010). Hasta llegar a esta situación, se van dando pasos visibles, que a poco que los profesionales hagamos un seguimiento de los casos individuales, conducirán irremediamente a él.

El fracaso escolar se puede definir como la situación del alumno que intenta alcanzar los objetivos mínimos educativos referidos a la ESO, pero no lo consigue y se retira (Fernández, Mena y Riviere, 2010, y Miñaca y Hervás, 2013). Suele entenderse por sus protagonistas como una combinación de desinterés y de dificultad, aspectos que están relacionados entre sí (Fernández et al., 2010).

A esta situación no se llega de repente, hay datos previos y situaciones repetitivas de frustración del alumno que después de intentar repetidamente alcanzar el ritmo o nivel que debería no lo logra una y otra vez. Las causas pueden ser variadas, pero en educación lo importante es aminorar estos efectos negativos, y facilitar puentes de ayuda con diversas medidas de atención a la diversidad que faciliten la experiencia positiva del logro conseguido.

Cuando un alumno falta repetidamente y durante periodos largos de tiempo, se afecta a su ritmo de aprendizaje, va creciendo un posible retraso escolar, que con el tiempo y el aumento de la dificultad en las tareas, puede originar un abandono.

Entre varios autores, Martínez y Álvarez (2005), Fernández et al. (2010), Miñaca et al. (2013), desgranar algunos síntomas del proceso de desenganche que nos pueden resultar reconocibles como indicios: retrasos repetitivos, faltas de asistencia no justificadas, malas notas, repetición de curso, dificultades de aprendizaje, dificultad de atención o concentración, transgresión de normas y/o absentismo. Hay también factores que influyen probadamente como son: el origen social, el sexo, la pertenencia a minorías o la experiencia de la migración y la pertenencia a familias desestructuradas.

Para hacer un seguimiento de los menores que pueden estar en riesgo existen mecanismos de colaboración entre las distintas instituciones que velan por el bien de los menores. El Ayuntamiento de Oviedo tiene su “Programa Municipal de Intervención en el Absentismo Escolar”, y en base a él existe dicha colaboración. En dicho Plan se considera el absentismo como el contribuyente decisivo a situar en riesgo de exclusión y marginación social al alumnado afectado por el mismo. Existe un protocolo de actuación conjunta y colaboración entre dicho Ayuntamiento y los centros escolares de su zona, y una normativa extensa que rige todo el proceso. Se lleva un registro y seguimiento de casos de absentismo y de incumplimientos. Según este plan, las ausencias se clasifican según cinco niveles: falta justificada, falta injustificada, falta de asistencia, absentismo virtual, absentismo escolar y desescolarización (más detalles en Anexo II); y tienen niveles de gravedad. Es una situación de control sobre los menores y sus familias que en casos de cumplir este perfil, se sienten obligados a asistir al centro escolar, se crean resistencias ante lo educativo, y algunos alumnos manifiestan abiertamente su disgusto con un absentismo virtual.

La falta de motivación suele venir derivada de años en la escuela con resultados negativos, con fuertes desfases y sin entender lo que allí se trabaja, es una desmotivación muy difícil de paliar. Algunas veces simplemente la situación familiar, su cultura o su estilo de relación favorecen la situación. Los motivos pueden ser diversos pero la conclusión es la misma muchos chicos se ven abocados al abandono.

Si al desinterés se le une el bajo rendimiento y unos malos resultados académicos la conclusión es el no lograr la titulación en Educación Secundaria Obligatoria, y por todo ello, con el tiempo, el alumno tiende a abandonar los estudios.

Este es pues el perfil del alumnado participante en el aula específica del C-P, y lógicamente el objetivo principal será que se mantenga el mayor tiempo posible con aprovechamiento en el sistema educativo, para poder incorporarse finalmente

a la enseñanza reglada, a la Formación Profesional Básica o al Programa de Diversificación Curricular⁴.

También según Martínez y Álvarez (2005), el estudio del fracaso, del absentismo y del riesgo de abandono escolar requiere tener también en cuenta, además de la situación del adolescente, los contextos en que el alumnado interacciona, bien sea la familia, el centro escolar, el grupo de pares o la sociedad en su conjunto.

Por ello, desde el C-P se pretende implicar, a todos los componentes de la comunidad educativa, tanto internos como externos, en las dinámicas de esfuerzo para un acercamiento y mejor entendimiento de las situaciones generadas, de las actitudes adolescentes y de las soluciones finales.

Las medidas prioritarias pasan por la intervención preventiva y la puesta en marcha de medidas en los centros escolares para acometer con éxito el descenso de dicho fracaso escolar y en cascada se pueden mejorar otros índices, como abandono de los centros escolares antes de los 16 años, o después sin la titulación básica, y también la tasa de abandono temprano, entre los 18 y 24 años,

II. CONTEXTUALIZACIÓN

2.1. EL CONTEXTO DEL CENTRO ESCOLAR

El IES “Pérez de Ayala”⁵ está situado en el noreste de la ciudad de Oviedo, entre Ventanielles y Guillén La fuerza y fronterizo con Cerdeño. Su población habitual ha ido variando en los últimos años, aumentando en diversidad por una reciente urbanización de unas 1.000 viviendas y unos servicios que pueden condicionar parcialmente su funcionamiento: el Cuartel de la Guardia Civil, la sede de diversas dependencias del Ayuntamiento de Oviedo y el nuevo Hospital Central Universitario de Asturias.

La población adulta del municipio de Oviedo en el que se encuentra el instituto, tiene un nivel medio de estudios y de ingresos, y podríamos decir que sociológicamente se corresponde con la media de la comunidad autónoma.

El instituto está situado en un barrio periférico de Oviedo, en el que existen, viviendas sociales y de bajo coste en las que residen principalmente familias de

⁴ El Programa de Diversificación Curricular es hoy un programa a extinguir debido a la entrada en vigor de la LOMCE, que plantea un programa totalmente diferente, al que se ha llamado Programa para la Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR).

⁵ Los datos del contexto están tomados de la PGA (2013) del centro y completados con memoria de dicho curso y el programa presentado para el C-P.

escasos recursos económicos y culturales, muchas de ellas con un fuerte arraigo en el barrio, dándose la circunstancia de que una parte del alumnado es residente de tercera y de cuarta generación. En viviendas de nueva urbanización parece establecerse otra población ubicada recientemente, familias predominantemente jóvenes y con recursos culturales y económicos de nivel medio, y con una mayor diversidad sociológica. En el barrio también reside una importante población inmigrante.

El centro oferta estudios de ESO, PCPI (ahora FPB), Bachillerato y Formación Profesional de la familia profesional Imagen Personal. La oferta de Bachillerato se completa con estudios de Bachillerato nocturno en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, que posibilitan proseguir estudios a personas que, por diversas circunstancias, encuentran dificultades para realizarlos en horario diurno.

La oferta de Formación Profesional comprende: CFGM de Peluquería, CFGS de Estética y PCPI, ahora FPB de Peluquería y de Estética.

También se desarrolla un Proyecto de Integración Curricular Bilingüe (inglés-castellano) derivado del convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y el organismo público británico "British Council".

En cuanto a número de alumnos y alumnas, en el centro estudian alrededor de 878, el número de profesores se sitúa en este curso en 95, de los que 65% son funcionarios de carrera (62 con destino definitivo) y el personal de administración y servicios asciende a 15 trabajadoras y trabajadores.

De la población escolar, aproximadamente el 9% son inmigrantes, principalmente de países de Sudamérica, y en conjunto representan a unos 20 países diferentes, valores estos que como puede comprenderse varían de unos años a otros, e incluso de unos meses a otros en el mismo curso.

De la experiencia de cursos anteriores, podemos deducir que la convivencia general en el centro es buena, y ha venido mejorando en los últimos años. No obstante, quedan elementos de conflicto que no hemos podido resolver, si bien se viene trabajando de forma intensa tanto por parte del profesorado, el departamento de orientación y el equipo directivo.

En los últimos cursos se ha constituido un seminario del profesorado sobre convivencia y mediación en el que han participado de forma continuada alrededor de 30 profesoras y profesores. En este curso escolar ha sido imposible la consolidación de este grupo, por la necesidad de atender a otras necesidades formativas, especialmente en materia de competencias y de atención a la diversidad.

También se ha constituido un grupo de mediación entre el alumnado en el que participan unas cincuenta alumnas y alumnos, a los que se les aporta formación específica en mediación y resolución de conflictos. Este grupo de alumnas y

alumnos ha llegado a adquirir un elevado nivel de competencia en la mediación lo que ha propiciado su intervención mediadora entre compañeras y compañeros con un elevado nivel de éxito.

En las tablas siguientes se resumen algunas estadísticas del centro, que nos proporcionan una visión de la diversidad de alumnado, así como de las dificultades del alumnado en 1º de ESO:

Tabla 5. Alumnado del centro I.E.S. Pérez de Ayala.

Alumnado	ESO	Bach	Bach noct.	PCPI	FP	TOTAL
2011-12	407	212	96	25	138	878
2012-13	425	169	93	26	147	860
2013-14	402	159	113	22	142	838

Tabla 6. Nacionalidad del alumnado y minorías culturales

Alumnado	Inmigrante	Nacionalidades (1)	Gitano (2)
2011-12	34	15	50
2012-13	65	23	50
2013-14	43	18	45

(1) La mayoría de Sudamérica (2) Casi todos en 1º y 2º de ESO.

Tabla 7. Alumnado con dificultades de aprendizaje.

Alumnado	1º ESO con grave desfase curricular	1º ESO repetidor	En 2º ESO, de 1º PIL (3)
2011-12	22	22	21
2012-13	25	28	19
2013-14	25	30	27

(3) Promocionado por imperativo legal, casi todos con grave desfase curricular el año anterior.

Tabla 8. Personal del centro.

Personal	Profesorado de carrera	Profesorado interino	Total Profesorado	Administración y servicios	TOTAL
2011-12	58	34	92	15	107
2012-13	73	17	90	13	103
2013-14	64	26	90	14	104

Como se puede ver es un centro con mucho alumnado (Tabla 5) y con mucha riqueza cultural de diversa procedencia y cultura (Tabla 6). En 1º y 2º de ESO se concentra un elevado número de estudiantes de étnia gitana, que en su gran mayoría desaparecen en 3º de ESO.

La matrícula de 1º y 2º oscila entre 120 y 125 por nivel, en 1º más de un tercio de los estudiantes presenta dificultades de aprendizaje, entre los que llegan nuevos y los que no promocionan (Tabla 7). Se da la circunstancia de que muchos de los repetidores de 1º pasan a 2º por imperativo legal, con más desfase acumulado.

2.1.1. Punto de partida, detección del problema

El proceso comienza unos años atrás⁶, cuando se escolarizan alumnado sin motivación alguna, ya no por trabajar sino por acudir al centro, y solo lo hacen obligados por la legislación y la presión de los Servicios Sociales municipales. A esto hay que unir la situación de la escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años en nuestro país que viene ya desde los tiempos de la L.O.G.S.E. (1990), pero no efectiva al 100% hasta no hace mucho. Ante esta situación, surge la necesidad de dar una respuesta lo más eficaz y ajustada posible, para conseguir que los alumnos se matriculen de forma real en el centro, posteriormente acudan y, lo más difícil, mantengan su asistencia de forma continuada y provechosa, y hasta los dieciséis años.

Vaello Orts (2007), analiza en profundidad las dificultades y conflictos que plantea en los centros la obligatoriedad de la escolarización en los perfiles y franjas de edad de los alumnos que no quieren permanecer en el sistema educativo. Se plantea el conflicto ya de entrada en las escuelas de primaria y continua a lo largo de los cursos, llegando la máxima conflictividad en los institutos.

Las propuestas pasan por una atención adecuada a la diversidad individual del alumno, tenemos que entenderles para cambiarles, y enfrentarnos como centro educativo y como profesorado a las causas de los fracasos académicos y socioemocionales que presentan nuestros chicos. Es básico el análisis de nuestra respuesta educativa, académica y socioemocional, ante las situaciones divergentes generadas en la dinámica general de la convivencia.

2.1.2. Preparando una respuesta educativa

Hasta el curso 2008-2009, los alumnos que no se matriculaban en el instituto, no se les conocía y no venían al centro, en resumen “no estaban” en el sistema escolar reglado obligatorio. A partir de ese curso el equipo directivo toma la decisión de hacer efectiva la matrícula de los alumnos de 1º de ESO que no se han matriculado una vez finalizado el plazo de matrícula en septiembre, y que tenían ya la plaza reservada desde los colegios asignados al instituto, y una vez se confirma que no están matriculados en otro centro.

⁶ Los datos del presente apartado han sido extraídos de las memorias de fin de curso, de las programaciones generales anuales y del proyecto “Construir Equidad”, son datos de los cursos desde 2008 hasta 2012.

En el paso siguiente interviene el departamento de orientación directamente, concretamente Orientadoras y Profesoras Técnicas de Servicios a la Comunidad (PTSC en adelante), para hablar con las familias y asesorarlas en cuanto a la escolarización adecuada de los chicos y chicas y su matriculación. A partir de aquí los alumnos escolarizados son el 100%.

Se advierte entonces una situación nueva, en la que se consigue que asista diariamente más alumnado absentista y a la vez aumentan los comportamientos altamente disruptivos, sin pautas para estar en un aula, con abandono de la tarea escolar y rechazo, sin hábitos de trabajo ni autonomía, con muy baja capacidad de atención, con ningún interés por estar en el centro y con expectativas muy bajas de cara al futuro, la situación es muy difícil. En muchos casos los padres son conocedores de estos comportamientos y de la situación que se está generando pero tampoco tienen herramientas para hacerles frente, ni para colaborar con el centro.

El centro tiene previstas medidas ordinarias para la intervención en atención a la diversidad (ver Tabla 9), pero en estos casos no funcionaban con los alumnos por sus casuísticas vitales y/o características individuales, académicas, familiares, culturales y/o socioeconómicas. Se genera así un aumento considerable del número de incidentes y problemas en la convivencia del centro teniendo que aplicar el Reglamento de Régimen Interno (RRI).

La LOE establece en el Título II la clasificación de “alumnado con necesidad específica de apoyo educativo” (en adelante ACNEAE), que se reseñan en la Tabla 10, con sus perfiles específicos.

Tenemos pues, el primer nivel de medidas de atención a la diversidad que clasifica al alumnado en general y con perfiles específicos.

Las tres primeras categorías de la Tabla 10 vienen recogidas en la normativa del Principado de Asturias (Decreto 56/2007, de 24 de mayo, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias, artículos 18,19 y 20, y Decreto 74/2007, de de 14 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación secundaria obligatoria en el Principado de Asturias, artículos 16,17 y 18).

El alumnado del aula, dentro de la clasificación de ACNAEA, pertenece a la quinta categoría de “condiciones personales o de historia escolar”.

A nivel nacional, su categoría viene mencionada en la LOE en su art. 71, pero sin más desarrollo posterior (ver Tabla 11).

A nivel autonómico, la atención dentro del horario escolar a este perfil, no está regulada (ver Tabla 12). En el artículo 5.4 del Decreto 74/2007, menciona que se implantarán “*programas de acompañamiento escolar, fuera del horario lectivo, en centros docentes que escolaricen un número significativo de alumnado con*

desventajas de tipo familiar o social”, programas en los que se podría encajar el alumnado pero fuera del horario escolar.

