



**UNIVERSITAT JAUME I
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA, EDUCATIVA,
SOCIAL Y METODOLOGÍA**

**PROGRAMA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y
PROFESIONAL PARA LA DIVERSIDAD EN
EDUCACIÓN SECUNDARIA.**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Cristina Carrasco Parra

DIRECTORES:

Dra. Raquel Flores Buils

Dr. Jose Manuel Gil Beltrán

Dr. Antonio Caballer Miedes

Castellón, 2015

**PROGRAMA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y
PROFESIONAL PARA LA DIVERSIDAD EN
EDUCACIÓN SECUNDARIA.**

AGRADECIMIENTOS

Todos los aspectos básicos de nuestra vida, tanto el personal como el laboral, van dejando imágenes de nosotros mismos, de cómo somos, de cómo nos relacionamos. A lo largo de toda mi vida he tenido en cuenta a los demás, empatizando con cada persona con la que he ido coincidiendo, siendo consciente en cada momento del otro y de sus circunstancias.

Esta forma de ser, de actuar, ha sido el legado de mi familia, de mis padres, que me han educado en la solidaridad y el compromiso, para cualquier cosa que iniciara. Cuando comencé a trabajar, además, mis alumnos me dieron la oportunidad de cultivar mi paciencia, de tener más paz y más ciencia. Todos estos valores y aprendizajes de la vida han conseguido que tenga una mirada despierta y sea capaz de percibir donde hay una necesidad. He de agradecer enormemente a mis padres la educación recibida y a mis hermanas, por haber contribuido también a tener estos valores y una gran familia.

Con esta visión del mundo comencé a ver las carencias de mis alumnos con respecto a la educación que les ofrecíamos, primero en el centro de Educación Especial y después en el Instituto de Educación Secundaria ordinario. Si algún alumno es menos visible en nuestro sistema educativo, estos son, sin duda, aquellos que presentan alguna necesidad, especialmente, si ésta es leve o moderada. A ellos va dirigida esta tesis. Al alumnado invisible. Al que se va quedando por el camino porque a veces no somos capaces de ofrecerles las medidas educativas que precisa. Y con este trabajo intentamos paliar, aunque sea en una pequeña parte, esta realidad.

Agradezco también a mis directores del trabajo de investigación, centrado en los programas de iniciación profesional en escuelas especiales, que fueron capaces de orientarme en aquel camino que iniciábamos sin saber muy bien hacia dónde íbamos, y que luego, con el paso de los años y de cambio de trabajo, ya en esta tesis, me acompañaron de nuevo en esta aventura de orientar a la diversidad en Secundaria. Ellos, José Manuel y Antonio me han acompañado en estos dos trabajos, guiándome, enseñándome y consiguiendo que estas dos ideas tomaran forma y lográramos aportar alguna conclusión para mejorar estas realidades. También agradecer a Raquel la dirección de esta tesis que con satisfacción presentamos aquí. A los tres agradecer su dedicación, su tiempo, su paciencia y su sabiduría.

Por supuesto, también quiero agradecer al profesorado participante en esta investigación y a tantos otros que he tenido la suerte de conocer a lo largo de estos diecinueve años de docencia. Repartidos por escuelas e institutos hay grandes profesionales que se entregan con verdadera vocación y sabiduría a formar y a educar a nuestros niños y jóvenes y que con sus reflexiones me han ayudado a entender un poco mejor nuestra tarea docente.

Especialmente agradecer al profesorado, equipos directivos y de orientación del IES Benigasló y del IES Francesc Tàrraga por haber formado parte de esta investigación, sin los que ésta no hubiera sido posible.

Y también, por supuesto, al alumnado que participó en el estudio, alumnado de los dos centros que, sin saberlo, han contribuido a mejorar un poquito la orientación del alumnado que compone la diversidad en Educación Secundaria.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	17
CAPÍTULO I. TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD A NIVEL INTERNACIONAL Y EUROPEO. LA INCLUSIÓN EN EUROPA	33
1.1. ORGANISMOS INTERNACIONALES Y EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN.....	33
1.1.1. Organización de las Naciones Unidas (ONU).....	35
1.1.2. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).....	38
1.2. MEDIDAS LEGISLATIVAS SOBRE INCLUSIÓN EN EUROPA	43
1.2.1. La estrategia educación y formación 2020 de la Unión Europea: <i>ET 2020 (Education and Training 2020)</i> (Comisión Europea, 2009).....	43
1.2.2. Estrategia europea sobre discapacidad 2010-2020.....	52
1.3. SISTEMAS EDUCATIVOS EUROPEOS: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN.	55
1.3.1. La educación inclusiva en europa	57
1.3.2. Experiencias inclusivas europeas.....	59
1.3.3. Escuelas europeas de éxito	61
1.4. SÍNTESIS	66
CAPÍTULO II. LA INCLUSIÓN EN ESPAÑA.MEDIDAS LEGISLATIVAS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	69
2.1. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LAS LEYES DE EDUCACIÓN EN ESPAÑA.	70
2.1.1. Ley General de Educación (LGE) (BOE, 1970).	70
2.1.2. Ley de Integración Social de dos Minusválidos (LISMI) (BOE, 1982).....	71
2.1.3. Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) (BOE, 1985).	73
2.1.4. La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (BOE, 1990).	74
2.1.5. La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) (BOE, 2002).	76
2.1.6. La Ley Orgánica de Educación (LOE) (BOE, 2006).....	77
2.1.7. La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE) (BOE, 2013).....	81
2.2. PANORAMA DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA 2013 SEGÚN LA ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO (OCDE).....	85
2.3. INFORME PISA 2012 (MECD, 2013a, 2013b)	86
2.3.1. Factores asociados al rendimiento. El Índice de Estatus Social, Económico y Cultural (ESCS).....	90
2.3.2. Evolución de los resultados PISA 2000-2012	92
2.4. EL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO: INFORMES 2008-2013.....	94
2.5. ESTADO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA.	101
2.5.1. La educación inclusiva en cifras	101
2.5.2. Estudios inclusivos en nuestro país.....	104

2.5.3. Propuestas para la Inclusión	106
2.5.4. Plan de Inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales	108
2.6. SÍNTESIS	115
CAPÍTULO III. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA COMUNIDAD VALENCIANA: MEDIDAS Y PROGRAMAS.....	121
3.1. MEDIDAS ATENCION A LA DIVERSIDAD EN LA COMUNITAT VALENCIANA	122
3.1.1. La Orden de 18 de junio de 1999 (DOCV, 1999).....	122
3.1.2. La Orden de 14 de marzo de 2005 (DOCV, 2005).....	124
3.2. EL ALUMNADO CON NECESIDAD ESPECÍFICA DE APOYO EDUCATIVO (NEAE) EN SECUNDARIA	125
3.2.1. Necesidades Educativas Especiales (NEE).....	127
3.2.2. Medidas ordinarias de Atención a la Diversidad	130
3.2.3. Medidas extraordinarias de Atención a la Diversidad	131
3.3. LOS PROGRAMAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN SECUNDARIA .	132
3.3.1. Los programas de Diversificación Curricular (PDC).....	133
3.3.3. Programas de Formación Profesional Básica (PFB).....	140
3.4. SÍNTESIS	150
CAPÍTULO IV. LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN SECUNDARIA. EL PROCESO DE TOMA DE DECISIONES.	155
4.1. LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN LA ESCUELA INCLUSIVA	156
4.2. LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL PARA LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.....	158
4.3. LA ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	163
4.3.1. El Plan de Atención a la Diversidad (PAD).	165
4.3.2. El Plan de Acción Tutorial (PAT)	166
4.3.3. El Plan de Orientación Académica y Profesional (POAP).....	170
4.4. EL PROCESO DE TOMA DE DECISIONES EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.	180
4.4.1. Factores que inciden en el proceso de toma de decisiones.....	185
4.5. EL PROCESO DE TOMA DE DECISIONES EN LOS ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO (NEAE).	188
4.6. EL CONSEJO ORIENTADOR.....	195
4.7. SÍNTESIS	196
CAPÍTULO V. EVALUACIÓN DE NECESIDADES	201
5.1. FASE DE EVALUACIÓN: IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES	202
5.2. INSTRUMENTO RECOGIDA DE INFORMACIÓN: FASE DE NECESIDADES.	203
5.2.1. Participantes	203
5.2.2. Instrumento: Los cuestionarios.....	207
5.2.3. Procedimiento	210
5.3. RESULTADO DE LA VALORACIÓN DE LAS NECESIDADES.	211

5.3.1. Los criterios de priorización de necesidades.....	222
5.3.2. La cobertura del programa.....	222
5.3.3. Los criterios operativos de inclusión/exclusión del programa.....	222
5.4. SINTESIS.....	223
CAPÍTULO VI. DISEÑO DE UN PROGRAMA DE ORIENTACIÓN PERSONAL, ACADÉMICA, VOCACIONAL Y PROFESIONAL PARA LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	227
6.1. OBJETIVOS DEL PROGRAMA.....	228
6.2. CONTENIDOS.....	228
6.3. ACTIVIDADES.....	232
6.4. RECURSOS.....	242
6.5. METODOLOGIA.....	242
6.6. TEMPORALIZACIÓN.....	242
6.7. SINTESIS.....	244
CAPÍTULO VII. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN PERSONAL, ACADÉMICO Y PROFESIONAL PARA LA DIVERSIDAD EN SECUNDARIA EN SEGUNDO CURSO DE LA ESO.....	249
7.1. EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL DISEÑO.....	249
7.1.1. Objetivos.....	249
7.1.2. Hipótesis.....	249
7.1.3. Participantes.....	250
7.1.4. Contextos de los centros.....	250
7.1.5. Instrumento de evaluación: cuestionario alumnos.....	252
7.1.6. Diseño y procedimiento.....	255
7.2. RESULTADOS PARA SEGUNDO DE LA ESO.....	258
CAPÍTULO VIII. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN PERSONAL, ACADÉMICO Y PROFESIONAL PARA LA DIVERSIDAD EN PROGRAMAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	267
8.1. EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL DISEÑO.....	267
8.1.1. Objetivos.....	267
8.1.2. Hipótesis.....	267
8.1.3. Participantes.....	268
8.1.4. Instrumento de evaluación: cuestionario alumnos.....	269
8.1.5. Diseño y procedimiento.....	272
8.2. RESULTADOS PARA EL PROGRAMA DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR (PDC) Y EL PROGRAMA DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL (PCPI).....	273
CAPÍTULO IX. SÍNTESIS Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN.....	283
BIBLIOGRAFIA.....	295
ANEXOS.....	311

INDICE TABLAS

Tabla 1. Resultados monitoreo de la Comisión para España en 2013. Traducido de la fuente oficial.	50
Tabla 2. Porcentaje de alumnos matriculados entre 15 y 29 años en España y en la media de países de la OCDE en 2008 y 2011. Fuente: Informe OCDE (2013a).	85
Tabla 3. Número de centros españoles con Plan PROA durante el curso 2005-06 comparado con el curso 2011-12. Elaboración propia. Fuente: Consejo Escolar del Estado.	96
Tabla 4. Número de alumnos escolarizados en PGS durante el curso 2006-07 comparado con el número de alumnos matriculados en PCPI durante el curso 2013-14. Elaboración propia. Fuente: Consejo Escolar del Estado.	97
Tabla 5. Número total de alumnado con NEE escolarizado durante el curso 2011-12 en centros ordinarios y en centros de educación especial y su porcentaje. Elaboración propia. Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2012.	101
Tabla 6. Alumnado con necesidades educativas especiales según el nivel de escolarización en el curso 2011-12. Fuente: MECD 2012.	102
Tabla 7. Alumnado con necesidades educativas especiales según el nivel de escolarización en el curso 2012-13. Fuente: MECD 2013e.	103
Tabla 8. Evolución del porcentaje alumnado con necesidades educativas especiales escolarizados en centros ordinarios en los cursos 11-12 y 12-13. Fuente MECD 2012 y 2013e.	103
Tabla 9. Porcentaje de titularidad de los centros educativos que escolarizan alumnado con necesidades educativas especiales durante el curso 2011-12. Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.	106
Tabla 10. Profesorado encuestado	203
Tabla 11. Años de experiencia docente del profesorado encuestado.	204
Tabla 12. Ámbitos de docencia del profesorado encuestado.	204
Tabla 13. Alumnado encuestado	205
Tabla 14. Género del alumnado.	205
Tabla 15. Edad del alumnado	206
Tabla 16. Edades del alumnado de 2º de la ESO	206
Tabla 17. Edades del alumnado de 1º de PDC	206
Tabla 18. Edades para el alumnado de 1º de PCPI	207
Tabla 19. Número de respuestas y porcentajes a las preguntas del cuestionario administrado a los alumnos de 2º de la ESO para detectar necesidades.	220
Tabla 20. Número de respuestas y porcentajes a las preguntas del cuestionario administrado a los alumnos de 1º de PDC para detectar necesidades.	220
Tabla 21. Número de respuestas y porcentajes a las preguntas del cuestionario administrado a los alumnos de 1º de PCPI para detectar necesidades.	221
Tabla 22. Temporalización de las actividades del programa de orientación.	243
Tabla 23. Número de alumnado de la muestra en 2º ESO	250
Tabla 24. Datos estadísticos del grupo experimental para 2º de la ESO.	258
Tabla 25. Edad del alumnado participante del grupo experimental de 2º de la ESO.	258

Tabla 26. Género del alumnado participante del grupo experimental de 2º de la ESO.	259
Tabla 27. Campos profesionales elegidos por el alumnado del grupo experimental para 2º de la ESO como opción futura.	259
Tabla 28. Intención futura inmediata del alumnado del grupo experimental para 2º de la ESO.	259
Tabla 29. Datos estadísticos del grupo control para 2º de la ESO.	260
Tabla 30. Edad del alumnado participante del grupo control de 2º de la ESO.	260
Tabla 31. Género del alumnado participante del grupo control de 2º de la ESO.	261
Tabla 32. Campos profesionales elegidos por el alumnado del grupo control para 2º de la ESO como opción futura.	261
Tabla 33. Intención futura inmediata del alumnado del grupo control para 2º de la ESO	261
Tabla 34. Prueba de Normalidad de Kolmogorov-Smirnov, significación de la prueba.	262
Tabla 35. Número de alumnos de la muestra para PDC y PCPI en grupo experimental.	268
Tabla 36. Número de alumnos de la muestra para PDC y PCPI en grupo de control.	268
Tabla 37. Número de alumnos de la muestra para PDC y PCPI en total.	269
Tabla 38. Datos estadísticos del grupo experimental para PDC y PCPI.	273
Tabla 39. Número de alumnos y porcentajes en cada curso en el grupo experimental.	273
Tabla 40. Edad del alumnado participante del grupo experimental de PDC y PCPI.	274
Tabla 41. Género del alumnado participante del grupo experimental de PDC y PCPI.	274
Tabla 42. Campos profesionales elegidos por el alumnado del grupo experimental para PDC y PCPI como opción futura.	274
Tabla 43. Intención futura inmediata del alumnado del grupo experimental para PDC y PCPI.	275
Tabla 44. Datos estadísticos del grupo control para PDC y PCPI.	275
Tabla 45. Número de alumnos y porcentajes en cada curso en el grupo control.	276
Tabla 46. Edad del alumnado participante del grupo control para PDC y PCPI.	276
Tabla 47. Género del alumnado participante del grupo control para PDC y PCPI.	276
Tabla 48. Campos profesionales elegidos por el alumnado del grupo control para PDC y PCPI como opción futura.	277
Tabla 49. Intención futura inmediata del alumnado del grupo control para PDC y PCPI.	277
Tabla 50. Prueba de Normalidad de Kolmogorov-Smirnov, significación de la prueba	278

INDICE CUADROS

Cuadro 1. Objetivos ET2020.....	45
Cuadro 2. Niveles de referencia e indicadores para ET2020	49
Cuadro 3. Ámbitos de actuación y medidas que marca la Estrategia Europea sobre discapacidad.....	53
Cuadro 4. Tipos de inclusión. Extraído del informe “Actuaciones de éxito en las escuelas europeas” de 2011.....	64
Cuadro 5. Tipos de participación de la familia y/o comunidad. Extraído del informe “Actuaciones de éxito en las escuelas europeas” de 2011.....	65
Cuadro 6. Resumen de las aportaciones a la atención a la diversidad y a la inclusión en las distintas leyes educativas desde 1970 hasta la actualidad. Elaboración propia.	83
Cuadro 7. Resumen de las propuestas de mejora planteadas por el Consejo Escolar del Estado de 2008 a 2012. Fuente: Consejo Escolar del Estado 2008-09, 2009-10, 2010-11 y 2011-12.....	98
Cuadro 8. Medidas para la atención educativa del alumnado que presenta necesidades educativas especiales propuesto en el Plan de inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en julio de 2011. Fuente MECD 2011a.	110
Cuadro 9. Medidas formuladas a los centros educativos para la atención educativa del alumnado que presenta necesidades educativas especiales propuesto en el Plan de inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en julio de 2011. Fuente MECD 2011a.	112
Cuadro 10. Medidas formuladas al profesorado y a otros profesionales de la educación para la atención educativa del alumnado que presenta necesidades educativas especiales propuesto en el Plan de inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en julio de 2011. Fuente MECD 2011a.....	113
Cuadro 11. Medidas para la atención a la diversidad propuestas desde el plan de atención a la diversidad. Fuente: Conselleria Educación 1999.	123
Cuadro 12. Medidas de atención a la diversidad: ordinarias y extraordinarias. Fuente: Orden 18 de junio 1999.	129
Cuadro 13. Ámbitos y asignaturas que se cursan en 1º y 2º de PDC.....	134
Cuadro 14. Módulos y asignaturas que se cursan en 1º y 2º de PCPI.	140
Cuadro 15. Módulos y asignaturas que se cursan en 1º y 2º de FPB.....	144
Cuadro 16. Cuadro comparativo entre PGS, PCPI y FPB.....	147
Cuadro 17. Objetivos para la orientación del alumnado con necesidades educativas especiales que finaliza la educación obligatoria. Fuente: Guía para la orientación del alumnado con necesidades educativas especiales que finaliza estudios obligatorios. Córdoba (2012).....	162
Cuadro 18. Actividades desarrolladas en los planes de Orientación y sus responsables.	171
Cuadro 19. Líneas de actuación, ambitos y responsables en los planes de Orientación.	172
Cuadro 20. Intervención en el plan de orientación educativa.	174
Cuadro 21. Intervención en el plan de orientación psicopedagógica y en el plan de acción tutorial.....	176

Cuadro 22. Intervención en el plan de orientación vocacional y profesional del alumnado.....	179
Cuadro 23. Actividades para 2º de la ESO según bloques de contenidos.....	233
Cuadro 24. Actividades para 1º PDC y 1º PCPI según bloques de contenidos.	236
Cuadro 25. Actividades para 2º PDC y 2º PCPI según bloques de contenidos.	238
Cuadro 26. Características contextuales de ambos centros.....	252
Cuadro 27. Breve descripción de cada bloque de preguntas del cuestionario administrado al alumnado de 2º de la ESO.....	253
Cuadro 28. Breve descripción de cada bloque de preguntas del cuestionario administrado al alumnado de los programas PDC y PCPI.	269

INDICE FIGURAS

Figura 1. (OMS, 1983, p.60)	22
Figura 2. Esquema resumen de Convenciones, Cartas y Declaraciones referidas a la Educación para todos propuestas por la ONU y la UNESCO. Elaboración propia.	34
Figura 3. Cronograma leyes Educación en España: 1970-2013 (Elaboración propia). 69	
Figura 4. Puntuación media de los países participantes en el informe PISA 2012. Fuente informe PISA 2012.....	87
Figura 5. Puntuación media en matemáticas, lectura y ciencias de los países participantes en el informe PISA 2012. Fuente informe PISA 2012.....	89
Figura 6. Rendimiento educativo y desarrollo económico en España en 2012. Fuente: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (MECD).....	91
Figura 7. Porcentaje de profesorado encuestado por género.....	204
Figura 8. Porcentaje de alumnado encuestado por género.....	205
Figura 9. Porcentaje de alumnado encuestado por edad.	206
Figura 10. Diagrama diseño con grupo de control no equivalente y pretest. Hernández, (1998)	256
Figura 11. Diagrama diseño con grupo de control no equivalente y pretest, adaptado a nuestro estudio.	257

INTRODUCCIÓN

A lo largo de nuestra vida profesional nos hemos planteando una serie de cuestiones y hemos reflexionado también, acerca de nuestra labor docente y de cómo la resolución de estas cuestiones podría mejorar la calidad educativa.

