



PROYECTOS DE COMPENSACION EDUCATIVA EN CENTROS DE E.G.B.

Ministerio de Educación y Ciencia

Dirección General de F. P. Reglada y Promoción Educativa

PROYECTOS DE COMPENSACION
EDUCATIVA
EN CENTROS DE E.G.B.



© Ministerio de Educación y Ciencia. 1990. Madrid.

Secretaría de Estado de Educación.

Dirección General de F. P. Reglada y Promoción Educativa.

Subdirección General de Educación Compensatoria.

Edita: Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia.

Tirada: 2.500 ejemplares.

N.I.P.O.: 176-90-017-8

I.S.B.N.: 84-369-1989-4

Depósito legal: M. 47.130-1990

Imprime: Imprenta Fareso, S. A.

Paseo de la Dirección, 5. 28039 Madrid

Han colaborado en la realización de este trabajo:

- . Javier Allue Lasaos
- . Ana Baraja Miguel
- . M.^a José Díaz-Aguado
- . M.^a Angeles Gómez de Enterría
- . Reyes Lalueza Latorre
- . Sonsoles Melero Villalba
- . Asunción Pagán Antón
- . Jesús Paz Fernández
- . Luis Pérez Rescalvo
- . Angel L. Soria Gutiérrez

INDICE

I.	FUNDAMENTACION TEORICA.....	13
	INTRODUCCION.....	15
	LA EDUCACION COMPENSATORIA EN ESPAÑA.....	19
	ANALISIS DE LA DESVENTAJA SOCIOCULTURAL COMO CONDICION NECESARIA PARA PROYECTOS DE COMPENSACION EDUCATIVA.....	23
	. Diferencias en los estilos de vida familiar relacionados con el estatus sociocultural.....	23
	. Desventaja sociocultural y dificultades de adaptación a la escuela.....	26
	. Desventaja sociocultural y discrepancia entre la vida familiar y escolar.....	28
	. La desventaja de las minorías étnicas y culturales ante el sistema educativo.....	29
	CONDICIONES DE LA EDUCACION COMPENSATORIA.....	31
	. Temporalización de la educación compensatoria.....	31
	. Educación compensatoria y necesidad de transforma- ción del sistema escolar.....	31
	ALGUNOS PRINCIPIOS DE ACTUACION DE LA EDUCA- CION COMPENSATORIA.....	33
	. El modelo de currículo abierto, la flexibilización orga- nizativa de la reforma educativa y la educación compensatoria.....	33
	. La transformación del currículo escolar para hacer el aprendizaje más significativo.....	34
	. La formación de hábitos y esquemas previos al apren- dizaje escolar como principio de educación com- pensatoria.....	35
	. Tutoría y orientación no discriminatoria como principio de igualdad de oportunidades.....	36

.	Educación compensatoria e interacción educativa.....	37
.	Desarrollo de la tolerancia a la diversidad y compensación educativa.....	38
.	Intervención con la familia y compensación educativa.....	40
II.	ANÁLISIS DE LA REALIDAD EDUCATIVA.....	43
	ESTUDIO DEL MEDIO.....	47
.	Indicadores socioculturales.....	47
.	Análisis interno del centro.....	47
	ESTUDIO DE LOS ALUMNOS.....	49
III.	PRINCIPIOS GENERALES DE LA COMPENSACION EXTERNA.....	51
	AMBITO.....	55
	AGENTES.....	57
	CAMPOS O AREAS DE INTERVENCION.....	59
IV.	PRINCIPIOS GENERALES DE LA COMPENSACION INTERNA.....	61
	ASPECTOS CURRICULARES.....	65
	ASPECTOS ORGANIZATIVOS.....	67
	LOS ALUMNOS Y SU EVALUACION.....	69
.	El carácter continuo de la evaluación.....	69
.	El carácter individualizado de la evaluación.....	71
	EL PROFESORADO.....	73
V.	MODELOS DE ACTUACION COMPENSATORIA EN CENTROS.....	75
	PROYECTOS PARA LA INTEGRACION DE MINORIAS ETNICAS Y CULTURALES.....	77
	FUNDAMENTACION.....	77
	PLANTEAMIENTO CURRICULAR.....	77
.	Objetivos.....	77
.	Metodología.....	78
.	Contenidos.....	79
	ORGANIZACION.....	79
	Recursos personales.....	79

. Recursos formales.....	80
. Recursos materiales.....	80
PROYECTOS PARA EL DESARROLLO DE APTITUDES Y APRENDIZAJES BASICOS EN GRUPOS DE ALUMNOS DE PREESCOLAR, CICLO INICIAL Y CICLO MEDIO.....	81
FUNDAMENTACION.....	81
PLANTEAMIENTO CURRICULAR.....	81
. Objetivos.....	81
. Metodología.....	82
. Contenidos.....	82
ORGANIZACION.....	83
. Recursos personales.....	83
. Recursos formales.....	83
. Recursos materiales.....	84
PROYECTOS PARA LA ATENCION A GRUPOS DE ALUMNOS DE CICLO SUPERIOR, BASADOS EN LA INCORPORACION DE TALLERES POLIVALENTES DE CARACTER PREPROFESIONAL.....	85
FUNDAMENTACION.....	85
PLANTEAMIENTO CURRICULAR.....	86
. Objetivos.....	86
. Metodología.....	86
. Contenidos.....	87
ORGANIZACION.....	88
. Recursos personales.....	88
. Recursos formales.....	88
. Recursos materiales.....	89
VI. CONCLUSION.....	93

PRESENTACION

Se dice con frecuencia que la calidad de un sistema educativo se mide por el tratamiento que dicho sistema da a los desajustes escolares que se producen.

En 1983 se publicó el Real Decreto sobre Educación Compensatoria. En él se articula un programa específico cuyo propósito es dotar al Sistema Educativo español de un instrumento legal que permita el desarrollo de un conjunto de actuaciones que den respuesta a las desigualdades en que se encuentran determinados colectivos por razón de su capacidad económica, nivel social o lugar de residencia.

En estos siete años en los que se ha venido desarrollando el programa se han puesto en marcha numerosas experiencias que han contado con la entrega y dedicación del profesorado y cuya característica fundamental ha sido la flexibilidad con la que se han adaptado al medio donde se aplicaban.

La reciente aprobación de la LOGSE requiere una necesaria adaptación de todos los programas que hasta ahora se venían aplicando a los niveles, etapas y ciclos que la nueva ordenación exige.

Procede, por lo tanto, en estos momentos reflexionar sobre lo hecho, ordenar las actuaciones y dotar al programa del desarrollo normativo que el propio Real Decreto propicia.

El proceso, ya iniciado, mediante el cual algunas actuaciones se integran en los centros ordinarios, permite dar a la compensación un carácter más preventivo que remedial. Asimismo, esta integración permitirá el enlace o, en su caso, la continuidad con otros programas a desarrollar en los mismos centros.

En este sentido, los proyectos de compensación educativa en centros se han venido mostrando a lo largo de su progresiva implantación como una de las

acciones y medidas más adecuadas para la atención preferente a aquellos grupos de alumnos que se encuentran en situación de inferioridad ante el sistema educativo, a causa de su origen sociocultural.

El documento que hoy presentamos pretende exponer las líneas básicas que deben seguir las acciones de compensación interna y externa, en relación con los diferentes tipos de proyectos.

Hay que señalar que el documento ofrece orientaciones generales que deben ser tenidas en cuenta por los diferentes servicios provinciales (Unidad de Programas e Inspección, fundamentalmente) en el proceso de asesoramiento y apoyo a los equipos docentes en la elaboración de los proyectos. No se ofrecen, por tanto, unas directrices cerradas o un esquema acabado, ya que la última concreción del proyecto estará en función de las características propias de la realidad educativa de que se trate.

Corresponderá, pues, a los equipos docentes de los centros, en colaboración con los servicios educativos provinciales, la adaptación de las líneas generales que aquí se exponen a las necesidades y demandas de cada caso concreto y el diseño de un proyecto que dé adecuada respuesta a las mismas.

Queremos, por último, dejar patente nuestro agradecimiento a todas aquellas personas que desde su responsabilidad concreta han hecho posible que hoy podamos recoger en esta publicación la experiencia acumulada durante estos últimos años.

GREGORIO ANTA RODRIGUEZ
Subdirector General de Educación
Compensatoria

I
**Fundamentación
Teórica**

INTRODUCCION

La incorporación de la totalidad de la población infantil y juvenil, en un determinado intervalo de edad, al sistema educativo constituye, de por sí, un elemento de primer orden de cara a la igualdad de oportunidades de todos los ciudadanos.

El asegurar una educación básica y gratuita para todos permite, en principio, que todas las personas adquieran la formación que les permita participar en una sociedad libre y democrática y los conocimientos y saberes necesarios para abordar la continuidad de los estudios o bien la preparación para la incorporación al mundo del trabajo.

En este sentido, la LOGSE señala que los sistemas educativos cumplen funciones esenciales para la vida de los individuos y de las sociedades y que las posibilidades de desarrollo armónico de unos y de otras se asientan en la educación que aquéllos proporcionan.

Está, sin embargo, demostrado que la mera escolarización de todos los niños de unas determinadas edades, aun cuando constituye un logro social de primer orden, no garantiza la igualdad de todos ellos ante el hecho educativo. Es bien sabido que las posibilidades de «éxito» escolar están mediatizadas por múltiples factores, muchos de ellos ajenos a la individualidad de los alumnos, como pueden ser el lugar de residencia, la procedencia social, etcétera.

La existencia de grupos de alumnos en el sistema educativo en los que se dan uno o varios de los factores a que se ha hecho referencia, hace que en lugar de existir una perfecta igualdad ante el sistema educativo, nos encontremos con el hecho de que determinados alumnos se encuentran en situación de *desventaja*, no ya a causa de una deficiencia física o psíquica de carácter personal, sino a causa de lo que podríamos denominar una «deficiencia social», es decir, pertenecer a grupos sociales deprivados socio-

económicamente, a minorías étnicas y culturales con dificultades de integración o habitar en zonas aisladas o de difícil comunicación.

La educación desempeña, pues, un decisivo papel para el desarrollo de las sociedades democráticas en su búsqueda de superiores niveles de justicia. Existen, sin embargo, sutiles y complejos procesos de discriminación educativa que representan un serio obstáculo en el principio de igualdad de oportunidades y, para cuya superación, no parece ser suficiente eliminar los impedimentos existentes para que algunos grupos sociales asistan a la escuela, sino que exigen también emprender acciones «compensadoras» de los problemas que la desigualdad social impone. En este sentido, el proyecto de compensación educativa constituye la respuesta —es decir, la acción compensadora— que un centro elabora para atender, cuando las circunstancias lo requieran, las necesidades educativas de la comunidad en que está inserto.

Para diseñar adecuadamente proyectos de compensación educativa conviene tener en cuenta los resultados obtenidos por anteriores intervenciones, con el objetivo de garantizar su éxito y no repetir errores que se hayan podido cometer.

Durante la década de los sesenta —en EE.UU. y posteriormente en otros países— los programas de innovación educativa adquirieron una relevancia desconocida hasta entonces, disponiendo de recursos superiores a los de ninguna otra época y siendo además el centro de importantes expectativas sociales y políticas. Este aumento del interés por la educación surge paralelo a la creciente importancia que adquiere el principio de igualdad de oportunidades y a los cambios que se producen en el contexto de importantes avances sociales y científicos:

1. Los resultados obtenidos por psicólogos y sociólogos desde el final de la II Guerra Mundial sobre la relación entre la inteligencia y la clase social y el papel de la escuela en este sentido.
2. Los descubrimientos de la biología sobre la influencia de la experiencia, especialmente en las primeras edades, sobre el desarrollo del sistema nervioso.

3. Las diversas teorías y descubrimientos psicológicos sobre la plasticidad de la infancia y su influencia en la evolución posterior.
4. Especialmente, el cambio de mentalidad que conduce a una creciente preocupación por la desigualdad social y la necesidad de compensarla.

Es en este contexto en el que se inician con grandes expectativas los programas de educación compensatoria, tratando por primera vez de utilizar los datos y teorías proporcionados por las ciencias sociales para transformar, a gran escala, una realidad social.