Las medidas de atención a la diversidad previstas en Asturias según tipo de ACNEAE se recogen en la Tabla 13.

Para encontrar el encaje normativo para la puesta en marcha de un aula específica con el perfil de “situación de desventaja socioeducativa”, perfil que tendría el alumnado que a ella asistiese, hemos tenido que recurrir a normativa que desarrolló en 2010 el Ministerio de Educación directamente.

Tabla 9. Medidas organizativas y curriculares ordinarias de atención a la diversidad para todos los alumnos del centro.

Medidas organizativas de grupos	Medidas curriculares y de docencia
<ul style="list-style-type: none"> - Desdoblamiento de grupos (ESO) - Agrupamiento flexible (ESO) - Programa de refuerzo en sustitución del segundo idioma (ESO) - Plan específico personalizado para el alumnado que no promociona (ESO) 	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptaciones metodológicas y de acceso al currículo. - Docencia compartida. - Apoyo en grupo ordinario.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 10. Primer nivel de medidas de atención a la diversidad.

Para todo el alumnado
<p>Son de carácter preventivo en tanto que suponen modificaciones organizativas y curriculares de carácter ordinario que persiguen optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de todo el alumnado.</p>
Para alumnado con perfiles específicos (ACNEAE)
<p>Poseen carácter preventivo y correctivo en cuanto que implican cambios organizativos y curriculares encaminados a modificar las disfunciones, transitorias o permanentes, detectadas en ciertos alumnos y alumnas durante el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje o a lo largo de su historia escolar. Siguiendo la clasificación que hace la LOE (art. 75, apartado 2) del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, establecemos cuatro nuevos niveles de clasificación del alumnado:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Con necesidades educativas especiales. 2. Con altas capacidades intelectuales. 3. De incorporación tardía al sistema educativo español. 4. Con dificultades específicas de aprendizaje. 5. Condiciones personales o de historia escolar.* <p>(* En la publicación que se toma como fuente vienen los puntos 4 y 5 unidos, pero no así en la legislación)</p>

Fuente: Fernández (2008), editado por la Consejería de Educación de Asturias; y sus actualizaciones publicadas en la web de Educastur.

Tabla 11. Regulación normativa nacional, sobre atención a ACNEAE en la LOE, Capítulo I del Título II.

Título II. Equidad en la Educación

CAPÍTULO. I. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo

Art. 71. *Principios*

2. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

Sección primera. Alumnado que presenta necesidades educativas especiales.

Sección segunda. Alumnado con altas capacidades intelectuales.

Sección tercera. Alumnos con integración tardía en el sistema educativo español.

Sección cuarta. Alumnado con dificultades específicas de aprendizaje.

Observaciones y comentarios:

Posteriormente la LOMCE añadió en 2013, al artículo 71.2 al alumnado con TDAH a las tipologías de ACNEAE.

El alumnado con diagnóstico de TDAH que hasta ese momento era atendido si lo necesitaba como de necesidades educativas especiales, con prioridad, ha pasado a no poder ser atendido con prioridad por especialistas de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje, a ser atendido solo en caso de disponer de horario sobrante.

Aunque el alumnado con TDAH y el de condiciones personales o de historia escolar viene recogido en el citado art. 71.2, no tienen desarrollo articular como los otros tipos de ACNEAE en la LOE. En Asturias tampoco tienen un desarrollo normativo en el Decreto 74/2007.

A tener en cuenta que:

El arranque y la puesta en marcha del C-P y del proyecto “Construir equidad” se comienzan en el año 2010, se solicita de C-P en el curso 2011-12 y se desarrolla en el centro entre los cursos escolares 2012-13 y 2013-14, cursos en los que la normativa aplicada es la LOE y sus correspondientes desarrollos normativos nacionales y autonómicos.

La LOMCE introduce modificaciones en el articulado de la LOE. Se iniciará su aplicación en Educación Secundaria en el curso 2015-16. En Educación Primaria y en Formación Profesional Básica se inició en el curso 2014-15 (Circular de inicio de curso 2014-15 para los centros docentes públicos del Principado de Asturias).

Extracto y selección del marco legislativo nacional y autonómico, referido a los ACNEAE en la LOE y las modificaciones posteriores introducidas por la LOMCE.

Tabla 12. Regulación normativa autonómica sobre atención a ACNEA en ESO, en el Decreto 74/2007 del Principado de Asturias.

Capítulo III. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO

Art. 15.- Medidas de atención a la diversidad

1. Los centros docentes, en el ejercicio de su autonomía pedagógica y organizativa y atendiendo a los principios señalados en el artículo anterior, organizarán las medidas de atención a la diversidad [...] y los programas para el alumnado con necesidades educativas especiales y trastornos graves de conducta, alumnado con altas capacidades y/o alumnado con incorporación tardía al sistema educativo.
5. Excepcionalmente, la Consejería competente en materia educativa podrá autorizar la aplicación de modalidades organizativas de carácter extraordinario para el alumnado que manifieste graves dificultades de adaptación escolar, con el fin de prevenir su abandono escolar prematuro y adecuar una respuesta educativa acorde con sus necesidades.

Art. 16.- Alumnado que presenta necesidades educativas especiales

Art. 17.- Alumnado con altas capacidades intelectuales

Art. 18.- Alumnado con incorporación tardía al sistema educativo

Observaciones y comentarios:

Aunque a nivel autonómico no figuran medidas concretas, en el artículo 15.5 deja la puerta abierta a desarrollar medidas extraordinarias de atención al tipo de alumnado con el que queremos trabajar en nuestro C-P.

Extracto de la normativa autonómica referida a los ACNEAE en Asturias.

Tabla 13. Medidas y programas de atención a la diversidad para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) en Asturias.

Alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y condiciones personales o de historia escolar	
- Agrupamiento por ámbitos I	- Diversificación Curricular
- Refuerzo en sustitución de la materia optativa	- Plan específico personalizado para el alumnado que no promociona de curso
- Refuerzo de materias no superadas	- Apoyo hospitalario
- Programa de acompañamiento escolar.	- Cualificación profesional inicial
Alumnado de incorporación tardía al sistema educativo	
- Agrupamiento por ámbitos II	- Aula de Inmersión lingüística
- Tutoría de acogida	- Flexibilización
- Aula de acogida	
Alumnado con necesidades educativas especiales (NEE)	
- Alumnado con alteraciones del comportamiento	- Apoyo Especializado - Permanencia extraordinaria
- Adaptación curricular	
Alumnado con altas capacidades	
- Ampliación curricular	- Programa de enriquecimiento curricular
- Flexibilización	

Fuente: Fernández (2008), editado por la Consejería de Educación de Asturias; y sus actualizaciones publicadas en la web de Educastur.

Con asesoramiento y autorización del servicio de Inspección Educativa de la Consejería de Educación se utiliza como norma base para la puesta en marcha de un grupo específico la 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.

En dicha Orden, en el capítulo VI, se desarrollan varios artículos para alumnado que se encuentra en situación de desventaja socioeducativa, que nos sirven para marcar las líneas generales de funcionamiento. En el Anexo I sitúo un extracto de los artículos aplicables al caso.

2.1.3. Situación académica del alumnado y del centro

De la evaluación de diagnóstico realizada el año 2013 sobre el alumnado de 2º de ESO, se desprende, en relación con las familias de este alumnado, y teniendo en cuenta los resultados promedio de los centros de nuestro grupo de ISEC, que:

- La valoración de las familias del trabajo del profesorado y del aprendizaje de sus hijas e hijos, se encuentra en la zona baja de estos promedios.
- La valoración que hace el profesorado sobre la implicación de las familias en los estudios de sus hijas e hijos es muy baja.

De la lectura de los resultados se desprende que la valoración de las familias del alumnado de 2º de ESO no ha mejorado sustancialmente, e incluso en algunos ítems ha empeorado.

En relación con el alumnado de 2º de ESO:

- Tiene expectativas de realizar estudios superiores por debajo de la media.
- El profesorado tiene una baja valoración del esfuerzo y el trabajo del alumnado en el aula.
- En relación con el rendimiento académico del alumnado, las competencias alcanzadas en Matemáticas y en Conocimiento e Interacción con el Mundo Físico, los resultados se encuentran en ambas competencias por debajo de la media establecida para el conjunto de Asturias, si bien los resultados son mejores en Competencia Matemática. Aun así se ha mejorado comparativamente con respecto a las pruebas anteriores aminorando el desfase con la media de Asturias, si bien claramente insuficiente.
- Se observa por tanto, una tendencia de mejora continuada desde las primeras evaluaciones de diagnóstico del año 2009, que tienen un claro reflejo en la mejora de resultados académicos.

En relación con el abandono en la ESO, de acuerdo con los datos recogidos en SAUCE, una vez iniciado el curso escolar, en el mes de septiembre de 2013, no

se encuentran matriculados en Asturias para el curso 2013-14 un total de 9 alumnas y alumnos de los que estaban escolarizados en ESO en el curso anterior, todos con más de 16 años y cuatro de ellos lo hicieron habiendo titulado en cuarto de ESO. Esto supone un avance muy importante con respecto a situaciones anteriores, en que el abandono en la ESO podría estar en torno al 20%.

A pesar de estos resultados, que permiten pensar con cierto optimismo, mantenemos algunas situaciones que precisan una continuación con los esfuerzos en materia de atención a la diversidad.

El número de alumnas y alumnos repetidores en 1º y 2º de ESO sigue manteniéndose constante en el entorno del 20%.

2.1.4. Matrícula del centro y tasa de promoción desde 2007 a 2014

Para ver la evolución de los resultados del centro se recopilan los datos desde 2007-08, curso desde el que se vienen observando las dificultades. Con los datos desde 2008 se concede el C-P debido a la problemática del centro y sus peculiaridades.

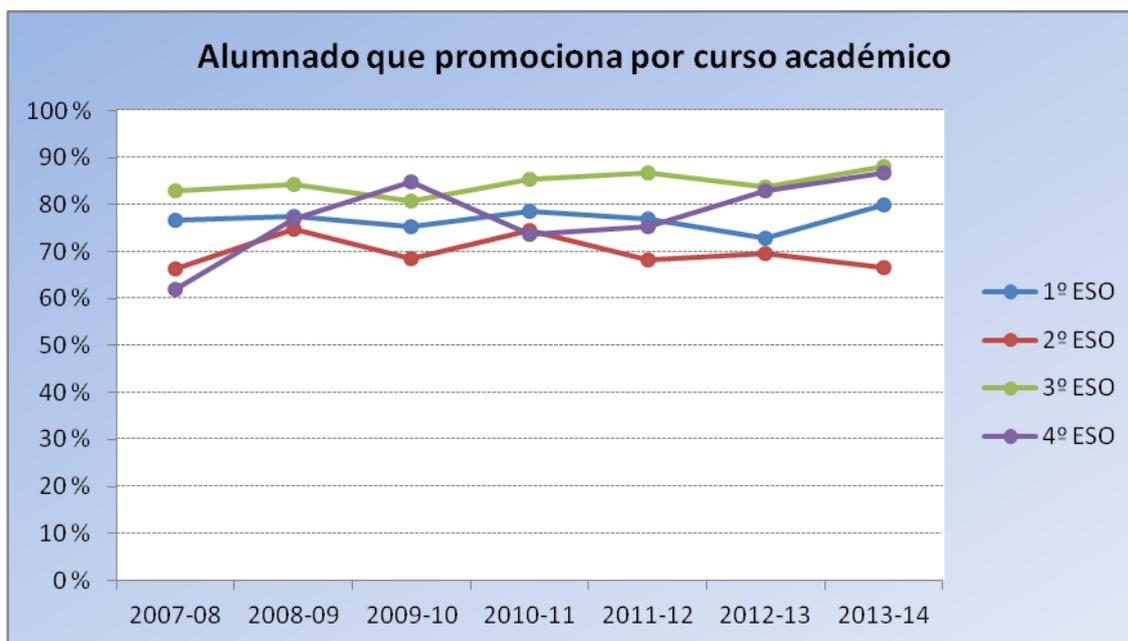
A continuación, se refleja en la Tabla 14 la matrícula del centro y en la Figura 2. Evolución de la tasa de promoción por niveles desde el curso 2007-2008 hasta el 2013-2014., pues son los datos utilizados para solicitar el C-P.

Tabla 14. Matrícula del centro desde 2007 hasta 2014.

CURSOS	MATRÍCULA	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
2007-08	417	120	110	100	87
2008-09	416	115	99	102	100
2009-10	397	114	95	89	99
2010-11	384	117	98	89	80
2011-12	409	121	113	90	85
2012-13	406	122	109	87	88
2013-14	402	125	108	85	84
TOTALES	2831	834	732	642	623

Fuente: tabla de elaboración propia a partir de los datos del centro y de la base de datos SAUCE.

Figura 2. Evolución de la tasa de promoción por niveles desde el curso 2007-2008 hasta el 2013-2014.



Fuente: tabla de elaboración propia a partir de los datos del centro y de la base de datos SAUCE.

Los cursos de 1º y 2º de ESO son los de promoción más baja, en estos dos niveles se concentra el alumnado que no le interesa, el que asiste obligado, el que tiene desfase curricular, el que tiene dificultades socioeducativas, los repetidores, el que quiere abandonar cuanto antes... En 1º el número de repeticiones de nivel se mantiene entre el 20 y el 25%. En 2º los resultados son peores, las repeticiones van del 25 al 35%, normalmente alumnado que ya ha repetido 1º en 2º obtiene resultados para volver a repetir, y siempre que cumplan requisitos desde Orientación se les orienta hacia un PCPI, ahora FPB, de esta manera en 3º los resultados mejoran. El problema estriba en que el alumnado al que se le hace la orientación a FPB, sabemos que no continúa escolarizado en un alto porcentaje.