Existen numerosas opiniones en la profesión docente acerca de la importancia de la experiencia laboral frente a la formación académica. A este respecto hay tantas opiniones como personas, pero yo creo que ambas se complementan. El crecimiento personal de los docentes se nutre tanto con la experiencia diaria en las aulas como en la formación continua que vamos adquiriendo con otros estudios superiores o con los diversos cursos de formación, grupos de trabajo, proyectos, etc. que desarrollamos a lo largo de los cursos. Pensar que con la vida en las aulas ya lo sabemos todo es un error y, si esta vida no existe, nadie puede considerarse docente, ni avanzar profesionalmente hacia la excelencia.

Después de cinco años trabajando como Orientadora y tras catorce años de experiencia anterior como maestra de Pedagogía Terapéutica la práctica comienza a proporcionarte una serie de respuestas pero también va planteando cada día más dudas.

El planteamiento de este trabajo comenzó cuando al segundo curso de docencia como Orientadora y tras los muchos años de trabajo con y para la diversidad del alumnado, observé que la Orientación prescriptiva, desarrollada para todo el alumnado de Secundaria, era insuficiente para un grupo de alumnos, a la vez que inadecuada, ya que con ellos, no conseguíamos los objetivos propuestos.

Anteriormente, en el año 2009, presentamos un trabajo de investigación para intentar averiguar cómo lograr una mejor integración social y laboral de los alumnos con necesidades educativas especiales, en nuestra sociedad, tras cursar un Programa de Garantía Social, derivando después en Programas de Cualificación Profesional Inicial, en la modalidad de Educación Especial.

El planteamiento de aquel trabajo comenzó cuando a los dos años de trabajar en un Programa de Garantía Social (PGS) observé que no se había cumplido el objetivo básico para el cual estaban diseñados: *la integración socio-laboral del alumnado con necesidades educativas especiales*. Durante este tiempo había mantenido contacto con algunos Programas semejantes al nuestro y había observado que en todos ocurría el mismo hecho: casi ningún alumno se incorporaba al mercado laboral tras cursar los dos años de formación en un PGS. La mayoría de ellos acababan en un Centro Ocupacional o quedándose en casa.

El primer planteamiento que nos surgió fue que estos Programas estaban mal diseñados y que nuestros alumnos no alcanzaban unas competencias mínimas básicas para poder desarrollar satisfactoriamente un trabajo remunerado y normalizado. Después, al hablar con otros compañeros de profesión e investigar un poco más, pude observar que no se trataba simplemente de un tema de competencias: la mayoría de mis compañeros pensaban que nuestros alumnos estaban suficientemente preparados para trabajar, así que había algo más. A partir de aquí surgió la investigación.

Las conclusiones que sacamos de aquel estudio fueron que nuestros alumnos tenían las competencias mínimas básicas para incorporarse al mercado laboral pero la sociedad –y las Administraciones- no estaban preparadas suficientemente para

acogerlos. La sociedad, en general, desconoce y teme a las personas con discapacidad. Son pocas las empresas que se *atreven* a contratar a nuestros alumnos. Y muy pocas las iniciativas que proponen las distintas Administraciones para cambiar esta tendencia.

Una de las cosas que queda clara cuando vas trabajando en Programa de estas características es el esfuerzo inicial que supone comenzar una experiencia como ésta, aún más en un centro específico, pero a la larga va dando sus frutos. Los alumnos comienzan a cambiar de actitudes y aptitudes, tienen nuevas inquietudes y se convierten en personas autónomas capaces de realizar un trabajo, con dedicación y esfuerzo.

*Educ*ar es contribuir a la socialización del alumno, procurando su integración en la sociedad. Sabemos que esta integración en un modelo social determinado no depende únicamente de la Educación, pero es un factor determinante para que este hecho se produzca. Con estos Programas se pretendía lograr esa *integración socio-laboral del alumnado*. Era su objetivo prioritario. Comprobando datos, solamente el 4% de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursaron estos Programas encontraron empleo, una tasa más que insuficiente, a pesar de comprobar las competencias adquiridas. Pudimos demostrar, como aún quedaba mucho camino por recorrer para conseguir la Inclusión social del alumnado con alguna necesidad.

El punto de partida de esta tesis fue el mismo que la que seguimos para el Trabajo de Investigación de 2009 y que acabamos de exponer: la observación de que con el modelo educativo que estamos utilizando no alcanzábamos los objetivos propuestos. En este caso nos pasó con la Orientación del alumnado con necesidad educativa en Educación Secundaria: con el modelo de Orientación actual desarrollado de manera prescriptiva para todo el alumnado no conseguimos llegar al alumnado que forma parte de la diversidad, estos alumnos no consiguen los objetivos mínimos marcados.

El alumnado que presenta algún tipo de necesidad educativa, en cualquier momento de su escolarización o durante toda ella, precisa de ciertas adaptaciones para poder conseguir los objetivos planteados para el alumnado en general. Estas adaptaciones, sean cuales sean, metodológicas, de contenidos o de acceso, son exigibles a cualquier docente para la correcta formación del alumnado.

Si exigimos a los docentes estas adaptaciones, guardar con mimo el trato hacia este alumnado y buscar las herramientas necesarias para lograr acceder a ellos, los orientadores no debemos ser menos, debemos ser más. Y practicar con el ejemplo. Y debíamos hacer un programa de Orientación personal-vocacional para la diversidad en Secundaria adaptado a las necesidades y características del grupo de alumnos que las presentan, extensibles siempre, según las características mismas de la atención a la diversidad, a todo el alumnado de Secundaria en general.

Este trabajo de investigación es la base de un estudio que intenta averiguar cómo lograr una mejor respuesta educativa al alumnado que se incluye en el campo de la diversidad dentro de la Educación Secundaria.

Desde la perspectiva de la Orientación Educativa, queda claro el paradigma Inclusivo que pretendemos para nuestro sistema educativo, para nuestros centros escolares.

Desde estas mismas miras los orientadores y orientadoras, asesoramos, impulsamos y acompañamos a equipos directivos y docentes hacia una escuela Inclusiva donde cabemos todos y todas y en donde es posible una atención educativa personalizada que cubra las necesidades específicas de cada uno de nuestro alumnado.

Sabemos que el mundo educativo es cada vez más consciente de los cambios que sufre la sociedad. Los cambios sociales, políticos, económicos, las migraciones, la esperanza de vida, los acuerdos internacionales, los derechos humanos, el aumento de las tecnologías y la comunicación, entre otros, nos dirigen hacia una educación más democrática y más universal. El camino a seguir viene marcado por una apertura a la diversidad y hacia una educación que dé respuesta a toda la variedad de alumnado dentro de una misma escuela que incluya a todos los alumnos y las alumnas, haciendo que cada uno de ellos adquiera de una manera integral, los fines de la educación, de la manera más ajustada posible a sus características, mientras que debe paliar sus necesidades, acercando las diferencias en pro de un objetivo educativo común.

Ya no hay espacio para la educación especial segregadora. Estamos ante una Educación que debe integrar, unir e intentar que el alumnado reciba la atención educativa que cada cual necesite para lograr desarrollar su máximo potencial en un contexto Inclusivo y de participación.

En nuestros centros educativos hay alumnos que por sus características personales y/o sociales pueden presentar unas necesidades educativas distintas al resto de sus compañeros. Cuando éstas vienen determinadas por déficits físicos, psíquicos, sensoriales, o por trastornos graves del desarrollo o de la conducta, así como por sobredotación intelectual, hablamos de necesidades educativas especiales (NEE). Así la escuela tiene que intervenir en el proceso de reconocer y atender a la diversidad del alumnado. Esta intervención pasa por establecer desde el sistema educativo las medidas necesarias para garantizar esta atención a la diversidad precisa para su mejor organización y por el conocimiento de las necesidades educativas especiales que puedan presentar los alumnos tanto curriculares como de acceso.

Los paradigmas de la Educación van cambiando con el tiempo, y aquello que parecía válido para una época concreta, no lo es tanto para la siguiente. Estos cambios en los paradigmas llegan con las actuales circunstancias políticas, económicas y sociales que enmarcan la sociedad donde se encuentra y se desarrolla la escuela. De modo que aunque la diversidad ha existido siempre, nunca como hasta ahora había tenido tanto eco. Cada vez hay más voces que claman y reclaman un modelo educativo que atienda a la singularidad de cada alumna y de cada alumno sin descuidar el grupo ni proceder a realizar agrupamientos homogéneos por niveles, de manera temprana. La diferencia en sí enriquece la vida humana y genera complementariedad. Este enriquecimiento se puede encontrar en una educación Inclusiva y democrática donde cabemos todos y todas y es el modelo pedagógico y educativo hacia donde debemos caminar.

La diversidad ha existido siempre, también en la escuela. Antes, hace tan solo unos años no se consideraba prioritaria su atención y menos en centros ordinarios. Los alumnos diferentes se escolarizaban en centros diferentes. Ahora, todo esto ha cambiado. El concepto de diversidad ha ido evolucionando a lo largo de los años. Tanto el concepto de diversidad, cómo su uso a la hora de diseñar políticas educativas, es fundamental para desarrollar un modelo educativo inclusivo.

La **diversidad** es un amplio concepto que define una característica básica del ser humano: cada uno de nosotros y de nosotras somos únicos y diferentes del resto. Cada persona tiene una forma diferente de pensar, de sentir, de actuar. Tenemos distintos intereses, motivaciones, capacidades. Venimos de entornos familiares y sociales distintos y hemos vivido experiencias distintas que nos hacen únicos. Todos y todas somos diversidad. No podemos delimitar como diversidad a las personas que están más alejadas de las características más comunes o habituales. Existe un número elevado de personas que se encuentran en el centro del continuo donde se

hallan las particularidades que se dan en mayor número o frecuencia. No obstante, no debemos centrarnos en la diferencia. Abarcamos todo el abanico de posibilidades en cualquier campo del desarrollo de las personas. También este hecho se da en la escuela. La mayoría de los alumnos y alumnas requiere un enfoque pedagógico similar, pero si nos quedamos ahí, dejamos sin atender alumnos y alumnas con particularidades distintas que precisan otro tipo de atención educativa.

En la Constitución de 1978 se reconocía la Educación como un derecho básico, de carácter obligatorio, para todos los ciudadanos y ciudadanas. La educación debe dar respuesta a las necesidades formativas de todos y de todas y será responsabilidad de la Administración garantizar este derecho. Para ello será necesario buscar los recursos necesarios para lograr que el alumnado con distintas circunstancias personales, sociales, culturales, étnicas o de cualquier otra índole, logre el desarrollo integral de todas sus potencialidades, forme parte de esta sociedad y pueda hacer valer todas sus competencias.

El término diversidad y su atención es bastante reciente y ha ido evolucionando a lo largo de los últimos años. Hemos pasado de una educación asistencial, de centros de Educación Especial a alumnado con necesidades educativas especiales y de un modelo educativo segregador a otro integrador. Ahora, en la actualidad, buscamos conseguir un paso más, la Inclusión educativa.

Hasta 1978 se utilizó el término de **Educación Especial** como expresión que abarcaba a todos los alumnos y alumnas con déficit sensorial, físico y/o psíquico. Hasta entonces, la atención a estos alumnos y alumnas se realizaba en centros especiales y, en casos excepcionales, la atención educativa se proporcionaba en centros ordinarios. En 1978 ocurren tres hechos que provocan un cambio de concepción:

1. En el artículo 49 de la Constitución Española se reconoce el derecho a la integración: los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos.
2. El Instituto Nacional de Educación Especial INEE elabora un Plan Nacional de Educación Especial, que toma como base los principios de normalización, integración, sectorización e individualización de la enseñanza.
3. El informe Warnock Report (1978) sustituye el concepto de Educación Especial por el concepto de necesidades educativas especiales (NEE).

Este informe supuso un importante cambio en los conceptos y en los programas dirigidos a niños con discapacidad, como la adecuación del currículo general ampliando el ámbito de la educación especial y de necesidades educativas especiales, más allá de la referencia exclusiva a las personas con discapacidad.

Entre las concepciones generales que sustentan el informe destacan:

- Todos los niños son educables. Ningún niño será considerado ineducable.
- La educación es un bien al que todos tienen derecho.
- Los fines de la educación son los mismos para todos los niños.

- La educación especial consistirá en la satisfacción de las necesidades educativas de un niño con el objetivo de acercarse al logro de estos fines.
- Las necesidades educativas especiales son comunes a todos los niños.
- Ya no existirán dos grupos de niños: los discapacitados que reciben educación especial y los no discapacitados que reciben, simplemente, educación.
- Para describir algunos niños que necesitan de alguna ayuda especial se empleara la expresión 'dificultad de aprendizaje'.
- La expresión 'necesidades educativas especiales' implica la aceptación de la diversidad por un lado, y, por otro, la posibilidad de atender específicamente a cualquier persona, porque puede ser sujeto de una educación especial de manera permanente o temporal.

El informe Warnock promovió una revisión conceptual de la Educación Especial a nivel internacional. Así, la promulgación en España en 1990, de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), desarrolló la idea de que el concepto de necesidad educativa especial está en relación con el concepto de diversidad de los alumnos y se concreta en la atención a aquellos alumnos que, de forma complementaria y más especializada, precisan de otro tipo de ayudas menos usuales, ya sea temporal o permanentemente.

El informe Warnock destacó tres prioridades fundamentalmente:

- programa de formación y perfeccionamiento del profesorado
- educación para niños con necesidades especiales de 5 años y
- educación y mayores oportunidades a jóvenes de 16 a 19 años.

En España no se realizaron ninguna de estas medidas aunque se encargaron de crear otras como los equipos de atención temprana (atención a niños menores de tres años) y los Servicios Psicopedagógicos Escolares (SPE).

Como hemos visto, la evolución del concepto de diversidad va unido al de necesidades educativas especiales. Desde el momento en que no asociamos discapacidad con educación segregadora -Educación Especial-, aparece una visión más amplia y continua de lo que pueden significar estas condiciones en los alumnos. Si entendemos que un alumno o alumna no debe ser educado de manera separada por ser diferente, estamos dando un paso enorme hacia la integración de los alumnos con discapacidad. Este fue el primer paso y se produjo en la década de los 80 aquí en nuestro país.

Otro hecho destacado que proporcionó este acercamiento hacia la escuela ordinaria de los alumnos con discapacidad fue como cambiaron las definiciones y su integración conceptual.

La CIDDM, la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías, publicó, en su versión española en 1983 por el Instituto Nacional de Servicios Sociales, la definición de tres conceptos claves: deficiencia, discapacidad y minusvalía, básicos para entender que parte de su funcionalidad limitada se debe a características personales y que parte a las barreras que existen externas, es decir, las que levanta la sociedad.

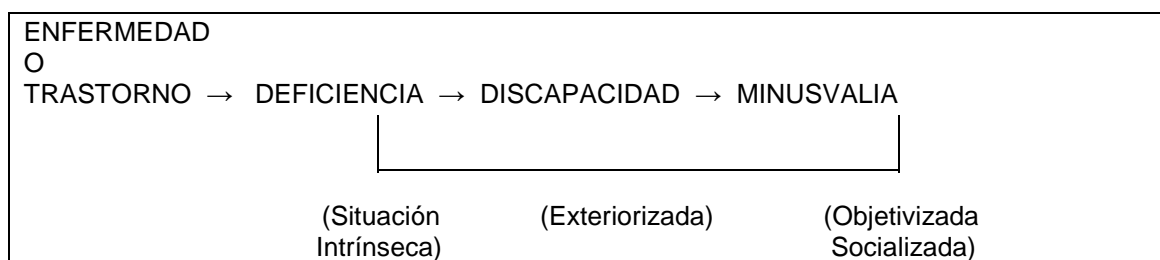


Figura 1. (OMS, 1983, p.60)

Según la Clasificación Internacional de la OMS, 1983:

La deficiencia es toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.

La discapacidad es toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano.

Una minusvalía es una situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso (en función de la edad, sexo y factores culturales y sociales).

Con estas definiciones observamos que cada una de ellas va avanzando en poner el acento de la funcionalidad en factores que comienzan como intrínsecos, propios de la persona, como es la deficiencia, para llegar al concepto de minusvalía, que pone el acento en como la sociedad da respuesta y se adapta a las personas que sufren discapacidad para que estas estén minimizadas a la hora de su funcionamiento.

Una persona con discapacidad motriz es menos funcional en su acceso a edificios públicos, por ejemplo, en el momento que estos edificios no tienen rampa de acceso para sillas de ruedas...

Este es un ejemplo claro y muy sencillo para explicar aquello a donde queremos llegar. Un alumno que presenta una deficiencia si se integra en una escuela ordinaria y se le ofrecen los recursos necesarios para que pueda aprender en ese entorno normalizado, lo podrá hacer y sus niveles diferenciadores disminuirán mientras vamos modificando las barreras curriculares y de acceso que antes no permitían su formación normalizada.

La escuela es el medio para disipar las diferencias entre las personas. La Educación nos iguala y permite compensar las diferencias. Es fundamental no olvidarlo y conseguir una escuela para todos, una escuela Inclusiva.

Pasamos de separar al alumno diferente a comprender que en la escuela cabemos todos. Que cuantos más esfuerzos haga la sociedad por integrar a las personas con discapacidad en entornos normalizados, menores diferencias a la hora de funcionar tendrán estas personas. Y la escuela es ejemplo y el primer paso para conseguirlo.

Como decíamos, superar el modelo segregacionista de la Educación Especial nos ha costado muchos años. Pasar de la educación segregada a un modelo educativo para todos ha significado muchos cambios legislativos y de conceptos. La *educación para todos es la educación Inclusiva*. La Inclusión no ha llegado de lleno a todos los centros educativos, no ha llegado a todas las aulas aún, tal y como debería haberlo hecho según toda la normativa internacional, europea y estatal que así lo desarrolla. Todavía

estamos en vías de desarrollar plenamente una educación Inclusiva. Introducir la Integración fue un intento necesario y valiente que supuso romper con un obsoleto, segregador y poco democrático sistema dual entre la escuela ordinaria y la escuela especial, un paso vital, si nos comparáramos con el resto de países de nuestro entorno, que ya habían comenzado a superar esta fase desde el Informe Warnock de 1978.

Una serie de Leyes Orgánicas en Educación en nuestro país, se sucedieron hasta introducir el término Integración educativa. Entramos, en ese momento, a partir de 1990, aproximadamente, a compartir la filosofía europea de la Educación. La Integración era el paso previo y necesario para conseguir la Inclusión.

Físicamente, los alumnos y alumnas con discapacidad leve, de carácter motriz, cognitivo o sensorial, se integraban en los centros ordinarios. Allí, la ley, les garantizaba unos recursos mínimos, materiales y personales, para poder desarrollarse íntegramente y desarrollar al máximo sus potencialidades. Los alumnos y alumnas con deficiencias más severas continuaban escolarizados en centros de Educación Especial.

La Integración llegó sola. No hubo una formación inicial del profesorado. Los recursos personales y materiales fueron llegando a las escuelas pero de una manera del todo insuficiente. Y se quedó en una experiencia, que aún hoy continúa, a medio desarrollar en los centros educativos.

Los centros de Infantil y Primaria aceptaron a los alumnos y alumnas con alguna necesidad. Los maestros y las maestras entraron, con relativa facilidad, en las dinámicas integradoras. Los maestros y maestras de Pedagogía Terapéutica (PT), de Audición y Lenguaje (AL), educadores y educadoras y fisioterapeutas hicieron su trabajo. Fueron y están siendo claves para la integración de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. Las pautas integradoras en estos centros consisten, básicamente, en una atención combinada entre el aula ordinaria y el aula de Pedagogía Terapéutica, donde reciben la atención individualizada. ¿Es segregador? En parte sí, pero ganamos visibilidad. El desconocimiento y el miedo que esto conlleva (no sabemos cómo tratar, atender, educar a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales) se ha ido, en parte, disipando en estas décadas. A este hecho se une que los alumnos y alumnas en estas edades –de los 3 a los 12 años- son más receptivos y no tienen tantos prejuicios ni observan tanto la diferencia, lo que favorece la integración con los iguales. Así los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales se sienten más seguros e integrados en Infantil y en Primaria. Aunque, estas mismas dinámicas integradoras continúan en la ESO con muchas dificultades. De momento no hay Inclusión, hay Integración. Y a partir de esta realidad debemos comenzar a trabajar.

Es interesante conocer como definen la Inclusión algunos organismos y autores para acabar de comprender el término.

La UNESCO en 2003 explicó que la Educación Inclusiva implicaba, que:

todos los jóvenes y adultos de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de su origen, sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan cualquier problema de aprendizaje o discapacidad. Se trata de una escuela que no pone requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. En la escuela inclusiva todos los alumnos se

benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales.

La **Educación Inclusiva** se entiende como la educación personalizada, diseñada a la medida de todos los niños en grupos homogéneos de edad, con una diversidad de necesidades, habilidades y niveles de competencias. Se fundamenta en proporcionar el apoyo necesario dentro de un aula ordinaria para atender a cada persona como ésta precisa. Entendiendo que podemos ser parecidos, pero no idénticos unos a otros y con ello nuestras necesidades deben ser consideradas desde una perspectiva plural y diversa.