Los primeros programas de educación compensatoria se limitaban a adelantar el ingreso en la escuela de los niños en desventaja. Los resultados obtenidos distaron mucho de los que se esperaba obtener, especialmente cuando se consideran sus efectos a largo plazo. Como consecuencia de ello los programas han ido evolucionando a lo largo de su historia en las siguientes direcciones:

1. Ampliación de la duración de los programas.
2. Extensión de éstos a toda la familia para implicar a los padres y proporcionar así una ayuda más continua y eficaz desde las primeras etapas de desarrollo.
3. Adaptación de los programas a las necesidades de cada comunidad.

El análisis de los resultados obtenidos en los primeros programas de educación compensatoria permite extraer importantes conclusiones en las que coinciden la mayoría de los trabajos realizados a partir de los años ochenta:

1. Para ser eficaz un programa de educación compensatoria debe *incidir sobre las principales condiciones que originan las diferencias* cuyos efectos pretenden modificar. Los programas actuales no se preocupan sólo por el cambio de conducta del niño en desventaja, sino que pretenden intervenir simultáneamente en varios niveles.

2. Uno de los principales errores de los primeros programas parece ser el haber descuidado la *importancia que la educación familiar ejerce en la adapta-*

ción del niño al sistema escolar (o preescolar) y su consideración es una de las recomendaciones que con más frecuencia señalan los análisis posteriores realizados. Los primeros agentes de intervención, y especialmente durante los primeros años de vida, son los padres. Es necesario, por tanto, favorecer que éstos establezcan una interacción adecuada con el niño (mediante visitas al hogar, encuentros grupales, etcétera).

3. El simple aumento del tiempo de permanencia en la escuela no basta para compensar las dificultades que la desventaja social supone. No hay razones para creer que los alumnos que no pueden adaptarse al inicio de la escolarización obligatoria lo hagan un año antes (en preescolar) o dos años después (ampliando la educación secundaria). Es indispensable modificar la actividad y el modo de funcionamiento del sistema escolar adaptándolo a los alumnos a los que se dirige.

4. Es más probable que conduzcan a resultados positivos los *programas cuidadosamente planificados y aplicados, basados en un detenido análisis de la desventaja*, que los programas elaborados intuitivamente e inconscientemente aplicados.

LA EDUCACION COMPENSATORIA EN ESPAÑA

Por lo que respecta a nuestro país, la situación de desventaja o desigualdad ante el sistema educativo en que se encuentran determinadas personas por razón de su capacidad económica, nivel social o lugar de residencia ha llevado a la Administración Educativa a poner en marcha el programa de Educación Compensatoria.

El Real Decreto 1174/83, de 27 de abril (BOE del 11 de mayo), por el que se crea el programa, señala que la educación compensatoria constituye la necesaria garantía para conseguir unos niveles mínimos de prestación del servicio público educativo en todo el territorio español y para lograr la desaparición de las desigualdades apuntadas. En la misma línea, se recoge como aspiración de la compensación educativa conseguir que el sistema educativo funcione sobre bases más justas.

Siguiendo lo indicado en el Real Decreto citado, desde el año 1983 se han venido desarrollando acciones de compensación educativa, tanto en el territorio de gestión directa del MEC como —mediante los correspondientes convenios— en las Comunidades Autónomas con competencias, centradas en cinco áreas fundamentales.

Los objetivos más importantes perseguidos en cada una de ellas son los siguientes:

I. Zonas rurales

- . Mejorar la infraestructura de las instalaciones.
- . Paliar el aislamiento de la escuela y el profesorado.
- . Buscar modelos pedagógicos y organizativos adaptados al medio rural.
- . Atender al preescolar no escolarizado.

- . Realizar programas específicos para paliar los déficits educativos que se detecten en el desarrollo del trabajo.

II. Proyectos en centros educativos

- . Atender a grupos de alumnos con acentuadas deficiencias socioculturales.
- . Implantar proyectos que eviten el desfase curso- edad y el abandono prematuro.

III. Aulas ocupacionales para jóvenes desescolarizados

- . Completar su formación básica.
- . Preparar su reinserción en el sistema educativo y/o su inserción en el sistema productivo.
- . Adaptar la oferta educativa a las características de esta población.

IV. Minorías étnicas y culturales (población gitana y emigrantes)

- . Escolarizar a la población de cuatro a catorce años.
- . Regularizar su asistencia a la escuela.
- . Evitar el abandono temprano.
- . Mejorar el rendimiento escolar.
- . Promover la inclusión de aspectos interculturales en los proyectos curriculares de los centros con este tipo de población.

V. Población itinerante (circos, temporeros agrícolas...)

- . Escolarizar con estructuras adaptadas a su itinerancia.
- . Dar continuidad al proceso educativo cuando pasan por diversas escuelas en su itinerancia.

En relación con los proyectos de compensación educativa en centros públicos de EGB, y ante la necesidad de proceder a una ordenación de los mismos, las Instrucciones de la Dirección General de Formación Profesional Reglada y Promoción Educativa de 16 de abril de 1990 establecen que tales proyectos podrán desarrollarse con arreglo a tres modalidades:

1. Proyectos para la integración educativa de minorías étnicas y culturales.

2. Proyectos para el desarrollo de aptitudes y aprendizajes básicos en grupos de alumnos de Preescolar, Ciclo Inicial y Ciclo Medio.
3. Proyectos para la atención a grupos de alumnos de Ciclo Superior, basados en la incorporación de talleres polivalentes de carácter pre-profesional.

La justificación de las acciones a desarrollar en el Programa de proyectos de compensación educativa en centros arranca del compromiso establecido en la Constitución Española, desarrollado posteriormente por la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), por el cual se reconoce el derecho de todos los españoles a una educación que asegure el pleno desarrollo de su personalidad, contribuya al respeto de la pluralidad cultural y promueva el principio de igualdad de oportunidades, sin discriminación social ni económica de ningún tipo.

Del mismo modo, en la exposición de motivos de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) se afirma que la educación permite avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión; tengan un origen familiar o social; se arrastren tradicionalmente, o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad. La misma Ley, en su artículo 63, indica que, con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, los poderes públicos desarrollarán las acciones y medidas pertinentes de carácter compensatorio en relación con las personas o grupos que se encuentren en situaciones desfavorables.

Los proyectos de compensación educativa se desarrollan en centros públicos de EGB que cuentan con grupos de alumnos pertenecientes a sectores sociales con grave riesgo de absentismo, fracaso y abandono escolar, o a minorías étnicas o culturales con dificultades de integración educativa y social.

A partir del curso 1990/91 todos las acciones de compensación educativa a realizar en centros públicos de EGB se llevarán a cabo bajo la forma de proyectos. En esta línea, además de adaptar los proyectos que actualmente funcionan en los centros a lo dispuesto en las citadas Instrucciones de la Direc-

ción General de Formación Profesional Reglada y Promoción Educativa, se potenciarán aquéllos encaminados a conseguir la integración educativa de minorías étnicas y culturales. Asimismo, se procederá a transformar en proyectos gran parte de las aulas para jóvenes desescolarizados, procurando dar una atención de tipo preventivo que evite el abandono escolar y propiciando la permanencia en los centros educativos de los jóvenes hasta los 16 años.

Las Instrucciones de 16 de abril suponen, pues, la primera ordenación de las distintas acciones de compensación educativa en centros que, de forma experimental, han venido desarrollándose en las diferentes provincias del territorio de gestión directa del MEC. En ellas se establecen, además de las tres diferentes modalidades de actuación, la modulación de los recursos humanos y económicos a aportar a los centros, así como diversas indicaciones para el desarrollo de la acción educativa y el seguimiento y valoración de la misma.

Así pues, una vez realizada la primera regulación normativa de los proyectos de compensación educativa en centros públicos de EGB, parece conveniente ofrecer a las Direcciones Provinciales documentación de apoyo que sirva de orientación a los diferentes servicios educativos provinciales, a los equipos directivos de los centros y al profesorado en general en el diseño y puesta en práctica de los proyectos.

El presente documento surge, por tanto, como complemento a las citadas Instrucciones y pretende ofrecer elementos de reflexión que ayuden a situar el marco teórico donde se encuadran las acciones de compensación educativa en los centros escolares, así como las líneas básicas de la compensación interna y externa, en relación con las diferentes modalidades de proyectos. Se incluye también un desarrollo del esquema de actuación para cada una de las modalidades, haciendo especial hincapié en las características específicas de cada uno de ellos.

ANALISIS DE LA DESVENTAJA SOCIOCULTURAL COMO CONDICION NECESARIA PARA PROYECTOS DE COMPENSACION EDUCATIVA

De lo expuesto en el apartado anterior se deduce que para realizar un proyecto de compensación educativa es necesario partir de un análisis muy minucioso del perfil de desarrollo de la población en desventaja, en función del cual establecer los objetivos y los medios para llevarlos a cabo en una secuencia adecuada y realista.

Aunque dicho análisis debe realizarse en cada centro para, en función de él, diseñar un proyecto específico, pueden considerarse como marco de referencia general los resultados científicos obtenidos sobre la desventaja sociocultural y sus repercusiones educativas. Uno de los principios de educación compensatoria en los que existe actualmente más consenso es el de la necesidad de considerar cómo es la vida del alumno fuera de la escuela para entender cómo es la vida dentro de ella y diseñar la compensación educativa de acuerdo a dicho análisis. Este diseño habrá de contemplar no sólo la adaptación del niño en desventaja a la escuela, sino también la adaptación de la escuela a las características, intereses y necesidades del niño en desventaja.

Los estudios comparativos realizados entre familias de estatus sociocultural bajo y de estatus medio encuentran diferencias relevantes, en cuanto a la disciplina y el tipo de relación que el niño establece con la familia, que favorecen a la clase media para una mejor adaptación a la escuela y a la sociedad. Es necesario señalar que las conductas que vamos a exponer a continuación acerca de los grupos más desfavorecidos sociocultural y económicamente, no

DIFERENCIAS
EN LOS ESTILOS
DE VIDA FAMILIAR
RELACIONADOS
CON EL ESTATUS
SOCIOCULTURAL

aparecen siempre ni únicamente en dichos grupos. Estas tendencias suelen producirse en situaciones de alta conflictividad o cuando no se han desarrollado o se alteran las pautas más adecuadas de interacción. Entre las diferencias más relevantes cabe destacar las siguientes:

a) Tipo de disciplina

Mientras que las familias de estatus sociocultural muy bajo suelen utilizar fundamentalmente el castigo físico y de forma inconsistente, la familia de clase media tiende a utilizar una disciplina más suave, firme y consistente.

Por otra parte, en las familias de estatus sociocultural muy bajo suelen darse actitudes ambivalentes de sobreprotección (por ejemplo, no permiten que el niño vaya de excursión con el colegio) y de abandono, actitudes que son consecuencia de su forma de vida.

b) La actitud hacia la vida

Las familias de estatus sociocultural muy bajo suelen tener actitudes fatalistas y un pensamiento mágico, mientras que la familia de clase media tiende a mostrar actitudes más racionales, orientadas a la evidencia, y más objetivas.

c) Orientación hacia el presente-futuro

Mientras que las expectativas de las familias de estatus muy bajo suelen orientarse hacia el presente y a la consecución de objetivos a corto plazo, las familias de estatus medio suelen estar más orientadas al futuro y desarrollan en sus hijos una superior motivación de logro y la capacidad de orientarse hacia objetivos a medio y a largo plazo.

d) Estructura familiar y roles

En la familia de estatus muy bajo la estructura familiar suele ser rígida y autocrática, y la definición de los roles masculino y femenino muy estricta, mientras que en la familia de clase media la estructura familiar suele ser más democrática, igualitaria y flexible.

e) Tipo de comunicación

En la familia de estatus sociocultural muy bajo suele haber menos comunicación verbal y un estilo de

acción físico sobre la realidad con poca mediación del lenguaje; por otra parte, el tipo de lenguaje utilizado suele caracterizarse por la ausencia de conceptos abstractos o sutiles; por el contrario, en la familia de clase media suele haber mucha más comunicación verbal y se utilizan conceptos más complejos y abstractos; este estilo de comunicación contribuye a desarrollar en el niño la capacidad de controlarse a sí mismo a través de su propio lenguaje.

f) Ausencia de estimulación sobre las materias tratadas en la escuela

Mientras que la familia de estatus socioeconómico muy bajo suele proporcionar al niño escasa estimulación y poco apoyo respecto a las materias tratadas en la escuela, la familia de clase media tiende a proporcionar a sus hijos un modelo más próximo a la actividad escolar y les apoya más en dichas materias. Es raro que un niño de estatus sociocultural muy bajo vea a sus padres leyendo o escribiendo, actividad más frecuente en la familia de clase media.

g) Autoestima y actitud ante la vida

Las familias de estatus muy bajo suelen mostrar escasa autoestima, poca confianza en su propia competencia y una actitud pasiva ante la vida; en cambio, las familias de clase media suelen tener una alta autoestima, confianza en su propia capacidad y una actitud activa.

h) Proceso de independencia

Mientras que en la familia de estatus sociocultural muy bajo suele haber una carencia de apoyo consistente a los hijos en el proceso de independencia, y éste se produce de forma brusca y temprana, la familia de estatus medio tiende a apoyar de forma consistente a sus hijos en este proceso, que se da mucho más gradualmente.

i) Relación con el resto de la sociedad

En las familias de clase sociocultural baja suele existir desconfianza hacia otros grupos sociales, que puede limitar al niño o adolescente su seguridad para iniciar interacciones con los mismos; por el contrario,

la mayor autoestima de las familias de clase media y la seguridad básica que proporcionan a sus hijos permite a éstos aproximarse de forma más confiada a nuevas experiencias y grupos sociales.