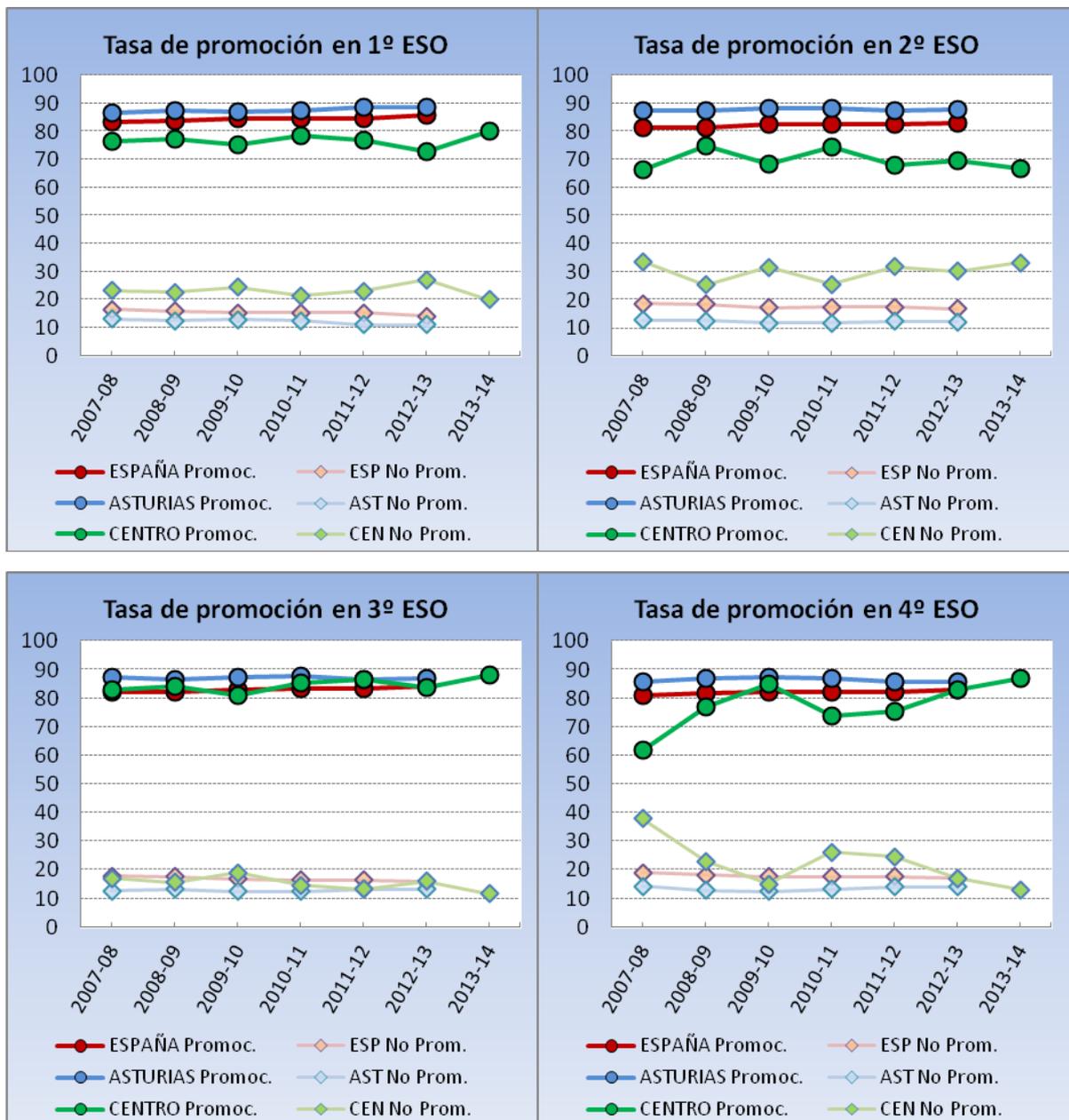
En los datos de promoción se aprecia que solo 3º de ESO se mantiene constante por encima de los demás, además de lo ya comentado se añade que los grupos de Diversificación Curricular de 3º promocionan automáticamente a 4º por norma. En 4º de ESO se aprecia mejoría desde 2012, obteniendo en 2014 los mejores resultados del registro de 7 cursos. El alumnado que “desaparece” por el camino se aprecia bien en los gráficos y tablas que ilustran la justificación del tema.

A continuación en la Figura 3 se muestran las tasas de promoción y no promoción de la ESO, comparándolas con las correspondientes tasas de España y de la comunidad autónoma de Asturias.

Se aprecia claramente que Asturias está por encima de las tasas nacionales de promoción en todos los niveles de ESO desde 2008. Así mismo, se observa que

los resultados del centro educativo están por debajo de los autonómicos y de los nacionales.

Figura 3. Comparativa de las tasas de promoción y no promoción del centro, con las tasas nacionales y autonómicas.



Fuente: Gráficos de elaboración propia. Los datos del centro tomados de la base de datos SAUCE de la Consejería de Educación de Asturias. Las tasas nacionales están tomadas de distintas publicaciones y de ediciones de varios años, del MECD (2011, 2012, 2014a, 2014b, 2014c, 2015). Los datos autonómicos han sido extraídos de consultas en la base de datos de SADEI.

A falta de los datos oficiales de resultados nacionales y asturianos, se aprecia ya que los resultados globales del centro en este último curso han mejorado en 1º (7%), 3º (4%) y 4º (4%) de ESO, en 2º han tenido un retroceso de 3 puntos.

2.2. EL CONTRATO-PROGRAMA. EL AULA DE ÁMBITOS

Desde el año 2011 el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y las Comunidades Autónomas colaboran para implantar el programa “Contratos-Programa con los centros para el incremento del éxito escolar”, en centros educativos de Educación Primaria, Educación Secundaria y Formación Profesional inicial. Desde el curso 2013-2014 la financiación es autonómica en su totalidad.

El Contrato-Programa es un acuerdo entre los centros educativos y la Consejería de Educación, Cultura y Deporte cuya finalidad es incrementar el éxito escolar de todo el alumnado, a través de la puesta en marcha en los centros de un Plan de mejora. Este Plan aborda cambios de forma global, aunando las diferentes acciones, nuevas y ya existentes, que están orientadas al logro de éxito educativo de todo el alumnado e integrándolas en la dinámica de los centros para construir una cultura escolar de colaboración. También tiene como objetivo la participación real de toda la comunidad educativa y una mejor coordinación con el entorno para aprovechar mejor los recursos disponibles.

Se entiende por mejora del éxito escolar el incremento de alumnado que concluya la Educación básica con éxito, no sólo académico, sino también personal, de manera que desarrolle sus capacidades potenciales y pueda abordar estudios posteriores.

El Contrato-programa para la mejora del éxito escolar es un programa que incide globalmente en el funcionamiento de los centros educativos, mediante compromisos compartidos entre los centros y la Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Se fundamenta en la autonomía pedagógica de los centros, la organización de los recursos y la capacidad para responder de su gestión, con un acompañamiento de la Administración durante el proceso de cambio hacia una escuela que promueva el desarrollo integral de todo su alumnado a través de la participación de la comunidad educativa, el trabajo en equipo del profesorado y la apertura al entorno, de manera que estas actuaciones de mejora se integren en la dinámica de los centros una vez finalizado el proceso.

Se trata de un proceso que se desarrolla en cuatro fases a lo largo de los cuales los centros educativos van adquiriendo progresiva autonomía en sucesivas fases cuyas actuaciones se concretan en la Programación General Anual (PGA) y se enmarcan en el Proyecto Educativo del Centro (PEC) (ver Figura 4).

Las cuatro fases se desarrollan cada una durante un curso escolar.

Las características más reseñables se reflejan en la Tabla 15.

Figura 4. Las cuatro fases del desarrollo del C-P y su concreción.



Fuente: Suárez y Vallina (2014).

Tabla 15. Características generales de cada fase del desarrollo del Contrato-Programa.

Fase 1	Autodiagnóstico de sus necesidades y propuesta de un Plan de mejora de centro a desarrollar en las tres fases siguientes, en torno a tres áreas prioritarias: <ul style="list-style-type: none"> - Medidas organizativas para la atención al alumnado desde una perspectiva inclusiva. - Desarrollo del Currículo a través de la programación por competencias que introduzca metodologías innovadoras. - Establecimiento de actuaciones para la promoción de la participación y la convivencia.
Fase 2	Desarrollo del Plan de mejora conforme a las actuaciones propuestas.
Fase 3	Planteamiento único de centro, donde se persigue que las actuaciones promuevan propuestas que sean sostenibles en el tiempo.
Fase 4	Definición de buenas prácticas documentadas para servir a otros centros de modelo y experiencia.

Fuentes: Resolución de 5 de mayo de 2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba la convocatoria del proceso de selección de centros docentes públicos dependientes de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Principado de Asturias para su incorporación al Programa "Contrato-Programa para la mejora del éxito escolar" en el curso 2014/2015 (BOPA 9/05/2014).

Se apostó por la formación de acompañamiento a los centros (Suárez y Vallina, 2014) por la dificultad que encontraban los equipos para realizar el Plan de

mejora a partir del autodiagnóstico. Se oferta formación al profesorado de los centros participantes y los equipos directivos.

2.2.1. El Contrato-Programa en el “I.E.S. Pérez de Ayala” de Oviedo

La fase 1 de autodiagnóstico del centro se desarrollo en el centro a lo largo del curso 2011-2012.

El C-P para el centro se concreta en tres líneas de actuación (ver Figura 5), y afecta de modo transversal al funcionamiento del centro en cuanto a ampliación de las medidas de atención a la diversidad y a la evaluación y actualización de prácticas docentes. El aula específica con agrupamiento en ámbitos forma parte de una de las líneas de actuación, y aún siendo una sola medida, es de las más potentes por la duración, intensidad y amplitud de la intervención.

Figura 5. Líneas de actuación del C-P



Fuente: elaboración propia.

El planteamiento de un aula específica para alumnos en situación de desventaja socioeducativa tuvo un proceso previo de planificación complejo. Parte de la complejidad radicó en encontrar un encaje normativo acorde a la legislación vigente, en la que se diese una respuesta educativa más ajustada a las necesidades particulares de los alumnos del grupo, en este proceso fue de mucha ayuda del Servicio de Inspección Educativa.

A continuación se centran someramente las líneas de trabajo del proyecto (Tabla 16), en las que se implica a todo el centro.

Tabla 16. Líneas de actuación del Contrato-Programa.

Líneas de actuación	Breve descripción
Línea 1: Evaluación de la práctica docente	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de casos. • Elaboración de propuestas de mejora y aplicación en documentos del centro.
Línea 2: Atención a la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> • Adopción de medidas de organización escolar. • Aplicación de las medidas propuestas. • Aula del Contrato-Programa. • Búsqueda de relaciones con entidades para aplicar medidas que no se pueden llevar a cabo con personal interno.
Línea 3: Desarrollo de las competencias básicas	<ul style="list-style-type: none"> • Seminarios de formación para los coordinadores. • Seminarios de formación para el profesorado. • Intercambios de experiencias. • Toma de decisiones sobre las medidas a adoptar y reflejo en los documentos de centro. • Aplicación en el aula.

Fuente: elaboración propia a partir del programa presentado del Contrato-Programa.

2.2.2. El aula de ámbitos del C-P

Las mayores dificultades se concentraron en 1º de ESO, donde afloran situaciones particulares de especial dificultad para seguir las clases tanto por los disruptores como por los compañeros sufridores de la situación.

Con todo ello, dentro de las aulas se llegan a generar problemas graves de convivencia que son incompatibles con el desarrollo normal de la actividad docente y en muchas ocasiones son incompatibles con la preservación del derecho a la educación del resto del alumnado.

El aula funciona con un grupo reducido de doce alumnos, con un aula donde trabajan las áreas más importantes agrupadas en ámbitos. Las áreas de lengua castellana y ciencias sociales son impartidas por un solo docente y las áreas de matemáticas y ciencias de la naturaleza por otro. Se trabajan como ámbitos pero a la hora de evaluar hay que respetar el currículo oficial y valorar cada área por separado.

En el aula se trabaja siempre en docencia compartida con un segundo docente que es un profesor/a de pedagogía terapéutica del departamento de orientación. La finalidad de esta medida es conseguir que los alumnos superen lo antes posible el desfase curricular y las dificultades que pueda tener cada uno con una ayuda más directa e individualizada dentro del aula. Se les procura ayuda adaptada a su nivel, hay que tener en cuenta que son alumnos de 1º de ESO y que, en general, vienen con retrasos escolares de los centros de educación primaria.

Para el resto de las áreas van a su grupo ordinario de referencia.

Otra novedad es que el grupo tiene su propia tutora del departamento de orientación, que se encarga de tratar con las familias y los chicos, que al ser menos se les puede dedicar una atención más directa e intensiva. Se mantiene a los padres o tutores informados de todas las circunstancias relativas a sus tutelados y para ello se establece una comunicación rápida y fluida.

El equipo docente mantiene reuniones semanales de coordinación a fin de evaluar los pasos dados y las circunstancias acaecidas. Así mismo, los profesores de los ámbitos y el profesorado de apoyo se reúnen también semanalmente para coordinarse y tomar decisiones sobre el desarrollo de las actividades docentes y para programar actuaciones conjuntas.

El alumnado del grupo tiene que cumplir las normas del centro, en principio resulta difícil sobre todo en algunos casos, y dentro del grupo se plantea una disciplina más suavizada con normas pactadas de modo que la adaptación sea más fácil y progresiva. Desde la coordinación del programa se trabaja para adaptar las normas del centro y sobre todo por tener medidas sancionadoras alternativas, preventivas y paliativas, cuando se llega a la situación de privación de derecho de asistencia al aula o al centro.

2.2.3. Unos años atrás. La puesta en marcha del aula específica

Surgió entonces en el centro, la necesidad de dar respuesta a estos alumnos que no se adaptan a estar en un aula ni en el centro, con incumplimiento de normas constantes e incluso con graves faltas de respeto a los diferentes miembros de la comunidad educativa. En unos casos la disfunción es intencionada y en otros es la única respuesta que saben dar a su situación emocional interior.

La situación problemática detectada inicialmente es en los alumnos que se incorporan al instituto por primera vez. Normalmente ya se tienen datos e informes recogidos en las reuniones entre los centros de origen y destino durante los últimos meses del curso precedente, sobre todo cuando son referidos a altos índices de faltas de asistencia y con riesgo de absentismo, problemática familiar por situaciones de deprivación (de relaciones, económica, de vivienda, social, cultural...), falta de hábitos mínimos, grave desfase curricular (sin motivos aparentes achacables a causa médica o discapacidad), rechazo a todo lo escolar, etc.

Comienza el trabajo para dar una respuesta educativa adecuada, y se empieza con una línea clara en *la mejora de la convivencia y en la reducción de las conductas contrarias a ella*, con medidas y protocolos para disuadir al alumnado de incumplir las normas más básicas. Se crea primero un “Aula de Convivencia” para atender al alumnado que por diferentes motivos es privado del derecho de asistencia a alguna clase. Cuando la infracción lo aconseje, se adoptan medidas correctoras consistentes en la realización de tareas en beneficio de la comunidad.

Con estas dos medidas la mayoría del alumnado ha asimilado unas mínimas normas de convivencia, han resultado eficaces en un alto porcentaje, pero aún se detecta una bolsa de incumplimientos concentrada en unos 20 alumnos durante los cursos 2008-09 y 2009-10. El incumplimiento sistemático de las normas básicas y el no poder garantizar los derechos básicos del alumnado, profesorado y resto de personal del instituto, obligan a la adopción de medidas correctoras que por su gravedad y por su número exceden claramente de lo considerado “normal”.

En 2009, se pone en marcha, con personal y recursos propios, un aula denominada “Aula de Garantías Educativas” (AGE) para alumnado con graves problemas de conducta, a la que asisten los alumnos más inadaptados a la dinámica escolar, con graves problemas de conducta, y falta de respeto por sí mismos y por el otro, a todos los niveles, generan situaciones graves en la convivencia del centro, que obliga demasiadas veces a aplicar el Reglamento de Régimen Interior con consecuencias no deseables. El aula AGE, se planteó como alternativa necesaria a la suspensión del derecho de asistencia a clase, de esta forma el alumnado puede seguir asistiendo al centro, recibir otro tipo de atención más individual conducente a la mejora de actitudes y también desarrollar “otras” tareas escolares.