La **integración**, según Booth (1996), se concibe como un proceso consistente en responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos y satisfacerlas mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, así como en reducir la exclusión dentro de la educación y a partir de ella. Supone cambios y modificaciones en el contenido, los métodos, las estructuras y las estrategias, con un enfoque común que abarque a todos los niños de la edad apropiada y la convicción de que incumbe al sistema oficial educar a todos los niños.

La **educación integradora** se ocupa de aportar respuestas pertinentes a toda la gama de necesidades educativas en contextos pedagógicos escolares y extraescolares. Lejos de ser un tema marginal sobre cómo se puede integrar a algunos alumnos en la corriente educativa principal, es un método en el que se reflexiona sobre cómo transformar los sistemas educativos a fin de que respondan a la diversidad de los alumnos. Su propósito es conseguir que los docentes y los alumnos asuman positivamente la diversidad y la consideren un enriquecimiento en el contexto educativo, en lugar de un problema (UNESCO, 1994b).

La UNESCO puso también de manifiesto que:

tratar de forma homogénea situaciones y necesidades diversas acentúa las desigualdades de origen de los niños, por lo que la respuesta a la diversidad implica transitar desde un enfoque homogeneizador, en el que se ofrece lo mismo a todos y que refleja las aspiraciones de las culturas y clases dominantes, a un enfoque que considere las distintas identidades, necesidades y opciones de cada uno y valore las diferencias como algo que enriquece a las personas y sociedades.

Por otro lado, UNICEF, desde la Fundación Hineni en 2001, en su documento *Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas*, definió la educación Inclusiva como:

La **educación inclusiva** se asocia frecuentemente con la participación de los niños con discapacidad en la escuela común y de otros alumnos etiquetados con *necesidades educativas especiales*. Sin embargo, esta acepción estaría más relacionada con el concepto de integración educativa y no el de Inclusión.

El concepto de educación Inclusiva es más amplio que el de integración y parte de un supuesto distinto, porque está relacionado con la naturaleza misma de la educación regular y de la escuela común.

El proceso de integración educativa ha tenido como preocupación central reconvertir la educación especial para apoyar la educación de los niños integrados a la escuela común, trasladando, en muchos casos, el enfoque individualizado y rehabilitador, propio de la educación especial, al contexto de la escuela regular. Desde esta perspectiva, se hacían ajustes y adaptaciones

sólo para los alumnos etiquetados "como especiales" y no para otros alumnos de la escuela.

El enfoque de educación Inclusiva, por el contrario, implica modificar substancialmente la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de las escuelas para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, de forma que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones. En la escuela Inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales.

No podía estar mejor definida la educación Inclusiva. La escuela cambia y se adapta a las características de los alumnos, presenten necesidades o no. Actúa de manera que todos los alumnos se beneficien de los recursos personales y materiales a su alcance. La estructura rígida de la escuela ordinaria, homogeneizadora, donde se excluían a los alumnos diferentes pasa al olvido. No integramos únicamente a los alumnos con alguna necesidad, sino que los incluimos en una escuela que les da respuesta y esta respuesta siempre beneficia a todos los alumnos, con necesidades o sin ellas. Es la filosofía de la Inclusión: la diversidad nos enriquece a todos.

Por su parte, el **Ministerio de Educación** español, en su página web (2015), define la educación Inclusiva en los términos siguientes:

La educación Inclusiva tiene como propósito prestar una atención educativa que favorezca el máximo desarrollo posible de todo el alumnado y la cohesión de todos los miembros de la comunidad.

La comunidad educativa está integrada por todas las personas relacionadas con el centro: alumnos, profesores, familias, otros profesionales que trabajan en el centro, administración educativa, administración local, instituciones y organizaciones sociales.

Todos los componentes de la comunidad educativa colaboran para ofrecer una educación de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades a todo el alumnado para participar en un proceso de aprendizaje permanente. La Inclusión educativa se guía por los siguientes principios fundamentales:

La escuela debe educar en el respeto de los Derechos Humanos y, para hacerlo, organizarse y funcionar de acuerdo con los valores y principios democráticos.

Todos los miembros de la comunidad colaboran para facilitar el crecimiento y desarrollo personal y profesional individual, a la vez que el desarrollo y la cohesión entre los iguales y con los otros miembros de la comunidad.

La diversidad de todas las personas que componen la comunidad educativa se considera un hecho valioso que contribuye a enriquecer a todo el grupo y favorecer la interdependencia y la cohesión social.

Se busca la equidad y la excelencia para todos los alumnos y se reconoce su derecho a compartir un entorno educativo común en el que cada persona sea valorada por igual.

La atención educativa va dirigida a la mejora del aprendizaje de todo el alumnado, por lo que ha de estar adaptada a las características individuales.

La necesidad educativa se produce cuando la oferta educativa no satisface las necesidades individuales. Consecuentemente, la inclusión implica identificar y minimizar las dificultades de aprendizaje y la participación y maximizar los recursos de atención educativa en ambos procesos.

Esta definición del MEC se enlaza con la que proponía la UNESCO, y pone de relieve la importancia de la participación de toda la comunidad educativa para que la escuela Inclusiva sea efectiva.

También hace hincapié en el hecho que comentábamos a principio de estas páginas, que la necesidad puede aparecer por una mala respuesta educativa hacia un alumno. Cuando no atendemos a los alumnos como cada uno lo necesita pueden presentar unos hándicaps que no deberían mostrar ante una respuesta educativa satisfactoria. Es decir, la funcionalidad de los alumnos aparece mermada ante la incapacidad de la sociedad, y en este caso la escuela, de ajustarse a ellos y ofrecerles la respuesta educativa que necesitan.

Existen también numerosos trabajos e investigaciones que tratan de explicar cómo es y cómo debería desarrollarse la escuela Inclusiva. Las investigaciones de Ainscow, Farrell y Tweddle (2000), han señalado las siguientes claves a tener en cuenta para desarrollar una escuela Inclusiva:

- a. Un contexto político abierto y participativo. Cuanto más clara y coherente sea la política educativa, más posibilidades hay de desarrollar prácticas inclusivas. Las sociedades con más trayectoria democrática y participativa poseen mayor capacidad de respuesta hacia la inclusión.

Está claro que si desde arriba no se establecen los mecanismos normativos para desarrollar una escuela Inclusiva, ésta no aparecerá. Es fundamental para comenzar a crear nuestra escuela para todos.

- b. La apropiación del cambio, de su idea y significado sobre la educación inclusiva y el concepto de diversidad. Analizando la realidad del centro, estableciendo prioridades y necesidades, suprimiendo barreras que impidan la participación, reflexionando sobre el ideario del centro, sobre su presente y futuro, etc.

Ya en los centros educativos debe haber un análisis de su realidad. Debe englobarse dentro del proyecto de dirección las medidas inclusivas que se desarrollaran en el centro, tras analizar sus necesidades reales.

- c. La participación e implicación de todos los miembros de la comunidad educativa en la gestión, planificación y desarrollo del proyecto educativo del centro. Creando y desarrollando actividades para implicar al alumnado, a los padres y a los profesionales, facilitando un clima de apertura y participación para todos, creando una visión de futuro institucional compartido, etc.

Otro de los puntos fundamentales para crear una escuela Inclusiva es la participación de todos los agentes implicados, de toda la comunidad educativa en un proyecto común, si no es así, y continua siendo una institución cerrada a su entorno, la escuela no funciona.

- d. El apoyo centrado en la escuela, utilizando todos los recursos didácticos y humanos, materiales y financieros del centro, creando redes naturales de apoyo entre el profesorado, alumnado y padres, etc. Las localidades o distritos con más y mejores prácticas inclusivas emplean e invierten más recursos económicos a esta finalidad.

Esto es un hecho claro. Sin recursos humanos y materiales suficientemente financiados no se puede llevar a cabo la Inclusión.

- e. La colaboración entre servicios educativos. La acción conjunta en planes de actuación entre los distintos servicios (Centros Educativos, Sanidad, Ayuntamiento, etc.), en una localidad o distrito favorece el desarrollo de prácticas inclusivas educativas y sociales así como el aprovechamiento de los recursos ordinarios.

Y cuanta más colaboración exista entre servicios, más fácil será desarrollar nuestra escuela.

Estas cinco claves son interesantes pero no son las únicas. Bautista (2009) propone una serie de medidas facilitadoras también de la inclusión:

- Debe existir una voluntad política de mejorar significativamente la atención a la diversidad en un marco general de mejora de las instituciones educativas.
- Habrá que disponer de financiación adecuada a las necesidades provenientes de la adopción de un modelo de escuela inclusiva, son necesarios los apoyos materiales, personales y, por supuesto, financieros.
- Se precisa, para tomar decisiones, un “mapa escolar” de la atención a la diversidad, que contenga datos completos, detallados, actualizados e informatizados.
- Son necesarios más profesionales y mejor formados, que hagan suyos los verdaderos enfoques de la atención a la diversidad.
- Hay que disponer de instalaciones suficientes, accesibles y funcionales.
- Hay que contar con recursos materiales adecuados.
- En el detalle de determinadas medidas educativas, es necesario organizar mejor el funcionamiento y organización global de la atención a la diversidad, los sistemas de apoyo, los mecanismos de inclusión, etc.

Vallejo coincide en algunas de las medidas expuestas por Ainscow et al. Es necesaria una voluntad política clara para desarrollarla, financiación y recursos suficientes para llevarla a cabo y mantenerla, profesionales mejor formados –inicialmente por las universidades y en formación continua por las administraciones- y un cambio organizativo radical en nuestros centros educativos.

Unos años después, estos autores, consideraron las condiciones organizativas necesarias para el desarrollo de elementos cruciales para la adopción de sistemas educativos que tiendan a los valores inclusivos, de entre los cuales pensaron que era esencial el papel del liderazgo en el fomento de culturas Inclusivas.

Para atender estas necesidades, los autores opinan –y nosotros también- que la escuela debe ser reestructurada. Si no hay un cambio radical en la organización escolar y sus estructuras siguen siendo tan rígidas, no se producirá nunca la universalización de la escuela Inclusiva.

¿Cómo pretendemos cambiar el paradigma de la educación si no cambiamos sus estructuras?

El profesorado debe aprender a trabajar con grupos heterogéneos y con aprendizajes cooperativos, que facilitan y son más efectivos para lograr el aprendizaje significativo en nuestros alumnos. También deben individualizar el currículum a sus estudiantes, a través de adaptaciones que se acerquen a sus niveles de competencia curricular y les sirvan de base y de guía para futuros aprendizajes, potenciando el pensamiento divergente. Y, por supuesto, la comunidad educativa debe intervenir en el aprendizaje del alumnado, para que este sea efectivo.

Y toda esta reflexión dio paso a esta tesis. Nos planteamos que si abogábamos por una Inclusión educativa y servíamos de asesores y guías para docentes y equipos directivos y poníamos, curso tras curso, en marcha las medidas de atención a la diversidad en nuestros centros, nosotros como orientadores no podíamos ser menos.

La Orientación es una parte importantísima del desarrollo integral del alumnado, especialmente en Secundaria, y ayuda al alumno a conseguir las competencias básicas finales que son necesarias al finalizar la ESO. Sin la Orientación académica, profesional y vocacional, el alumnado no será capaz de tomar una decisión ajustada respecto a su futuro académico y/o laboral inmediato cuando finalice sus estudios obligatorios. Así pues, es necesaria una intervención orientadora también ajustada, realista e inclusiva, que cubra a todo el alumnado, cosa que veíamos que ahora mismo no estaba sucediendo, y que quedaba un pequeño segmento de esta población sin orientar adecuadamente. Esta fue la razón de esta tesis: debíamos adaptar nuestra orientación también a la diversidad y acabar de pulir, introduciendo algunos cambios metodológicos y de contenidos, nuevas orientaciones que dieran respuesta a todo el alumnado en Secundaria.

Para ello, estructuramos esta tesis en tres partes:

- La primera parte teórica, donde explicamos la normativa y los conceptos relativos a la atención a la diversidad y a la Orientación educativa.
- La segunda parte, correspondiente al estudio de campo: búsqueda de necesidades, diseño, aplicación y evaluación de un programa de Orientación para la diversidad en Secundaria.
- Y para finalizar realizamos una síntesis del estudio, destacando las aportaciones más relevantes que habíamos realizado, las limitaciones de la tesis y las propuestas de diversas líneas de investigación futuras.

Todos estos contenidos se desarrollaron en los siguientes capítulos:

En el **capítulo I “Tratamiento de la diversidad a nivel internacional y europeo: La inclusión en Europa”** tratamos de acercar el término Inclusión educativa y como se regula a través de la normativa internacional y europea. Nos adentraremos en el tratamiento de la educación de las personas con discapacidad y todos los acuerdos y tratados internacionales que marcan su desarrollo. A nivel europeo estudiaremos las políticas educativas y las estrategias que quieren desarrollar a medio plazo. Asimismo, analizaremos una serie de experiencias inclusivas realizadas a nivel europeo y cuáles serían las pautas para una escuela Inclusiva de éxito.

En el **capítulo II “La inclusión en España: medidas legislativas para la atención a la diversidad”**, abordaremos todas las leyes educativas generales que se han ido desarrollando en España desde 1970 hasta la actualidad. A partir de ellas iremos analizando el concepto de diversidad, integración, normalización e inclusión. Pondremos de manifiesto cómo ha ido evolucionando el tratamiento y la atención a la diversidad y qué medidas se desarrollan actualmente. Analizaremos los resultados del Informe PISA 2012 para España y la evaluación que se nos hace desde la OCDE. El

Consejo Escolar del Estado a través de sus informes desde 2008 hasta la actualidad nos acercará también a la realidad educativa española y concluiremos el capítulo con una serie de datos y cifras acerca de cómo se encuentra la Educación Inclusiva en España actualmente.

En el **capítulo III “La atención a la diversidad en la Comunitat Valenciana: medidas y programas”** daremos un paso más en la concreción de las medidas de atención a la diversidad, conociendo como se concretan en nuestra Comunitat. En este capítulo nos acercamos un poco más al alumnado al que irá dirigido el programa: el alumnado que compone la diversidad en secundaria, definiendo cada una de las necesidades que marca la normativa actual vigente como el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Tras conocer a que se refiere con estos términos, pasaremos a analizar las distintas medidas de atención a la diversidad que desarrolla la normativa: las ordinarias y las extraordinarias, para acabar el capítulo explicando en qué consisten cada uno de los programas de atención a la diversidad que existen a día de hoy en este curso académico 14-15: los Programas de Diversificación Curricular, los Programas de Cualificación Profesional Inicial y los Ciclos de Formación Profesional Básica.

En el **capítulo IV**, último de esta primera parte, **“La orientación vocacional y la atención a la diversidad en Secundaria: el proceso de toma de decisiones”**. En este capítulo explicaremos qué es orientación: académica, profesional, vocacional y personal. Analizaremos también los planes de orientación que se llevan a cabo en los institutos de Educación Secundaria. Y también como se debe realizar la orientación vocacional al alumnado con discapacidad, a la vez que nos ocupamos de conocer cómo son sus características y la importancia de la familia en todo este proceso orientador. En la segunda parte de este capítulo nos centraremos en el proceso de toma de decisiones, cómo se realiza y que tipo de contenidos debemos trabajar. Mención aparte merecen el proceso de toma de decisiones del alumnado con alguna necesidad, que también abordaremos, para acabar con el consejo orientador al alumnado que finaliza la ESO.

El **capítulo V** dará paso a **“La evaluación de necesidades”** y comenzaremos con la segunda parte de esta tesis. En este capítulo, identificaremos las necesidades y mostraremos el instrumento de recogida de esa información, a través de dos cuestionarios, uno para profesores y otro para alumnos a partir de los cuales, pudimos priorizar las necesidades manifestadas y qué cobertura iba a tener el programa.

En el **capítulo VI “Diseño de un Programa de Orientación personal, académica, vocacional y profesional para la diversidad en Educación Secundaria”**, mostramos el cuerpo del programa: objetivos, contenidos, actividades, recursos, metodología y temporalización. Se describen cada uno de ellos, a la vez que abordábamos la aplicación del mismo.

En el **capítulo VII “Evaluación del Programa de Orientación personal, académico y profesional para la diversidad en Secundaria en segundo curso de la ESO”**, abordamos la fase de evaluación para este grupo de alumnos. Mostramos los resultados de aplicación del programa para los participantes de 2º de la ESO, midiendo la eficacia del mismo.

En el siguiente, el **capítulo VIII “Evaluación del Programa de Orientación personal, académico y profesional para la diversidad en programas de atención a la diversidad en Educación Secundaria”**, afrontamos la fase de evaluación para estos grupos de alumnos. Mostramos los resultados de aplicación del programa para la muestra de PDC y PCPI, tal y como hiciéramos en el capítulo anterior, midiendo también, la eficacia del mismo.

En el último capítulo, se encuentra la **síntesis final y nuevas líneas de investigación**, donde evidenciamos cuales han sido nuestras aportaciones a la comunidad científica, las limitaciones encontradas en nuestro estudio y las líneas futuras de investigación que nos planteamos.

Esta tesis se completa con una Bibliografía que permite ampliar contenidos. También en un Anexo final están desarrollados todos los instrumentos de evaluación de la tesis, los materiales creados para el alumnado en el Programa de Orientación para 2º de la ESO y los Programas de Diversificación Curricular (PDC) y los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), que son la aportación más práctica.

Por último también decir, que la tesis se presenta en formato CD en el que queda recogida toda la tesis de manera que a través de hipervínculos se permite el acceso directo a toda la documentación que aparece en los anexos. Ello favorece la lectura y puede facilitar una mejor comprensión global del estudio.

CAPÍTULO I

TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD A NIVEL INTERNACIONAL Y EUROPEO. LA INCLUSIÓN EN EUROPA

1.1. ORGANISMOS INTERNACIONALES Y EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN

1.1.1. Organización de las Naciones Unidas (ONU)

1.1.2. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

1.2. MEDIDAS LEGISLATIVAS SOBRE INCLUSIÓN EN EUROPA

1.2.1. La estrategia educación y formación 2020 de la Unión Europea: ET 2020 (Education and Training 2020) (Comisión Europea, 2009).

1.2.2. Estrategia europea sobre discapacidad 2010-2020.

1.3. SISTEMAS EDUCATIVOS EUROPEOS: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN.

1.3.1. La educación inclusiva en europa

1.3.2. Experiencias inclusivas europeas

1.3.3. Escuelas europeas de éxito

1.4. SÍNTESIS

CAPÍTULO I. TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD A NIVEL INTERNACIONAL Y EUROPEO. LA INCLUSIÓN EN EUROPA

En el análisis del desarrollo de la Inclusión Educativa que haremos en este trabajo, iremos de lo más general a lo más concreto, de las propuestas que ofrecen diversos organismos internacionales para el trabajo en la escuela con personas con discapacidad y sus derechos, hasta las medidas que cada país adopta en sus políticas educativas y cómo se concretan según las distintas Comunidades Autónomas en los centros educativos, como estudiaremos más adelante.

En el capítulo actual intentaremos explicar las estrategias que presentan algunos organismos internacionales, como la ONU o la UNESCO en el tratamiento de la diversidad y la Inclusión educativa. Estos dos organismos se ocupan y preocupan de la igualdad de oportunidades a nivel mundial. Velan por el desarrollo de una normativa que favorezca la democracia, la igualdad y la participación de todas las personas sin importar su sexo, edad, religión, capacidades o condición social.

Abordaremos declaraciones, convenciones y cartas que tratan esta temática y como los países que las suscriben se comprometen a desarrollar medidas estatales para cumplir y hacer cumplir la normativa general de apoyo a una educación para todos y un seguimiento de los derechos de las personas con alguna discapacidad y cómo se traduce esto al medio escolar.

También podremos resumir las políticas que realiza la Unión Europea a este respecto y cómo influyen estas medidas generales en la creación y desarrollo de normativa escolar en los Estados miembros. La Comisión Europea desarrolla una estrategia para conseguir que en 2020 (Comisión Europea, 2010b) sea realidad una educación de calidad para todos. Sienta las bases para lograrlo y cada país miembro se compromete con su firma a llevarlo a cabo. Cada año se realiza una evaluación y un seguimiento del compromiso firmado y se van dando pautas para caminar hacia los objetivos marcados.

La Unión Europea además, tiene sus propias redes y agencias que desarrollan programas de inclusión que se derivan en informes en los que nos explican, por ejemplo, algunas experiencias europeas inclusivas y otros estudios donde se resumen cual es el perfil de una escuela de éxito bajo el parámetro de una escuela inclusiva. Y así, vistas las medidas más inclusoras y la normativa europea e internacional que sustenta una *educación para todos*, iremos concretando en medidas organizativas y normativas para la atención en nuestras aulas de la diversidad, según avance la investigación.