DESVENTAJA
SOCIOCULTURAL
Y DIFICULTADES
DE ADAPTACION
A LA ESCUELA

En relación a las diferencias enumeradas podemos comprender el tipo de dificultades que los niños o adolescentes en desventaja muestran en la escuela, puesto que la mayor parte de las interacciones de los mismos están basadas en valores y orientaciones familiares que entran en contradicción con los valores u orientaciones del sistema educativo.

Entre las dificultades más frecuentes que estos alumnos presentan en la escuela cabe destacar los siguientes:

a) Incomprensión de las normas y los objetivos escolares

Algunas normas escolares, tales como el establecimiento de horarios, la capacidad para lograr niveles mínimos de autocontrol y demorar la satisfacción de necesidades, el no exagerar gesticulaciones, etc., no coinciden con las normas y hábitos que el niño ha aprendido en su familia. Por otra parte, el niño acostumbrado a un aprendizaje manipulativo y concreto orientado hacia el trabajo familiar no comprende para qué sirven los contenidos que se transmiten en la escuela, más complejos y abstractos y, frecuentemente, nada significativos para él.

b) Hiperactividad

En las aulas se observa con frecuencia que algunos niños se mueven mucho y necesitan cambiar de actividad en poco tiempo; a veces se inquietan y empiezan a desorganizar la clase. Las causas de este comportamiento hiperactivo radican en la estructura cerrada de la escuela, en la ausencia de protagonismo que el niño en desventaja tiene en la clase y en la falta de motivación que éste tiene para el aprendizaje académico, aprendizaje que no ha sido alentado por su familia en la mayoría de las ocasiones.

c) Dificultad para los procesos de abstracción

Puesto que el aprendizaje familiar es esencialmen-

te manipulativo y práctico, el niño puede tener dificultades para comprender contenidos más abstractos, que en muchos casos no parecen guardar una conexión clara con la vida. Esta dificultad es especialmente importante en la adquisición de la lectoescritura y puede ser atribuida al tipo de lenguaje que el niño desarrolla en su familia.

Algunos alumnos acceden a la educación secundaria con dificultades para pasar del nivel manipulativo al nivel reflexivo y formal, característico de este período, agudizándose así la desventaja.

d) Falta de motivación de logro y baja autoestima

Como consecuencia de las bajas expectativas y del refuerzo no contingente que la familia proporciona al niño, éste no ha desarrollado una confianza básica en su propia capacidad para modificar el ambiente con éxito, ni la motivación necesaria para las tareas de aprendizaje escolar. Cuando un niño cree que no puede controlar lo que sucede es incapaz de esforzarse para aprender.

En relación a esta dificultad es necesario considerar los esquemas diferenciales de orientación vocacional en función de la clase social y el sexo, que limitan las expectativas de los sujetos más desfavorecidos socioculturalmente y de las mujeres. La discriminación que sufre la mujer debido a estereotipos sexistas provoca que ésta se incline hacia trabajos tradicionalmente considerados como «femeninos», limitando así su desarrollo personal y profesional.

e) Carencia de los hábitos y esquemas de conocimiento previos para enfrentarse a los problemas escolares

Como consecuencia de todo lo anterior, el alumno de estatus socioeconómico muy bajo llega a la escuela sin haber desarrollado hábitos y esquemas de actuación sobre la realidad, necesarios para adaptarse a la actividad escolar. Esto no quiere decir que el alumno carezca de hábitos y esquemas de actuación, sino que éstos se han desarrollado en otra dirección; y es este desarrollo diferente el que dificulta la adaptación del niño al sistema escolar. Como hemos dicho anteriormente, el alumno carece de esquemas previos para demorar la satisfacción de necesidades, perma-

necer sentado en su sitio durante largos períodos de tiempo, aprender a leer y a escribir u otras materias que requieran capacidad de abstracción, esforzarse para conseguir éxito, etcétera.

f) Absentismo y abandono escolar

Además de la inadaptación y del fracaso escolar, otras causas del absentismo y el abandono temprano de la escuela son:

1. El hecho de que la familia de estatus sociocultural muy bajo valore tan escasamente la educación escolar.
2. Los trabajos temporales que obligan a la familia a emigrar.
3. La edad temprana de incorporación del alumno al trabajo.
4. Los estereotipos sexuales que discriminan frecuentemente a la mujer, provocando que, en la mayoría de los casos, tenga que abandonar o ausentarse más que el varón por atender a tareas del hogar, cuidar de los hermanos, etcétera.
5. El hecho de que la escuela haya olvidado con frecuencia las motivaciones e intereses de los alumnos, que en la enseñanza secundaria están en relación con el futuro profesional de los mismos.

Durante la adolescencia suelen agudizarse estas dificultades, por ser una etapa en la que el alumno adquiere un gran sentido crítico y entran especialmente en conflicto los valores y orientaciones de la escuela con los suyos propios.

DESVENTAJA
SOCIOCULTURAL
Y DISCREPANCIA
ENTRE LA VIDA
FAMILIAR
Y ESCOLAR

Las características expuestas anteriormente podrían resumirse analizando la desventaja sociocultural en función de la excesiva discrepancia que sufren algunos alumnos entre los valores de la escuela y los de su entorno familiar, discrepancia que suele aumentar con la edad del niño.

Los estudios psicológicos realizados en este sentido ponen de manifiesto que el aprendizaje se ve favorecido con niveles de discrepancia moderada entre lo que un niño conoce y lo que se le presenta en la escuela; y que, por el contrario, la excesiva discre-

pancia produce aburrimiento o rechazo hacia el sistema escolar. A partir de dicho análisis, existe actualmente un creciente consenso entre los especialistas en la materia en reconocer que la compensación educativa debe disminuir dicha discrepancia y que, para ello, deben realizarse cambios en estas dos direcciones: a) acercar la vida escolar a la familiar, incorporando los valores y orientaciones de la escuela a la vida familiar, para lo cual es necesario intervenir directamente con los padres; y b) acercar la vida familiar a la escuela para que sus contenidos, materiales y actividades tengan en cuenta los aspectos de la realidad física, social y cultural a la que se enfrentan los alumnos fuera del sistema escolar.

La pertenencia a minorías étnicas y culturales suele añadir problemas a los ya mencionados en el apartado anterior porque a las dificultades de la desventaja sociocultural —situación en la que se encuentran las principales minorías existentes en nuestro país— hay que añadir otro tipo de dificultades que se derivan de la marginación que la escuela suele hacer de sus valores culturales e históricos. Esta falta de reconocimiento de los valores con los que el niño se identifica puede llevar o bien a la infravaloración de su propio grupo cultural o bien al rechazo de la escuela. Este problema se agudiza en la adolescencia, etapa evolutiva dedicada especialmente a la construcción de la propia identidad.

LA DESVENTAJA
DE LAS MINORIAS
ETNICAS
Y CULTURALES
ANTE EL SISTEMA
EDUCATIVO

CONDICIONES DE LA EDUCACION COMPENSATORIA

Dado el carácter acumulativo que la desventaja supone, para llevar a la práctica los principios compensadores es necesario incluir una educación preventiva que trate de reducir la desigualdad lo antes posible, empezando desde la Educación Infantil.

Por otra parte, la LOGSE plantea la extensión de la escolarización obligatoria con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades a todos los alumnos. Esta extensión se convierte en una importante condición de la educación compensatoria en función del carácter terminal de la Educación Secundaria. Sin embargo, aunque es una condición necesaria para conseguir que se lleve a la práctica dicho principio, no es suficiente, puesto que exige un diseño curricular que atienda a las necesidades educativas de todos los alumnos.

La LOGSE contempla también la posibilidad de continuar la formación, mediante programas específicos, de aquellos alumnos que no consigan alcanzar los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria:

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

La aplicación del principio de igualdad de oportunidades no se logra solamente garantizando la asistencia a la escuela de toda la población en edad de escolaridad obligatoria ni anticipando o ampliando su permanencia en ella, sino que exige además realizar otro tipo de *transformaciones cualitativas* que permi-

TEMPORALIZACION
DE LA EDUCACION
COMPENSATORIA

EDUCACION
COMPENSATORIA
Y NECESIDAD DE
TRANSFORMACION
DEL SISTEMA
ESCOLAR

tan eliminar sutiles y complejos procesos de discriminación educativa.

Un análisis minucioso de la desventaja sociocultural y de sus repercusiones en el sistema escolar pone de manifiesto lo incompletos que resultan algunos esfuerzos compensadores, orientados exclusivamente a que sea el niño en desventaja quien se adapte al sistema escolar, sin reconocer la necesidad de transformar al propio sistema. En el apartado siguiente se analizan algunos principios de actuación en el sistema escolar que permiten acercarnos al objetivo de igualdad de oportunidades.

ALGUNOS PRINCIPIOS DE ACTUACION DE LA EDUCACION COMPENSATORIA

Del análisis de la desventaja, anteriormente expuesto, se desprenden las siguientes líneas de actuación. Líneas que, aunque contribuyen a mejorar la calidad de la educación en cualquier tipo de alumno son especialmente significativas en el caso de alumnos en desventaja.

El modelo de educación propuesto por la reforma educativa abre nuevas alternativas de actuación al poner el énfasis en la adaptación del sistema educativo a las necesidades específicas de los alumnos, que serán diferentes dependiendo del contexto socio-cultural en que se desarrolla el niño y de sus peculiaridades individuales. Con el fin de posibilitar una amplia gama de adaptaciones y concreciones el Diseño Curricular Base representa el grado máximo de apertura y flexibilidad. En este sentido, son funciones del profesor seleccionar los contenidos curriculares y el grado de generalidad de éstos.

Este principio de apertura y flexibilidad tiene especial sentido en la educación compensatoria, dirigida a alumnos con un perfil de desarrollo peculiar, y que, por tanto, ha de tenerse en cuenta en los proyectos de centro. En dichos proyectos ha de adecuarse el currículo al contexto socioeconómico y cultural del propio centro y a las características específicas de sus alumnos.

«Su carácter abierto y flexible permitirá respetar el pluralismo cultural y dar una respuesta educativa que tenga en cuenta la diversidad de las capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos» (DCB, Educación Secundaria Obligatoria I, pág. 26).

Debido a que el nivel de diversidad de capacidades, intereses y motivaciones es mayor en la Educación Secundaria Obligatoria que en los anteriores tramos educativos, además de este carácter abierto y flexible del currículo, la reforma educativa propone otros elementos para atender a dichas diferencias:

EL MODELO
DE CURRÍCULO
ABIERTO,
LA FLEXIBILIDAD
ORGANIZATIVA
DE LOS CENTROS
Y LA EDUCACION
COMPENSATORIA

1. La formación de *grupos flexibles* dentro del aula.
2. Un *espacio creciente de optatividad*, que permite a los alumnos elegir entre varias alternativas de contenidos.
3. La *diversificación curricular*, que, en casos extremos, puede dejar al alumno cambiar una actividad educativa común de la etapa por otra, siempre y cuando ésta le permita adquirir los contenidos que pertenecen a los objetivos generales del área curricular. Dichos contenidos son imprescindibles para que los alumnos sean capaces de ejercer con plenitud sus derechos y deberes, y para que no resulten discriminados en sus posibilidades de acceder a las diferentes modalidades educativas de la Educación Secundaria Obligatoria.