En los dos siguientes cursos se sigue con la tarea de hacer diagnóstico y valoración de situaciones problema y posibles soluciones, se ponen en marcha nuevas medidas, se mantienen las que funcionan y otras desaparecen. La variedad de situaciones y posibles soluciones es amplia y compleja, e implica tantos ámbitos de la persona que las medidas no se pudieron afrontar solo con los recursos propios del centro, ni a nivel económico ni de personal, hacía falta algo más para continuar avanzando.

Durante el curso 2010-11 se ponen en marcha nuevos mecanismos para seguir avanzando en la mejora de la convivencia con resultados positivos. La otra parte del problema viene con algunos alumnos que son sancionados repetidas veces con la privación del derecho de asistencia al centro por períodos que oscilan entre los cuatro y los treinta días. Se constata que el plan de convivencia y la aplicación de medidas correctoras funcionan con aquellos alumnos y alumnas que tienen un *respaldo familiar*, en el sentido de que la medida correctora va acompañada por otras adoptadas en casa y que van desde la correspondiente amonestación de los padres hasta el apoyo emocional y psicológico cuando es necesario. Sin embargo, este grupo de alumnos al que nos venimos refiriendo padecen situaciones muy distintas. Generalmente viven en entornos familiares complejos o problemáticos, con escasa estabilidad, con problemas de conciliación de la vida laboral y familiar, escasos recursos personales para acompañar los procesos educativos de los hijos, etc. En tales condiciones, resulta difícil que las medidas adoptadas desde el centro, produzcan efecto positivo alguno.

Se buscaron alternativas para ayudar a reconducir la situación: trabajo con las familias, intervención del “Equipo Específico de Atención a Alteraciones del Comportamiento”, programas institucionales con organizaciones como la “Asociación Vinjoy” o “Trama” para el desarrollo de las habilidades sociales y la mejora de la convivencia, asistencia al “Programa de Acompañamiento Escolar” (PAE) o al “Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo” (PROA). Para algunos ha dado resultado pero para los más resistentes han resultado esfuerzos vanos, seguían acudiendo al instituto y “reventando” las clases, sin ningún tipo de material, con la idea clara de que no van a hacer nada y que constantemente incurren en conductas contrarias a la convivencia, con manifestaciones orgullosas de desprecio por cualquier tipo de autoridad del profesorado o incluso de la Dirección.

Otra situación grave detectada fue “el desamparo” en que quedaban algunos de estos alumnos cuando se decidía la suspensión del derecho de asistencia al instituto⁷, pues con la medida correctiva pierden el referente del centro y sus familias no pueden atenderles adecuadamente.

El programa “Construir Equidad” se pone en práctica en 2011-12 con la aportación de la Consejería de tres profesores de pedagogía terapéutica más para poder llevar a efecto el programa. Las medidas puestas en práctica para conseguir los objetivos fueron muy variadas, y no son objeto de este trabajo, pero si destacaré el diseño curricular básico para atender al alumnado concreto del proyecto:

- la puesta en marcha de un aula específica para atender al alumnado con situaciones extremas de alteración de conducta: *aula de conducta*,
- la creación de un aula específica para el alumnado que sin presentar graves alteraciones de conducta, tiene desfases curriculares tan severos que le impiden el adecuado aprovechamiento en el aula ordinaria, incluso aplicando medidas de atención a la diversidad ordinarias: *aula de acogida y tránsito*,
- la planificación de la actividad de estas aulas en función de las necesidades del alumnado de las mismas, en coordinación con el profesorado de referencia de este alumnado, con al menos dos horas de educación física y ocho horas de actividades prácticas manuales.

Se dan una serie de factores, recogidos en la memoria del programa, que hacen reflexionar al equipo docente y proponer la unión de los dos grupos en uno solo:

- alto índice de absentismo, especialmente en el aula conducta que en muchas ocasiones permanecía solo con un alumno,

⁷ Al amparo del Decreto 249/2007 de 26 de septiembre que regula los Derechos y Deberes del alumnado.

- la carga de trabajo física y emocional en el aula hacía aconsejable la permanencia de dos personas permanentemente,
- el espacio físico que de esta manera permitía tener una de las aulas siempre disponible para utilizar ante cualquier contratiempo.

Se agrupan las dos aulas en una al finalizar el primer trimestre. Pero la complejidad organizativa sigue dando problemas: están juntos alumnado de 1º y 2º de ESO y la carga horaria por áreas es diferente, tienen también algunas áreas diferentes... La otra aula quedó para uso de trabajo en pequeño grupo o individual o cuando hubo que afrontar algún conflicto. Algo muy positivo fue la presencia simultánea de dos profesores en el aula por lo que suponía de atención individual y muy personalizada.

2.2.4. Comienza a funcionar el aula con el Contrato-Programa

Así después de unos cuantos años, mucha reflexión y con las mimbres del programa anterior se plantea la solicitud del Contrato-Programa para el instituto, a fin de aunar todas las intervenciones en un solo programa e incluirlas en la PGA del centro, amén de incluir otras que afectan al centro al completo.

Tabla 17: Modificaciones realizadas en las dinámicas ordinarias del centro para la puesta en marcha del aula del C-P

- Elección del perfil de alumnos y su variación para adaptarnos a las necesidades y al aprovechamiento de los recursos materiales y humanos.
- Acondicionamiento y dotación del aula prevista como una más de 1º de ESO.
- Organización docente en ámbitos, una profesora de pedagogía terapéutica siempre en el aula en las materias principales, cotutoría específica gestionada por una persona del departamento de orientación, taller...
- Organización docente del centro para el funcionamiento del aula y coordinación semanal del equipo docente.
- En cuanto al cumplimiento de las normas del centro, se flexibilizan las medidas disciplinarias con un periodo de adaptación inicial, se priorizan unas normas básicas a cumplir dentro y fuera del aula. Fue necesario acordar la toma de medidas intermedias en casos de problemas de disciplina, lo que conllevó una intervención muy individualizada de cada alumno.
- Programas para prevención y contención de las conductas problema. En algunos casos fue necesaria la intervención del Equipo de Conducta de la Consejería y en otros la incorporación a programas externos por la no adaptación a las normas del centro y no poder garantizar el derecho a la educación del resto de los compañeros.

Fuente: elaboración propia.

El programa una vez concedido lleva aparejados los recursos necesarios para su ejecución, lo que se traduce en formación, recursos materiales, de personal y económicos, dinero necesario para ejecutar varias de las medidas previstas. Hay que hacer notar que, por la influencia de la crisis, muchas entidades que recibían subvenciones y colaboraban con los centros educativos, a raíz de no recibir las ahora cobran por sus servicios como cualquier otra empresa o entidad, de no ser por la dotación económica muchas de las medidas no se podrían haber llevado a efecto.

Para que comience a funcionar el aula hay que acondicionar espacios, dotar el aula, seleccionar alumnado, hablar con los padres... Y además hubo que modificar y flexibilizar medidas y dinámicas en muchos aspectos de la dinámica del centro, antes y durante el curso. Algunas modificaciones iniciales quedan reflejadas en la Tabla 17.

2.2.5. Perfil del alumnado. Criterios para la selección de alumnos para el aula de ámbitos del Contrato-Programa

Para la selección nos guiamos por la Orden EDU/849/2010 (Anexo I), ya mencionada anteriormente, que nos articula el funcionamiento de este tipo de aulas para alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en situación de desventaja socioeducativa.

Los alumnos a incorporar deben presentar una situación de riesgo en base a los siguientes criterios: grave desfase curricular, problemática sociofamiliar acusada, privación sociocultural, inadaptación al sistema escolar, y haber repetido un curso.

La selección se hace desde Jefatura de Estudios y el Departamento de Orientación, se hace una criba con los datos disponibles de cada expediente y con la preselección hecha se entrevista a los chicos y a las familias.

La propuesta de participar en el programa se le plantea a la familia, y posteriormente, si acepta, se firma un contrato por el que se comprometen los padres o tutores a asistir al centro cuando se solicite, colaborar en las pautas que se indiquen, participar en las medidas de atención propuestas, tanto dentro del centro como fuera y participar en actividades tipo escuela de padres cuando sean invitados. Los chicos y chicas también firman un contrato por el que se comprometen a asistir al centro, traer el material mínimo para trabajar y a esforzarse por mejorar su situación en el centro, respetando a las personas y los enseres del centro.

2.2.6. Medidas puestas en marcha

Algunas medidas ya estaban en funcionamiento en el instituto y se continúan, otras se han reforzado o mejorado, y otras son nuevas como los sistemas preventivos y paliativos ante las posibles sanciones de expulsión del centro.

Para todo ello ha sido muy importante la colaboración de todo el centro en mejorar la situación académica, personal y la convivencia de toda la comunidad educativa.

En otros casos, el aporte económico que conlleva el C-P, ha facilitado el trabajo con entidades e instituciones que prestan sus servicios al centro. Se ha mejorado también la dotación material y los medios tecnológicos de algunas actividades. También destacable la dinámica de participación del profesorado en todo lo relativo a formación en la línea de mejorar todos los aspectos del centro.

En el Anexo III se refleja la de programas que se vienen desarrollando en la aplicación de medidas de prevención, paliativas o de seguimiento, tanto para alumnado como para familias.

III. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Se plantean a continuación las líneas generales del estudio, los objetivos y el análisis detallado de los datos de esta investigación.

3.1. PLANTEAMIENTO INICIAL

Desde hace varios años, en el instituto se detectan necesidades de mejora y se han ido aportando medidas de respuesta a lo largo de los cursos. Se han puesto en marcha diferentes respuestas, protocolos y programas como solución, unas con éxito otras no tanto, para terminar concretándose en la puesta en marcha, en el curso 2012-2013, de un proyecto que ha implicado a la gran mayoría del centro en alguna de sus facetas: el Contrato-Programa del IES Pérez de Ayala.

Se plantean varias líneas de actuación, pero para este análisis nos centraremos en la del aula de ámbitos puesta en marcha a raíz de la firma del C-P.

El presente trabajo surge como necesidad por analizar más a fondo los resultados de los alumnos concretos que forman y han formado parte del aula de ámbitos del Contrato-Programa, pues desde los datos generales del centro y las grandes cifras, se pierde parte de la relevancia que tiene la aplicación de una medida diferenciada como esta.

Es un estudio de tipo cuantitativo. La técnica fundamental es la recogida de datos de distintas fuentes, tanto documentales como consultas de información en bases

de datos. También facilitan datos en entrevista la tutora del grupo y las personas que reciben a las familias. Los datos son recogidos en tablas de doble entrada que luego se pasan a hoja de cálculo para su tratamiento.

El estudio se concretará en el análisis de:

- Los datos del alumnado en los dos cursos escolares: historial escolar y perfil familiar.
- Los factores de riesgo: extraído de la documentación previa y de las entrevistas con alumno y familia.
- La asistencia al centro: justificación de ausencias, absentismo virtual y real.
- La aplicación de medidas disciplinarias, programa de contención y de acompañamiento en caso de expulsión cuando el alumno queda en situación de desamparo familiar.
- Programas de seguimiento individual y tutoría, respuesta de los padres ante las comunicaciones de los tutores.
- Los resultados académicos.

3.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La finalidad última de esta investigación es la comprobación de si los resultados avalan la tesis inicial de que con la puesta en marcha de esta medida se mejorarían los resultados del alumnado de 1º y 2º de ESO en el centro.

Como objetivo general se especifica el siguiente:

- Estudiar comparativamente y comprobar la influencia del aula de ámbitos en cuanto a la mejora de los alumnos que en ella participan, en cuanto a: asistencia regular al centro, conflictividad y convivencia, resultados académicos y su permanencia en el sistema educativo reglado.

Como objetivos más concretos y comparando los dos cursos escolares, los siguientes:

- Valorar cual de los tres perfiles de alumnos que se han incorporado al aula ha obtenido un aprovechamiento más significativo.
- Conocer si se produce mejora y estabilización en la asistencia al centro escolar de los alumnos a lo largo de dos cursos.
- Comprobar la disminución de los casos que tenían un informe de absentismo previo.
- Analizar la eficacia de las nuevas medidas puestas en marcha en el plan de convivencia a la hora de ejecutar las medidas disciplinarias.

- Valorar los resultados académicos obtenidos, así como la promoción de nivel y el motivo por el que se produce, así como la permanencia dentro del sistema educativo reglado de los alumnos.

3.3. LA MUESTRA

Los estudiantes de la muestra son 18, repartidos en tres grupos diferentes, pues su perfil de arranque y su situación escolar es diferente.

El **Grupo A**, lo forman cinco chicos que se incorporaron al aula en el curso 2012-2013 por ser usuarios heredados del anterior aula del programa “Construir Equidad”. Son alumnos de 1º de ESO, y todos ellos son repetidores de nivel. En el curso 2013-2014 todos ellos pasaron a 2º de ESO por imperativo legal, y no pudieron continuar en el aula. Se planteó crear otra aula para 2º pero no fue posible. Se incorporaron a un aula ordinaria y se les proporcionó apoyo en la medida que lo necesitaban y cuando los recursos personales estaban disponibles.

El **Grupo B**, son cinco chicos de nueva incorporación al centro en el curso 2012-2013. Ya han repetido un curso en educación primaria y presentan dificultades académicas, sociales, familiares y/o económicas. Un alumno no fue incluido por darse de baja por cambio de domicilio. No promocionó ninguno de los chicos nuevos a 2º con lo que durante el curso 2013-2014 permanecieron en 1º de ESO con el grupo nuevo que se incorporó ese curso.

El **Grupo C**, lo conforman cinco chicos y tres chicas nuevos que se incorporaron al grupo en el curso 2013-2014. Durante el curso siguiente, que no es objeto de valoración, permanecen en el centro en 2º de ESO dentro del aula de ámbitos. Solo uno ha repetido 1º.

3.4. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Se utilizará una metodología cuantitativa para la realización de este estudio. La técnica fundamental es la recogida de datos de distintas fuentes, tanto documentales como consultas de información en bases de datos:

- Cuestionario para la Detección Precoz de Factores y Conductas de Riesgo (González, Fernández y Secades, 2004). Los ítems fueron seleccionados en el departamento de orientación como los más significativos a efecto de los riesgos que podemos detectar o que puedan venir recogidos en informes. Se planteó como ítems de presencia de la dificultad, desventaja, conducta o riesgo, puntuado como uno y ausencia o desconocimiento como un cero. Algunos datos del tipo C (riesgos en el ocio) y del tipo D (riesgo familiar) se completaron con información de la cotutora que mantiene información continua con las familias y es una PTSC del centro.

Los demás ítems se completaron con los informes de todo tipo que figuran en el expediente personal.

- Tabla de registro para las faltas de asistencia y su tipo del alumnado implicado, seleccionadas de la base de datos SAUCE. Y hoja excel donde se iban calculando subtotales por meses. Lo más complicado fue controlar las justificaciones de las ausencias, pues las familias no tienen hábito de justificar las realmente justificables.
- Tabla de registro en excel donde se anota cada medida disciplinaria de cada estudiante, su tipología y su duración. Esta información hubo que seleccionarla entre la de todo el centro, en archivadores con numerosa documentación en papel.
- Los resultados académicos se sacan a final de curso de SAUCE y los cotutores informan sobre pendientes, recuperaciones y otras cuestiones de la promoción.

Hay otra parte de la información que está tomada de las reuniones del profesorado, los tutores, las orientadoras y las PTSC del centro, que mantienen reuniones y contacto habitual con las familias y el alumnado.