1.1. ORGANISMOS INTERNACIONALES Y EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN

No hay ningún organismo internacional que desarrolle actividades para las personas y para la educación que no esté actualmente trabajando por y para la inclusión de todos y todas en una educación universal. Cada uno de los distintos organismos que a continuación mostraremos, concretan este paradigma educativo inclusivo de distinta manera e integran, además, objetivos que se van acumulando desde las organizaciones internacionales hasta las organizaciones más cercanas, que se encargan de redactar las pautas y estrategias que nos llevarán a un mundo donde niños y niñas con o sin necesidades educativas alcancen su máximo desarrollo y potencial a través de una Educación que les dé respuesta y permita integrarlos en pleno derecho dentro de la sociedad.

A continuación, en la Figura 2, mostramos cada uno de los pasos que se han dado a nivel internacional desde la ONU y de la UNESCO para conseguir una Educación para todos y para todas, y de los que explicaremos algunos de ellos.

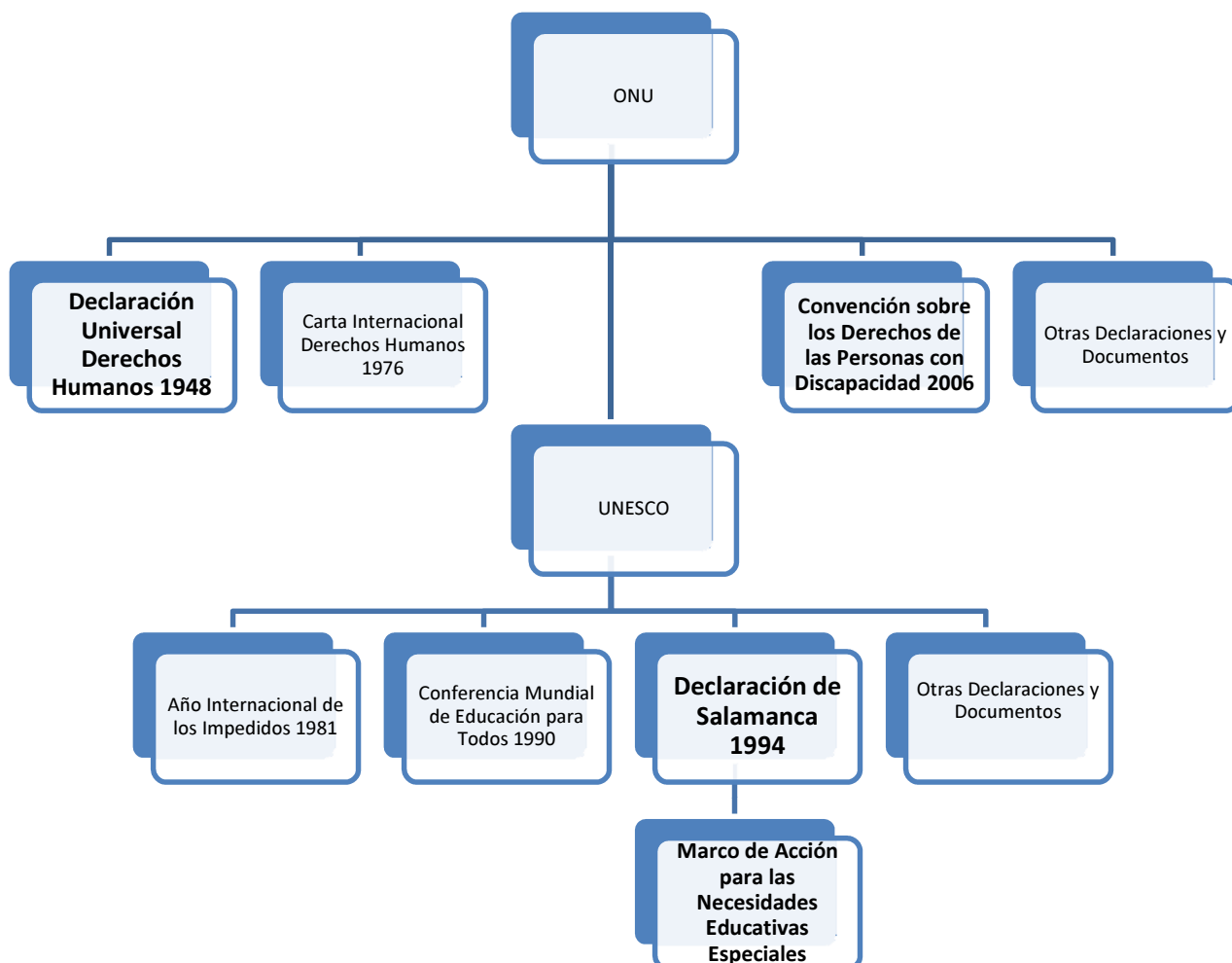


Figura 2. Esquema resumen de Convenciones, Cartas y Declaraciones referidas a la Educación para todos propuestas por la ONU y la UNESCO. Elaboración propia.

Comenzaremos, siguiendo el esquema anterior, describiendo algunas medidas propuestas por la ONU y después por la UNESCO, donde podremos comprobar cuál es el paradigma que adoptan estos organismos para la Educación y cómo están dispuestos a favorecer la Inclusión de la diversidad del alumnado.

1.1.1. Organización de las Naciones Unidas (ONU)

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) es una organización internacional formada por 192 países independientes que se reúnen libremente para “trabajar juntos en favor de la paz y la seguridad de los pueblos, así como para luchar contra la pobreza y la injusticia en el mundo”.

La *Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad*, es la primera convención aprobada en este siglo (2006) por la ONU y resalta especialmente “la necesidad de acometer cambios estructurales de importancia en todos los estados para reducir las situaciones de discriminación y generar igualdad de oportunidades a todas las personas”. La estrategia de la ONU siempre es la de conseguir la igualdad de oportunidades. Ya sea en el marco económico, de derechos humanos, de educación, etc. establece su línea en base a que todos y todas alcancemos un nivel óptimo de bienestar en cualquier faceta de la vida. Así, en un mundo plagado de desigualdades, hay que tener mecanismos libres que controlen y denuncien la falta de igualdad y dicten normas universales para que, al menos la mayoría de los países, las cumplan. Para ellos y desde mediados del siglo XX, las Naciones Unidas ha ido generando declaraciones de intenciones que sirvieran de marco para conseguir la igualdad entre las personas.

Describiremos a continuación dos de las declaraciones más significativas, desarrolladas por la ONU, para este estudio.

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS (1948)

El 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó y proclamó la Declaración Universal de Derechos Humanos.

Esta Declaración universal de 30 artículos constituía la base del ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción.

El **Artículo 26** de esta Declaración definía como debía ser la Educación:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

A partir de aquí se sentaron las bases para un funcionamiento más justo en todos los países y naciones, asegurando los derechos fundamentales que hoy tenemos tan asumidos y que ha supuesto un largo camino llegar a conseguirlos.

CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD (ONU, 2006)

La *Convención de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) sobre los derechos de las personas con discapacidad* fue firmada en diciembre de 2006, y dedica su artículo 24 íntegramente a la educación.

Esta carta trata de explicar cómo llevar adelante la Inclusión de las personas con discapacidad en cualquiera de los aspectos en los que se debe desarrollar una vida plena: trabajo, vivienda, justicia, ocio, educación, salud, etc. Es un documento que firma la Unión Europea y, por lo tanto, obliga a todos los Estados miembros a cumplirla. Dentro de la Unión, España fue uno de los primeros países en firmarla y asumirla (entró en vigor el 3 de mayo de 2008).

En el Preámbulo de la carta se reconoce que:

la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

Se pone claramente de manifiesto, que las directrices de política que figuran en el Programa de Acción Mundial para los Impedidos y en las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad actúan “como factor en la promoción, la formulación y la evaluación de normas, planes, programas y medidas a nivel nacional, regional e internacional destinados a dar una mayor igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad”, y hay que tenerlas en cuenta a la hora de hacer políticas inclusivas. Destaca además la importancia de, incorporar las cuestiones relativas a la discapacidad como parte integrante de las estrategias de desarrollo sostenible y reconoce que la discriminación contra cualquier persona por razón de su discapacidad constituye una vulneración de la dignidad y el valor inherentes del ser humano.

Por ese motivo, aunque existen numerosos instrumentos y actividades para regular el trato igualitario de todos y todas, las personas con discapacidad “siguen encontrando barreras para participar en igualdad de condiciones con las demás personas en la vida social y se siguen vulnerando sus derechos humanos en todas las partes del mundo”. La ONU en este sentido teme que aunque existan normas y acuerdos internacionales al respecto, haya lugares y momentos donde esta igualdad se vulnere.

En este preámbulo se reconoce también que “los niños y las niñas con discapacidad deben gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas”, y recordando las obligaciones que a este respecto asumieron los Estados Partes en la Convención sobre los Derechos del Niño, incluida acerca de la Educación.

Se recuerda además, en este documento la importancia de la accesibilidad al entorno físico, social, económico y cultural, a la salud y la educación y a la información y las comunicaciones, para que las personas con discapacidad puedan gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales.

A partir de las justificaciones teóricas y filosóficas del preámbulo, en esta carta, los Estados firmantes convienen en el **propósito** de:

- Promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente.

- Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

Los **principios** generales presentes en esta Convención son:

- El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas;
- La no discriminación;
- La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad;
- El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas;
- La igualdad de oportunidades;
- La accesibilidad;
- La igualdad entre el hombre y la mujer;
- El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.

Las **obligaciones** generales de los Estados miembros tras firmar esta carta se centran en comprometerse a “asegurar y promover el pleno ejercicio de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad sin discriminación alguna por motivos de discapacidad”.

Para conseguirlo, los Estados se comprometen a adoptar todas las medidas legislativas, administrativas y de otra índole que sean pertinentes para hacer efectivos los derechos reconocidos en la presente Convención y tomar todas las medidas pertinentes, incluidas medidas legislativas, para modificar o derogar leyes, reglamentos, costumbres y prácticas existentes que constituyan discriminación contra las personas con discapacidad.

A continuación, la Convención redacta una serie de artículos dónde hay una serie de normas básicas de actuación en temas relacionados con las personas con discapacidad como igualdad, mujer, infancia, accesibilidad, emergencias humanitarias, etc. hasta llegar al **artículo 24** que hace referencia íntegramente a la **educación de las personas con discapacidad**.

En este artículo, en el 24, los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación para conseguir una educación sin discriminación y que obre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un **sistema de educación inclusivo** a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, para poder:

- a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;
- b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;

- c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

Para ello, los Estados miembros deben asegurarse de que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad.

Para conseguir que las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan se harán ajustes razonables en función de las necesidades individuales, se prestará el apoyo necesario en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva y se facilitarán las medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión. Y se comprometen a que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.

La ONU, en este documento, decidió asegurar, a través de la firma de los Estados miembros, una educación de calidad para las personas con discapacidad, buscando la protección de los alumnos con discapacidad y asegurándoles condiciones de igualdad, de continuidad en el sistema educativo integrado, así como de todos sus demás derechos.

1.1.2. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

La UNESCO apoya diversos tratados y convenios internacionales relativos a los derechos humanos que proclaman el derecho a la educación de todas las personas, entre otros el Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948), y el Artículo 24 de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), propuestas por la Organización de las Naciones Unidas.

La UNESCO promueve políticas y programas relativos a una educación integradora, con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades educativas a las personas con discapacidad. Para ello presenta una serie de enfoques educativos para la diversidad, la Inclusión y la cohesión social que son importantes conocer.

Para la UNESCO está claro cuál es el camino que hay que seguir, cual es el paradigma al que hay que acogerse para lograr una educación de todos y para todos, una educación que permita romper con las diferencias sociales que impiden el desarrollo y el progreso de ciertos sectores de la sociedad y cómo debemos actuar para lograr que la diversidad, las diferencias individuales que comentábamos anteriormente, se conviertan en parte de nuestra idiosincrasia pero no en una traba que impida lograr los grandes objetivos de la Educación. La UNESCO indica que es necesario:

Ofrecer una educación de calidad, sin discriminación de ninguna naturaleza, implica transitar hacia un enfoque que considere la diversidad de identidades, necesidades y capacidades de las personas, favoreciendo el pleno acceso, la

conclusión de estudios y los logros de aprendizajes de todos, con especial atención a quienes se encuentren en situación o riesgo de exclusión.

En función de ello recomienda promover mecanismos de concertación entre diferentes sectores del gobierno y de la sociedad civil para el debate y monitoreo de las políticas educativas y para enfrentar las causas que generan desigualdad dentro y fuera de los sistemas educativos, proporcionando recursos adicionales y diferenciados para que los estudiantes en situación o riesgo de exclusión educativa o social puedan, en igualdad de condiciones, aprovechar las oportunidades educativas.

La UNESCO aboga por un trabajo cooperativo entre política, sociedad y educación, para conocer las desigualdades existentes dentro y fuera de la escuela, para reconocer, prevenir, actuar y minimizar el riesgo de exclusión en pro de la igualdad de oportunidades de todos los alumnos y todas las alumnas y que puedan conseguir y aprovechar, en igualdad, las oportunidades educativas y conseguir desarrollar al máximo sus potencialidades.

Adoptar medidas educativas para atender la diversidad, tales como: educación intercultural para todos; educación con enfoque de género; diversificación de la oferta educativa; adaptación del currículo; elaboración de textos o imágenes que no contengan estereotipos de ninguna clase; extensión de la jornada escolar; y calendarios escolares flexibles según zonas y necesidades, entre otras.

La UNESCO determina su eje central de actuación en la atención a la diversidad: diversidad intercultural, de género, de necesidades educativas especiales, etc. como medida fundamental para la integración y la cohesión social de todos y todas a través de la educación. Para poder conseguirlo, la UNESCO, indica que hay que iniciar medidas de atención a la diversidad adaptadas a cada escenario educativo y sus necesidades:

- Diseñar acciones específicas para asegurar, a determinados colectivos, el derecho a una educación de calidad en igualdad de condiciones.
- Promover una educación intercultural y bilingüe para los pueblos originarios en todos los niveles educativos.
- Dar prioridad a la mejora de la calidad de las escuelas unidocentes y multigrado de zonas rurales, vinculándolas al desarrollo local, definiendo estrategias de acompañamiento al trabajo de sus docentes y promoviendo la creación de redes entre escuelas.
- Ampliar el acceso y mejorar la calidad de la educación para las personas con necesidades educativas especiales, fortaleciendo los procesos de escuelas inclusivas y transformando progresivamente los centros de educación especial en centros de recursos para la comunidad y el resto del sistema educativo.

La UNESCO promueve acciones específicas para colectivos vulnerables de segregación: planes interculturales y bilingües, escuelas unitarias en zonas rurales para que potencien el desarrollo y educación de los niños en su entorno y mantener la riqueza de los pueblos y la creación de verdaderas escuelas inclusivas que atiendan en su diversidad a los alumnos con necesidades educativas. Para ello la UNESCO apuesta claramente por una educación Inclusiva y por una medida que desde años estamos intentando llevar a cabo en nuestro país: la reconversión de los centros de Educación Especial en centros de recursos y la Inclusión educativa total e integral del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE), incluso los alumnos con mayores dificultades, en los centros educativos ordinarios. Acciones como:

Proporcionar apoyo interdisciplinario a los docentes para la identificación y atención temprana y oportuna de las dificultades de aprendizaje.

La UNESCO advierte de la necesidad de formación de los docentes en cuanto a la capacidad de identificación e intervención con los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje. Se debe proporcionar apoyo interdisciplinar para ayudar y formar a los docentes. Pero no sólo esta ayuda es suficiente, para lograrlo cabría ampliar y redefinir los planes de estudios para futuros docentes, con mayor carga de contenidos para la atención a la diversidad y la Inclusión, especialmente, y en nuestro caso, en el máster de Secundaria.

Ampliar el acceso de los estudiantes a las tecnologías de información y comunicación con el fin de mejorar los aprendizajes y reducir la brecha digital.

La UNESCO destaca la necesidad de formación y acceso a las nuevas tecnologías de todo el alumnado como modo de disminuir las diferencias sociales.

Impulsar medidas para lograr un clima escolar favorable que propicie la integración, el respeto mutuo y la solución de conflictos a través del diálogo entre los diferentes actores de la comunidad educativa.

Y, como última medida, la UNESCO prioriza la creación de un clima escolar que favorezca la integración a través de la actuación de todos agentes educativos y la mediación en la resolución pacífica de conflictos en el entorno escolar.

Todas estas medidas explicadas aquí, resumen las ideas fundamentales para conseguir la Inclusión del alumnado y en consecuencia, la atención a la diversidad efectiva. La UNESCO en estas líneas da unas pinceladas de las actuaciones que los países deberían poner en marcha para alcanzar la integración social y el desarrollo de todos los niños y niñas de todos los países en favor de una mejora a nivel global de cada una de las sociedades, creando sociedades más igualitarias y más justas.

Estas anotaciones generales deben plasmarse después en las políticas educativas de los distintos países y desarrollarse en planes y leyes orgánicas que definan el camino de cada sociedad para el desarrollo de las mismas y poder conseguir así el objetivo prioritario de una Educación de calidad para todos y para todas.

DECLARACIÓN DE SALAMANCA 1994 (UNESCO, 1994a)

Desde la UNESCO, los delegados de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, reunidos en Salamanca del 7 al 10 de Junio de 1994, firmaron un compromiso con la **Educación para Todos**, “reconociendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación”. Estos países respaldaron además el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, que a continuación resumiremos.

La Declaración de Salamanca proclamó que:

- todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos,
- cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios,

- los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades,
- las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades,
- las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación coste-eficacia de todo el sistema educativo.

Se apeló a los gobiernos a:

- dar la más alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales,
- adoptar con carácter de ley o como política el principio de educación integrada, que permite matricularse a todos los niños en escuelas ordinarias, a no ser que existan razones de peso para lo contrario,
- desarrollar proyectos de demostración y fomentar intercambios con países que tienen experiencia en escuelas integradoras,
- crear mecanismos descentralizados y participativos de planificación, supervisión y evaluación de la enseñanza de niños y adultos con necesidades educativas especiales,
- fomentar y facilitar la participación de padres, con unidades y organizaciones de personas con discapacidad en la planificación y el proceso de adopción de decisiones para atender a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, invertir mayores esfuerzos en la pronta identificación y las estrategias de intervención, así como en los aspectos profesionales,
- garantizar que, en un contexto de cambio sistemático, los programas de formación del profesorado, tanto inicial como continuo, estén orientados a atender las necesidades educativas especiales en las escuelas integradoras.

El Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales derivadas de esta Declaración proponía una serie de ideas básicas para su desarrollo, entre ellos, una serie de conceptos que intentan redefinir el concepto de necesidades educativas especiales (NEE) y cuáles eran las mejores medidas para educar en la diversidad.

Comenzó por presentar que la mejor manera de educar a un alumno con necesidades es en una escuela ordinaria dentro de su entorno. Las **escuelas integradoras** son la base de este proceso. Para que todo llegue a buen puerto es necesaria la implicación de todos los agentes educativos, no únicamente del profesorado.

El principio de las escuelas integradoras es que todos los alumnos aprenden juntos y se les facilita los medios y recursos para que cada uno, con sus diferencias, pueda aprender. Se reconocen las diferencias y se responden a ellas. La escolarización integradora aumenta la solidaridad entre los niños y enriquece a todos, sean cuales sean sus capacidades. Los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE)

reciben los apoyos necesarios pero en ambientes normalizados. La escolarización en ambientes segregadores sólo se realizará en casos muy excepcionales. Este marco explica también, que las **escuelas especiales** que existen en los diversos países están llenas de **profesionales cualificados especializados**, de las que la escuela ordinaria podría aprender y utilizar para la integración de los alumnos con necesidades en sus centros y para la formación de sus docentes en este campo.

A nivel de **política** nacional, el marco de Acción, propone que cada país deberá realizar ajustes y una nueva normativa necesaria para conseguir el objetivo de una *educación para todos*. Estas políticas educativas tendrán que asegurar el acceso a una educación universal tanto en las etapas obligatorias como en la educación superior y su continuidad, así como también, asegurar una plena incorporación a la vida adulta de las personas con discapacidad.

Para llegar con satisfacción a una escolarización óptima de los alumnos con necesidades, tenemos que tener presentes una serie de **factores escolares**.

Así, será necesario **adaptar el currículum** general para permitir el acceso a esa educación en base al nivel real de competencias curriculares de los alumnos. Los alumnos con necesidades educativas especiales recibirán los apoyos profesionales y los recursos necesarios para conseguirlo: profesorado especialista, materiales adaptados y de acceso al currículum, espacios y tiempos específicos, una organización escolar integradora, etc. Además, los aprendizajes del alumnado con necesidades serán funcionales y se enlazarán con los intereses del niño.