LA
TRANSFORMACION
DEL CURRÍCULO
ESCOLAR
PARA HACER EL
APRENDIZAJE MAS
SIGNIFICATIVO

La aplicación del principio de aprendizaje significativo, adquiere una especial importancia en la compensación educativa, proporcionando un excelente medio para acercar la actividad escolar a la actividad que los alumnos realizan fuera de la escuela.

El aprendizaje que no se relaciona con estructuras cognitivas ya existentes en el sujeto, lo cual ocurre cuando se produce de modo memorístico y repetitivo, está condenado a un rápido olvido. Para que el nuevo material se aprenda de forma duradera y sólida, es necesario que el sujeto pueda relacionarlo con esquemas de conocimiento y de conducta, esquemas que no sólo se han aprendido en la escuela, sino también fuera de ella. En este sentido, la compensación educativa debe asegurar que el aprendizaje sea significativo para los alumnos tanto en contenidos conceptuales como en contenidos relativos a valores, normas y actitudes.

En el caso de las minorías étnicas y culturales, la aplicación de dicho principio, por ejemplo en la Educación Primaria, puede suponer la incorporación de sus contenidos históricos y culturales dentro del área curricular denominada «Conocimiento del medio». El objetivo último de dos bloques de este área, «organización social» y «formas de vida y paisaje histórico» es alcanzar la idea de humanidad como elemento superador e integrador de las diferencias entre grupos sociales:

«Particularmente importantes en este capítulo son las capacidades de participación responsable y crítica, de valoración de las costumbres, tradiciones y formas culturales de los propios grupos de pertenencia, de interés por conocer las características de otros grupos sociales distintos de aquéllos a los que se pertenece, de respeto por las diferencias y, en especial, de solidaridad entre los seres humanos por encima de sus respectivos grupos sociales» (DCB, Educación Primaria, pág. 99).

Para que el aprendizaje sea significativo debe además responder a los diferentes intereses y motivaciones de los alumnos que, sobre todo en la Educación Secundaria, estarán relacionados con su futuro profesional. En este sentido, el aprendizaje debe tener un carácter funcional, no sólo en el sentido de que sea práctico, sino también necesario y útil para llevar a cabo otros aprendizajes posteriores.

Una adecuada aplicación del principio de aprendizaje significativo permite disminuir: a) la discrepancia existente entre la escuela y la vida familiar para los alumnos en desventaja; b) la incomprensión de las normas y objetivos académicos, así como su dificultad de abstracción; c) el absentismo.

Para que el nuevo material sea significativo es necesario atender, no sólo al nivel de desarrollo cognitivo del sujeto, sino también a los hábitos y esquemas que ha desarrollado anteriormente. La aplicación de este principio en los alumnos en desventaja sociocultural exige detectar si cada alumno posee o no dichos hábitos o esquemas y tener en cuenta todas las características mencionadas en el análisis de dicha desventaja. En este sentido, cabe considerar una de las tendencias de la educación compensatoria orientada a la transformación de la actividad escolar en la manipulación directa de los objetos; transformación que facilita considerablemente la implicación de los alumnos en desventaja. Sería un error, sin embargo, limitarnos a este nivel manipulativo, sin incluirlo en el proceso de reflexión y formalización abstracta. Conviene tener en cuenta que las dificultades que a menudo existen para este último nivel llevan en oca-

LA FORMACION
DE HABITOS
Y ESQUEMAS
PREVIOS
AL APRENDIZAJE
ESCOLAR COMO
PRINCIPIO
DE EDUCACION
COMPENSATORIA.

siones a identificar educación compensatoria con reducción de los objetivos educativos, reducción que debe tratar de evitarse para lograr el principio de igualdad de oportunidades.

A menudo la aplicación de este principio de compensación educativa, especialmente en los primeros años de escolaridad, exige proporcionar a los alumnos en desventaja oportunidades para que adquieran hábitos básicos de autocontrol que les permitan superar los problemas de hiperactividad descritos anteriormente, que surgen como consecuencia de algunas características de la vida familiar (disciplina inconsistente, orientación hacia el presente y hacia objetivos a corto plazo y comunicación escasa y física). Cuando existen en la clase problemas relacionados con este tema, su solución se convierte en un objetivo prioritario a partir del cual pueden lograrse otros objetivos superiores. Conviene, por otra parte, tener en cuenta que la superación de estas dificultades por parte de los niños se ve favorecida cuando existe una alta motivación hacia la tarea de aprendizaje. Para lograr superar este objetivo han demostrado ser de una gran utilidad los procedimientos en los que un adulto enseña al niño la eficacia de las propias instrucciones que uno mismo se da; procedimiento que es necesario completar con un nivel óptimo de reconocimiento para cada niño.

TUTORIA Y
ORIENTACION NO
DISCRIMINATORIA
COMO PRINCIPIO
DE IGUALDAD DE
OPORTUNIDADES

Existen diferencias en función de la clase social y del sexo que limitan el desarrollo de la personalidad y son un obstáculo para la igualdad de oportunidades. El sistema escolar puede contribuir a mantener la desigualdad, transmitiendo esquemas diferenciales y los estereotipos sexistas que tienen lugar en nuestra sociedad, limitando así las expectativas de la mujer y provocando que ésta siga desempeñando trabajos «femeninos». Cuando ambos tipos de discriminación van unidos se producen situaciones de máxima desventaja. Es necesario, por tanto, una orientación vocacional adecuada, superando estos sesgos discriminatorios.

En este sentido, cabe señalar la importante función que desempeña el tutor como orientador vocacional, siendo de vital importancia que el alumno intercambie sus puntos de vista con el mismo respecto a

sus posibilidades de elección. El tutor debe proporcionar una perspectiva realista sobre los pros y los contras de cada elección ampliando el abanico de posibilidades para superar las limitaciones que los estereotipos sexuales y de clase social suelen imponer. De esta manera pueden compensarse las dificultades producidas por el bajo nivel de expectativas y autoestima, así como los rígidos estereotipos sexuales que caracterizan la vida familiar de estos alumnos.

Por otra parte, la pertenencia a una minoría étnica o cultural supone a veces problemas interpersonales (generalmente con sus compañeros y, en ocasiones, también con el profesor); problemas que un proyecto de compensación educativa debe tratar de resolver o prevenir.

EDUCACION
COMPENSATORIA
E INTERACCION
EDUCATIVA

Los estudios realizados sobre la interacción en el aula de clase, especialmente los llevados a cabo en aulas heterogéneas, ponen de manifiesto la existencia de importantes desigualdades en el nivel de éxito y reconocimiento que obtienen los alumnos de un mismo grupo; desigualdad que parece desempeñar un decisivo papel en el mantenimiento de las desigualdades existentes en nuestra sociedad.

Los alumnos que comienzan a quedar los últimos pierden toda motivación por el aprendizaje y la confianza en su propia capacidad, lo cual les impide realizar el esfuerzo necesario para las tareas escolares y hace que la deficiencia inicial vaya progresivamente en aumento. En este sentido, la educación compensatoria debe tratar de proporcionar a todos los alumnos un nivel óptimo de éxito y reconocimiento dentro de su aula.

Para lograr el objetivo anteriormente expuesto, han demostrado ser de gran eficacia procedimientos de estructura cooperativa, que suelen suponer una importante transformación de la actividad habitual en el aula, generalmente dirigida por el profesor. Los principios básicos del aprendizaje cooperativo son:

1. Los estudiantes trabajan en equipos pequeños (4 ó 5 miembros) heterogéneos en cuanto a sexo, edad, nivel de rendimiento, clase sociocultural y etnia, que permanecen en estable composición a lo largo de muchas semanas;

2. Se anima a los estudiantes a ayudar a los otros miembros del grupo a aprender el material académico o a ejecutar la tarea grupal;
3. Se dan recompensas grupales.

Para conseguir que todos los alumnos tengan éxito sea cual sea su nivel inicial de rendimiento, es necesario utilizar procedimientos de evaluación distintos a los tradicionales. Por ejemplo, la evaluación criterial, según la cual se evalúa el progreso del alumno con respecto a la anterior prueba realizada por el mismo.

Este principio de compensación educativa permite desarrollar en los alumnos la motivación hacia las tareas escolares y una adecuada autoestima superando las dificultades que suelen tener en este sentido (véase, al respecto, el apartado titulado «Desventaja sociocultural y dificultades de adaptación a la escuela»). La consecución de estos objetivos favorece a su vez la superación de otras dificultades existentes en los alumnos en desventaja relacionadas con la hiperactividad, el absentismo y los problemas de disciplina.

DESARROLLO
DE LA TOLERANCIA
A LA DIVERSIDAD
Y COMPENSACION
EDUCATIVA

Los centros a los que asisten alumnos en desventaja sociocultural o que pertenecen a minorías étnicas o culturales suelen presentar con frecuencia conflictos interpersonales relacionados con la existencia de estereotipos y actitudes negativas hacia dichos grupos. En estos contextos adquieren una especial relevancia los objetivos expuestos en el Diseño Curricular Base:

«a) La educación social y moral de los alumnos, en la medida en que contiene una educación para las actitudes y valores, que ha de permitir opciones responsables de los niños y adolescentes dentro del pluralismo característico de la sociedad moderna, respetando al propio tiempo los valores y creencias de otras personas y de otros grupos sociales.

b) Una educación no discriminatoria, antes al contrario, orientada a la igualdad de las personas y de sus posibilidades de realización, cualesquiera que sean sus condiciones personales y sociales, de sexo, capa-

cidad, raza u origen social, tratando de eliminar los estereotipos sexistas, raciales y otros que persisten todavía en nuestra sociedad» (DCB, Educación Infantil, págs. 9-10)

Un adecuado tratamiento de los conflictos que se producen en los centros a los que asisten alumnos en desventaja o pertenecientes a minorías étnicas o culturales puede permitir no sólo eliminar los problemas que dichos conflictos originan, sino también la oportunidad de experimentar directamente algunos de los Objetivos Generales curriculares tanto de la Educación Primaria («Educación para la paz») como de la Educación Secundaria (objetivos 11 y 12):

«La creación de actitudes que estimulen el diálogo como vía privilegiada en la resolución de conflictos entre personas y grupos sociales es un objetivo básico de la educación. El hecho de que la propia escuela sea lugar de encuentro entre las personas que forman la comunidad educativa y cuyos intereses no siempre son armónicos, hace de ella un lugar idóneo para aprender por propia experiencia las actitudes básicas de una convivencia libre, democrática, solidaria y participativa» (DCB, Educación Primaria, pág. 86).

«11. Apreciar, disfrutar y respetar el patrimonio cultural de la comunidad en la que viven (Comunidad Autónoma, España, Comunidad Europea...), velar por su conservación y mejora e interesarse por el patrimonio natural o cultural de otras comunidades manifestando actitudes de respeto hacia las mismas.

12. Relacionarse constructivamente con otras personas adoptando actitudes de flexibilidad, cooperación, participación, interés y respeto, superando inhibiciones y prejuicios y rechazando todo tipo de discriminaciones debidas a las características personales (edad, sexo, rasgos físicos y psíquicos, etc.) y sociales (clase social, grupo de pertenencia, etcétera) de las mismas» (DCB, Educación Secundaria Obligatoria I, pág. 79).

En este sentido, cabe considerar los estudios

realizados sobre el papel que el conflicto sociocognitivo tiene en el desarrollo, conflicto que suele producirse al constatar la existencia de opiniones diferentes a las propias y, para cuya resolución, son de gran utilidad los métodos educativos basados en la discusión entre los propios alumnos y la dramatización de situaciones conflictivas donde el mismo alumno represente sucesivamente papeles antagónicos. Estos métodos de discusión tienen especial significación durante la adolescencia por la mayor facilidad que los alumnos tienen en esta etapa para intercambiar puntos de vista.

INTERVENCION
CON LA FAMILIA Y
COMPENSACION
EDUCATIVA

Los programas actuales de Educación Compensatoria tratan como uno de sus principales objetivos la implicación de la familia en los programas escolares para: a) disminuir la discrepancia, ya comentada anteriormente, acerca de los valores y contenidos que transmite la escuela y los que transmite la familia; b) asegurar el apoyo de la familia a las tareas escolares; c) reducir los sentimientos de infravaloración que se producen cuando el niño descubre que su familia está en situación de desventaja sociocultural; d) contribuir a favorecer la valoración de la familia hacia la escuela, etcétera.