Los datos analizados han sido extraídos de los diferentes documentos oficiales que guían la práctica docente diaria, como referencia los siguientes:

- Memorias finales de curso.
- Plan General Anual (PGA): datos del entorno del centro, ideario...
- Expediente individual.
- Informe psicopedagógico del alumno.
- Informes de cambio de etapa entre el instituto y los centros de primaria.
- Informes con datos familiares y/o sociales.
- Registro de ausencias del aula de ámbito.
- Registro de SAUCE de faltas de asistencia y tipo.
- Registro de SAUCE de evaluaciones y promoción.
- Registro de medidas disciplinarias aplicadas según el RRI.

Algunos datos han sido facilitados por la tutora o las personas encargadas de tratar con las familias, son los que más información directa tienen sobre ellas.

Cada tipo de dato se ha recogido en tablas y registrado en hojas de cálculo para poder hacer el seguimiento y recuento de datos a lo largo de los dos cursos escolares.

3.5. PROCESO DE RECOGIDA DE DATOS

La recogida de información ha consistido en recabar información de los distintos documentos con datos que se manejan en el centro y que llegan por distintos medios y de distintas fuentes. Algunos documentos son externos, son los que

llegan a través de Servicios Sociales, o de los anteriores centros escolares. Muchos de ellos son internos, como las memorias anuales, las memorias de programas, la PGA del centro, los expedientes académicos, los informes psicopedagógicos y los registros de los datos que necesitamos de asistencia, evaluaciones o medidas disciplinarias.

La mayor dificultad a la hora de recopilar el material es la falta de tiempo en las dinámicas de todo el profesorado, del Departamento de Orientación, de Jefatura de Estudios y de la Secretaría del Centro. En ocasiones ha sido complicado no entorpecer el ritmo normal de cada uno.

Hay otra parte en la recogida de datos que no es directamente para el análisis de resultados pero sí para el contexto del centro. Son las cifras globales de datos de toda la ESO que se utilizan en este Trabajo para contextualizar y dar más información interna del centro. Por otro lado, desde el Equipo Directivo les interesa tener esos datos para valorar parte de los indicadores del C-P en conjunto de todo el centro y para continuar completando la información en sucesivos cursos. Ha requerido analizar las siete promociones de estudiantes con los datos por niveles y seleccionar lo que se necesitaba, han sido 2831 alumnos y alumnas.

IV. ANÁLISIS DE LOS DATOS

4.1. Valoración de riesgos como un indicio de abandono de la escuela

Se establece a fin de seleccionar los alumnos que mejor pueden aprovechar el programa, se trabaja con los datos de indicio de riesgo.

Se han utilizado los datos de la historia escolar y familiar disponibles en el expediente, en SAUCE y datos aportados por la tutora del grupo, que forma parte del departamento de orientación.

Se han seleccionado ítems del “cuestionario para la Detección Precoz de Factores y Conductas de Riesgo” de González Menéndez, Fernández Hermida y Secades Villa (2004). Se han mantenido los que se consideran más significativos y evidentes para el análisis de la situación en la que llegan los adolescentes al centro y los que mejor se adaptan a los datos que se pueden conocer en un centro escolar. Los ítems se recogen en la Tabla 18.

Se han valorado como riesgo presente (1) o riesgo ausente-desconocido (0).

La tabla recogida en el Anexo IV es la resultante del puntaje de los datos utilizados para los gráficos de la Figura 6 y la Figura 7 donde se muestra la distribución del perfil de los tres grupos de alumnos.

Tabla 18. Ítems recogidos de cada tipo de riesgo. Delante figura el número de la pregunta del cuestionario original.

A. Riesgo ESCOLAR		C. Riesgo en el OCIO	
A01	Rendimiento académico	C13	Ocupación de su ocio
A02	Resultados, pendientes	C16	Suele salir con...
A03	Técnicas de estudio	C17	Hora de llegada
A04	Asistencia a clase	C19	Dinero disponible
A05	Actitud en el aula	C20	Consumidor de... él o su entorno
A06	Integrado/a en grupo clase	D. Riesgo FAMILIAR	
A07	Cumple normas	D21	Estructura familiar
A08	Expectativas formativas	D23	Cumple con funciones parentales
B. Riesgo EMOCIONAL		D24	Normas claras, consecuentes, con límites
B09	Conductas disruptivas	D25	Relación correcta con la familia
B10	Sabe como relacionarse con compañeros y profesores	D26	Dificultades en la familia (paro, duelo, salario social, vivienda...)
B11	Comportamiento general casa y aula	D27	Implicación en el centro escolar, acude, justifica
B12	Actos vandálicos fuera o dentro	D28	Control de tareas y evolución en el centro

Fuente: elaboración propia, selección y adaptación de ítems tomada de González et al.(2004).

En la Figura 6 se aprecia que en el grupo C están los riesgos más concentrados en la parte central y hay al menos 5, de los 8, que no llegan a la zona de riesgo alto. En el grupo A solo una persona, de 5, está en el rango medio. En el grupo B, 2 personas, de 5, quedan en el rango medio.

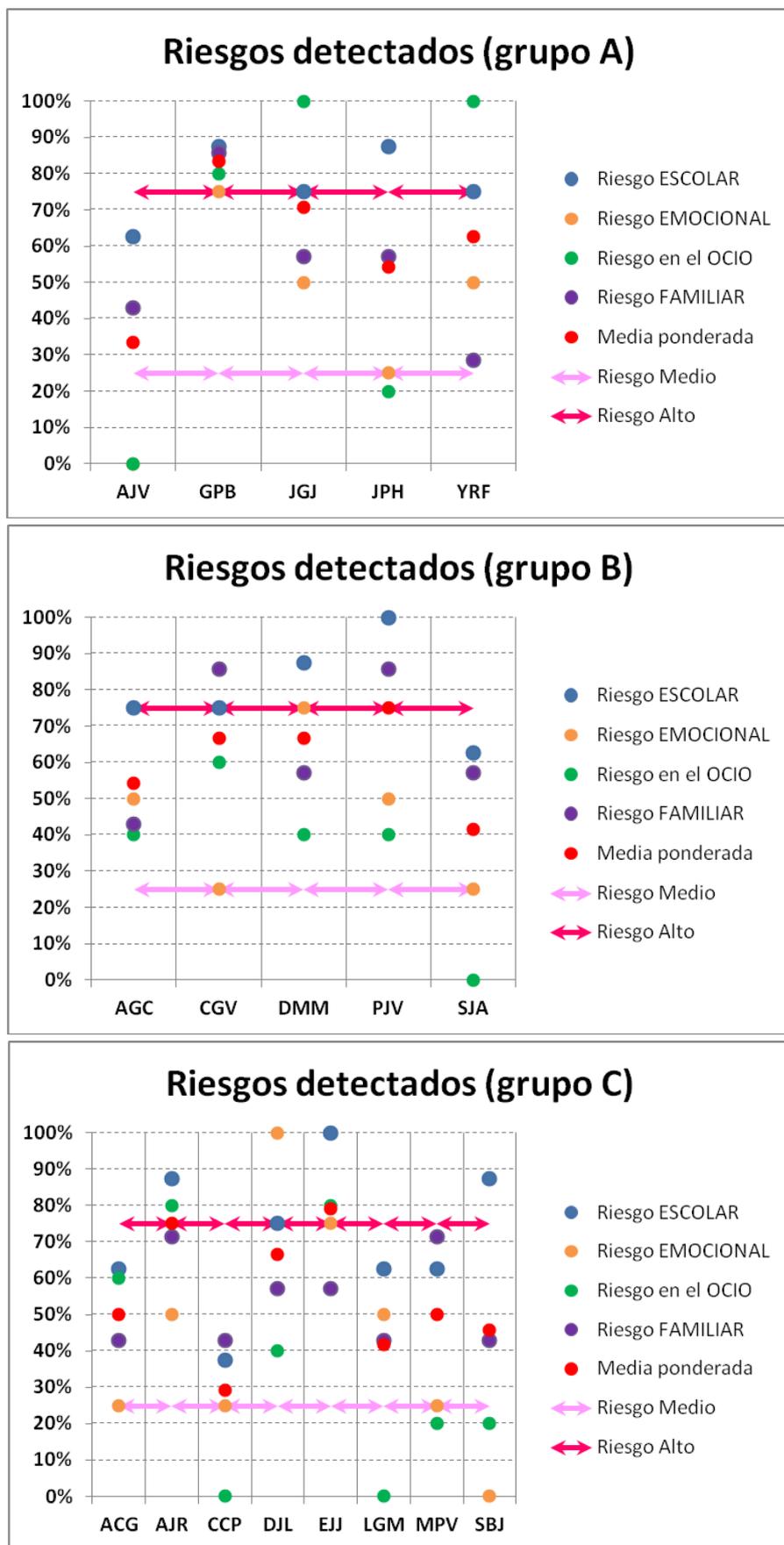
El primer año estaban juntos los grupos de alumnos A y B, son 10 chicos, lo que nos da 3 personas en el nivel medio de riesgo y los demás por encima.

El segundo año estuvieron juntos el grupo B (menos el sujeto con riesgo escolar más elevado) y los 8 del grupo C, son 12 componentes.

Analizando los datos de la Figura 7 vemos que en el grupo A hay 3 personas por encima de 2 y 2 por debajo, en el B, 4 por encima de 2 y 1 por debajo, al unirlos, tenemos 7 personas por encima de 2 y por debajo se sitúan 3 personas. Uniendo este dato con el anterior para este grupo A y B se ve que está desproporcionado, con más sujetos en riesgo alto (7) y muy pocos con un riesgo medio (3).

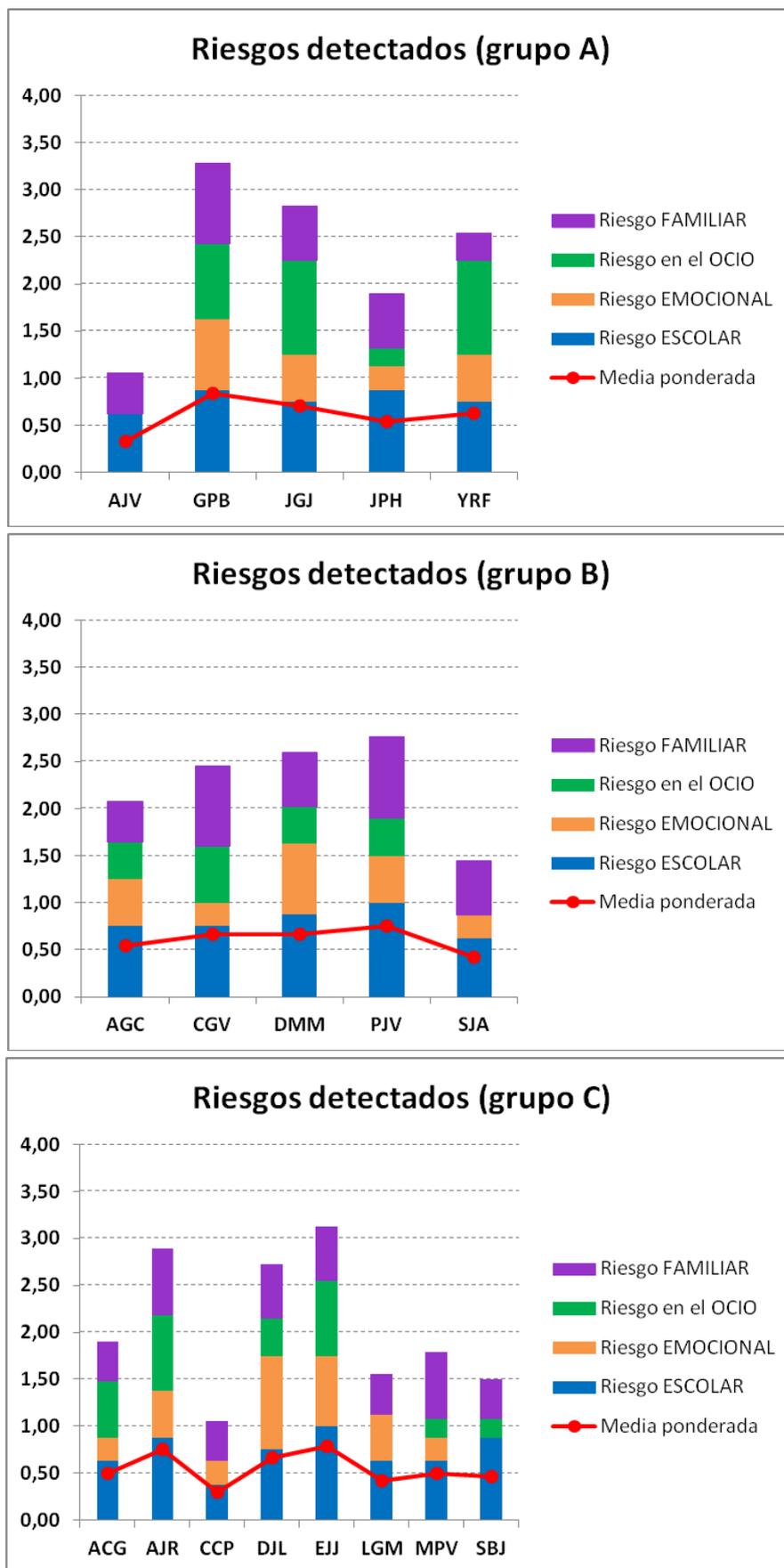
En cuanto al grupo C, son 5 los sujetos por debajo de 2, y 3 los que sobresalen. Al unir este grupo con los componentes del B, nos resultan 7 por debajo de 2 y 5 por encima. Se aprecia como el grupo está más compensado que el anterior, sin tantas personas con riesgo elevados.

Figura 6. Riesgos detectados por alumno.



Fuente: elaboración propia.

Figura 7. Riesgo acumulado por alumno



Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIONES

El resultado del agrupamiento de A y B, el primer año, estaba descompensado en cuanto a las vivencias y situaciones de riesgo con las que convivían. El resultado para los sujetos de A fue que no superaron ninguna de las materias, se entorpecía en trabajo del grupo, se generan conflictos continuos, y todo el grupo sale perjudicado. Académicamente los nuevos alumnos, B, no promocionaron de nivel y los A que eran repetidores, promocionaron a 2º por imperativo legal.

El resultado del agrupamiento B y C, el segundo año, resulta estar más equilibrado en vivencias y situaciones de riesgo, y hay al menos 4 sujetos que tienen riesgo bajo en algunos ítems. Parece más equilibrado. Los resultados reales para este grupo fueron más positivos, promocionan al nivel siguiente 6 alumnos, otros 5 promocionan por imperativo legal, y 1 repite 1º. Es destacable que 5 de los chicos que pasan a 2º son del grupo C, nuevos.

El agrupamiento establecido con más equilibrio entre los riesgos, con compensación entre medios y altos riesgos, dio mejor resultado.

4.2. Asistencia al centro durante los dos cursos escolares del aula

Para los datos de la asistencia se han tomado los datos de la base de datos SAUCE de cada uno de los alumnos. El alumnado de los grupos A y B, es ya el segundo curso y se podrán comparar los datos para ver si han estabilizado la asistencia al centro.