La **gestión escolar** marca la diferencia entre lograr una escuela integradora o una segregadora. El clima del centro, las propuestas desde la dirección, la manera de organizar refuerzos y asignar grupos y recursos, el lenguaje que se utilice, etc. será fundamental para el desarrollo de una *escuela para todos*. El profesorado del centro se impregna de este clima y la dirección debe velar para que todo el claustro camine hacia la misma dirección.

La **formación del profesorado** es un tema recurrente en todas las propuestas y estudios inclusivos. La capacitación pedagógica del profesorado debe ser mayor, especialmente a partir de secundaria. Ahí se debe implicar la Universidad. A la Administración le debe preocupar la formación continua. Debe comprender conocimientos sobre discapacidad, necesidades educativas y tratamiento de la diversidad, en todas sus facetas.

Las **áreas prioritarias** en esta Declaración de cara a facilitar la educación Inclusiva son, entre otras, la educación preescolar y la detección temprana de necesidades que permita reorientar el crecimiento y el desarrollo en todas las áreas del niño, la preparación para la vida adulta, la educación de las niñas y la educación continua y de los adultos. La participación de toda la comunidad educativa será clave para el buen desarrollo de estas propuestas. Los organismos externos pero con competencias en educación deberán cooperar también.

La Declaración de Salamanca expone todos estos apartados, en 85 puntos, redactando todos los conceptos necesarios relativos a una *educación para todos*. Enumera medidas para conseguirlo. Cada una de ellas después, deberá estar materializada en una normativa específica dictada por los países firmantes, y concretada en cada parte de esos países con competencias. Es una norma básica y clara y ha sido la base para futuras leyes educativas en muchos países, como por ejemplo, el nuestro.

Tanto la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), como la Convención de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), como la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994a), contemplan los mismos parámetros en igualdad e integración.

No podía ser de otra manera que organismos internacionales como la ONU o la UNESCO, apostaran por otros criterios. Estos organismos redactan en todas sus declaraciones las bases para que los países signatarios procedan a contemplar en su legislación una educación donde se dé respuesta a todo el alumnado, sea cual sea su circunstancia.

Una vez dicho esto, hemos de decir que, el hecho de firmar una declaración, no implica una mejora inmediata en las condiciones de las personas a las que va dirigida. Si bien es sabido que países como el nuestro firmaron y adoptaron estas medidas de inclusión educativa y que en los preámbulos de las leyes orgánicas educativas que los sucedieron se hacía explícito el deseo de que así fuera, en el terreno práctico han faltado recursos, tanto personales como materiales, formación y voluntad, quedando muchas de las propuestas, únicamente, en el papel.

1.2. MEDIDAS LEGISLATIVAS SOBRE INCLUSIÓN EN EUROPA

Bajamos un escalón en la concreción de medidas para la atención a la diversidad y la Inclusión educativa. De la breve descripción que hemos realizado de las medidas que dictan los organismos internacionales, pasamos ahora a centrarnos en Europa. En este epígrafe vamos a resumir una serie de documentos que a nivel europeo dictan como debemos trabajar la Inclusión y atender a la diversidad en nuestros centros educativos.

Diferentes organismos oficiales establecen una serie de objetivos y criterios a desarrollar a nivel general, por cada país, a la hora de diseñar sus políticas educativas. Aun sabiendo que cada país miembro de la Unión es libre y soberano para decidir qué sistema educativo lleva adelante entre sus fronteras, el hecho de suscribir acuerdos y pactos, confiere a los Estados miembros un compromiso tácito de cumplimiento. Y España ha suscrito cada uno de ellos. Conozcamos cuáles son las líneas educativas generales marcadas para una educación de calidad e inclusiva para todos y para todas desde Europa.

1.2.1. La estrategia educación y formación 2020 de la Unión Europea: *ET 2020 (Education and Training 2020)* (Comisión Europea, 2009).

Entre los países de la Unión Europea existe una política de cooperación en diversos temas importantes y fundamentales para el desarrollo de los mismos. Entre estos temas se encuentra el apoyo, la cooperación y la coordinación en materia de Educación y Formación, que permite aunar esfuerzos y políticas comunes en este sentido, aunque cada país miembro disponga de una política educativa propia.

A partir del año 2002 se permitió en base a la cooperación antes citada conseguir una movilidad del estudiantado y del profesorado por toda Europa. El Consejo de Ministros de la Unión Europea, el día 12 de mayo de 2009, adoptó el nuevo “Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación” (*Education and Training «ET 2020»*), con el objetivo de asegurar la realización profesional, social y personal de todos los ciudadanos, la empleabilidad y la prosperidad económica

sostenible, a la vez que la promoción de los valores democráticos, la cohesión social, la ciudadanía activa y el diálogo intercultural.

Este marco estratégico compromete a los Estados miembros a ajustar los objetivos en las leyes nacionales asegurando la coherencia con las líneas marcadas por la Unión Europea. El documento parte de la descripción del momento económico y social en el que se encuentra Europa actualmente, en el sentido siguiente:

Europa se enfrenta a un momento de transformación. La crisis ha echado por tierra años de progreso económico y social y ha expuesto las debilidades estructurales de la economía europea. Mientras tanto, el mundo se mueve con rapidez y los retos a largo plazo (globalización, presión sobre los recursos, envejecimiento) se intensifican. La UE debe tomar en sus manos su propio futuro. Europa puede tener éxito si actúa colectivamente, como Unión. Necesitamos una estrategia que nos ayude a salir fortalecidos de la crisis y convierta a la UE en una economía inteligente, sostenible e integradora que disfrute de altos niveles de empleo, de productividad y de cohesión social. Europa 2020 constituye una visión de la economía social de mercado de Europa para el siglo XXI.

Explicaran cuáles son las estrategias que destaca la Unión como medida para salir de la crisis que nos afecta. Estas medidas pasan ineludiblemente por mejorar el empleo y la productividad en base a una mejor formación.

Se otorga pues a la educación y a la formación en el seno de la estrategia integrada *Europa 2020*, una vital importancia. Este hecho se observa también al leer un párrafo del documento de Conclusiones del Consejo Europeo de 4 de febrero de 2011:

La educación y la formación deben desempeñar un papel esencial en la consecución de los objetivos de la Estrategia Europa 2020 de un crecimiento inteligente, sostenible e integrador, en especial dotando a los ciudadanos de las destrezas y competencias que la economía europea y la sociedad europea necesitan para seguir siendo competitivas e innovadoras, pero también ayudando a fomentar la cohesión social y la integración. Por consiguiente, deberá reflejarse plenamente el papel esencial de la educación y la formación en los trabajos del Consejo (...).

El Consejo vincula la educación y la formación a diferentes objetivos e iniciativas de la estrategia *Europa 2020*. Así, por ejemplo, la educación y la formación profesional son considerados instrumentos decisivos para el logro de los objetivos de dicha estrategia europea.

La progresiva toma de conciencia del papel que desempeñan los sistemas educativos de calidad en el logro de los objetivos de desarrollo personal, crecimiento económico, y cohesión social se está traduciendo en la incorporación de la educación y la formación, de un modo cada vez más importante, a los marcos estratégicos integrados de la Unión Europea.

La Unión Europea se vale de la educación y de la formación para superar problemas económicos. Para conseguir un continente con recursos personales, económicos y sociales competitivos, cada país miembro debe tener unos ciudadanos formados que inviertan su capacidad en el crecimiento común. Esta es la base del marco estratégico de Europa *ET2020* y se rige por los siguientes principios:

- La adopción de una integración de finalidades que alcanza lo personal y lo profesional, lo social y lo económico; que combina una prosperidad sostenible con la cohesión social; y que toma en consideración el impulso de los valores democráticos y el ejercicio de una ciudadanía activa.
- La asunción de una óptica mundial que advierta los desafíos de la globalización y el papel de una educación, una formación y una investigación de excelencia, para que Europa pueda asumir con éxito tales desafíos.
- La aceptación del enfoque propio del “aprendizaje a lo largo de la vida” (lifelong learning) en tanto que visión sistémica de la educación y la formación que abarca el aprendizaje en todos los contextos -formal, no formal e informal-, y en todos los niveles -desde la educación infantil y escolar, hasta la enseñanza superior, la educación y formación profesional, y el aprendizaje de adultos- así como las interacciones entre estos.

No obstante, el Consejo advierte que su desarrollo se efectuara “con pleno respeto de la responsabilidad de los Estados miembros sobre sus sistemas educativos y del carácter voluntario de la cooperación europea en la educación y la formación”.

Los objetivos *ET2020*

El marco estratégico *ET2020* establece cuatro objetivos formulados por el Consejo. Cada objetivo va acompañado de unos indicadores y puntos de referencia para poder controlar si se han conseguido o no en el plazo marcado.

También proporciona una serie de orientaciones para el logro de los objetivos. Dichas orientaciones se formularán en forma de políticas adjuntas a cada uno de ellos, y cuyo desarrollo se espera facilite la consecución de los mismos (ver Cuadro 1).

Cuadro 1. *Objetivos ET2020.*

OBJETIVO ESTRATÉGICO	JUSTIFICACIÓN	ORIENTACIONES PARA CONSEGUIRLO
1. Hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad de los educandos.	Debido al cambio demográfico y la necesidad periódica de actualizar y desarrollar las cualificaciones para adaptarlas a unas circunstancias económicas y sociales cambiantes, se propone un enfoque del aprendizaje permanente y unos sistemas de educación y formación que sean más sensibles al cambio. La Unión apuesta por la movilidad de educandos, profesores y formadores del profesorado.	a) Crear redes nacionales de cualificaciones con arreglo a los resultados del aprendizaje correspondientes, y a su relación con el Marco Europeo de Cualificaciones. b) Establecer unas vías de aprendizaje más flexibles, incluidas unas transiciones mejores entre la educación y la formación, una mayor apertura a la educación no formal e informal. c) Fomentar el aprendizaje de adultos y aumentar la calidad de los sistemas de orientación. d) Nuevas formas de aprender y el empleo de nuevas tecnologías d) Extender gradualmente la movilidad de educandos, profesores y formadores del profesorado.

Cuadro 1. *Objetivos ET2020 (Continuación)*

OBJETIVO ESTRATÉGICO	JUSTIFICACIÓN	ORIENTACIONES PARA CONSEGUIRLO
2. Mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación.		<p>a) Prestar mayor atención a la elevación del nivel de las cualificaciones básicas, el alfabetismo y las nociones aritméticas elementales, haciendo más atractivas las matemáticas, la ciencia y la tecnología, así como potenciando las competencias lingüísticas.</p> <p>b) Garantizar una docencia de alta calidad, ofrecer una formación inicial del profesorado adecuada, así como un desarrollo profesional continuo de profesores y formadores.</p> <p>c) Mejorar la dirección de los centros de educación y formación e impulsar unos sistemas eficaces de aseguramiento de la calidad.</p> <p>d) Promover una alta calidad mediante una utilización eficaz y sostenible de los recursos.</p>
3. Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa.	<p>Las políticas de educación y formación deberían permitir que todos los ciudadanos, independientemente de sus circunstancias personales, sociales y económicas, adquieran, actualicen y desarrollen durante toda su vida tanto unas aptitudes profesionales específicas como las competencias clave necesarias para su empleabilidad, así como respaldar el aprendizaje continuo, la ciudadanía activa y el diálogo intercultural</p>	<p>a) Abordar las desventajas educativas ofreciendo una educación preescolar de alta calidad y un apoyo específico, así como fomentando una educación inclusiva.</p> <p>b) Garantizar que todos los educandos —incluidos los procedentes de medios desfavorecidos, aquellos con necesidades especiales y los inmigrantes— completen su educación, recurriendo, cuando proceda, a la educación compensatoria y facilitando un aprendizaje más personalizado.</p> <p>c) Promover las aptitudes interculturales, los valores democráticos y el respeto de los derechos fundamentales y del medio ambiente.</p> <p>d) Luchar contra la discriminación, dotando a los jóvenes de las herramientas necesarias para interactuar positivamente con otros jóvenes con antecedentes diversos.</p>

Cuadro 1. *Objetivos ET2020 (Continuación)*

OBJETIVO ESTRATÉGICO	JUSTIFICACIÓN	ORIENTACIONES PARA CONSEGUIRLO
4. Incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu emprendedor, en todos los niveles de la educación y la formación.	La creatividad es una fuente primordial de innovación, que está reconocida como uno de los principales impulsos del desarrollo económico sostenible. La creatividad y la innovación son decisivas para el desarrollo empresarial y para la capacidad de Europa de competir en el ámbito internacional.	<p>a) Fomentar la adquisición por todos los ciudadanos de las competencias clave transversales, como la competencia digital, la capacidad de aprender a aprender, el sentido de la iniciativa, el carácter emprendedor y la conciencia cultural.</p> <p>b) Promover la asociación entre el mundo empresarial y los diferentes niveles y sectores de la educación, la formación y la investigación.</p> <p>d) Impulsar la innovación y el espíritu emprendedor en todas las modalidades de aprendizaje.</p> <p>e) Fomentar comunidades de aprendizaje amplias, con participación de representantes de la sociedad civil y crear un clima que conduzca a la creatividad y a una mejor conciliación de las necesidades profesionales y sociales, así como al bienestar individual.</p>
3. Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa.	Las políticas de educación y formación deberían permitir que todos los ciudadanos, independientemente de sus circunstancias personales, sociales y económicas, adquieran, actualicen y desarrollen durante toda su vida tanto unas aptitudes profesionales específicas como las competencias clave necesarias para su empleabilidad, así como respaldar el aprendizaje continuo, la ciudadanía activa y el diálogo intercultural	<p>a) Abordar las desventajas educativas ofreciendo una educación preescolar de alta calidad y un apoyo específico, así como fomentando una educación inclusiva.</p> <p>b) Garantizar que todos los educandos —incluidos los procedentes de medios desfavorecidos, aquellos con necesidades especiales y los inmigrantes— completen su educación, recurriendo, cuando proceda, a la educación compensatoria y facilitando un aprendizaje más personalizado.</p> <p>c) Promover las aptitudes interculturales, los valores democráticos y el respeto de los derechos fundamentales y del medio ambiente.</p> <p>d) Luchar contra la discriminación, dotando a los jóvenes de las herramientas necesarias para interactuar positivamente con otros jóvenes con antecedentes diversos.</p>

Cuadro 1. *Objetivos ET2020 (Continuación)*

OBJETIVO ESTRATÉGICO	JUSTIFICACIÓN	ORIENTACIONES PARA CONSEGUIRLO
4. Incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu emprendedor, en todos los niveles de la educación y la formación.	La creatividad es una fuente primordial de innovación, que está reconocida como uno de los principales impulsos del desarrollo económico sostenible. La creatividad y la innovación son decisivas para el desarrollo empresarial y para la capacidad de Europa de competir en el ámbito internacional.	a) Fomentar la adquisición por todos los ciudadanos de las competencias clave transversales, como la competencia digital, la capacidad de aprender a aprender, el sentido de la iniciativa, el carácter emprendedor y la conciencia cultural. b) Promover la asociación entre el mundo empresarial y los diferentes niveles y sectores de la educación, la formación y la investigación. d) Impulsar la innovación y el espíritu emprendedor en todas las modalidades de aprendizaje. e) Fomentar comunidades de aprendizaje amplias, con participación de representantes de la sociedad civil y crear un clima que conduzca a la creatividad y a una mejor conciliación de las necesidades profesionales y sociales, así como al bienestar individual.

Estos cuatro objetivos estratégicos y las medidas básicas para conseguirlos, son la base para lograr los objetivos generales marcados en la Estrategia *ET2020*.

Los países miembros están desarrollando políticas para conseguir, en el plazo establecido, llegar a estas metas. Para ello, la Unión marca unos niveles de referencia donde mirar, objetivamente, si se han alcanzado o no.

Niveles de referencia e indicadores

Los indicadores para el logro de los cuatro objetivos antes señalados, se apoya en un conjunto de *niveles de referencia europeos*. En 2012 eran siete los indicadores acordados con carácter general (ver Cuadro 2):

Cuadro 2. Niveles de referencia e indicadores para ET2020

NIVELES DE REFERENCIA	OBJETIVOS
1.	La proporción de los alumnos que abandonan prematuramente la educación y la formación debería ser inferior al 10 %.
2.	La proporción de los jóvenes de entre 30 y 34 años que han alcanzado la educación superior debería ser al menos del 40 %.
3.	Al menos el 95 % de los niños con edades comprendidas entre 4 años y la edad de comienzo de la Educación Primaria obligatoria deberían participar de la Educación Infantil.
4.	La proporción de los alumnos de 15 años con competencias insuficientes en lectura, matemáticas y ciencias debería ser inferior al 15 %.
5.	Al menos el 20 % de los graduados universitarios y el 6% de los jóvenes de entre 18 y 34 años con un nivel de Formación Profesional inicial deberían haber tenido un periodo de estudio o de formación en el extranjero.
6.	La proporción de empleados graduados (CINE 3-6) de entre 20 y 34 años que terminaron sus estudios no más de tres años antes del año del control debería ser, al menos, de un 82 %. Este indicador — introducido por primera vez en 2012— y su nivel de referencia correspondiente indican que en 2020 el 82 % de los graduados deberían estar empleados.
7.	Al menos el 15 % de los adultos, en promedio, de entre 25 y 64 años debería participar en la formación permanente.

Además de este conjunto de indicadores y de niveles de referencia, se definió por primera vez en 2012 un instrumento más amplio, que incluye el anterior, y que se conoce como *Monitor de Educación y Formación*. Su finalidad era facilitar el seguimiento del desarrollo de la ET2020 en los diferentes países miembros, así como estimular el aprendizaje entre iguales, así como la identificación de las buenas prácticas en materia de políticas educativas sobre la base de evidencias empíricas.

Para alcanzar los objetivos establecidos, sería suficiente con que, anualmente y a lo largo del periodo de 20 años, se avanzase a un ritmo de crecimiento constante de un 5% en cada indicador.

La Comisión Europea ha publicado en 2014 los resultados de este monitoreo según los datos de 2013 comparándolos con los de 2010. A continuación reproducimos en la Tabla 1 los datos de este informe para nuestro país, en comparación con la media de los 28 estados miembros de la Unión que se someten también a esta evaluación y con respecto a los objetivos que la UE propuso como finales para ET2020.

Tabla 1. Resultados monitoreo de la Comisión para España en 2013. Traducido de la fuente oficial.

PUNTOS DE REFERENCIA E INDICADORES CLAVE	ESPAÑA			EU28		EUROPA 2020 Objetivos	
	2010	2013		2010	2013		
1. Abandono prematuro estudios (edad 18-24)	28,2%	23,6%	↓	13,9%	12,0%	EU:10% España: 15%	
2. Logro Educación Superior (edad 30-34)	42,0%	42,3%	↑	33,6%	36,9%	EU:40% España: 44%	
3. Educación Infantil	98,4%	97,4%	↓	92,1%	93,9%	95%	
4. Competencias básicas.	Lectura	19,6%	18,3%	↓	19,7%	17,8%	15%
	Matemáticas	23,7%	23,6%	=	22,3%	22,1%	15%
	Ciencias	18,2%	15,7%	↓	17,8%	16,6%	15%
5. Movilidad estudiantes.	Leonard Da Vinci	1,1%	0,9%	↓	0,5%	0,7%	6%
	Programa Erasmus	-	2,0%		-	1,2%	20%
6. Empleo recién titulados (20-34 años)	ISCED 3-6 (Grado)	70,6%	59,9%	↓	77,4%	75,5%	82%
	ISCED 3-4 (Secundar Superior)	60,4%	40,9%	↓	72,1%	69,5%	
	ISCED 3-5 (F.P. Superior)	74,7%	66,8%	↓	82,7%	80,9%	
7. Aprendizaje a lo largo de la vida (25-64 años)	11,0%	11,1%	=	9,1%	10,5%	15%	

Como podemos apreciar, España está a la baja en casi todos los indicadores clave, esto quiere decir, que de 2010 a 2013, las puntuaciones españolas en el seguimiento de la *ET2020* han ido a peor, en algunos casos. En la columna de la derecha se apuntan los porcentajes que tanto la Unión como España se han marcado para 2020.

Como vemos en el primer ítem, que mide la tasa de abandono prematura de los jóvenes sin haber finalizado su formación, ésta ha descendido en casi un 5%, y es un buen indicador. Se debe al aumento de la tasa de desempleo que existe en nuestro país entre los jóvenes en esa franja de edad, que hace que sigan más años en los centros educativos. En Europa esta puntuación ha bajado casi en un 2%, situándose en un 12%, lejos aún del objetivo del 10% marcado para 2020. España, con un objetivo menos ambicioso, de un 15% máximo de abandono escolar prematuro

marcado para 2020, debe poner los medios necesarios para disminuir casi en un 10% las cifras actuales a 7 años vista.