Entre los medios, a partir de los cuales pueden crearse vínculos entre la familia y la escuela y llevarse a cabo los objetivos señalados en el párrafo anterior, algunos estudios realizados destacan los siguientes:

1. Formación a los padres dirigida tanto a la educación de hábitos y a su propia formación profesional como a la sensibilización de la importancia de la educación formal de sus hijos. Este proceso podría realizarse tanto en la escuela mediante cursos asesorados por profesionales o mediante visitas al hogar orientadas a sensibilizar a los padres. Por ejemplo, en estas visitas se puede pedir a los padres que dediquen un tiempo a oír leer a sus hijos, que les brinden apoyo y elogios y que les garanticen un rato tranquilo para el estudio que no interfiera con otras actividades de su interés (como por ejemplo, la televisión).
2. Participación de los padres en la escuela, por ejemplo, en el Consejo Escolar. Son conve-

nientes reuniones periódicas donde los padres puedan plantear sus problemas, opiniones e ideas sobre la educación de sus hijos, y puedan recibir un asesoramiento adecuado.

3. Incorporación o visitas periódicas a la escuela de padres o familiares de los alumnos pertenecientes a minorías étnicas o culturales con empleos cualificados, que actúen como modelos para los alumnos y que hablen de lo importante que han sido las materias escolares para su vida posterior.

Una adecuada intervención a nivel familiar puede contribuir a superar las dificultades enumeradas en el apartado titulado «Diferencias en los estilos de vida familiar relacionados con el estatus sociocultural» y los problemas que de ella se desprenden, especialmente los de absentismo y abandono.

II

**Análisis de la realidad
educativa**

Después de realizada una aproximación a la fundamentación teórica en que deben basarse las acciones de compensación a desarrollar en los centros escolares, se ofrecen a continuación algunas reflexiones en torno a la realidad en la que se desarrolla la actuación educativa.

Todo proyecto de compensación que pretenda llevar acabo una acción eficaz en línea con lo hasta ahora expuesto, y encaminada a disminuir las condiciones de desventaja con que determinados colectivos acceden a la escuela, debe partir de un análisis de la realidad que conforma y condiciona el hecho educativo.

Dicho análisis comprenderá dos elementos fundamentales. En primer lugar, el medio en que tiene lugar el proceso educativo, tanto en su aspecto «ecológico», es decir, el estudio del entorno y de las relaciones entre éste y la institución educativa, como en lo que hace referencia la situación interna del centro.

El segundo objeto de análisis lo constituye el conjunto de alumnos del centro, destinatarios últimos de las acciones de compensación diseñadas en el proyecto.

ESTUDIO DEL MEDIO

El análisis del medio en que se desarrolla el proyecto debe comprender no sólo los aspectos estrictamente educativos, sino que debe extenderse también a los sociológicos, sobre todo en lo que tienen de incidencia en lo educativo y que, en definitiva, han de constituir un obligado referente en el diseño del proyecto.

La primera parte del estudio abarcaría los rasgos socioculturales que caracterizan tanto la zona donde se ubica el centro como la población a la que atiende.

INDICADORES SOCIOCULTURALES

Los datos necesarios serán, generalmente, facilitados por organismos e instituciones con incidencia en el entorno y podrán referirse a aspectos sumamente variados, que serán distintos para cada realidad concreta.

Algunos de los aspectos que podrían tener reflejo en un estudio de este tipo, sin que en modo alguno se puedan tomar como una relación exhaustiva, serían los siguientes:

- Recursos asistenciales y culturales de la zona.
 - Características de vivienda, habitabilidad y urbanismo de la zona.
 - Existencia de minorías étnicas o culturales con dificultades de integración.
 - Presencia de población temporera.
 - Posible existencia de conflictividad social.
 - Presencia de programas institucionales de intervención sobre la comunidad.
 - Niveles de empleo y cualificación laboral.
-

El segundo aspecto a tener en cuenta se refiere a la realidad interna del centro, lo cual puede traducirse en analizar el proyecto educativo, constituyendo uno de los primeros elementos de dicho análisis la determinación de la existencia explícita de tal proyecto educativo de centro.

ANALISIS INTERNO DEL CENTRO

Un estudio de este tipo debe abarcar los aspectos más importantes que definen la realidad de la institución educativa, incluyendo, entre otros, aspectos organizativos, estructurales, didácticos, etc. Lo más

conveniente sería la utilización de un instrumento estructurado de análisis, por ejemplo, el QUAFE-80 (Darder y López: *QUAFE-80*. Editorial Onda. Barcelona, 1989).

ESTUDIO DE LOS ALUMNOS

Lo que va a determinar la necesidad o no de poner en marcha acciones de compensación educativa es la existencia de grupos de alumnos en situación de desventaja. Así pues, se hace necesario, además de conocer el medio, conocer las características generales de los alumnos y el grado en que la desventaja se ha traducido en una determinada problemática escolar.

Es importante destacar que tanto el estudio como la posterior acción compensadora deben tener como objetivo el conjunto de la población escolar, huyendo de la segregación de alumnos «necesitados» de atención especial. La compensación debe realizarse, según esta perspectiva, en un ambiente normalizado con los alumnos dentro de sus grupos de referencia, *propiciando que los refuerzos y alternativas curriculares y organizativas se extiendan al conjunto de los grupos a los cuales pertenecen los alumnos en situación de desventaja.*

El estudio de las características de los diferentes grupos podría realizarse a partir del análisis de, entre otros, los siguientes indicadores:

- . Alumnos que abandonan la EGB sin Graduado Escolar.
- . Desfase edad-nivel escolar.
- . Datos sobre absentismo escolar.
- . Existencia de grupos de alumnos de escolarización tardía.
- . Existencia de grupos étnicos o culturales marginados con dificultades de integración.
- . Presencia de grupos de alumnos con problemas de estructuración de la personalidad.

III

Principios generales de la compensación externa

La existencia de estructuras sociales descompensadoras hace, como ya se ha indicado reiteradamente, que determinados colectivos accedan al sistema y permanezcan en él en una situación de desventaja. Efectivamente, el origen de determinadas deficiencias con que se encuentra un número importante de alumnos se halla en un medio social claramente desfavorable. Por ello se hace necesario que se acometan acciones tendentes a la corrección de los factores que originan las citadas deficiencias.

Caracterizar el déficit como elemento social no es suficiente si no se hace referencia a los factores sectoriales que lo componen. La coincidencia de factores laborales, culturales, educativos, urbanísticos, sanitarios, etc., configuran marcos sociales empobrecidos que sólo pueden ser corregidos desde planteamientos globales que permitan acciones de desarrollo comunitario complejas y plurales.

Estas acciones, que bien pueden ser denominadas como política compensadora, afectan a distintas instituciones. La modificación de la realidad descompensada vendrá de la planificación conjunta de todas ellas en la perspectiva del desarrollo de la comunidad. La experiencia ha demostrado que sólo desde planteamientos de este tipo se modifican realmente las circunstancias que originan la situación desfavorable que afecta a los colectivos a los que nos venimos refiriendo.

En ese sentido, es muy conveniente que los proyectos de compensación educativa se inserten en estos marcos compensadores, si bien se entiende que no pueden ser los únicos impulsores de opciones de este tipo.

Tener en cuenta estas consideraciones en el diseño del área de compensación externa de cada proyecto supone formular determinadas previsiones que habrán de ser contempladas en la elaboración del mismo.

Por lo que respecta a los proyectos preventivos, en nuestro caso los denominados como de modalidad 1 (proyectos para la integración de minorías étnicas y culturales) y modalidad 2 (proyectos para el desarrollo de aptitudes y aprendizajes básicos en grupos de alumnos de Preescolar, Ciclo Inicial y Ciclo Medio), la

reducción del absentismo escolar, la mejora de la relación entre las familias y el centro, el seguimiento de programas de salud comunitaria, etc., serán, junto con otros, objetivos de primer orden en el diseño de las acciones de compensación externa; objetivos que deben tender, en todo caso, a aproximar a los grupos objeto de atención específica a la institución escolar y que, a su vez, ésta se muestre receptiva a sus necesidades.

Las acciones de compensación externa vinculadas a los proyectos de modalidad 3 (proyectos para la atención a grupos de alumnos de Ciclo Superior, basados en la incorporación de talleres polivalentes de carácter preprofesional), estarán encaminados a promover la incorporación de los alumnos a la vida social y comunitaria.

En todos los casos se pueden precisar determinados rasgos que frecuentemente caracterizan las acciones de compensación externa. Los más importantes son el ámbito, los agentes y los campos o áreas de intervención.

AMBITO

Las acciones de compensación externa se dirigirán hacia la comunidad educativa en su conjunto, bien de forma específica, o inespecífica en el caso de que se halle incurso en planes de desarrollo comunitario que excedan su propio marco. En este último caso, se hace necesario *precisar la trascendencia que tales planes tendrán para la propia comunidad educativa*. Pueden citarse como ejemplo los programas de reajuste de grupos de población, los programas de servicios sociales de determinados Ayuntamientos, Diputaciones o Comunidades Autónomas, los programas de dinamización cultural, las acciones en materia de salud comunitaria, etcétera.

AGENTES

La necesaria colaboración entre instituciones públicas y entidades de distinta índole, hace que las acciones que pueden considerarse de compensación externa sean desarrolladas por personal de distintas procedencias, retribuido o voluntario, profesionalmente cualificado o no, con mayor o menor tiempo de dedicación y con objetivos en su acción muy variados.

Por lo que respecta a los proyectos preventivos, alcanza especial relevancia la acción de los trabajadores sociales y los educadores de familia en razón de la importancia de las acciones que se desarrollan en relación directa con las familias de los alumnos. Su actividad tenderá a colocar a las familias en las mejores condiciones posibles para que el proceso de escolarización de sus hijos se desarrolle por vías normalizadas.

Paralelamente a la acción hacia las familias los programas de seguimiento habrán de tener garantizada la coordinación con los centros escolares.

Con relación a los proyectos de modalidad 3 hay que tener en cuenta que los adolescentes se agrupan en pandillas y se relacionan con los adultos en una gran parte de las ocasiones en función de este agrupamiento. Por ello la existencia de profesionales que se dirijan hacia estos grupos se constituye en el primer factor de compensación externa. Estos profesionales, que han venido denominándose habitualmente educadores de calle, deberán tener una función principal dirigida a la educación del ocio y el tiempo libre, la mejora en la estructuración del componente social del alumno y la prevención de actitudes de desarraigo social y marginación.

CAMPOS O AREAS DE INTERVENCION

Conviene aquí precisar la existencia de acciones de dos tipos que hemos venido denominando específicas o inespecíficas. Estas últimas se diseñan para el conjunto de la comunidad. Encuadran actuaciones públicas de Ayuntamientos, Juntas Municipales u otras instituciones del ámbito local. Sus objetivos corresponden al campo del desarrollo comunitario. También son desarrolladas en múltiples ocasiones por entidades privadas tales como Asociaciones de Vecinos, Culturales, Recreativas, Juveniles, etcétera.

En el caso de las acciones que se dirigen de forma específica a la comunidad escolar deben recogerse algunos aspectos con especial trascendencia para el desarrollo del proyecto de compensación educativa. Entre ellos cabe destacar los siguientes:

1. Acciones de prevención del absentismo escolar.
2. Acciones de estímulo de la participación de los padres en las estructuras de la comunidad escolar.
3. Acciones de formación de padres.
4. Acciones de protección y asistencia social. Becas, ayudas, etcétera.
5. Programas de salud e higiene escolar.
6. Programas de ocio y tiempo libre.

La existencia de una serie de acciones de atención y asistencia o protección a los adolescentes en un buen número de zonas, desarrolladas tanto por Instituciones públicas locales, organismos autónomos y entidades privadas, cubre, en mayor o menor medida, lo que se viene denominando compensación externa inespecífica. Esta es, como se ha dicho anteriormente, la que se dirige al conjunto de la población de un ámbito determinado.

Cabe encuadrar en este apartado, a título de ejemplo, las siguientes:

- . Fomento del asociacionismo juvenil
- . Organización de escuelas y competiciones deportivas
- . Atención al ocio y tiempo libre

- . Programas de prevención de las toxicomanías
- . Programas comunitarios de desarrollo cultural

Una parte de estas acciones podrán dirigirse a los alumnos de un centro, convirtiéndose así la compensación inespecífica en específica.