Las faltas reflejadas son solo las injustificadas, las que están justificadas por la familia o por sanciones ya están restadas.

En la Tabla 19 se observa que en los dos grupos que llevan dos cursos en el centro han bajado las ausencias.

Con respecto al grupo A: Son alumnos que primer año estuvieron en el aula de ámbito en 1º de ESO, procedentes del anterior programa, y el nivel de faltas fue elevado. El segundo año promocionaron a 2º por imperativo legal, estuvieron en un aula ordinaria y las faltas bajaron en todos los casos excepto uno. Habría que profundizar para ver los posibles motivos.

El grupo B: Son alumnos nuevos en el centro que se escolarizaron con el grupo A. El segundo año todos repitieron 1º de ESO y permanecieron en el aula de ámbitos. Se observa también una disminución considerable de faltas, la media ha bajado a la mitad. El B ha estado escolarizado este segundo año con el alumnado nuevo del grupo C, esto ha podido tener influencia positiva, pues se ve que son más estables en la asistencia.

El grupo C: son alumnos nuevos en el grupo, aunque dos personas vienen a repetir 1º (es su segundo año en el centro). Se observa que salvo uno que

destaca con el 40% de ausencias, los demás son más constantes. Este último ha sido el único alumno nuevo (del Grupo C) que no promocionó, los dos para los que era su segundo año en el centro no mejoraron y promocionaron por ley.

Tabla 19. Porcentaje de ausencias sin justificar y diferencia entre los dos cursos escolares.

		2012-13	2013-14	Dif.
Grupo A	AJV	38	26	-12
	GPB	62	53	-9
	JGJ	39	44	+5
	JPH	59	35	-24
	YRF	22	21	-1
Media del grupo:		44%	35,8%	-8,2 %

		2012-13	2013-14	Dif.
Grupo B	AGC	7	8	+1
	CGV	38	21	-17
	DMM	19	3	-16
	PJV	52	29	-23
	SJA	47	20	-27
Media del grupo:		32,6%	16,2%	-16,4%

		2013-14		Dif.
Grupo C	ACG	8		
	AJR	18		
	CCP	2		
	DJL	6		
	EJJ	40		
	LGM	3		
	MPV	5		
	SBJ	11		
Media del grupo:		11,6%		

Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIONES

Se puede suponer que el aula tiene influencia positiva en cuanto a disminución de faltas, pero también el grupo parece tener influencia. El hecho de tener un grupo más estable y cohesionado ha funcionado como aglutinador.

Otro dato destacable es que se mantienen niveles elevados en algunos casos, por encima del 20%, y en estos casos hay que contactar con los Servicios Sociales de zona, según el protocolo de absentismo. Se genera muchas horas de charla (presencial o telefónica según los casos) con los alumnos, con sus familias o tutores, y por añadidura documentación oficial que gestionar y tramitar. Hay 5 casos en el A, todos, 3 en el B y 1 en el C.

El alumnado con informes de absentismo desde educación primaria, no mejora en niveles superiores si es un caso de ausencias acusadas, sigue manteniendo la misma tónica, y tampoco mejora si su familia no se implica.

4.3. Clima de convivencia y medidas disciplinarias

Los datos aquí utilizados están tomados del registro de incidencias y sanciones que se lleva en Jefatura de Estudios para todo el instituto.

Cuando se altera la convivencia de forma grave en un centro escolar tiene consecuencias en forma de medidas disciplinarias. Para casos más leves y con acuerdos están los programas de mediación para la convivencia.

Las medidas disciplinarias no son agradables de tomar pero es la forma en que la normativa y el Reglamento de Régimen Interno de los centros plantean atajar determinadas situaciones en que se falta al respeto a algún integrante de la comunidad educativa. No es el tema ahora abordar las normas, sino las medidas tomadas y la forma en que se intenta prevenir o paliar estas situaciones según los casos.

Los casos más normales son meras amonestaciones que por acumulación generan una falta. Otras medidas conllevan la pérdida del derecho a asistencia a una clase con el envío por parte del profesor al *aula de convivencia* con tareas. Cuando las faltas son más graves se plantea una sanción mayor como es la suspensión del derecho de asistencia al centro durante unos días (o hasta un mes). Esta es la que queremos evitar, pero si llegado el caso a un alumno se le sanciona se ha comprobado que en demasiadas ocasiones el alumno se queda sin ir al centro pero en casa tampoco tiene a nadie que vele por él.

Se ha planteado una medida con “Trama”, Aula de Garantías Educativas (AGE), para que estos alumnos asistan a un aula dos días por semana con actividades diferentes a fin de reconducir su situación, es una medida que acompaña a la sanción. Se comenzó con esta medida paliativa de un “mal” que el propio sistema generaba, y continuamos ampliando la medida hacia la prevención.

En caso de acumulación de sanciones, que irremediablemente complicarán la situación, o situaciones de alteración del alumno, se ha preferido utilizar la medida de asistencia al aula de “Trama” como prevención, a fin de calmar la situación de forma reflexiva y retrasar la dura sanción.

En la Tabla 20 se recogen los datos globales de sanciones aplicadas a los sujetos a lo largo del curso. Se observa que se concentran más en alumnos concretos e incluso en los A y B se repiten las sanciones con numerosos días en dos cursos. Se concentran en los que más les cuesta cumplir las normas y/o han presentado problemas de conducta que ha sido necesario tratar posteriormente de otra forma.

Se destaca en A, un alumno que resulta tener problemas de conducta y autocontrol. Sobresale un alumno por su mejoría del primer al segundo año, ha pasado de 16 días de sanción a no tener ninguno.

En B, hay otro chico que sigue con el mismo nivel de sanciones los dos cursos.

En C, de los tres que se puede apreciar, uno acude a un programa para control de conducta y otro es claramente absentista, viene poco pero en esos días acumula las sanciones.

Tabla 20. Medidas aplicadas ante las sanciones, en días de duración a lo largo del curso escolar.

		2013 - 2014				2012 - 2013	
		Aula AGE prevenc.	Aula AGE sanción	Otras (1)	Expulsión (días)	Aula AGE sanción	Expulsión (días)
Grupo A	AJV		2		3		4
	GPB				5		17
	JGJ				10	4	35
	JPH	4	1	1	15		15
	YRF	2					16
Grupo B	AGC	2		2		2	6
	CGV	2					
	DMM	8	2	1	15		16
	PJV	6			33		9
	SJA						2
Grupo C	ACG	2		2			
	AJR	4			28		
	CCP						
	DJL	8	2	1	33		
	EJJ	6			26		
	LGM						
	MPV						
	SBJ	2					

(1) Otras, se refiere a tareas comunitarias dentro del centro escolar.

CONCLUSIONES

De las sanciones no logro conclusiones coherentes. Parecen no ser útiles para el fin que persiguen salvo que lo que se persiga sea asustar, parece que no mucho más.

Al cruzar los datos con los de las faltas de asistencia, se observa que algún alumno que había mejorado su nivel de asistencia, no es tal, pues el elevado número de días expulsado (las expulsiones se computan como faltas justificadas) del centro hace ver los datos erróneamente.

Los chicos del grupo C, que resultaron tener un riesgo medio, son también los que menos incidencias graves causan.

4.4. Aprovechamiento académico, resultados de promoción

Los resultados académicos miden el nivel de esfuerzo y trabajo del alumnado en las aulas. En este aula de ámbitos se trabaja con una metodología distinta y los criterios de evaluación están enfocados para el alumno trabaje en el aula y vea resultados, se basa menos en los controles y más en la continuidad en el trabajo y en terminar tareas.

La promoción de 1º a 2º de ESO se logra de dos formas, o superas un mínimo de áreas o después de una repetición se pasa a 2º por imperativo legal, no se puede repetir el mismo nivel dos veces.

Los resultados académicos, así como la promoción o no de nivel están tomados de la base de datos SAUCE. En los centros escolares se hace la Memoria del curso en junio con los datos provisionales. Hay que esperar al mes de septiembre para tener los resultados definitivos de promoción.

En la Tabla 21 se muestran los resultados de las evaluaciones de septiembre.

Tabla 21. Resultados de evaluaciones finales y promoción en septiembre.

		2012 - 2013			2013 - 2014		
		Nivel	Pendient.	Promoc.	Nivel	Pendient.	Promoc.
Grupo A	AJV	1º	4	P.I.L.(1) a 2º	2º	9	Prop. FPB
	GPB	1º	8	P.I.L. a 2º	2º	9	Prop. FPB
	JGJ	1º	8	P.I.L. a 2º	2º	9	Prop. FPB
	JPH	1º	8	P.I.L. a 2º	2º	8	Prop. FPB
	YRF	1º	4	P.I.L. a 2º	2º	5	Prop. FPB
Grupo B	AGC	1º	8	Repite 1º	1º	5	P.I.L. a 2º
	CGV	1º	3	Repite 1º	1º	7	P.I.L. a 2º
	DMM	1º	4	Repite 1º	1º	2	2º
	PJV	1º	8	Repite 1º	1º	8	P.I.L. a 2º
	SJA	1º	8	Repite 1º	1º	8	P.I.L. a 2º

(1) P.I.L.: Promoción por imperativo legal

		2013 - 2014		
		Nivel	Pendient.	Promoc.
Grupo C	ACG	1º	2	2º
	AJR	1º	6	P.I.L. a 2º
	CCP	1º		2º
	DJL	1º	2	2º
	EJJ	1º	8	Repite 1º
	LGM	1º	1	2º
	MPV	1º		2º
	SBJ	1º	5	P.I.L. a 2º

Fuente: elaboración propia.

Los alumnos del Grupo A (eran repetidores de 1º), en 1º no tuvieron buenos resultados pasaron a 2º por PIL, y 2º tampoco les resultó provechoso. Dos de

ellos ya habían iniciado el proceso de desenganche. Fueron propuestos todos para FPB.

Los del Grupo B, cursaron todos 1º en 2012-13, los resultados fueron desiguales, con dos personas que trabajaron más y se vio en los resultados, pero aun así repitieron todos 1º. Los que han aprobado alguna materia lo han hecho en el aula de ámbitos, donde se les evalúa de lengua y ciencias sociales, matemáticas y ciencias de la naturaleza. Las áreas trabajadas con su grupo ordinario de referencia en general no obtienen resultado positivo.

El segundo año coinciden con el Grupo C en el aula, un alumno pasa a 2º por la vía ordinaria. Los demás pasan a 2º por PIL.

Los alumnos del Grupo C, se incorporan al aula en 2013-14, 5 pasan a 2º por la vía ordinaria. Los dos alumnos repetidores de 1º, no obtienen buenas calificaciones y pasan a 2º por PIL. Un alumno repite 1º, es un alumno absentista.

CONCLUSIONES

Lo que se constata es que las repeticiones de nivel no surten efecto, y tienen un efecto de aburrimiento que unido a las dificultades de aprendizaje, terminan por cansar a algunos alumnos y se desenganchan dejando de asistir al instituto.

Los alumnos con informe de absentismo no mejoran ni en resultados ni en asistencia, con algunos casos incipientes puede dar resultado la medida.

Se observa en general que los chicos que tienen una constancia en asistencia, tengan o no buenos resultados, en general lo hacen porque sus familias están ahí, y colaboran con el centro y los tutores cuando se les pide.

El mismo grupo C que resultó tener un riesgo medio, es el grupo que hasta ahora ha obtenido mejores resultados académicos y de promoción. También es el que tiene las familias más implicadas y pendientes de sus chicos, salvo alguna excepción.

V. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

En estas conclusiones finales vamos a dar respuesta a los objetivos que se planteaban al comienzo de la investigación.

1) En cuanto a los tres perfiles de alumnos que han participado:

El perfil del Grupo C, es el que mejor ha aprovechado la medida, y se verán los primeros resultados bianuales al finalizar el curso. Los resultados del primer año han sido satisfactorios en su mayoría, promocionando a 2º. Otro logro importante que no se ve reflejado, es que por primera vez han sido estudiantes de este grupo los que han sido conscientes de que, en secundaria, cuando en junio se dejan asignaturas pendientes tienen que acudir a los exámenes de septiembre, lo han

hecho, y han recuperado algunas materias, con lo que esto conlleva de normalización. No se puede valorar pero es el único grupo en el que han participado chicas, puede tener o no influencia, habría que profundizar.

En este grupo había alumnado con problemas de comportamiento, de inatención... en los demás también, pero se les unían casos con problemática sería de conducta. Lo que parece comprobado es que cuando un alumno presenta problemas serios de conducta, este tipo de grupos no es el adecuado, hay que orientarle hacia una medida más adecuada.

2) En cuanto a la estabilización de la asistencia:

Algunos datos dejan entrever que sí, que mejoran incluso cuando ya no forman parte del grupo y continúan en el centro. Pero en casos con sanciones y expulsiones los datos no son realistas, necesitan más interpretación. Por parte del alumnado que tiene interés aunque sea muy mínimo en mejorar, parece que a la larga sí se han concienciado de que la asistencia es necesaria. Aquí se merecen un aplauso algunos padres que se lo han tomado en serio, y podían justificar o no las ausencias pero han procurado siempre que asistiesen al centro. Y una parte muy importante es el seguimiento estricto por parte del profesorado del aula de la asistencia, no tanto por el control, sino porque se ha agilizado la comunicación a las familias de cualquier incidente, para bien o para mal, y eso ha generado un buen clima de confianza de los padres con los interlocutores en el centro.

El alumnado sin ningún tipo de interés, ha ido empeorando, a pesar del esfuerzo del centro y de sus familias. El que ha tenido un poco de interés a acudido y ha mejorado.

3) Unido con el punto anterior va el absentismo:

En algunos casos, se ha mejorado, pues conociendo su tutora el nivel previo de absentismo, asisten más, pero aún así están lejos de asistir lo que se considera adecuado. En los casos de absentismo severo, hemos de decir que no se nota mejoría, sobre todo, porque estos casos han ido unidos a padres que por circunstancias no pueden estar encima de los chicos para que se levanten y acudan al instituto. Hay algún caso que incluso algún alumno a mejorado por encima de la opinión de sus progenitores de justificar siempre con que tiene una enfermedad...

El caso de los absentistas serios es más dramático, pues no teniendo hábito de estar con los compañeros en un grupo, termina el curso sin saber estar con ellos en una actividad.

4) Las medidas disciplinarias puestas en marcha:

Han funcionado como en el resto del alumnado, unos casos sí otros no, aunque en los que repiten las acciones sancionables, no actúan de elemento disuasorio. Las que sí parecen haber funcionado, son las medidas de protección puestas en

marcha en un aula aparte (AGE) y llevadas a cabo por “Trama”. Se puso en marcha una medida preventiva para cuando un estudiante iba perdiendo la calma y los “papeles” a fin de que pensase y se relajase, subía al aula. La medida funcionó (algunos abusaron de ella). La otra medida era acudir al aula Age pero como medida de acompañamiento a la expulsión del centro. Esta medida ofrece protección a chicos que sus padres no están o no los pueden atender. Acudían dos días a la semana, no se pudo más. Esta medida fue positiva, y como propuesta debería mantenerse y ampliarse en días. ¿La dificultad? el coste económico, como todas las medidas extraordinarias lleva aparejado un gasto económico que puede ser difícil de afrontar.