Con respecto al segundo punto a considerar, observamos que ha habido una leve tendencia al alza con respecto al número de estudiantes con estudios superiores entre los 30 y 34 años, de un 0,3%. España se había propuesto un objetivo de un 44% de titulados superiores para 2020. Europa tiene una tasa media inferior a la nuestra con casi un 37% de titulados y con un objetivo final de un 40%.

Con respecto al tercer gran objetivo, la educación infantil, España ya se situaba por encima del 95% propuesto por la UE al comienzo de este proyecto, y, aunque ha habido un ligero descenso de cifras, continuamos por encima de la media europea y por encima también del 97% de niños escolarizados entre 3 y 5 años de edad.

En las competencias básicas evaluadas, observamos que también han descendido las puntuaciones, excepto en matemáticas que han quedado igual. También la media de la UE ha ido a peor, aunque en ambos casos y para las tres competencias evaluadas, lectura, matemáticas y ciencias, se cumplen los objetivos establecidos de un 15% para cada caso.

La movilidad de los estudiantes también ha sido reducida, tanto en el caso español como en la UE, muy lejos del 20% de estudiantes universitarios y del 6% de estudiantes de Formación Profesional superior que se espera que hayan completado parte de su formación fuera de su país antes de 2020, ya que estamos en valores de entre el 0,7 y el 2%.

Se ve reducido también el empleo de los jóvenes recién titulados, en los tres niveles ponderados según la ISCED o *International Standard Classification of Education*, que es la clasificación estandarizada de los niveles educativos establecida por la UNESCO, y revisados en 2011 por última vez. En España se traduce por el CINE, la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. Según esta clasificación, el alumnado recién graduado habría visto descendida más de un 10% su empleabilidad en España mientras que estos valores no son tan agresivos en la media de Europa, donde bajan apenas un 2%. En España nos situamos con una tasa de empleabilidad cercana al 60% y en Europa a un 75,5% cuando el objetivo a alcanzar en 2020 es del 82% de empleabilidad para este sector de la población.

También desciende a su vez la empleabilidad de los titulados en educación secundaria superior hasta un 40,9%, y en formación profesional superior que tiene un 66,8% de empleabilidad en 2013 de sus titulados, mientras en Europa están en unas tasas de empleo de un 69,5% y un 80,9% respectivamente, bastante superiores a las de nuestro país.

Por último, el ítem séptimo que contempla este monitoreo, es el del aprendizaje a lo largo de toda la vida. España continúa igual que en 2010, con un 11% mientras que en Europa avanza de un 9,1% hasta un 10,5%, lejos ambos de conseguir el 15% marcado en la Estrategia ET2020.

Todas estas indicaciones europeas afectan al desarrollo de la educación y la formación en España. Para ello la Unión Europea hace un seguimiento de los avances que logra anualmente cada Estado miembro.

Así las evaluaciones sistemáticas de nuestro sistema educativo –y del resto de los países miembros-, como hemos visto en la tabla 1, la comparación entre resultados y la rendición de cuentas forma parte de nuestro día a día. A la vez que se evalúan los avances, también se realizan recomendaciones específicas para superar las deficiencias y poder lograrlo. Existe pues una mayor fiscalización por parte de la

Comisión Europea en los asuntos relativos a la educación y a la formación, para poder desarrollar todos los tratados y los acuerdos a los que los gobiernos se han comprometido en beneficio de todos los alumnos, especialmente, para aquellos que más lo necesitan.

1.2.2. Estrategia europea sobre discapacidad 2010-2020.

Según la Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las regiones, publicado en noviembre de 2010 en Bruselas:

- Una de cada seis personas de la Unión Europea (UE) tiene una discapacidad entre leve y grave, lo que suma unos 80 millones de personas que, con frecuencia, no pueden participar plenamente en la sociedad y la economía a causa de barreras físicas y de la actitud del resto de la sociedad. Las personas con discapacidad registran un índice de pobreza un 70 % superior a la media, en parte por tener un menor acceso al empleo.
- Más de un tercio de las personas mayores de setenta y cinco años sufre algún tipo de discapacidad que restringe en cierta medida sus posibilidades, y más del 20 % tienen capacidades muy limitadas. Además, es previsible que estas cifras aumenten por el envejecimiento de la población de la UE.

La UE y sus Estados miembros están comprometidos a mejorar la situación social y económica de las personas con discapacidad.

De conformidad con el artículo 1 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea («la Carta»), “la dignidad humana es inviolable. Será respetada y protegida”. El artículo 26 establece que, “la Unión reconoce y respeta el derecho de las personas discapacitadas a beneficiarse de medidas que garanticen su autonomía, su integración social y profesional y su participación en la vida de la comunidad”.

El Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea conviene que la Unión, “tratará de luchar contra toda discriminación por razón de discapacidad” (artículo 10) y que “podrá adoptar acciones adecuadas para luchar contra la discriminación por motivo de discapacidad” (artículo 19).

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (2006), explicado anteriormente, es el primer instrumento internacional jurídicamente vinculante en el ámbito de los derechos humanos, al que se adhiere la Unión Europea y sus Estados miembros. La Convención exige a los Estados Partes que protejan los derechos humanos de las personas con discapacidad, a la vez que les exige que creen la normativa necesaria para que sea efectivo.

El Parlamento Europeo y el Consejo han ido elaborando una serie de Resoluciones para lograr una Europa sin barreras que alcance a terminar con todos los obstáculos que impiden un desarrollo integral en la sociedad de hombres, mujeres y niños con discapacidad.

Es esencial que las personas con discapacidad participen plenamente en la vida económica y social para que tenga éxito la Estrategia *Europa 2020* de la UE en su empeño por generar un crecimiento inteligente, sostenible e integrador para construir una sociedad que incluya a todos.

La crisis económica ha repercutido negativamente en la situación de las personas con discapacidad, de manera que es aún más necesario actuar. La presente Estrategia sobre discapacidad pretende mejorar las vidas de las personas con discapacidad y aportar mayores beneficios a la sociedad y la economía en global.

Objetivos

El objetivo general de esta Estrategia es “capacitar a las personas con discapacidad para que puedan disfrutar de todos sus derechos y beneficiarse plenamente de una participación en la economía y la sociedad europeas, especialmente a través del mercado único”.

Para ello la Unión Europea exige coherencia. La Estrategia aporta a cada país medidas que acompañen a la legislación nacional vigente en cada Estado miembro para poder conseguirlo. Contribuye además con financiación, investigación, elaboración de estadísticas y seguimiento.

Las medidas que propone la Estrategia Europea sobre discapacidad, se centran en la supresión de barreras. La Comisión que la desarrolla ha identificado ocho barreras básicas, ocho ámbitos primordiales de actuación que son: accesibilidad, participación, igualdad, empleo, educación y formación, protección social, sanidad y acción exterior. Para cada una de ellas se determinan unas medidas específicas para poder afrontarlas.

Los ámbitos de actuación.

Enunciaremos ahora cada uno de los ocho ámbitos y el objetivo o las medidas que se marca la Unión para cada uno de ellos. Nos detendremos en las medidas que pretenden para la educación y la formación de las personas con discapacidad en el seno de la Unión Europea (ver Cuadro 3).

Cuadro 3. *Ámbitos de actuación y medidas que marca la Estrategia Europea sobre discapacidad.*

ÁMBITOS	MEDIDAS
1. Accesibilidad	Garantizar la accesibilidad a los bienes y servicios, en especial los servicios públicos y los dispositivos de apoyo para las personas con discapacidad.
2. Participación	Lograr una plena participación en la sociedad de las personas con discapacidad <ul style="list-style-type: none"> - permitiéndoles disfrutar de todos los beneficios de la ciudadanía de la UE; - suprimiendo las trabas administrativas y las barreras actitudinales a la participación plena y por igual; - proporcionando servicios de calidad de ámbito local que comprendan el acceso a una ayuda personalizada.
3. Igualdad	Erradicar en la UE la discriminación por razón de discapacidad.
4. Empleo	Posibilitar que muchas personas con discapacidad tengan ingresos por actividades laborales en el mercado de trabajo «abierto».

Cuadro 3. *Ámbitos de actuación y medidas que marca la Estrategia Europea sobre discapacidad.(Continuación)*

ÁMBITOS	MEDIDAS
5. Educación y formación	Suprimir las barreras jurídicas y organizativas que se presentan a las personas con discapacidad en los sistemas generales de educación y de aprendizaje permanente. Apoyar oportunamente una educación Inclusiva, un aprendizaje personalizado y una identificación temprana de necesidades educativas especiales. Facilitar una formación y un apoyo adecuados a los profesionales que trabajan a todos los niveles educativos e informar sobre tasas y resultados de participación.
6. Protección social	Promover condiciones de vida dignas para las personas con discapacidad.
7. Sanidad	Potenciar la igualdad de acceso a los servicios sanitarios y a las instalaciones vinculadas para las personas con discapacidad.
8. Acción exterior	Promover los derechos de las personas con discapacidad en la acción exterior de la Unión Europea.

Con respecto a la Educación de las personas con discapacidad, añadiremos que en el grupo de edad entre dieciséis y diecinueve años, la tasa de personas con limitaciones importantes que no prosiguen sus estudios se sitúa en el 37%, frente a un 25% de las personas con ciertas limitaciones, y un 17% de las personas sin limitación alguna. El acceso a la educación general es difícil para los niños con discapacidad grave, y a veces tiene lugar de forma segregada (en Centros de Educación Especial).

Las personas con discapacidad y, especialmente, los niños, deben integrarse normalmente en el sistema educativo general, con el apoyo individual necesario, según sus necesidades e intereses. De modo que, la actuación de la UE respaldará mediante *ET2020*, los esfuerzos nacionales encaminados a promover “una educación y un aprendizaje permanente inclusivos para todos los alumnos con discapacidad”.

Con este documento, la Unión Europea, pretende conseguir una vida y una educación de calidad a todas las personas con discapacidad de nuestro entorno. La UE adapta las exigencias internacionales dentro del marco de sus competencias y concreta los objetivos de la estrategia *ET2020* a los alumnos con necesidades educativas derivadas de discapacidad para que tengan acceso a los mismos servicios, y en concreto a la educación, en igualdad de condiciones que el resto de los ciudadanos europeos sin discapacidad.

Hemos visto pues, las medidas que desde la Unión y a través de normativa específica se hace de la educación y la formación en general, con los objetivos de crecimiento propuestos para 2020 y también las medidas concretas que se espera desarrollen los países miembros para la plena integración escolar de los alumnos con alguna discapacidad o necesidad educativa especial.

Todas estas normativas son vinculantes, así que los países firmantes se han comprometido, entre ellos España, a desarrollarlas dentro de sus fronteras, a conseguir para antes de finales de 2020 una educación más justa, donde tengan cabida todos los alumnos y a que cada uno de ellos y de ellas se les ofrezcan las medidas educativas que necesitan para lograr un desarrollo personal integral.

La normativa europea camina de la mano de las propuestas de Inclusión de la ONU y la UNESCO. A nivel normativo están sentadas las bases para *una educación para todos*, donde se responde a la diversidad. El siguiente paso es concretar esas medidas, tal y como ya comentábamos, en legislación específica para cada país. Una vez desarrolladas las leyes que han de garantizar que se lleven a cabo los pasos necesarios, las reformas adecuadas y se invierta lo necesario en educación podremos conseguir este gran objetivo. No obstante, si observamos, tal y como explicábamos en la tabla 1, ni España ni la Unión Europea han llegado a conseguirlo todavía. De hecho, estos tres últimos años, hemos perdido algunos puntos ya conseguidos. La crisis económica y el cambio de paradigma hacia una escuela más competitiva, están dificultando gravemente lograr la Inclusión educativa que todos, organismos internacionales, europeos y estatales, promulgaban hace apenas unos años y deseábamos toda la comunidad educativa. Cuando esta crisis económica haya menguado, será momento de reflexionar y poner a las medidas pedagógicas y a las personas antes que a la economía o a los mercados.

De momento, el monitoreo que hace la Comisión Europea para la *ET2020*, sigue evaluando resultados y ofreciendo a los países miembros medidas para ir alcanzando los objetivos propuestos para esta Estrategia.

1.3. SISTEMAS EDUCATIVOS EUROPEOS: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN.

Europa, como hemos visto al principio del capítulo, sitúa a la Educación como eje fundamental de cambio en el modelo social de sus países. Para conseguirlo debemos encontrar un lugar de reflexión para conocer las posibilidades que ofrece la Educación para lograr el máximo desarrollo global dentro del marco europeo. Mejorar la educación y el conocimiento de los ciudadanos y ciudadanas posibilitará una mayor y mejor formación profesional y cívica que repercutirá en un avance económico y social, fundamentales para el progreso y la convivencia entre los pueblos. Una ciudadanía bien formada, trae consigo el incremento de la riqueza de un país. No sólo a nivel económico, como es bien sabido, sino también a nivel de responsabilidad, ética y conciencia global.

Teniendo claras estas premisas no es de extrañar que uno de los objetivos más importantes de los países de la Unión sea potenciar el conocimiento y conseguir que la educación obligatoria llegue al máximo de ciudadanos posibles. Para ello los distintos países a través de sus sistemas educativos están trabajando en favor del logro de estos objetivos. Los recursos económicos necesarios para poder desarrollar estas medidas son importantes. Las partidas presupuestarias destinadas a la educación y a la formación deben estar en coherencia con los objetivos que a medio plazo deseamos conseguir. La implicación de la Unión Europea en política educativa y la de los distintos gobiernos de los Estados miembros caminan para conseguir los objetivos planteados en la estrategia *ET2020*, apostando por una educación universal y de calidad. Y no sólo son importantes los recursos económicos para conseguirlo. Los recursos personales son vitales para ello. La formación de los educadores y el apoyo de la comunidad educativa resulta esencial, tal y como explicaremos más adelante.

En común, todos los sistemas educativos, se encuentran con una serie de problemáticas generalizadas. Tras la publicación de resultados de valoración externos (como PISA) podemos tener datos objetivos sobre, por ejemplo, el rendimiento de nuestros alumnos, por países y por competencias. Los resultados en la etapa obligatoria son más bajos que los esperados y deseados, tal y como mostrábamos antes en la tabla 1 con los datos del monitoreo a España y a la UE en 2013. Este

hecho preocupa porque es la base educativa de un país y es también el potencial que existe para alcanzar titulaciones superiores. Un buen resultado en Educación Secundaria Obligatoria genera expectativas de seguir estudiando, de alcanzar mayor formación profesional, que es otro hecho que preocupa, ya que existe poca correlación entre la formación y los sistemas productivos.

Otros temas que preocupan y se repiten en diversos países son la incorporación de nuevas tecnologías en las aulas y nuevas formas de relación, la creciente inmigración que necesita de un ajuste en los modelos educativos de los países receptores y también los crecientes brotes de violencia en nuestras instituciones educativas.

La crisis económica que vive el continente nos está conduciendo a una transformación necesaria. Prima la necesidad urgente de salir de la crisis. Vemos como los distintos gobiernos están aprovechando para hacer cambios en sus políticas sociales y que aumentan las reformas laborales (normalmente en detrimento de los trabajadores) y que conllevan muchas veces también pérdida de derechos sociales. La Educación tampoco se libra de recortes y ajustes. Si hasta hace relativamente poco tiempo, la política educativa caminaba hacia la igualdad de oportunidades, la integración y la cohesión social, actualmente parece que apunta más hacia nuevas finalidades políticas, básicamente dirigidas hacia la competitividad y la competencia económica, en aras de conseguir un final de la crisis a cualquier costa.

Europa es diversa, es diversidad. Europa tiene una población cada vez más envejecida y un elevado movimiento migratorio. Ante esta realidad, hay que ofrecer políticas educativas y respuestas coherentes, para que puedan cumplirse los principios básicos de una educación de calidad para todos y para todas, que proporcione las mismas oportunidades de integración social sea cual sea la idiosincrasia de cada persona. Si tenemos en cuenta los principios de equidad y cohesión en la que se ampara la Inclusión, no podemos encontrar en Europa políticas favorables a la igualdad que sean equiparables en todos los países. Es imposible dada la diversidad entre los países y entre las mismas regiones dentro de cada país. De cara a conseguir mayor calidad en los aprendizajes tenemos que tener en cuenta numerosas variables propias de sistemas educativos, de regiones y de los propios centros escolares. Según la OCDE, *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico*, las diferencias en la calidad de la educación, en los rendimientos y los resultados de alumnos procedentes de distintas escuelas, en Finlandia y en Suecia se perciben como divergencias reducidas o menores, en otros países como Alemania o Bélgica, estas diferencias se consideran significativas. Además añade que la inmigración, el interculturalismo, la atención a la diversidad y la educación compensatoria son temas que con frecuencia se relacionan con las desigualdades en los resultados y en la calidad del sistema educativo.

Como explica el informe PISA y como veremos más adelante, hay numerosos factores para explicar la cohesión social. Sí que queda patente, no obstante, que las políticas educativas europeas “tienden a orientarse cada vez más hacia la doctrina de la competitividad y de la competencia económica, en lugar de la igualdad y la cohesión social”, como anunciábamos antes, siguiendo los pasos del sistema educativo inglés y de algunas de las recomendaciones de la UE y de organismos internacionales como la propia OCDE. Pese a todo, el espacio europeo de la educación es, comparativamente con otras partes del mundo, un territorio en el que las posibilidades, facilidades y derechos de acceso a la formación y la cultura están más garantizados para todo el conjunto de la población.

1.3.1. La educación inclusiva en Europa

En este epígrafe vamos a conocer datos relevantes y estudios acerca de cómo se está desarrollando la Educación Inclusiva en Europa. Este marco nos servirá para conocer hacia dónde camina la educación en este sentido, si nuestro país va a la par con las políticas educativas de los países de nuestro entorno y si estamos o no en el camino adecuado.

La **Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales** ha realizado numerosos estudios, dos de los cuales presentaremos a continuación, con el fin de conocer cómo se desarrolla y promueve la atención al alumnado con necesidades en diversos países. Esta Agencia está integrada en la Red IncluD-ed, la *Red Europea de Educación Inclusiva y Discapacidad*.

La Agencia está compuesta por representantes de los Ministerios de Educación de los 28 países de la Unión Europea más Noruega, Islandia y Suiza. Todos los estudios realizados coinciden en subrayar que, para llevar a la realidad la práctica Inclusiva se necesita una revisión profunda de los sistemas educativos al completo. Supone una transformación y una gran voluntad de cambio a nivel político y a nivel pedagógico y de organización escolar, implicando, por supuesto, a toda la comunidad educativa.

Podemos intentar aproximarnos a la realidad Inclusiva en Europa pero con la conciencia de que cada país, cada sistema educativo, es diferente y aborda este tema de modo distinto. Estas diferencias y la idiosincrasia particular de cada estado deben ser respetadas. Un hecho sí que es común a todos los países: ha habido importantes progresos en esta materia y los países miembros han intentado, a través de políticas educativas estatales, acercar la Inclusión a los centros educativos. Existe voluntad de cambio. No es una tarea fácil, ni mucho menos, más teniendo en cuenta las características históricas, sociales y económicas de cada país, pero aun así, todos intentan caminar hacia sistemas educativos equitativos, accesibles y para todos.

Podemos hablar, sin embargo, que entre los mismos países comprometidos con aplicar el *Convenio* existen diferencias, comenzando por la nomenclatura. Es diferente el término educación especial o necesidades educativas especiales en un sistema o en otro. Para algunos se trata de la variedad existente entre el alumnado, en otros países corresponde exclusivamente a alumnos con discapacidad y en otros alcanza a cualquier alumno que presente alguna necesidad educativa por razones tales como la pertenencia a minorías étnicas, situación de pobreza, etc. Por ese motivo no podemos unificar metodologías y sistemas, hay que adaptar políticas diferentes a entornos diferentes y hacer extensible las mejores y más inclusivas para que sirvan de modelo al resto.

En otro orden de cosas decir que, la **Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos** (OCDE) considera que entre un 15 y un 20% de los alumnos presentarán algún tipo de necesidad educativa a lo largo de su vida educativa.

No obstante, las tendencias de los países de la Agencia para la atención a la diversidad son:

- La conversión de los centros específicos en centros de recursos, como factor importante de apoyo a la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- La importancia concedida a la formación de los profesionales, segundo factor clave para una Integración o Inclusión exitosa.

- La participación real e implicación de las familias en todo el proceso educativo.
- La cooperación y colaboración entre los diferentes servicios que participan y colaboran en el proceso educativo de los alumnos con necesidades educativas especiales.