Paralelamente se hace necesario desarrollar otra serie de acciones relacionadas directamente con el proyecto de centro. Estas pueden dirigirse, entre otros, a los siguientes campos:

- . Prevención del abandono temprano
- . Estímulo del asociacionismo y la formación de padres
- . Acciones de protección social. Becas y ayudas
- . Programas de seguimiento a determinados grupos de alumnos, tanto en lo escolar como en el desarrollo de su vida social.

IV

Principios generales de la compensación interna

La compensación educativa, en su faceta interna al centro, se realizará a partir de unos principios o líneas generales que deberán ser tenidas en cuenta tanto en el diseño como en la posterior aplicación de la acción compensadora. En todo caso, es imprescindible para dicha intervención una planificación rigurosa y alejada de la improvisación, puesto que tal rigor en la planificación constituye, de por sí, un primer elemento de compensación en cualquier acción educativa.

Ya nos hemos referido a una primera característica de la compensación interna: la primacía de la intervención grupal. Efectivamente, la compensación educativa debe traducirse en una acción dirigida al conjunto del grupo donde se integran los alumnos en situación de desventaja. Deben evitarse, por tanto, planteamientos basados en recuperaciones individuales o en la constitución de grupos especiales «de compensatoria».

En ese sentido es importante destacar la idea de que elaborar un proyecto de compensación educativa no significa hacer un añadido al proyecto educativo que todo centro debe tener. Por el contrario, debe significar la reformulación de tal proyecto educativo, mediante la articulación de recursos humanos, materiales y formales, a fin de que pueda dar respuesta a las necesidades de los alumnos en situación de desventaja.

De entre los elementos más importantes que configuran un proyecto educativo compensador nos referiremos brevemente a los siguientes: el currículo, la organización escolar, los alumnos y los profesores.

ASPECTOS CURRICULARES

Al margen de las acciones complementarias, el proyecto encontrará su carácter compensador en la propuesta curricular que lo sustente. El proceso de reforma en que se halla el Sistema Educativo y los materiales pedagógicos que lo acompañan suponen una perspectiva y, al tiempo, una orientación imprescindible en el actual momento.

Cabe por ello subrayar algunos principios enunciados en el DCB que resultan de especial utilidad en el caso de los proyectos de compensación educativa. Se insiste allí en que los procesos de desarrollo individual vienen determinados por los contextos culturales en que se producen. Tener en cuenta este elemento en el caso de las zonas en que se dan contextos socioculturales tan singulares como los de los proyectos de compensación educativa parece algo primordial en la elaboración de la propuesta curricular. Ello permitirá, por ejemplo, introducir una perspectiva intercultural en aquellos centros que escolaricen alumnos procedentes de culturas distintas a la mayoría (centros con población emigrante, gitanos, u otros grupos minoritarios).

Nos estamos refiriendo a la posibilidad de efectuar adaptaciones curriculares con objeto de que la diversidad de los alumnos sea atendida en el proyecto curricular.

Conviene, en todo caso, no confundir esta posibilidad con la consideración de incapacidades intelectuales en los alumnos. Las adaptaciones curriculares a las que hemos hecho referencia pretenden una aproximación entre los orígenes sociales de los alumnos y los elementos culturales comunes a los que debe tener acceso cualquier ciudadano. No son, en todo caso, degradaciones del currículo.

Se refieren, además, a necesidades emanadas de grupos de alumnos y no de la singularidad de los sujetos intelectualmente limitados.

Se enmarcan en el proceso de concreción del currículum que corresponde a cada equipo docente y a cada profesor y, son, como se indica en el DCB, intrínsecas al propio currículo.

Permitirá abrir vías de tratamiento en la resolución

de problemas comúnmente presentes en los procesos de escolarización de determinados grupos de alumnos. Cabe citar, a título de ejemplo, el caso de las modificaciones en la temporalidad en el caso de la adquisición de la lectoescritura por grupos de alumnos de escolarización tardía.

Así se toma en consideración el carácter dinámico de las relaciones entre el alumno y el marco educativo en sus aspectos formales y organizativos.

Nos encontramos, pues, con la existencia de un proyecto curricular de centro que constituye una parte esencial de su proyecto educativo en el que las decisiones sobre qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar se han tomado considerando la existencia de alumnos que han accedido a su escolaridad en situación de desventaja en razón de características grupales de índole socioeconómica.

ASPECTOS ORGANIZATIVOS

La adopción de estas decisiones tendrá su correspondencia en los aspectos organizativos del centro, siendo éstos el soporte que posibilitará la ejecución de las decisiones curriculares.

Existirán, en este sentido, dos niveles de atención en la organización escolar. El primero se refiere al propio centro. La estructura física y formal del centro contribuirá de forma positiva o negativa a dar al proyecto un carácter compensador. Favorecer o no la participación de los distintos sectores de la comunidad en la elaboración del proyecto de centro, optar por formas de agrupamiento de alumnos de mayor o menor flexibilidad, estructurar niveles de coordinación horizontal y vertical entre los profesores, son, junto con otros, elementos que imprimirán un determinado carácter al proyecto de centro.

En el nivel del aula, determinadas decisiones de carácter organizativo van a resultar decisivas para el desarrollo del proyecto. El tratamiento que se dé a los alumnos que mayores dificultades presenten en su proceso escolar, la opción por una práctica integradora o segregadora, son factores definitorios no sólo de los criterios metodológicos sino, más aún, de los principios generales que sustenten el proyecto educativo de centro.

LOS ALUMNOS Y SU EVALUACION

En relación con los alumnos, el proyecto debe fundarse en un conocimiento exhaustivo del nivel de partida de los mismos, en un sentido amplio. Después de esta exploración inicial o diagnóstico, a la cual nos referiremos más adelante, es necesario hacer un seguimiento del proceso educativo mientras éste dure.

Por otra parte, el diseño del proyecto debe realizarse partiendo del nivel de desarrollo operatorio de los alumnos, es decir, del momento evolutivo en que se encuentran. Sin esta premisa se hace imposible la consecución de una actitud positiva y unos resultados satisfactorios en relación con el trabajo escolar.

Plantear el proyecto educativo compensador en relación con los alumnos supone necesariamente referirse a la evaluación de éstos, teniendo en cuenta que nos situamos así en uno de los apartados de la evaluación general de la intervención educativa.

La evaluación es un componente fundamental e inseparable de la acción educativa al permitir recoger la información necesaria para una adecuada toma de decisiones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. La toma de decisiones deberá realizarse en distintos momentos del proceso educativo con la intención de reajustar los objetivos curriculares y las metodologías en función de las necesidades de los alumnos.

En función del momento en que se lleve a cabo, se distinguen tres tipos de evaluación:

EL CARACTER CONTINUO DE LA EVALUACION

a) Evaluación inicial y diagnóstico

La evaluación inicial comienza cuando el centro se plantea la necesidad de elaborar un proyecto porque observa que existen alumnos con necesidad de acción compensatoria.

Para detectar con exactitud dónde están y cuáles son las carencias y desajustes a compensar, se recogerán datos que nos informen tanto de las adquisiciones previas de los alumnos como de los procesos que estén influyendo en los desajustes.

Como aspectos relevantes de la evaluación inicial

y ejemplos de técnicas de obtención de datos se destacan los siguientes:

1. Informe del tutor con respecto a:
 - . La historia evolutiva de los alumnos referida tanto a sus vivencias familiares y afectivas, como a variables escolares (inicio de la escolarización, absentismo, motivación hacia la escuela).
 - . Otros datos personales del alumno: grupo étnico o cultural al que pertenece, higiene, etcétera.
2. Informe realizado por el equipo orientador en coordinación y colaboración con el profesor tutor sobre los siguientes aspectos:
 - . Desarrollo del lenguaje oral inicial.
 - . Desarrollo perceptivo.
 - . Desarrollo lógico-matemático.
3. Como variables importantes que ayudan a evaluar los procesos podemos complementar lo anterior con:
 - . Técnicas de observación: valoración del nivel de integración del alumno entre sus compañeros, participación en la escuela, etcétera.
 - . Técnicas sociométricas para valorar la aceptación del alumno por sus compañeros.
 - . Pruebas de percepción del sistema escolar.

b) Evaluación formativa

La evaluación formativa se refiere a la evaluación de la consecución de los diferentes objetivos propuestos durante el proceso educativo, con el fin de ajustar y reorientar las actividades previstas. A medida que se desarrolla el proceso educativo, el alumno evoluciona, las antiguas necesidades varían y, en consecuencia, se han de ir ajustando los objetivos y los métodos pedagógicos.

Durante el proceso educativo es necesario evaluar tanto la adquisición de conceptos y estrategias como la maduración o desarrollo psicosocial del alumno.

c) Evaluación sumativa

Al final de un período de tiempo hay que comprobar la consecución de los objetivos previstos en

relación con el proyecto del centro y con los alumnos.

La evaluación sumativa es simétrica a la evaluación inicial y deberán aplicarse los mismos procedimientos de recogida de datos. La finalidad de la evaluación sumativa no implica pronunciarse por el éxito o fracaso de los alumnos en la realización de los aprendizajes, sino en el éxito o fracaso del proceso educativo de acuerdo al cumplimiento de sus objetivos.

El carácter individualizado de la evaluación se opone con una evaluación normalizada y estandarizada en base a parámetros medios de rendimiento, que no atiende a las peculiaridades de cada alumno y que contribuye a dañar su autoconcepto. La evaluación normativa obstaculiza, de esta forma, la consecución del principio de igualdad de oportunidades. En este sentido, no podemos olvidar que la finalidad última de la evaluación es orientar al alumno y al profesor sobre el proceso educativo; finalidad muy distinta a la encaminada a la promoción académica y a la calificación.

EL CARACTER INDIVIDUALIZADO DE LA EVALUACION

Los criterios a tener en cuenta en la evaluación de los alumnos han de ser, por tanto, individualizados y deberán hacer referencia tanto al progreso y esfuerzo realizados por el alumno como a la consecución de los objetivos propuestos en base a su peculiaridad de desarrollo.

La evaluación al final de ciclo tendrá en cuenta si el alumno ha conseguido o no alcanzar los objetivos mínimos curriculares de cada etapa. Esta evaluación al final de cada ciclo tiene una función formativa con respecto al ciclo posterior y debe acompañar una valoración precisa y completa de hasta qué punto ha alcanzado el alumno los objetivos de su etapa; esta valoración tendrá una función orientadora, que no puede limitarse al conjunto de calificaciones sino que implica descripción individualizada de los logros de cada alumno y de sus necesidades educativas más fundamentales.

EL PROFESORADO

Ya se ha mencionado la necesidad de que todo el proyecto educativo quede impregnado de un carácter compensador. Del mismo modo, es importante que, como parte fundamental y principales animadores del proyecto, todos los profesores del centro participen de tal carácter. Debe evitarse, por tanto, que la responsabilidad de la acción compensadora quede relegada al «profesor de compensatoria», pues una actuación basada en trabajos suplementarios de recuperación o apoyo —al margen de la planificación general del centro, llevados a cabo por los profesores aportados por el Programa de Educación Compensatoria y sin conexión con la programación del resto de los componentes del claustro— entraría en profunda contradicción con el modelo de compensación educativa que venimos planteando.

En consonancia con lo anterior, los profesores del Programa quedarán integrados en el claustro del centro con todos sus derechos y obligaciones, lo cual no excluye que, en razón de la singularidad de las funciones que han de realizar, deban tener una formación específica.

La formación de los profesores del Programa de Educación Compensatoria estará contemplada en los planes provinciales y abarcará aspectos específicos de su trabajo, como pueden ser la psicopedagogía de la infancia y la adolescencia en situación de desventaja, acción intercultural, diseño y desarrollo curricular, etcétera.

Algunas de las funciones a realizar serían las siguientes:

- Impulsar y orientar la elaboración, seguimiento y evaluación del proyecto educativo de Centro en lo que corresponde al principio compensador.
- Realizar, junto con los tutores y el Departamento de Orientación, los desarrollos curriculares y/o adaptaciones de ciclo o nivel que faciliten la compensación y/o la atención a la diversidad.
- Colaborar en el diseño y ejecución de modelos de organización escolar flexibles y adaptados a las necesidades de los alumnos en situación de desventaja.