5) Los resultados académicos a la vista de los datos presentados han sido dispares:

El perfil de Grupo A, no ha obtenido buenos resultados, pero se han mantenido en el centro hasta el momento de pasar a FPB. Solo se tiene constancia de dos chicos que se han podido desligar del sistema educativo.

El perfil de Grupo B, ha habido un poco de todo. En unos casos han mejorado el segundo año, en otros han empeorado y hay un alumno que sin terminar el curso se puede decir que prácticamente ha abandonado.

El perfil de Grupo C, ha obtenido el primer año los mejores resultados en evaluaciones y en promoción.

PROPUESTAS DE FUTURO Y DE MEJORA

Una de las propuestas era trabajar con las familias. Se ha conseguido que respondan al centro acudiendo y colaborando mejor que al principio. El resultado no ha sido igual en todos los casos. Se ha propuesto una escuela de familias y asesoramiento una vez por semana, pero en Servicios Sociales ya tienen una funcionando y no fue eficaz.

De cara al futuro, se propone utilizar el programa-guía de Raquel Amaya Martínez, para asesorar, informar y sobre todo que puedan mejorar la forma de comunicación entre padres e hijos.

Se necesita seguir profundizando en la convivencia y en las normas y medidas disciplinarias a aplicar con el RRI, y sobre todo mantener y mejorar aquellas medidas que están funcionando como factores de protección hacia el alumnado en desventaja.

Se debe mantener y ampliar en días las medidas de “Trama” preventivo y como acompañamiento a la sanción, ampliar en cuanto a su duración en días semanales, como ya expliqué más arriba.

En cuanto al aula de ámbitos, se ve como positiva su continuación, con los ajustes que se vaya necesitando, pero se ve también la necesidad de que funcionase a la vez una en 1º de ESO y otra en 2º, de cara a mejorar las opciones de aprovechamiento del alumnado que presenta dificultades y desventaja socioeducativa del centro.

Cuando el nivel de los chicos sea bajo, y sobre todo si se escolarizan en 1º de ESO en el aula, se ve conveniente que se mantenga la *docencia compartida*, de profesor de ámbito y otro profesor, que dependiendo de las necesidades del alumnado podría ser profesorado de pedagogía terapéutica o profesorado de otro departamento.

Como conclusión última, se debe seguir con la medida, esta u otra similar, pues aunque sean pocos los participantes, son chicos aprovechables, con ganas de mejorar y muy emotivos cuando las cosas salen bien, que no es siempre. Los que consigan mejorar y salir adelante lo tendrán mejor en su vida futura, y no solo ellos, seguro que sus hijos también estarán en mejor situación de mejorar y progresar.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ayuntamiento de Oviedo (2009). Programa Municipal de Intervención en el Absentismo Escolar [documento interno]. Oviedo.

Calero Martínez, J., Choi de Mendizábal, A. y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de educación*, 1, 225-256. Madrid: MECED. Recuperado a partir de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3342448>

Casquero Tomás, A. y Navarro Gómez, M. L. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género. *Revista de educación*, 1, 191-213. Madrid: MECED. Recuperado a partir de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3342433>

Choi de Mendizábal, A. y Calero Martínez, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista de educación*, 362, 562-593. Madrid: MECED. Recuperado a partir de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4480346>

Circular de inicio de curso 2014-2015 para los centros docentes públicos del Principado de Asturias (24 de julio de 2014).

Consejería de Educación del Principado de Asturias (s.f.). *Medidas de atención a la diversidad* [página web]. Recuperado de http://web.educastur.princast.es/proyectos/mad/index.php/medidas_public/detalle/130/1

Consejo de Europa (2006). *Recomendación Rec19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre Políticas de Apoyo a la Parentalidad Positiva*. Estrasburgo.

Cortés Pascual, A. (2002). La contribución de la psicología ecológica al desarrollo moral: un estudio con adolescentes. *Anales de psicología*, 18 (1), 111-134. Universidad de Murcia. Recuperado a partir de <https://digitum.um.es/jspui/handle/10201/7989>

Decreto 249/2007, de 26 de septiembre, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos del Principado de Asturias (BOPA 22/10/2007).

Decreto 56/2007, de 24 de mayo, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias (BOPA 16/06/2007).

Decreto 74/2007, de 14 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación secundaria obligatoria en el Principado de Asturias (BOPA 12/07/2007).

Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L. y Riviere Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.

Fernández Victorero, R. A. (coord) (2008). *Medidas de atención a la diversidad*. Oviedo: Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica, Servicio de Alumnado, Participación y Orientación Educativa.

González Menéndez, A.; Fernández Hermida, J. R. y Secades Villa, R. (2004). *Guía para la detección e intervención temprana con menores en riesgo* [versión electrónica]. Oviedo: Colegio Oficial de Psicólogos del Principado de Asturias.

IES Pérez de Ayala (2010, junio). Memoria del curso escolar 2009-2010 [documento interno].

— (2011, junio). Memoria del curso escolar 2010-2011 [documento interno].

— (2012, junio). Memoria del curso escolar 2011-2012 [documento interno].

- (2013). Programación General Anual del curso 2013-14 [documento interno].
 - (2013, junio). Memoria del curso escolar 2012-2013 [documento interno]
 - (2014, junio). Memoria del curso escolar 2013-2014 [documento interno]
- IES Pérez de Ayala, Equipo directivo (2011). Proyecto del programa “Construir Equidad” 2011-12 [documento interno].
- (2012). Memoria del programa “Construir Equidad” 2011-12 [documento interno].
 - (2012). Proyecto presentado para concesión de contrato programa de la Consejería de Educación del Gobierno del Principado de Asturias [documento interno].
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 04/05/2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE 10/12/2013).
- López Sánchez, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Pirámide.
- Marchesi Ullastres, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Marina Torres, J. A. (2011). El abandono escolar. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 14, 1-5. Madrid. Recuperado a partir de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3692860>
- Martínez González, R. A. y Álvarez Blanco, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en la Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula abierta*, 85, p.127-146. Universidad de Oviedo. Recuperado a partir de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2044877.pdf>

Martínez González, R.A. (2008). Educación para la Convivencia desde el Ámbito Familiar. En Sociedad Española de Pedagogía, *Educación, Ciudadanía y Convivencia*, p.67-84. Actas del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía. Zaragoza: Sociedad Española de Pedagogía. Recuperado de <http://educacioambfamilies.files.wordpress.com/2012/09/educaconvifamilia.pdf>

Martínez González, R. A.; Álvarez Blanco, L. y Pérez Herrero, H. (2010). Programa-Guía para el Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales. *Papeles Salmantinos de Educación*, 14, Monográfico sobre “Parentalidad Positiva”, p.63-88. Universidad Pontificia de Salamanca.

Mena Martínez, L., Fernández Enguita, M. y Gómez, J. R. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de educación*, 1, 119-145. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Recuperado a partir de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3342415&orden=275040&info=link#page=118>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2011). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2011*. Madrid.

— (2012). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2012*. Madrid.

— (2014a). *Datos de la educación en España*. Madrid.

— (2014b). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2014*. Madrid.

— (2014c). *Datos y cifras. Curso escolar 2014-2015*. Madrid.

— (2014d). *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2014*. Madrid.

— (2015). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2015*. Madrid.

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2013). *II Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia 2013-2016*. Madrid.

Miñaca Laprida, M. I. y Hervás Torres, M. (2013). Intervenciones dirigidas a la prevención del fracaso y abandono escolar: un estudio de revisión. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 203–220. Madrid: UNED.
Recuperado a partir de http://www.uned.es/reec/pdfs/21-2013/08_minaca.pdf

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 (BOE 06/04/2010).

Organización de Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989*.

Pérez de Guzmán Puya, M. V. (2007). *Familia y educación: Visión de los Adolescentes*. Madrid: Fundación acción familiar. Recuperado a partir de http://asociacion.accionfamiliar.artempus.net/media/docs/DOC.02.2007.Familia_y_Educacion.VisiondelosAdolescentes.pdf

Recomendación (2006)19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad. Estrasburgo.

Resolución de 5 de mayo de 2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba la convocatoria del proceso de selección de centros docentes públicos dependientes de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Principado de Asturias para su incorporación al Programa “Contrato-Programa para la mejora del éxito escolar” en el curso 2014/2015 (BOPA 09/05/2014).

Rué Domingo, J. y Amela Obiols, M. (2003). El absentismo escolar como reto para la calidad educativa. *Premios nacionales de investigación e innovación educativa*, 2, 103–125. Madrid: MECED. Recuperado a partir de <http://www.bib.ub.edu/fileadmin/fdocs/absentismoescolar.pdf>

- Sáenz Almeida, P. (2010). Por qué un Plan urgente y generalizado en la ESO. *Participación Educativa*, 15, 8-25. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Suárez Álvarez, M.L. y Vallina Paco, M. (coord) (2014). *Contrato-Programa. Una estrategia para lograr el éxito educativo de todo el alumnado*. Oviedo: Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Principado de Asturias.
- Torío López, S., Peña Calvo, J.V. y Rodríguez Menéndez, M. C. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la educación*, 20, p.151-178. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Uriarte, J. de D. (2006). Construir La Resiliencia En La Escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), p.7-23. Universidad del País Vasco. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=17514747002>
- Vaello Orts, J. (2007). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Madrid: Santillana.

ANEXOS

ANEXO I.

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 (Selección de artículos)

CAPÍTULO I. Objeto y ámbito de aplicación

Artículo 1. Objeto

La presente Orden tiene por objeto regular la atención educativa integral al alumnado con necesidad de apoyo educativo, entendido como tal el que por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, por condiciones personales o de historia escolar, o por encontrarse en situación de desventaja socioeducativa, requiere una atención complementaria y/o diferente a la ordinaria para poder alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

CAPÍTULO II. Principios generales

Artículo 3. Criterios de actuación

1. La acción educativa estará encaminada a atender a la diversidad del alumnado para lo que se adoptarán las medidas organizativas y curriculares oportunas, que promoverán la equidad que garantice la igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo, al igual que una educación de calidad para todos. Los centros deberán recoger estas medidas en el plan de atención a la diversidad contemplado en el artículo 6 de esta Orden.
2. Los centros educativos promoverán la participación de la comunidad educativa y de las entidades sociales, así como la reflexión conjunta y el trabajo en equipo, para la adopción de las medidas organizativas y curriculares que orienten su actividad.
3. Las medidas organizativas y curriculares dirigidas a atender las necesidades individuales constituirán un medio para la mejora de la atención al conjunto del alumnado y de la comunidad educativa. Estas medidas se llevarán a cabo desde la corresponsabilidad, la colaboración y la cooperación entre los distintos profesionales del centro y agentes externos que participen en el proceso

educativo a fin de que, compartiendo la información y los recursos disponibles, se detecten y atiendan integral y coordinadamente las necesidades, se elaboren materiales específicos adaptados y se realice el seguimiento y la evaluación correspondientes.

4. La atención integral al alumnado con necesidad de apoyo educativo se iniciará desde el momento en que dicha necesidad sea identificada, con independencia de la edad del alumno, se regirá por los principios de normalización e inclusión escolar y social, flexibilización y personalización de la enseñanza y atenderá al desarrollo de su calidad de vida.

5. El alumnado con necesidad de apoyo educativo participará, con carácter general, en el conjunto de actividades del centro educativo y de su grupo de referencia.

6. La actividad de los profesionales del centro educativo estará dirigida a lograr el éxito escolar de todo el alumnado, reconociendo e impulsando el potencial de cada uno para alcanzarlo, teniendo en cuenta sus expectativas, valorando la riqueza de la diversidad y convirtiéndola en una oportunidad y un recurso educativo para la inclusión social y la participación, y a desarrollar actitudes de comunicación y respeto mutuo entre toda la comunidad educativa.

7. El logro del éxito escolar de todo el alumnado requerirá, además, un clima de convivencia seguro y acogedor que favorezca la cohesión de la comunidad educativa, el bienestar de todos sus miembros y el respeto de las diferencias.

8. Los centros educativos potenciarán el sentido de pertenencia al grupo y al centro, la construcción de la identidad personal en un contexto democrático, el valor de las diferencias individuales, la tolerancia, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y la igualdad de trato y no discriminación de las personas, a la vez que favorecerán el conocimiento, la comprensión, la aceptación y el acercamiento entre los distintos modos de interpretar la realidad.

9. Los padres o tutores legales recibirán, de forma accesible y fácilmente comprensible para ellos, el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos, y participarán en las decisiones que afecten a su escolarización y a los procesos educativos.

10. El alumno, en la medida que su edad y capacidad lo permita, y sus padres o tutores legales serán informados, previamente a su aplicación, de las medidas organizativas y curriculares y de los recursos que se adopten para su atención.

[...]

13. El Ministerio de Educación promoverá la participación del alumnado con necesidad de apoyo educativo en los programas institucionales que se desarrollen al efecto. En este sentido, los alumnos que se encuentren en situación de desventaja socioeducativa serán destinatarios preferentes de los programas de

acompañamiento escolar en educación primaria y secundaria y de los programas de apoyo y refuerzo en educación secundaria que realiza el Ministerio.

Asimismo, el Ministerio podrá colaborar con otras Administraciones o promover, a través de instituciones públicas o entidades privadas sin fines de lucro, la realización de acciones dirigidas a desarrollar programas socioeducativos que sean complementarios a los realizados por los centros, con el fin de que favorezcan tanto la inclusión educativa y social de este alumnado como el desarrollo de actitudes positivas hacia las personas con discapacidad y hacia otras culturas, la participación y formación de las familias, el seguimiento y control del absentismo escolar, la coordinación con equipos de trabajo social del entorno u otras.

14. El Ministerio impulsará programas de sensibilización, formación e información para los equipos directivos de los centros, para el profesorado y los profesionales de la orientación escolar y de apoyo, de modo que puedan contar con los conocimientos y herramientas necesarias para la atención del alumnado con necesidad de apoyo educativo.

Artículo 4. Detección temprana y atención educativa

[...]

6. El alumnado con necesidad de apoyo educativo será atendido, con carácter general, en su grupo de referencia, junto con el resto del alumnado, de acuerdo con las medidas organizativas y curriculares y los recursos previstos en el plan de atención a la diversidad. Previa información a los padres o tutores legales, con carácter excepcional y con informe favorable de la inspección educativa, salvo en los casos expresamente establecidos en esta Orden, se podrán adoptar medidas que permitan, durante periodos reducidos de tiempo, la atención específica de determinados alumnos en grupos reducidos para proporcionarles una respuesta educativa adaptada a sus necesidades.

Esta atención estará dirigida, fundamentalmente, a la adquisición de las competencias básicas necesarias para desarrollar los aprendizajes y los hábitos de trabajo básicos, técnicas de estudio, estrategias de aprendizaje y al uso de materiales que faciliten continuar el aprendizaje y acceder al currículo establecido para su grupo de referencia.

7. El profesorado facilitará que el alumnado con necesidad de apoyo educativo desarrolle el mismo currículo de su grupo de referencia, coordinando todas las medidas adoptadas y la colaboración, en su caso, de profesionales externos u otros miembros de la comunidad educativa.