La Agencia ha ido recopilando distintas informaciones con respecto a las prácticas Inclusivas que se estaban desarrollando en nuestro entorno. Así descubre que para comenzar a ampliar el hecho de la escuela Inclusiva, no vale únicamente, partir de unos supuestos teóricos, a nivel organizativo y educativo, sino que supone un cambio esencial y profundo en cada uno de los sistemas educativos.

Partiendo de prácticas Inclusivas reales que han probado su eficacia y resultados, se puede hacer un listado común de elementos fundamentales en los que se han basado dichas experiencias y que son las siguientes:

- La puesta en práctica del principio de “aprender juntos”, teniendo en cuenta y respetando las diferencias.
- La puesta en marcha de un sistema educativo flexible capaz de responder a las necesidades educativas en su complejidad y variedad, contando con la participación activa de todos los actores implicados.
- La existencia de una colaboración y participación real entre administración, profesorado y padres, así como la existencia de un proyecto de centro compartido por todos.
- Un enfoque educativo global basado en las capacidades y los puntos fuertes de los alumnos y no en sus posibles limitaciones.
- Asegurar a todos los alumnos una educación de calidad, ofreciendo un programa educativo individualizado (PEI); prever las reorganizaciones escolares necesarias así como ritmos de aprendizaje diferentes; el uso óptimo de recursos (de apoyo y de formación).

La Agencia realizó dos estudios importantes, que desarrollaremos a continuación, sobre las prácticas en el aula e Inclusión. Tres conclusiones generales pueden extraerse de estos estudios:

1. Lo que es bueno para los alumnos con necesidades educativas especiales es bueno para todos los alumnos.
2. Los problemas de conducta, sociales o emocionales son los que crean más dificultades en los centros educativos ordinarios de los diferentes países.
3. Trabajar en el aula teniendo en cuenta la diversidad sigue siendo el mayor reto al que se enfrentan los centros educativos y sus profesionales.

Sintetizar las diferentes políticas de Inclusión educativa de los países de la Agencia, es claramente una tarea difícil. Un hecho está claro: el objetivo común es conseguir una educación de calidad para todos los alumnos y alumnas. Eso es educación Inclusiva.

Hemos de recordar, que aunque todos los países firmaron los diferentes acuerdos y/o documentos internacionales en materia de educación para las personas con discapacidad y la atención que a ellas se confiere, cada país es libre y tiene total autonomía a la hora de diseñar y aplicar su legislación educativa. Ningún organismo europeo o internacional puede exigirles cambio legislativo alguno. Hay que hacer mención también a que todos los países europeos intentan educar y formar a sus

alumnos con criterios de calidad, con los medios y recursos disponibles. Ningún país europeo puede ser señalado como favorecedor de la exclusión. Lo cual no impide destacar que todavía queda bastante camino para poder conseguirlo de manera generalizada.

Los diferentes análisis realizados por la Agencia muestran progresos y retos. Entre los progresos alcanzados por los distintos países, podemos destacar:

- la mayor presencia y continuidad de servicios en las escuelas.
- mayor concienciación del problema de la financiación para conseguir la Inclusión.
- y una clara tendencia de convertir las escuelas especiales en centros de recursos, que juegan un papel importante como servicios de apoyo.

Pero todavía hoy persisten retos importantes. Hay un ligero aumento de alumnos en centros específicos sin que exista una causa precisa que lo justifique. La enseñanza Secundaria, por otra parte, sigue siendo una asignatura pendiente en todos los países. En este sentido, y con toda la información que tenemos, podemos concluir que, aunque estamos en el camino, hay que trabajar aún más para conseguir el objetivo final: la total Inclusión educativa.

Mostramos a continuación una serie de experiencias Inclusivas recogidas por la Red IncluD-ed, *la Red Europea de Educación Inclusiva y Discapacidad*, donde se encuentra integrada la Agencia, que muestra un compendio de prácticas que pueden considerarse como modelos inclusivos a imitar.

1.3.2. Experiencias inclusivas europeas

La Red Europea de Educación Inclusiva y Discapacidad (IncluD-ed) tiene como objetivo “promover, identificar, intercambiar y difundir buenas prácticas en el ámbito de la educación inclusiva para personas con discapacidad en Europa, con el fin de mejorar las oportunidades de empleabilidad e inclusión en el mercado laboral”. Se trata de una red cofinanciada por el Fondo Social Europeo a través del Programa Operativo de Lucha contra la Discriminación 2007-2013. **IncluD-ed** se inscribe en uno de los principales ejes de cooperación transnacional definidos por el Fondo Social Europeo: “la inclusión social de las personas desfavorecidas y la lucha contra la discriminación en el mercado laboral”.

Existen experiencias Inclusivas en nuestro país y en otros países europeos. Desde el momento en que se publican listas con experiencias Inclusivas es indicativo de que no es una práctica extendida. Que todavía se encuentra en fase experimental. También sabemos que hay experiencias Inclusivas en muchos centros que se quedan entre sus paredes y no se dan a conocer y pueden ser muy válidas. Otras, sin embargo, salen a la luz en proyectos como el IncluD-ed y en otras convocatorias de premios educativos.

Después de revisar algunas de estas experiencias europeas, las que se describen a continuación, detectamos que la mayoría de ellas no son inclusivas sino integradoras o divulgativas.

La red IncluD-ed en un trabajo de septiembre de 2012 describe 7 buenas prácticas de educación Inclusiva realizadas en 4 países europeos: España, Francia, Finlandia y la República Checa y que ahora pasamos a analizar.

El objetivo de estas prácticas es alcanzar “un crecimiento inteligente, sostenible e integrador para la Educación” según los objetivos de *Europa 2020*.

Este estudio advierte que las personas con discapacidad tienden a alcanzar niveles educativos más bajos que las que no tienen discapacidad. Participan menos en el ámbito educativo y obtienen resultados más pobres en los exámenes que sus compañeros. También observa este estudio la crisis económica y financiera afecta más a las personas con discapacidad. Las crisis siempre afectan en mayor medida a las personas más vulnerables. Las experiencias encontradas en este proyecto, y definidas como Inclusivas, se encuentran dentro de los siguientes marcos:

a) Experiencias referidas a la Transición a la Vida Adulta y al mercado laboral.

En primer lugar, nos encontramos con una experiencia en Praga, en la República Checa, que consiste en preparar al alumnado con dificultades de aprendizaje de Secundaria para la vida adulta y laboral. También incluye un apartado en que enseña a diversas ONG a proporcionar formación profesional a estudiantes con discapacidad.

Puede que en la República Checa sea novedoso. En España, por ejemplo, la Transición a la Vida Adulta (TVA) es una etapa educativa en sí misma –de los 16 a los 18 años- y forma parte de la Educación Especial. Se trata de una etapa educativa que contempla aprendizajes funcionales y de pre-formación profesional y que prepara, como su nombre indica, a la incorporación a la vida adulta, en todos sus ámbitos y consecuencias.

Cualquier acción educativa en la que únicamente se tenga en cuenta al alumnado con dificultades de aprendizaje o discapacidad no es Inclusiva *per se*. Solamente se trata de una experiencia de transición y formación profesional específica pero no de una experiencia educativa Inclusiva.

Otra experiencia premiada en este campo se ha llevado a cabo en Finlandia. Se trata de la preparación, apoyo y orientación para fomentar las habilidades de estudio y participación laboral en jóvenes con discapacidad auditiva. Nos encontramos como en el caso anterior. Se confunde una práctica de inclusión laboral o social con personas con discapacidad con Inclusión educativa. Y no lo es. Son alumnos universitarios con discapacidad auditiva con adaptaciones de acceso al currículum y pautas de inserción al mundo laboral.

b) Experiencias Inclusivas donde se definen unas acciones de sensibilización sobre la discapacidad en las escuelas de Educación Secundaria.

La primera experiencia de este bloque se realiza en Francia. Su objetivo es informar a los estudiantes de secundaria sobre las diversas formas de discapacidad. También a padres y profesores. Para ello organizan en los centros educativos charlas y conferencias sobre discapacidad. También muestran deporte adaptado.

Aquí observamos una serie de actividades encaminadas a dar a conocer la discapacidad. Es un paso previo, si se quiere, pero en sí, no es una práctica Inclusiva. Se muestra también deporte adaptado. Sería Inclusión si en los partidos jugaran en el mismo equipo alumnos con y sin discapacidad. Un partido de básquet entre personas con discapacidad física no es Inclusión.

c) Experiencias en la Educación Secundaria para una formación sin límites y para el desarrollo de su futuro.

Una de estas experiencias innovadoras se realiza en España. Se trata de una campaña de sensibilización para estudiantes de Secundaria. Algunos estudiantes universitarios con discapacidad charlan con estudiantes de la ESO. Se trata de charlas de alumnos universitarios con discapacidad a alumnos de la ESO. Como concienciación y paso previo está bien pero no deja de ser una actividad divulgativa y no Inclusiva.

d) Nuevas Tecnologías: experiencias asistidas en el ámbito de vida independiente y de integración social y laboral.

La práctica se realiza en Francia. Consiste en el uso de dispositivos de tecnologías de la información que ayudan a desarrollar la autonomía de los alumnos con discapacidad e incrementar su integración social y profesional. Se trata de adaptaciones de acceso al currículum y no de una experiencia Inclusiva. Estas prácticas están bastante extendidas dentro del mundo de la Educación Especial.

e) Experiencias encaminadas a mejorar la transición a otros niveles educativos.

En España nos encontramos con la oficina de Atención Multicanal. Se trata de un apoyo a preuniversitarios, universitarios y titulados con discapacidad para orientarlos en el acceso a la universidad, apoyarles durante sus estudios y potenciar su integración en el mercado laboral futuro.

También en Finlandia median para crear una buena accesibilidad a los exámenes de ingreso a las instituciones de educación superior.

En ambos casos está más cerca de las conocidas adaptaciones de acceso al currículum que de una experiencia Inclusiva tal y como nosotros la entendemos.

No puede ser que en toda Europa no se hayan encontrado experiencias Inclusivas verdaderas. Todas estas experiencias descritas están bien como hecho de que algo se mueve, de que empieza a divulgarse la discapacidad y a hacerse más visible y también que a niveles de educación superior y, en alumnos con discapacidades físicas y sensoriales, se adapta el currículum de acceso.

Sería muy interesante conocer experiencias reales en centros de Infantil, Primaria o Secundaria donde apareciera una clase ordinaria, de cualquier materia, impartida a alumnado diverso, todos a la vez, con sus adaptaciones de enriquecimiento y refuerzo dentro de los mismos contenidos del área. Esto sería Inclusión.

1.3.3. Escuelas europeas de éxito

Las actuaciones de éxito en las escuelas europeas (2011), es un estudio realizado por los estudios CREADE (Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación) que es un proyecto del CNIIE (Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa) y, por tanto, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que nace como respuesta a las inquietudes de los y las profesionales del ámbito social y educativo respecto a la diversidad cultural y sus implicaciones, con vocación de convertirse en un referente tanto nacional como internacional, en la que participaron además, la Comisión Europea de Investigación dentro del proyecto IncluD-ed con la colaboración de distintas universidades europeas en las que se analizan qué estrategias educativas contribuyen a superar desigualdades y a fomentar la cohesión social y cuáles generan exclusión social, prestando especial atención a grupos vulnerables o desfavorecidos.

Para conseguir la Estrategia Europea 2020 es imprescindible actuar y potenciar la Educación, dándole el protagonismo que requiere, como ya hemos dicho anteriormente. Para superar las desigualdades sociales solo hay un paso: la Educación y la Formación.

Este proyecto obtiene resultados a través de la investigación sobre acciones educativas que contribuyen a reducir el fracaso escolar y la exclusión social. También se basa en el estudio de los sistemas educativos de los 28 países miembros de la UE y sus reformas más recientes y el análisis de datos sobre resultados educativos de las evaluaciones internacionales como el informe PISA.

Anticipando conclusiones, este estudio considera que existen dos elementos claves para el éxito escolar: el primero relacionado con las diversas formas de agrupación del alumnado y la segunda con la participación de las familias y la comunidad en el ámbito educativo.

El trabajo se centra en el estudio de los agrupamientos escolares y los resultados académicos, los itinerarios educativos, la participación de los agentes sociales y la contribución de la comunidad al éxito académico de las alumnas y los alumnos.

Nosotros encontramos interesante este estudio, entre otras cuestiones, porque muestran experiencias educativas que favorecen la Inclusión de la diversidad. Y también porque se dan pautas prácticas para la Inclusión educativa.

La Comisión Europea define el *éxito educativo* en términos de descenso de las tasas de abandono escolar, finalización de la educación secundaria no obligatoria y participación en la educación superior. Según la Comisión Europea en un informe Europeo sobre la Calidad de la Educación en las Escuelas (2000):

El éxito en educación está relacionado con la inclusión social y con el acceso a todos los ámbitos sociales y recursos, incluyendo el empleo, la vivienda, la salud y la política. Resulta esencial desarrollar sistemas educativos de gran calidad que garanticen la inclusión social a todas las personas, y que contribuyan al desarrollo de una economía del conocimiento competitiva y dinámica. A su vez, esto contribuirá a alcanzar una mayor cohesión social.

Y como necesitamos la Inclusión educativa para conseguir la Inclusión social, vamos a analizar a continuación los dos hechos que favorecen la educación Inclusiva según los estudios y las conclusiones del proyecto IncluD-ed y que deberíamos importar a cada centro educativo: el primero relativo al agrupamiento escolar y el segundo a la participación de todos los agentes sociales.

a) AGRUPAMIENTO ESCOLAR Y RESULTADOS ACADÉMICOS

Hay un hecho verdaderamente importante que tiene que ver con el agrupamiento escolar, la formación de grupos dentro de las escuelas o institutos, que puede ser decisivo en cuanto al rendimiento de los alumnos del mismo.

La división temprana (antes de los 16 años) en itinerarios educativos genera desigualdades. Estas desigualdades serán mayores cuanto antes comience esta segregación. Los alumnos agrupados en itinerarios de menor rendimiento académico reciben una instrucción más pobre por lo que nunca podrán alcanzar los objetivos mínimos para pasar a un agrupamiento con un nivel instructivo mayor. La segregación del alumnado en diferentes itinerarios educativos es aquel que se lleva a cabo escolarizándolos en distintos centros o diversos grupos dentro del mismo centro en base a su rendimiento, lo cual afecta profundamente a su rendimiento académico y a

sus posibilidades de empleo futuras. Cuanto antes se realiza esta división, mayores son las desigualdades entre el alumnado según el itinerario escogido.

Acostumbramos a ver dos tipos de agrupamientos en los centros escolares: homogéneos y heterogéneos.

El agrupamiento **homogéneo** consiste en “realizar una adaptación del currículo a distintos grupos de alumnos, de acuerdo a sus niveles de rendimiento”. Dicha distribución “se lleva a cabo dentro de un mismo centro escolar y normalmente se efectúa agrupando al alumnado por niveles de aprendizaje”. Este modelo no mejora, sino que hace disminuir el rendimiento del alumnado con bajo nivel de aprendizaje e incrementa, cada vez más, las diferencias de rendimiento entre los alumnos.

Podemos diferenciar varios tipos de agrupamiento homogéneo:

- Organización de las actividades de aprendizaje por niveles de rendimiento.
- Grupos de refuerzo y apoyo separados del grupo de referencia.
- Adaptaciones curriculares individuales exclutoras.
- Optatividad exclutora.

Los grupos más vulnerables son los que resultan más perjudicados por los agrupamientos homogéneos, tanto en lo referente al aprendizaje como a las oportunidades de relación con el resto del alumnado.

En los agrupamientos **heterogéneos** los alumnos con distintos niveles de aprendizaje están todos juntos en la misma aula y aprenden los mismos contenidos. Esta agrupación puede mejorar el rendimiento de todos los alumnos del grupo, sea cual sea sus capacidades, intereses y/o motivaciones. Simultáneamente, la interacción y la cooperación entre alumnos y alumnas de bajo rendimiento con los de mayor nivel contribuyen al desarrollo de habilidades sociales y mejora las relaciones entre los integrantes del grupo.

Cuando hablamos de *agrupamiento escolar y utilización de los recursos disponibles para conseguir el éxito para todos y todas* establecemos una distinción entre dos modelos de agrupamiento heterogéneo: los grupos mixtos (clases heterogéneas tradicionales) y **la inclusión** (grupos heterogéneos con una reorganización de recursos humanos). Cada uno de estos modelos incide de manera diferente sobre el rendimiento del alumnado. Mientras que los grupos mixtos desembocan en fracaso escolar, la Inclusión conduce al éxito.

La distinción entre los agrupamientos mixtos y la Inclusión requiere un análisis sobre cómo optimizar los recursos: bien mediante el agrupamiento homogéneo (utilizar los recursos para separar al alumnado) o mediante la Inclusión (emplear los recursos para incluir a todos y todas).

Se proporciona una nueva clasificación de tres tipos de agrupamiento escolar que producen distintos resultados en el rendimiento académico: los grupos mixtos (mixture), los agrupamientos homogéneos (*streaming*) y la Inclusión.

Se han identificado cinco tipos distintos de Inclusión (ver Cuadro 4), con el fin de facilitar un análisis preciso de dichas actuaciones y de su incidencia sobre el éxito escolar:

Cuadro 4. *Tipos de inclusión. Extraído del informe "Actuaciones de éxito en las escuelas europeas" de 2011.*

TIPOS DE INCLUSIÓN	DESCRIPCIÓN
Grupos heterogéneos con una reorganización de recursos humanos	Consiste en proporcionar más apoyo mediante la redistribución de recursos humanos en aulas con alumnado diverso. Normalmente son profesores pero pueden apoyar familiares o miembros de la comunidad. Los grupos interactivos son una forma útil para este agrupamiento.
Desdobles en grupos heterogéneos.	Distintos profesores se hacen cargo de diferentes grupos heterogéneos de alumnado. Subgrupos sin hacer selección por niveles.
Ampliación del tiempo de aprendizaje.	Ampliando el horario escolar o la oferta educativa en vacaciones a alumnado perteneciente a grupos desfavorecidos.
Adaptaciones curriculares individuales inclusivas	No se trata de eliminar contenidos sino de adaptar los métodos de aprendizaje.
Optatividad Inclusiva	El alumno debe elegir las optativas según sus preferencias y no sus niveles de aprendizaje.

A través de la Inclusión, el alumnado perteneciente a grupos vulnerables, como los alumnos con necesidades educativas especiales, pueden ampliar sus oportunidades de aprendizaje y obtener mejores resultados, así como establecer relaciones sociales más positivas. Todas las ventajas que tienen los alumnos con alguna necesidad revierten a su vez a los alumnos sin ningún tipo de problemática social o curricular. Con un modelo Inclusivo todos los alumnos ganan.

b) EDUCACIÓN Y PARTICIPACIÓN DE LOS AGENTES SOCIALES: CONTRIBUCIÓN DE LA COMUNIDAD AL ÉXITO ACADÉMICO.

La participación de los distintos agentes sociales para promover la cohesión social desde la educación, según este estudio, potencia y aumenta el modelo Inclusivo y las garantías de éxito de todo el alumnado, especialmente, del alumnado con necesidades. Según este estudio:

- La implicación de las familias y de la comunidad en los centros escolares, ayuda a mejorar el rendimiento académico del alumnado. También mejora la coordinación entre el hogar y la escuela, especialmente en el caso de alumnado perteneciente a minorías, y contribuye a que los niños y niñas con discapacidad obtengan un rendimiento académico superior.
- La interacción del alumnado con todos los agentes sociales implicados en su proceso educativo incide sobre su aprendizaje y su rendimiento. Por lo tanto, no solo es importante la formación del profesorado, sino también la formación de las familias.

Se han identificado y descrito cinco tipos de participación familiar y de la comunidad en los centros escolares: la participación informativa, consultiva, decisoria, evaluativa y educativa. Los que implican un mayor grado de participación (el decisorio, evaluativo y educativo) son los que tienen mayor probabilidad de influir positivamente sobre el aprendizaje y los que mejor garantizan el éxito escolar para todo el alumnado (ver Cuadro 5).

Cuadro 5. *Tipos de participación de la familia y/o comunidad. Extraído del informe “Actuaciones de éxito en las escuelas europeas” de 2011.*

TIPOS DE PARTICIPACIÓN FAMILIAR	DESCRIPCIÓN
Informativa	Las familias reciben información sobre las actividades y funcionamiento del centro pero no participan en la toma de decisiones del centro.
Consultiva	Las familias tienen un poder de decisión muy limitado. Se consulta a las familias a través de los órganos de gobierno del centro.
Decisoria	Los miembros de la comunidad participan en las decisiones de los centros. Supervisan las cuentas y los resultados académicos.
Evaluativa	Las familias y/o miembros de la comunidad participan en el proceso de aprendizaje del alumnado y ayudan a evaluar. También participan en la evaluación general del centro.
Educativa	Las familias y/o comunidad participan en las actividades de aprendizaje dentro y fuera del horario escolar. También en programas educativos de respuesta a las necesidades de los alumnos.