- Promover la coordinación entre las acciones de compensación interna y las de compensación externa.

V

**Modelos de actuación
compensatoria en centros**

PROYECTOS PARA LA INTEGRACION DE MINORIAS ETNICAS Y CULTURALES

Los alumnos pertenecientes a minorías étnicas o culturales constituyen uno de los principales sectores hacia los que deben dirigirse las acciones compensadoras en centros educativos. Se trata de lograr que, una vez conseguida la escolarización de estos alumnos, se pongan en marcha los mecanismos necesarios para que, mediante la aportación de recursos humanos, formales y materiales, se consiga su integración efectiva en el sistema educativo.

FUNDAMENTACION

La compensación educativa destinada, fundamentalmente, a la población escolar gitana y también a otros colectivos étnicos y culturales minoritarios, estará encaminada principalmente a:

- Regularizar la asistencia a la escuela.
- Prevenir y evitar el desfase edad-nivel de EGB.
- Prevenir y evitar el fracaso y el abandono escolar.
- Atender las características especiales de esta población en lo relativo a sus rasgos culturales más significativos, desde una práctica docente basada en los principios de respeto y solidaridad intercultural.

a) Objetivos

Dentro de la finalidad general de conseguir la plena integración de los niños pertenecientes a minorías étnicas y culturales, y sin que ello suponga pérdida de su propia identidad, el proyecto educativo de centro debe contemplar una serie de objetivos que confieran al planteamiento curricular un carácter compensador. Entre ellos podrían destacarse los siguientes:

PLANTEAMIENTO
CURRICULAR

- . Desarrollar habilidades sociales básicas.
- . Aumentar la autoestima y la autoconfianza en los alumnos.

- . Promover conductas y actitudes que favorezcan la autonomía y la participación, así como la aceptación de la diversidad.
- . Fomentar que los padres valoren y estimulen la promoción académica de sus hijos, así como su participación en la escuela.

b) Metodología

Un enfoque metodológico acorde con los principios de compensación a que hemos hecho referencia y tendente a conseguir una efectiva integración de las minorías étnicas y culturales, debe alejarse de todo planteamiento que implique la separación de estos alumnos del resto de sus compañeros.

El principio de la integración implica llevar a cabo un trabajo grupal destinado al conjunto de los alumnos —tanto a los pertenecientes a la minoría como a los demás— con los correspondientes refuerzos y atenciones específicas a los que las necesiten, en una perspectiva final de promoción social y cultural.

Por otra parte, las peculiares características de los alumnos a que nos referimos hacen especialmente adecuadas las metodologías activas y dinámicas que, partiendo de sus intereses y necesidades, fomenten la participación y la socialización con el objetivo último de la integración en las mayores condiciones de igualdad posibles.

Cuestiones como la, a menudo, escasa participación de las familias en la escuela o la ausencia total de actividad de estudio o refuerzo cultural al margen del horario escolar han de ser tenidas en cuenta en el planteamiento metodológico y en la planificación general. La elaboración de estrategias encaminadas a potenciar la colaboración familia-escuela o el diseñar actividades fuertemente atractivas para los niños, encaminadas a un aprendizaje significativo, son algunas consideraciones que, en ese sentido, no deben ser olvidadas.

Dadas las carencias y dificultades que generalmente arrastran los alumnos objeto de atención con esta modalidad de proyectos, puede ser interesante el desarrollo de programas encaminados al entrenamiento de estrategias básicas facilitadoras del proceso de aprendizaje. Entre ellas podrían citarse el Programa de Enriquecimiento Instrumental FEUERSTEIN y el Programa de Inteligencia HARVARD.

Del mismo modo, puede ser conveniente el desarrollo de programas encaminados a aumentar la motivación por el aprendizaje, la confianza en su propia capacidad y, en definitiva, la consecución en todos los alumnos de un nivel óptimo de éxito. Es el caso del Programa de Aprendizaje Cooperativo, al cual hemos hecho referencia en el capítulo II.

c) Contenidos

Los diversos contenidos deberán sufrir la correspondiente adaptación a las condiciones en que se encuentran los alumnos, derivadas de la desventaja sociocultural.

Los planteamientos curriculares de estos proyectos habrán de hacer hincapié en aquellos aspectos que faciliten la integración escolar de los alumnos; entre ellos cabe destacar siguientes:

- Introducción de contenidos referidos a las culturas minoritarias a que pertenezcan los alumnos.
- Desarrollo de contenidos que favorezcan actitudes de comprensión y respeto, enmarcadas en el área de «educación para la convivencia y la paz».
- Desarrollo especial del área de educación para la salud», fundamentalmente en relación con las necesidades que se derivan del medio en que se desarrolla el proyecto.

a) Recursos personales

En un proyecto educativo compensador deben estar implicados tanto los recursos humanos con que cuenta el centro como los aportados por el Programa de Educación Compensatoria, así como todos aquellos pertenecientes a otras instituciones que participen en las acciones de compensación externa.

Como principales implicados en las tareas de compensación interna se destacan los componentes del Departamento de Orientación, los tutores de los cursos que cuenten con alumnos pertenecientes a minorías étnicas y culturales y los profesores de apoyo aportados por el Programa de Educación Compensatoria.

Es imprescindible el trabajo conjunto del profesor-tutor y el profesor de apoyo en todo lo que hace referencia a la programación general, la elaboración de

ORGANIZACION

material didáctico, la planificación de la acción tutorial y de orientación, etcétera.

Como tarea específica del profesor de apoyo, además del trabajo conjunto citado, se sitúa la orientación específica a los diversos estamentos de la comunidad educativa, con el fin de mejorar las intervenciones compensadoras. En concreto, la cooperación y la participación de los padres es fundamental, por lo cual las reuniones y otras intervenciones con los padres deben ser planificadas y realizadas, en lo posible, con la participación del Departamento de Orientación, el profesor-tutor y el profesor de apoyo.

b) Recursos formales

En cuanto a la organización formal a aplicar en los centros se pueden destacar algunos principios generales:

- La atención educativa específica se realizará habitualmente en el aula normal del niño, con la presencia simultánea del profesor de aula y el profesor de apoyo.
- Solamente está justificada la atención en un grupo específico aparte —con carácter excepcional y por el menor tiempo posible— en los casos siguientes:
 - niños de escolarización tardía
 - niños que han estado ausentes temporadas largas
 - niños que por su déficit sociocultural tienen dificultades para adquirir hábitos de comunicación y seguir la «disciplina» de forma continuada.
- Para posibilitar los agrupamientos flexibles y la atención individualizada, sería conveniente promover la creación en el centro de espacios independientes para la realización de talleres o programas de atención puntual para el desarrollo de habilidades intelectuales básicas.

c) Recursos materiales

Las aportaciones económicas suplementarias que el centro recibe para desarrollar el proyecto deben permitir la dotación del correspondiente material de aula, juegos didácticos, material de talleres, medios audiovisuales y otros recursos didácticos que posibiliten la realización de las actividades programadas.

PROYECTOS PARA EL DESARROLLO DE APTITUDES Y APRENDIZAJES BÁSICOS EN GRUPOS DE ALUMNOS DE PREESCOLAR, CICLO INICIAL Y CICLO MEDIO

Esta modalidad de proyectos de compensación educativa está dirigida a prevenir el fracaso y el abandono escolar en aquellos grupos de alumnos que, por su pertenencia a sectores fuertemente deprimidos, se encuentran en una situación de desventaja sociocultural ante el sistema educativo.

FUNDAMENTACION

Se trata de poner en marcha acciones suplementarias a las habituales de los centros, con el fin de aminorar las condiciones de desigualdad con que determinados grupos de alumnos acceden a la escuela.

Estas acciones, por su carácter eminentemente preventivo, es conveniente que se desarrollen en los niveles más bajos de aquellos centros que cuenten con un número considerable de alumnos que presenten índices elevados en cuanto a absentismo, abandono o fracaso escolar.

La puesta en marcha de acciones encaminadas a desarrollar las aptitudes y aprendizajes básicos, junto con las correspondientes actuaciones en el ámbito de la compensación externa, constituye una premisa básica para que todos los alumnos estén en condiciones de asumir y superar los objetivos mínimos establecidos.

a) Objetivos

PLANTEAMIENTO
CURRICULAR

Entre los objetivos que se sitúan en el marco de la compensación educativa, a través de esta modalidad de proyectos, pueden destacarse los siguientes:

- . Desarrollar aptitudes y habilidades que permitan superar las deficiencias y desventajas que, por su origen sociocultural, se les plantean a determinados grupos de alumnos.
- . Conseguir la máxima correlación posible entre el

nivel de madurez y capacidad mental y la edad de los alumnos.

- Fomentar los hábitos de convivencia, participación y colaboración.
- Facilitar la relación escuela-familia, como elemento fundamental de la compensación.

b) Metodología

También en esta modalidad de proyectos deben potenciarse los enfoques metodológicos integradores. En este sentido, es importante que el tratamiento de la desventaja se lleve a cabo extendiendo los apoyos al conjunto de los alumnos, promoviendo la cooperación entre ellos y evitando la segregación de los que se encuentren con necesidades especiales por su origen sociocultural.

Un proyecto encaminado a prevenir las dificultades escolares en niños procedentes de sectores deprivados debe estar basado en una metodología activa, que desarrolle la iniciativa, la creatividad y la autoconfianza. Es fundamental también la relación teoría-práctica, encaminada a la adquisición no sólo de conocimientos, sino también de habilidades y hábitos tanto de trabajo como sociales. Todo ello acompañado de un estilo de trabajo que fomente una relación de respeto mutuo, el diálogo, la reflexión, la colaboración y la solidaridad.

Las líneas metodológicas a seguir deben prever la diversidad de ritmos evolutivos y de capacidades intelectuales. La programación general y su desarrollo deberán, pues, tener en cuenta tanto el nivel como el desarrollo psicológico del niño.

Del mismo modo que en la anterior modalidad de proyectos, también en este caso puede ser útil la aplicación de programas específicos del estilo de los que hemos citado: el Programa de Enriquecimiento Instrumental FEUERSTEIN, el Programa de Inteligencia HARVARD o el Programa de Aprendizaje Cooperativo.

c) Contenidos

La adaptación de los contenidos a desarrollar en un proyecto preventivo con las características que estamos definiendo debe potenciar los siguientes elementos:

- a) En grupos de Preescolar y Ciclo Inicial:
- . Proceso lingüístico-comunicacional: acceso al lenguaje oral y a la lectoescritura.
 - . Construcción del pensamiento lógico-matemático.
 - . Desarrollo psicomotor.
 - . Desarrollo social y afectivo-emocional correspondiente a este período.
- b) En grupos de Ciclo Medio:
- . Desarrollo de la lectoescritura.
 - . Animación a la lectura.
 - . Desarrollo del pensamiento matemático.
 - . Investigación del medio natural y social.
-

a) Recursos personales

ORGANIZACION

Centrándonos en las actividades de compensación interna, hay que destacar que éstas deben ser responsabilidad de toda la comunidad educativa, aunque el peso fundamental de la aplicación del proyecto recaerá sobre el profesor de apoyo y el profesor-tutor, que desarrollarán conjuntamente la programación y la aplicación de las actividades compensadoras en el aula.

En lo que respecta al trabajo específico del profesor de apoyo, se situaría en las siguientes coordenadas:

- . Trabajo conjunto con el tutor, en relación con la organización del aula: creación de espacios, distribución del tiempo, etcétera.
- . Apoyo en el aula, a ser posible con la presencia del profesor-tutor, compartiendo la responsabilidad de la acción compensadora.
- . Preparación del material necesario para la puesta en marcha de los programas elaborados.
- . Orientación a los diferentes estamentos de la comunidad educativa, en la perspectiva de la compensación educativa institucional.

b) Recursos formales

La atención a los alumnos debe hacerse en un contexto de la mayor normalidad posible. Así pues, deben ser evitados los planteamientos basados en aulas independientes, con el fin de que los niños en

situación deficitaria se beneficien del contacto con el medio social normalizado, lo cual les permitirá progresar y aprender por la continua interacción entre los miembros. En su lugar, sería conveniente aplicar agrupamientos flexibles y promover la atención específica dentro del aula propia del niño.