8. Para la atención educativa al alumnado con necesidad de apoyo educativo se crearán ambientes escolares flexibles y funcionales que favorezcan el logro de objetivos compartidos por el conjunto de la comunidad educativa, la

comunicación, la participación y la vivencia de experiencias vinculadas a la realidad, que contribuyan a generar un aprendizaje significativo, autónomo, individualizado, colaborativo y cooperativo, así como a adquirir el compromiso con las tareas y habilidades y destrezas como la adaptabilidad, la flexibilidad, la comprensión u otras.

Artículo 6. Plan de atención a la diversidad

3. [...] Las medidas ordinarias comprenden actuaciones con un alumno o un grupo de alumnos en las aulas y concretarán la aplicación de las medidas generales a las necesidades individuales en caso necesario. Entre otras, se encuentran la prevención y detección de las dificultades de aprendizaje, la aplicación de mecanismos de refuerzo y apoyo, la atención individualizada, la adaptación a los diferentes ritmos de aprendizaje, el establecimiento de diferentes niveles de profundización de los contenidos, el apoyo en el aula, el desdoblamiento de grupos y los agrupamientos flexibles, la selección y aplicación de diversos recursos y estrategias metodológicas, las adaptaciones no significativas del currículo, la adaptación de materiales curriculares, las actividades de evaluación de los aprendizajes adaptados al alumnado y la optatividad prevista en la educación secundaria obligatoria.

Se consideran medidas extraordinarias los programas de diversificación curricular y los programas de cualificación profesional inicial, al igual que las adaptaciones curriculares significativas destinadas al alumnado que presenta necesidades educativas especiales y la flexibilización del periodo de escolarización para el alumnado con altas capacidades intelectuales, así como otras contenidas en esta Orden.

4. El plan de atención a la diversidad podrá contemplar, desde el principio de autonomía organizativa de los centros, medidas extraordinarias no contempladas en esta Orden que requerirán la autorización previa de la Administración educativa. Cuando dichas medidas lleven aparejada la necesidad de recursos humanos o materiales extraordinarios, han de estar detalladamente justificadas para que se pueda proceder a su aprobación.

Artículo 9. Recursos, medios y apoyos complementarios

3. Para la atención a este alumnado o para el desarrollo de planes concretos, los centros podrán complementar estos recursos mediante la colaboración y participación de los padres, instituciones públicas y entidades privadas sin fines de lucro, siempre que no conlleven aportaciones económicas de las familias ni obligaciones de la Administración educativa.

CAPÍTULO VI. Alumnado que se encuentra en situación de desventaja socioeducativa

Artículo 35. Alumnado destinatario.

1. Se entiende por alumnado que se encuentra en situación de desventaja socioeducativa aquel que, estando escolarizado en educación primaria o en educación secundaria obligatoria, presente desfase escolar significativo de más de dos años académicos entre su nivel de competencia curricular y el curso en el que está escolarizado y tenga dificultades de inserción educativa, debido a su pertenencia a grupos socialmente desfavorecidos a causa de factores sociales, económicos o de otra índole.
2. Para la consideración como alumno que se encuentra en situación de desventaja socioeducativa, en ninguna circunstancia será determinante el que un alumno acumule retraso escolar, manifieste dificultades de convivencia o problemas de conducta en el ámbito escolar, si estos factores no van unidos a las situaciones descritas en el apartado anterior.
3. La consideración de un alumno en situación de desventaja socioeducativa estará sujeta a revisión continua a lo largo de toda su escolarización obligatoria y, en cualquier caso, deberá revisarse al comienzo de cada curso escolar.

Artículo 36. Determinación de necesidades del alumnado que se encuentra en situación de desventaja socioeducativa.

1. La determinación de las necesidades de un alumno que se encuentra en situación de desventaja socioeducativa se realizará a partir de una evaluación inicial individualizada, cuyos resultados se reflejarán en un informe en el que constará el nivel de competencia curricular, los datos relativos al proceso de escolarización y al contexto sociofamiliar, y cualquier otro aspecto relevante para la toma de decisiones.
2. El objetivo de la evaluación inicial será determinar las medidas de refuerzo y las adaptaciones que sean necesarias, conforme a la normativa vigente, así como establecer las oportunas medidas de apoyo y atención educativa, considerando los criterios que se establecen en la presente Orden. La citada evaluación inicial será realizada por el equipo de profesores que atiende al alumno, coordinados por el tutor, con el asesoramiento de los servicios de orientación educativa.

[...]

Artículo 38. Maestros encargados de realizar el apoyo educativo en educación primaria.

El apoyo educativo de los alumnos que se encuentren en situación de desventaja socioeducativa será realizado por el maestro tutor del grupo con el apoyo de otro maestro y, en el caso de los grupos a los que se refiere el artículo anterior, por maestros que no sean tutores de un grupo ordinario de alumnos, preferentemente titulados o, en su caso, habilitados para la especialidad de Primaria.

Artículo 39. Organización de la atención al alumnado que se encuentra en situación de desventaja socioeducativa en educación secundaria obligatoria.

1. Con carácter general, el apoyo educativo al alumnado que se encuentra en situación de desventaja socioeducativa en los centros docentes que imparten educación secundaria obligatoria se realizará dentro de los grupos ordinarios.

2. El profesorado podrá realizar el apoyo en grupos ordinarios, preferentemente en las materias de Lengua castellana y literatura y de Matemáticas, mediante las siguientes estrategias organizativas:

a) Por parte del profesorado del grupo, con las correspondientes adaptaciones curriculares no significativas.

b) Por parte del profesorado del grupo y con el apoyo de otro profesor, conjuntamente y dentro del aula ordinaria, con las correspondientes adaptaciones curriculares no significativas.

c) Por parte del profesorado del grupo y con el apoyo de otro profesor, en los grupos resultantes de los agrupamientos flexibles que puedan establecerse en una determinada banda horaria.

d) Recurriendo a desdobles de grupos ordinarios.

3. Con carácter excepcional, el alumnado que se encuentre en situación de desventaja socioeducativa, podrá recibir atención fuera del aula o en grupos específicos, de acuerdo con lo dispuesto en los artículos 40 y 41 de esta Orden.

Artículo 40. Apoyo educativo en pequeño grupo fuera del aula de referencia.

1. Para desarrollar actividades específicas relacionadas con la adquisición o refuerzo de las competencias básicas se podrá establecer con carácter excepcional apoyo educativo en grupos fuera del aula de referencia, durante una parte del horario escolar. La adscripción a estos grupos del alumnado que se encuentra en situación de desventaja socioeducativa se realizará en función de sus necesidades.

2. El apoyo educativo en pequeño grupo, fuera del grupo de referencia, comprenderá un máximo de quince horas semanales y en ningún caso implicará adaptaciones curriculares significativas ni será coincidente con las materias de Educación física, Educación plástica y visual, Tecnología y Música. Asimismo, tampoco podrá ser coincidente con actividades complementarias que, con carácter general, establezca el centro, destinadas a favorecer la inserción del alumnado que se encuentra en situación de desventaja socioeducativa.

3. El número de alumnos atendidos en estos grupos no será superior a doce por grupo y su adscripción a los mismos se revisará periódicamente, en función de sus progresos de aprendizaje, coincidiendo con el calendario de evaluaciones que el centro tenga establecido con carácter general.

4. La autorización para la constitución de estos grupos corresponde al Director provincial, previo informe favorable del servicio de la inspección educativa, debiendo constar la adopción de dicha medida y su justificación en el Plan de Atención a la Diversidad.

Artículo 41. Atención en grupos específicos.

1. Excepcionalmente y siempre que así se justifique en su Plan de Atención a la Diversidad, los centros podrán establecer grupos específicos de alumnos menores de dieciséis años que se encuentren en situación de desventaja socioeducativa, que hayan repetido curso al menos una vez a lo largo de su escolarización obligatoria y que, reuniendo las características señaladas en el artículo 35 de la presente Orden, presenten graves dificultades de adaptación en el aula, desmotivación hacia el trabajo escolar y riesgo de abandono prematuro del sistema educativo. Los destinatarios de esta medida serán, preferentemente, los alumnos matriculados en los dos primeros cursos de educación secundaria obligatoria.

2. Los grupos específicos de alumnos que se encuentren en situación de desventaja socioeducativa tendrán como finalidad prevenir el abandono prematuro del sistema educativo y favorecer la integración en el centro de los alumnos cuyas necesidades no puedan ser adecuadamente atendidas a través de las medidas descritas anteriormente. Esta medida trata, fundamentalmente, de promover el desarrollo de las competencias básicas y de los objetivos generales de la etapa mediante una metodología y unos contenidos adaptados a las necesidades e intereses de sus destinatarios.

3. Para la organización de grupos específicos de alumnos que se encuentren en situación de desventaja socioeducativa en los centros públicos será preceptivo el informe favorable del servicio de inspección educativa, la autorización del Director provincial y su notificación a la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Los centros concertados podrán solicitar la organización de estos grupos, que deberá contar con el informe favorable del servicio de inspección educativa y la propuesta razonada de la Dirección provincial.

4. Para establecer grupos específicos de alumnos que se encuentren en situación de desventaja socioeducativa, el centro deberá incluir esta medida en su Plan de Atención a la Diversidad y solicitarlo a la Dirección provincial adjuntando una propuesta que incluya los siguientes elementos:

- a) Características socioeducativas del alumnado destinatario de esta medida.
- b) Principios pedagógicos, metodológicos y de organización en los que se basa.
- c) Criterios de organización y agrupamiento del alumnado.
- d) Programación didáctica, incluyendo la selección de contenidos de las diferentes áreas y el horario semanal de las mismas, así como las materias optativas que se consideran más adecuadas para el alumnado.

- e) Procedimientos para la evaluación del alumnado.
- f) Criterios y procedimientos para la evaluación del funcionamiento de los grupos específicos de alumnos que se encuentren en situación de desventaja socioeducativa.
- g) Directrices para la aplicación de los criterios de promoción.
- h) Plan de acción tutorial específico.

5. Los centros podrán establecer grupos específicos de alumnos que se encuentren en situación de desventaja socioeducativa con un mínimo de diez y un máximo de quince alumnos por grupo. Los alumnos de grupos específicos mantendrán su grupo de referencia y su adscripción deberá revisarse periódicamente, en función de sus progresos de aprendizaje, coincidiendo con el calendario general de evaluaciones que el centro tenga establecido.

6. La adscripción de un alumno a un grupo específico requerirá su previa evaluación psicopedagógica y la correspondiente autorización de sus padres o tutores legales.

7. El proceso de enseñanza en los grupos específicos de alumnos que se encuentren en situación de desventaja socioeducativa comprenderá las materias de Lengua castellana y literatura, Lengua extranjera, Matemáticas, Ciencias sociales, geografía e historia y Ciencias de la naturaleza. El resto del horario lectivo semanal será cursado por el alumnado en sus grupos de referencia.

8. Los contenidos de las materias citadas en el párrafo anterior se podrán trabajar en el grupo específico de manera integrada, aplicando una metodología interdisciplinar, y serán seleccionados manteniendo el equilibrio necesario, tomando como referencia los currículos de dichas materias, de modo que respondan a los intereses y motivaciones del alumnado y buscando la funcionalidad de los aprendizajes.

9. Las adaptaciones curriculares de grupo serán realizadas según lo establecido en esta Orden y tendrán entre sus principales objetivos la posterior incorporación del alumnado a un programa de diversificación curricular o, en su caso, a un programa de cualificación profesional inicial.

10. El alumnado de un grupo específico tendrá un cotutor que realizará su tarea de forma compartida con el profesor tutor de cada grupo de referencia de los alumnos. El horario del alumnado de un grupo específico de alumnos que se encuentren en situación de desventaja socioeducativa incluirá dos horas semanales de tutoría, una con el tutor del grupo de referencia y otra con el del grupo específico.

Artículo 42. Profesores encargados de realizar el apoyo educativo en educación secundaria obligatoria.

El apoyo educativo de los alumnos de educación secundaria obligatoria que se encuentren en situación de desventaja socioeducativa será realizado por los profesores que impartan las materias correspondientes y, en el caso de los grupos a los que se refieren los artículos 40 y 41 de esta Orden, por profesores de la especialidad correspondiente de los cuerpos docentes que desempeñen sus funciones en la educación secundaria obligatoria, sin perjuicio de lo establecido en la Disposición adicional séptima de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

ANEXO II .

Tipos de absentismo según el “Programa Municipal de Intervención en el Absentismo Escolar” de Ayuntamiento de Oviedo

Niveles de ausencias en los centros escolares:

Falta justificada. Ausencia que se produce por motivos médicos, familiares,...., justificada documentalmente o en su defecto mediante justificante firmado por el padre, madre o tutor/a legal.

Falta no justificada. Ausencia no justificada documentalmente o que siendo justificadas por el padre, madre o tutor/a legal del o de la menor, sean repetitivas, coincidentes en horas o susceptibles de dudas.

Falta de asistencia. Se refiere a la ausencia del centro escolar en cualquiera de las sesiones en las que se organiza la jornada lectiva, en determinadas horas concretas o en periodos completos de la mañana.

Absentismo virtual. Situación del alumnado que, aun asistiendo al centro educativo con regularidad, no muestra interés por los contenidos curriculares, ni por el hecho educativo en general, adoptando una actitud pasiva que puede derivar en aislamiento o conducta disruptiva dificultando el normal desarrollo de las sesiones de trabajo.

Absentismo escolar. La ausencia injustificada, sistemática y reiterada del alumno o alumna en edad de escolarización obligatoria, ya sea por voluntad propia o de su padre y/o madre o tutor legal.

Desescolarización. Situación del o de la menor que, estando en edad escolar obligatoria (6-16 años) administrativamente no se tiene constancia de matriculación en ningún centro educativo, de nuestra comunidad autónoma o de otra.

ANEXO III .

Medidas puestas en marcha con el Contrato-Programa o continuadas por su existencia

A continuación cito algunos programas que venimos utilizando en la aplicación de medidas de prevención, paliativas o de seguimiento, tanto para alumnos como para familias y con los que se colabora:

- Programa Puente de la Consejería de Educación y Fundación Vinjoy
- Programa Trampolín de la Consejería de Educación y Fundación Vinjoy
- Programa Trama
- Programa PAE
- ADHOC para el apoyo y tratamiento psicológico de trastornos de tipo familiar. <http://www.asociacionadhoc.org/index.php?seccion=quienessomos>
- Servicios Sociales del Ayuntamiento de Oviedo
- Servicio de Atención a la Familia de la Consejería de Servicios Sociales
- Equipo de Modificación de Conducta de la Consejería de Educación y Universidades
- Psicólogos sin Fronteras (Escuela de Padres)
- Programa “Ni ogros ni princesas”, Centro de Salud de la Consejería de Sanidad.

Otros programas y medidas que se han desarrollado son:

- Aula de convivencia
- Grupo de trabajo de convivencia
- Mediadores de convivencia
- Recreos dinámicos
- “Radio Pérez” y sus emisiones fijas los jueves.
- Aula de Garantías Educativas (AGE) con programa individualizado para cada alumno
- Programa de Acompañamiento Escolar
- Comunicación rápida y fluida con las familias.
- Gestión más eficaz de incidencias
- Refuerzo de guardias de recreo y pasillos
- Desdobles y flexibles
- Docencia compartida
- Más apoyos de especialistas de Pedagogía Terapéutica.