Desde el punto de vista formal, es importante que el proyecto prevea la existencia de seminarios de trabajo, entre el profesorado del centro, sobre proyectos de aprendizaje, áreas o núcleos integrados de conocimientos, evaluación, etc., con el objetivo último de la compensación educativa institucional.

c) Recursos materiales

Las aportaciones económicas suplementarias que el centro recibe para desarrollar el proyecto deben permitir la dotación del correspondiente material de aula, juegos didácticos, material de talleres, medios audiovisuales y otros recursos didácticos que posibiliten la realización de las actividades programadas.

PROYECTOS PARA LA ATENCION A GRUPOS DE ALUMNOS DE CICLO SUPERIOR, BASADOS EN LA INCORPORACION DE TALLERES POLIVALENTES DE CARACTER PREPROFESIONAL

FUNDAMENTACION

Los proyectos para la atención de alumnos de Ciclo Superior han ido surgiendo como alternativa a las Aulas Independientes para jóvenes desescolarizados, con la idea de llevar a cabo un tratamiento preventivo dentro del sistema educativo normalizado.

Con ellos se pretende establecer programas de tipo terminal o de «último esfuerzo» para aquellos grupos de alumnos que, por su pertenencia a sectores de bajo nivel sociocultural, presentan grave riesgo de fracaso escolar y de abandono de la institución educativa al cumplir los 14 años, aun sin haber obtenido las calificaciones correspondientes a la escolaridad obligatoria.

El desarrollo de proyectos de esta modalidad supone promover la permanencia de los alumnos hasta los 16 años en los centros, en línea con la nueva ordenación del sistema educativo que propone la LOGSE.

Hay que destacar, sin embargo, que las consideraciones que se plantean con referencia a esta modalidad de actuación se conciben para dar respuesta a las necesidades de compensación en la actual estructura del sistema educativo y en el período de transición hacia el establecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria.

Es evidente que con la nueva ordenación la problemática que ahora abordamos será asumida desde enfoques diferentes. Por un lado el futuro modelo flexible de organización de la secundaria obligatoria ha de facilitar mejor el progreso de los alumnos y, por otro, el tratamiento de la diversidad, reflejado en el artículo 23 de la LOGSE, aunque pueda recoger algunos de los elementos de reflexión que aquí apuntamos tendrá, sin duda, un planteamiento más general y un desarrollo más amplio y duradero.

PLANTEAMIENTO
CURRICULAR

a) Objetivos

Las adaptaciones curriculares a realizar en un proyecto de esta modalidad estarían enfocadas a conseguir, fundamentalmente, los siguientes objetivos:

- . Recuperación de las áreas instrumentales básicas.
- . Aportación a los alumnos de los elementos que permitan una mejora en la estructuración de su personalidad, mediante una labor de tutoría y el fomento de actividades de socialización.
- . Llevar a cabo un proceso de orientación personal y vocacional, que facilite la posterior inserción de los alumnos en la comunidad social y, más concretamente, en el mundo laboral y en los diversos itinerarios formativos.

b) Metodología

El planteamiento metodológico estará basado en organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la actividad manipulativa de tipo tecnológico o pretecnológico, realizada en un taller polivalente de carácter preprofesional.

El taller polivalente cambia la concepción puramente teórica de la enseñanza por una mayor interacción teoría-práctica. Es importante diseñar el trabajo escolar de forma globalizada, de manera que la actividad manipulativa, a la vez que sirve de motivación y refuerza la autoconfianza de los alumnos, sirva de base para el desarrollo del resto de los contenidos. Así pues, se debería conseguir que las estrategias para que los alumnos asuman los contenidos, sobre todo conceptuales y procedimentales, estén basadas en los recursos del taller y que éstos no cumplan solamente la función de motivación o atracción hacia el centro, sino que se conviertan en instrumentos que faciliten la adquisición de aprendizajes difíciles de conseguir, para el tipo de alumnos que nos ocupa, por medio de los procedimientos habituales en los centros.

El aula taller se concibe, en suma, como una actividad eminentemente manipulativa, realizada en pequeño grupo, en espacio adecuado, utilizando técnicas, materiales e instrumentos específicos. Habitual-

mente estas técnicas están relacionadas con los contenidos de las áreas instrumentales y siempre cumplen una finalidad estimuladora y motivadora.

La actividad manual permite normalmente el éxito, la autoconfianza y el disfrute con el trabajo escolar a alumnos cuya experiencia escolar se reduce al fracaso, el conflicto y la marginación, provocados por el desajuste entre el ambiente, los intereses y la cultura familiar, en relación con los valores imperantes en la escuela.

Este carácter integrador, motivante y socializador contribuye a facilitar la participación de los alumnos en la vida del centro e influye positivamente en el trabajo de tutoría, encaminado a estimular las potencialidades de los alumnos, a potenciar la reestructuración de sus, a menudo, conflictivas personalidades y a prevenir conductas asociales.

En este planteamiento debe quedar claro que el taller no debe ser concebido como un añadido a las actividades habituales del Ciclo Superior, sin conexión con aquéllas. Por el contrario, debe planificarse conjuntamente entre el profesor responsable del mismo y el resto de los profesores, de forma que se produzca una integración total en la vida del centro que posibilite un enfoque globalizador del currículo y del tratamiento de la desventaja de los alumnos.

c) Contenidos

La adaptación de contenidos de todo tipo debe ser realizada como una oferta educativa integral, organizada y elaborada con la participación del Departamento de Orientación, el profesorado de apoyo y el resto de profesores del ciclo. En todo caso, debería prestarse una especial atención a las siguientes áreas de trabajo:

- . Técnicas instrumentales básicas.
- . Área artística y deportiva, como medios de socialización.
- . Área manipulativa y preprofesional.
- . Educación para la salud.
- . Educación para la paz y para la convivencia.

Merece la pena señalar que no se trata de plantear una programación basada exclusivamente en las cita-

das áreas, sino que éstas han de tener un tratamiento destacado a causa de las características que normalmente definen a los grupos de alumnos objeto de atención con esta modalidad.

Es importante insistir, por último, en que lo indicado en este apartado se refiere a un planteamiento curricular adecuado a la ordenación anterior a la LOGSE y para el período de transición hasta la implantación de la Educación Secundaria Obligatoria. Es evidente que los futuros programas de diversificación a que hace referencia el artículo 23.1 de la LOGSE, que en cierta medida podrían ser continuadores de algunas de las actuaciones que aquí se describen y referidas a alumnos mayores de 16 años, habrán de suponer la respuesta a las necesidades de dichos alumnos que el sistema educativo ofrezca como desarrollo del citado artículo 23.1.

ORGANIZACION a) Recursos personales

Normalmente se produce, en este tipo de proyectos, una aportación adicional de recursos personales formada por dos profesores. El primero se suele responsabilizar prioritariamente de las áreas instrumentales y el segundo del aula-taller. Sin embargo, no es conveniente una separación radical entre las dos áreas de trabajo, sino un trabajo conjunto, a todos los niveles, entre los profesores de apoyo del Programa de Educación Compensatoria y el resto de los profesores del ciclo.

Es importante la presencia simultánea de los dos tipos de profesor de apoyo, al menos en algún momento, y la coordinación de las actividades de ambos y las de éstos con el resto del profesorado. Del mismo modo, las actividades de orientación, refuerzo a la tutoría y orientación profesional y personal deben ser compartidos por el conjunto de los profesores que atienden a los alumnos.

b) Recursos formales

Siempre que sea posible, los recursos adicionales que suponga el proyecto (profesorado de apoyo, aula-taller, materiales, etc.) deben alcanzar al conjunto de los alumnos y no sólo a los hipotéticamente diag-

nosticados como de necesidades educativas especiales por razones de índole sociocultural. Sólo así se cumplen adecuadamente las premisas de integración que venimos exponiendo a lo largo del presente documento.

Puede darse el caso, en situaciones excepcionales y como respuesta a un riguroso diagnóstico que así lo aconseje, que un cierto número de alumnos se constituya en un grupo específico sobre el que actúen, a tiempo completo, los recursos de compensación educativa, con una programación general adaptada, al margen del resto de sus compañeros.

Esta posibilidad —insistimos, excepcional y adecuada solamente para alumnos con graves problemas de desestructuración de la personalidad, máximas dificultades de integración y acusado rechazo a la institución escolar— debe, en todo caso, considerarse transitoria y como una vía de promoción hacia situaciones y recursos lo más ordinarios posibles.

Entre esta última, y extrema, posibilidad y la aplicación de los recursos y refuerzos a la generalidad de los alumnos del ciclo, cabe una amplia gama de posibilidades de atención con recursos específicos a tiempo parcial a los alumnos que así lo necesiten, junto con trabajo en el aula ordinaria, al lado de sus compañeros, en las áreas en las que la integración sea más fácil y estén en mejores condiciones de seguir con aprovechamiento. En todo caso, deben evitarse situaciones rígidas y cerradas y potenciar procesos dinámicos —mediante la correspondiente evaluación— que permitan, en la perspectiva de la integración, ir modificando los planteamientos organizativos hacia situaciones de progresiva normalización.

c) Recursos materiales

Como recurso material fundamental en esta modalidad de proyectos se destaca el aula-taller polivalente. En el aula taller el trabajo debe realizarse en las mejores condiciones. Es relativamente frecuente habilitar espacios pequeños, oscuros, sin ventilación y sin aislamiento sonoro. Aunque a veces no sea posible que reúna las óptimas condiciones se debería procurar habilitar un espacio superior a los 50 metros cuadrados, fácil de ventilar, luminoso y alejado de otras aulas o insonorizado.

A título meramente orientativo, se expone a continuación una posible estructuración del aula taller:

1. Zona de diseño y estudio (aproximadamente el 40 % del espacio total).
2. Zona de trabajo manual (aproximadamente el 45 % del espacio total).
3. Zona de almacén (aproximadamente el 15 % del espacio total).

De entre los distintos materiales con que se podrían equipar cada una de las zonas destacaríamos los siguientes:

En la zona de diseño:

- Mesas de grupo, preferiblemente redondas, y las correspondientes sillas.
- Mesa de profesor y silla.
- Encerado.
- Banco alto de trabajo, para exposición del profesor.
- Retroproyector.
- Pantalla.
- Ordenador con monitor para robotización de máquinas.
- Un armario-biblioteca.
- Un archivo.
- Panel de corcho para avisos.
- Perchas.

En la zona de trabajo manual:

- Bancos de mecánica.
- Bancos de electricidad.
- Mesas de dibujo con sus taburetes.
- Mesas de soporte de máquinas.
- Banco de carpintero.
- Tornos de cerámica manuales.
- Caballetes de pintura.
- Cuadro eléctrico.
- Estanterías metálicas.
- Estanterías de madera a dos alturas.
- Armarios metálicos.
- Taquillas metálicas.
- Botiquín.

En la zona de almacén:

- Taquillas.
- Estanterías metálicas.

Este equipamiento y esta distribución corresponden a un taller de tecnología, expresión artística y artesanía. Otros talleres que incluyeran actividades más específicas, como cocina, corte y confección o jardinería, deberían tener una estructura, obviamente, distinta.

VI

Conclusión

A lo largo de las páginas precedentes se ha intentado ofrecer, fundamentalmente, una serie de elementos que faciliten el análisis y la reflexión en torno a lo hasta ahora realizado en el marco de la compensación educativa en centros y las líneas que deben orientar las futuras acciones en este campo.

En este sentido, se han recogido algunas referencias a la historia del Programa de Educación Compensatoria en nuestro país, así como diversas aportaciones teóricas sobre los fundamentos de la compensación educativa y los más recientes planteamientos en este área de la Reforma Educativa y la LOGSE.

Es de desear que el documento sirva para orientar la reformulación de los proyectos actualmente en curso —con el fin de optimizar su respuesta ante las necesidades de compensación educativa detectadas— y aporte ideas para que los equipos docentes de los centros y los servicios educativos provinciales diseñen nuevas actuaciones compensadoras.

Solo resta, finalmente, insistir en la idea de que no se trata de un documento cerrado y acabado, sino que se encuentra abierto a la reflexión de todos los que en la práctica cotidiana se enfrentan con la problemática de la descompensación educativa por razones socio-culturales. A ellos les corresponde aportar los elementos, derivados de su conocimiento de cada realidad concreta, que permitan que las orientaciones generales que el documento contiene sean de utilidad para el diseño y la aplicación de proyectos de compensación educativa en centros de EGB.



Ministerio de Educación y Ciencia
Centro de Publicaciones