La participación de las familias y de los miembros de la comunidad hace posible que los centros se transformen. Las escuelas abiertas al exterior y participativas ya de por sí están cambiando hacia modelos más Inclusivos. Los modelos externos, la cooperación familia-escuela en actividades de aprendizaje favorece mucho el rendimiento escolar del alumnado que parte con mayores necesidades educativas por razones de discapacidad y/o sociales. Las comunidades de aprendizaje, la evaluación cooperativa, los programas de compensación, el trabajo cooperativo, la participación democrática y todas las metodologías inclusivas mejoran el rendimiento escolar a todo el alumnado y especialmente, mejora sustancialmente, el del alumnado con necesidades educativas especiales.

Si a todo esto unimos, como decíamos en el punto a, un agrupamiento heterogéneo Inclusivo, con refuerzo con profesionales tanto del centro como externos y las adaptaciones individuales necesarias, tenemos la receta para conseguir un aprendizaje real, significativo, que aporte mejores resultados académicos a nuestro alumnado, a la vez que se mejoran las relaciones entre iguales, relaciones más solidarias y de cooperación, consiguiendo una *escuela para todos*.

Cómo conclusión a este estudio reiterar las ideas expuestas en este epígrafe: la Inclusión educativa mejora la calidad educativa de todos los alumnos y alumnas y la participación familiar y de la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos favorece e incrementa su rendimiento escolar.

Conocidas pues estas dos conclusiones cabría esperar que los centros educativos, según las directrices legislativas de sus países realizaran agrupamientos heterogéneos y favorecieran la participación de la comunidad en el entorno escolar. Las pautas están claras. Las medidas más efectivas descritas. Ahora falta trabajar para conseguir aulas Inclusivas reales y generalizadas.

1.4. SÍNTESIS

En este capítulo hemos comenzado a concretar cuáles son las medidas que se están barajando en el mundo y en nuestro continente para atender a la diversidad y conseguir una escuela inclusiva. Así, todos los organismos internacionales que se preocupan por la igualdad y por la educación, las políticas educativas de la Unión y las estrategias definidas a medio plazo parecen decir que queremos una educación que consiga compensar desigualdades, que llegue a todos los alumnos y que además lo haga atendiendo las particularidades de cada uno de ellos.

La filosofía de la Inclusión, de la igualdad de oportunidades, está dando paso, sin embargo, aun sin haberse conseguido, a una política educativa más preocupada por la crisis económica que por las necesidades de las personas. Y aunque todos los países miembros de la Unión han firmado cada protocolo y estamos todavía en periodo de conseguir la Estrategia *ET2020*, parece que ya se están olvidando tan nobles propósitos.

Conseguir trabajadores formados que aporten trabajo y riqueza a los países parece ser ahora más importante que formar a las personas de manera integral, democrática y participativa. Estamos viendo cómo se recortan derechos, derechos sociales y fundamentales y como se recorta también en Educación. Si no invertimos, no tendremos frutos. Como advertía ya la Comisión, para hacer reformas educativas y conseguir los objetivos propuestos para 2020 es necesario invertir en Educación. Se olvidan los gobiernos de que la base del crecimiento económico es la formación.

Parece que no es tan importante educar bien como formar con cualificaciones profesionales, aunque sean básicas. Nos vamos a dejar a muchos estudiantes por el camino si nos adentramos en la senda de la competitividad y de la meritocracia. Europa se desvía de su objetivo. La escuela Inclusiva está en peligro. Tenemos las bases para conseguirla. También el conocimiento y la sensibilidad para hacerlo. No debemos, a estas alturas, perder el norte. Es imprescindible retomar nuestros objetivos iniciales y sumar fuerzas para poder lograrlo.

CAPÍTULO II

LA INCLUSIÓN EN ESPAÑA.

MEDIDAS LEGISLATIVAS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

2.1. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LAS LEYES DE EDUCACIÓN EN ESPAÑA.

2.1.1. Ley General de Educación (LGE)

2.1.2. Ley de Integración Social de dos Minusválidos (LISMI).

2.1.3. Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE).

2.1.4. La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)

2.1.5. La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)

2.1.6. La Ley Orgánica de Educación (LOE)

2.1.7. La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE)

2.2. PANORAMA DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA 2013 SEGÚN LA ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO (OCDE)

2.3. INFORME PISA 2012

2.3.1. Factores asociados al rendimiento. El Índice de Estatus Social, Económico y Cultural (ESCS)

2.3.2. Evolución de los resultados PISA 2000-2012

2.4. EL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO: INFORMES 2008-2013

2.5. ESTADO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA.

2.5.1. La educación inclusiva en cifras

2.5.2. Estudios inclusivos en nuestro país

2.5.3. Propuestas para la Inclusión

2.5.4. Plan de Inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales

2.6. SÍNTESIS

CAPÍTULO II. LA INCLUSIÓN EN ESPAÑA. MEDIDAS LEGISLATIVAS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Como iremos viendo a lo largo de este capítulo, se han ido aconteciendo una serie de sucesos en Educación y en su legislación que han posibilitado un cambio en las estructuras educativas y sociales hacia un itinerario encaminado a conseguir la Inclusión educativa.

En este recorrido histórico a través de las distintas leyes educativas promulgadas en España desde 1970 hasta la actualidad revisaremos los puntos fuertes de cada una de esas leyes en cuanto al tratamiento de la diversidad se refiere y examinaremos que medidas legislativas generales aportaron para poder conseguirlo. Estas leyes orgánicas han ido posibilitando cada vez un poco más el despertar de la conciencia inclusiva y las herramientas para conseguir un camino de apertura y de entendimiento hacia una Educación plural en una sociedad de cambios, aunque no todas las leyes y las reformas sucesivas se han desarrollado con la misma intensidad, ni todos los cambios propuestos han llegado a las aulas. Analizaremos cronológicamente las siguientes leyes (ver Figura 3):

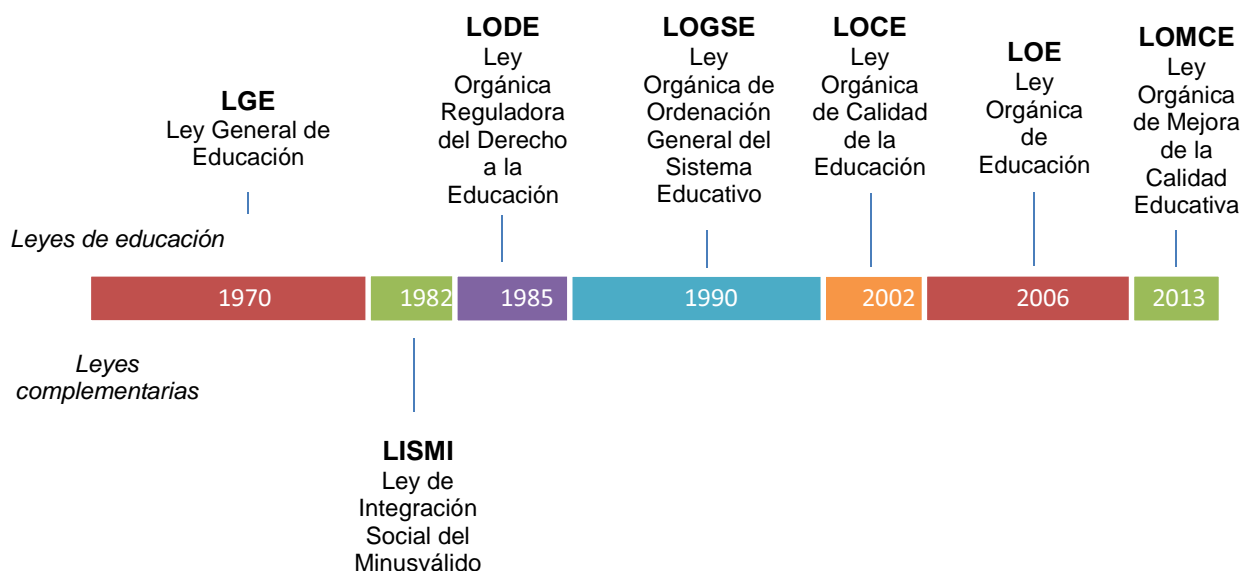


Figura 3. Cronograma leyes Educación en España: 1970-2013 (Elaboración propia).

Analizaremos también como se encuentra la educación en España actualmente en materia de Inclusión. Existen datos y cifras, que aunque no entran a valorar todos los aspectos metodológicos y de prácticas educativas, ponen de manifiesto una realidad en cuanto a número de alumnos con necesidades educativas escolarizados y cuál es el tipo de centro al que asisten, que es un buen parámetro para medir, al menos, la integración escolar para cada nivel educativo.

En estas páginas también examinaremos el informe PISA (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013a, 2013b) y los resultados que obtiene España en la última edición y su evolución comparándola con evaluaciones anteriores.

Otro de los organismos que analizaremos a continuación y que nos proporciona gran información acerca del estado actual de la educación en nuestro país es el Consejo Escolar del Estado, que aporta a este capítulo los informes de los últimos años con los que analizaremos cual es el itinerario que está tomando la educación en nuestro país actualmente, cuales son los errores que se están cometiendo y cuáles serían las posibles soluciones para volver a atender a la diversidad correctamente.

2.1. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LAS LEYES DE EDUCACIÓN EN ESPAÑA.

Una vez definida la diversidad y visto cual es el reto que motiva a los distintos organismos internacionales la Educación actual, y, conocidas también, las normas de carácter internacional y europeo para la educación en equidad y para las personas con discapacidad, y en vistas, también, a poder conseguir una educación Inclusiva, podemos conocer cuál ha sido la evolución de la Educación en nuestro país desde 1970 hasta la actualidad, con el propósito de saber dónde estamos y cuál ha sido el camino recorrido para llegar hasta aquí.

El modelo de la segregación del alumno diferente que imperaba en nuestra sociedad estuvo dominando hasta los años 80. A partir de 1978 se produjeron varios hitos que comenzaron a revolucionar el modelo educativo hasta la fecha vigente en muchos países, uno de los más importantes fue el que se publicó en Inglaterra: el Informe Warnock (Warnock, 1981). Para entender la evolución de la Educación en este tiempo debemos pensar además que a todo esto se une que en nuestro país habíamos vivido en una dictadura durante 40 años y la apertura hacia modelos democráticos en Educación llevaba muchos años de retraso. También esta cerrazón social que tuvo inmersa a España durante gran parte del siglo XX afectó al desarrollo de todas las ciencias, y por ende, a las ciencias sociales.

Así, todos los cambios que en la mayor parte de los países europeos se iban desarrollando de manera natural y con más o menos rapidez, aquí en España se necesitaba más tiempo para poder establecerlo de una manera más o menos efectiva. A pesar de ello, conseguimos introducirnos entre las corrientes de cambio del continente, empezamos a utilizar la misma nomenclatura que ellos e intentamos aproximarnos a las políticas educativas imperantes en la época.

En España, desde 1990 hasta la actualidad hemos conocido 4 leyes generales de Educación. Ningún país de nuestro entorno ha cambiado nunca tanto de modelo educativo. En nuestro país hay una falta de consenso entre partidos políticos en cuanto a Educación se refiere, y cambia la ley orgánica con la entrada del partido de turno al poder. En este sentido hay una falta de seguridad y estabilidad en nuestro sistema educativo.

Vamos a analizar brevemente las leyes orgánicas que se han sucedido en España en los últimos 40 años y cómo cada una de ellas trata el tema de la diversidad y su atención para poder comprender en que situación nos encontramos actualmente.

2.1.1. Ley General de Educación (LGE) (BOE, 1970).

La Ley General de Educación de 1970 fue el primer texto legal en el que se contemplaba la llamada educación especial de los alumnos discapacitados, al mismo tiempo que la del todo el alumnado dentro de un único sistema educativo. Si bien es cierto, que la educación especial se configuraba como un

subsistema que iba en cierto sentido paralelo al ordinario, estaba centrado básicamente en los colegios de educación especial y en las aulas de educación especial de los centros ordinarios. (Gimeno, 2002, p. 74).

Fue la primera ley que de forma explícita abordó el tema de la educación de los discapacitados, la cual pretendía acercar la educación especial a la educación ordinaria a través de aulas especiales dentro de los colegios ordinarios. Pero esto sólo sirvió para que en ellas se ubicara a los alumnos que, sin presentar discapacidad alguna, tuvieran dificultades de aprendizaje. Es decir, que la situación de segregación apenas cambió.

Sin embargo, hay que reconocer el mérito que, a partir de esta ley se creara en 1975 el Instituto Nacional de Educación Especial, que pretendía “canalizar, coordinar y planificar todo lo relativo a la educación especial de tal manera que ésta desapareciera como tal para convertirse en un subsistema del sistema general”.

La primera actuación de este Instituto fue la creación del Plan Nacional de Educación Especial, donde se recogen los principios filosóficos (hoy plenamente vigentes) de la normalización para las personas con discapacidad. Así, del principio de normalización se derivarían otros tres:

- **Integración escolar:** todos los niños tienen derecho a asistir a la escuela ordinaria que les corresponda según su edad y situación geográfica.
- **Sectorización de servicios:** creación de equipos multidisciplinares que atienden las necesidades del sector sin dar lugar a que separen a los niños de sus entornos.
- **Individualización de la enseñanza:** elaboración de un programa de desarrollo individual para cada alumno discapacitado que asistía a la escuela ordinaria.

Esta ley sería la base para el cambio en el modelo segregacionista de la educación especial, a partir de aquí se abría una nueva visión y un nuevo lenguaje, básico para empezar cualquier cambio.

2.1.2. Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) (BOE, 1982).

Aunque la LISMI no sea una ley de Educación, afectaba a algunos aspectos relacionados con esta y fue de vital importancia para el tema que estamos tratando. En ella se planteaba la promoción de todas las capacidades del minusválido y la incorporación a la vida social y a un trabajo así como la Integración en el sistema educativo ordinario, siempre que fuera posible. Fue la más importante de una serie de normas que se promulgaron en años posteriores, entre las que destacamos la ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción, autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia (Ley de Dependencia).

A partir de la LISMI surgieron una serie de órdenes que fueron regulando la Integración escolar de los alumnos con alguna discapacidad. La LISMI se encargó de universalizar el concepto de minusvalía.

De la definición clásica de trastorno o enfermedad que imperó en nuestra sociedad hasta bien entrado el siglo XX, se desprendieron más tarde conceptos como la deficiencia como una situación intrínseca al ser humano, la discapacidad que exterioriza la deficiencia y la minusvalía que tiene un componente más objetivo, de carácter socializador. La minusvalía representa la socialización de la deficiencia y de la

discapacidad. La minusvalía sobreviene ante la incapacidad de la sociedad para adaptarse a la persona con discapacidad para su completa integración social y personal.

Este es el hecho que hizo visible la LISMI. La persona será menos minusválida en cuanto la sociedad más se adapte a ella y favorezca y facilite la integración en todas las facetas de la vida: personal, social, educativa y laboral. La sociedad debe aportar los recursos y las medidas necesarias para minimizar las barreras que separan a la persona con discapacidad para acceder a todos los recursos como todos los demás ciudadanos sin discapacidad.

La LISMI que se declara expresamente inspirada en la declaración de los minusválidos y en la declaración de derechos del deficiente mental de las Naciones Unidas, se configuró como uno de los textos legales más completos, avanzados y desarrollados del mundo. De ella podemos destacar:

1. **El carácter integrador y globalizador.** Intenta ofrecer un tratamiento global y coherente de la totalidad del problema de la integración del minusválido apreciada en su conjunto. Desde este criterio además de los aspectos relativos al empleo y a la formación profesional, contempla todo lo relacionado con la prevención, diagnóstico y valoración, sistema de prestaciones sociales, rehabilitación, tratamiento y orientación psicológica, educación, recuperación profesional, integración laboral, servicios sociales, movilidad, barreras arquitectónicas, vivienda, transportes, etc.
2. **Se universaliza la protección por parte del Estado** hacia «toda persona cuyas posibilidades de integración educativa, laboral o social se hallen disminuidas como consecuencia de una deficiencia, previsiblemente permanente, de carácter congénito o no, en sus capacidades físicas, psíquicas o sensoriales».
3. **Principio de igualdad de oportunidades.** En la Ley se articulaban los derechos y actuaciones para conseguir la integración profesional de las personas con minusvalías.
4. **Representación permanente** de las personas con discapacidad: a través de representantes y organizaciones de minusválidos para asegurar que políticas de integración se cumplen. (Gimeno, J. 2002).

La aplicación de la LISMI en el ámbito educativo fue el origen del Real Decreto 334/1985 de 6 de marzo que sentó las bases de una integración escolar y cuyo preámbulo resume la filosofía en la que se basa todo el proceso de Integración escolar:

A lo largo de las dos últimas décadas, se ha venido produciendo en el mundo un cambio de actitudes en lo que respecta a la atención social de las personas afectadas por problemas derivados de deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales, que ha conducido en numerosos países a adoptar planteamientos y soluciones que, por lo que se refiere al aspecto concreto de la atención educativa de dichas personas, y con vistas a su total integración social, que la integración educativa es el primer paso, han llevado a la inserción completa o parcial de aquellas en el sistema educativo ordinario, facilitada o posibilitada a través de apoyos individualizados específicos, prestados por personal especializado; y sólo cuando las capacidades del sujeto no han permitido dicha inserción, se ha recurrido a su escolarización en centros específicos.

Este Real Decreto manifiesta la firme voluntad de proceder a la incorporación del mayor número posible de alumnos con deficiencias al sistema educativo ordinario.

A partir de este R.D. se pudieron hacer efectivos, en rango de ley, los cuatro principios que el Plan Nacional para la Educación Especial, planteaba para la Integración de los alumnos con alguna discapacidad en las escuelas ordinarias.

- **La normalización de los servicios.** Entendiendo por ello la adscripción del mayor número posible de alumnos a los servicios escolares normales.
- **La integración escolar.** Como resultado de la aplicación del principio de normalización al aspecto educativo.
- **La sectorización.** Consistente en acercar los servicios educativos integradores al ámbito más próximo a la residencia de los alumnos a integrar.
- **La individualización.** Significando que cada alumno disminuido reciba la educación y los apoyos precisos en cada momento de su evolución.

Para poder hacer efectivos estos principios era necesario cambiar una serie de conceptos, entre ellos, el concepto de escuela. La escuela en el marco tradicional que todos conocíamos, donde se transmiten conocimientos de forma unidireccional y estándar en clases supuestamente homogéneas, no servía para comenzar la Integración.

La Integración debe darse en una escuela donde los principios pedagógicos y la metodología integren la diversidad. La metodología debe ser individualizada y el currículum y el profesorado debe adaptarse a los alumnos y a sus diferencias. Es necesario adaptar contenidos, recursos, metodología y evaluación para que el mensaje educativo llegue a todos los alumnos y alumnas independientemente y, teniendo en cuenta a la vez, sus características personales.

A partir de estas premisas puede comenzar el proceso de Integración educativa.

2.1.3. Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) (BOE, 1985).

La LODE, no fue una ley que afectara a la estructura del sistema educativo, sino que regulaba la dualidad de centros docentes, la participación en la enseñanza de la comunidad educativa, el derecho a la educación y determinaba la dirección democrática, frente a la tecnocrática anterior.

La LODE apenas hacía referencia a temas pedagógicos de atención a la diversidad. En su artículo 6 expone que:

los alumnos tienen derecho a recibir las ayudas y los apoyos precisos para compensar las carencias y desventajas de tipo personal, familiar, económico, social y cultural, especialmente en el caso de presentar necesidades educativas especiales, que impidieran o dificultaran el acceso y la permanencia en el sistema educativo.

El título segundo referido a la participación en la programación general de la enseñanza, en su artículo 27 expone que:

los poderes públicos garantizarían el ejercicio efectivo del derecho a la educación mediante una programación general de la enseñanza, con la

participación efectiva de todos los sectores afectados, que atendiera adecuadamente las necesidades educativas y la creación de centros docentes.

En ningún caso hacía alusión a la integración educativa ni entraba a tratar temas sobre la diversidad del alumnado y su atención pedagógica. Son conceptos que irán apareciendo aún en leyes sucesivas.

2.1.4. La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (BOE, 1990).

En el preámbulo del DECRETO 39/1998, de 31 de marzo, del Gobierno Valenciano se expone que:

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) se promulga con la voluntad de superar las disfunciones que venía manifestando el sistema educativo anterior y de dar una respuesta adecuada a las exigencias del presente y del futuro en la educación de todos los ciudadanos: amplía la educación básica y obligatoria, extendiéndola hasta los dieciséis años, reordena todo el sistema educativo en nuevas etapas y niveles, da a la formación profesional un nuevo enfoque que asegura su vinculación al mundo laboral, introduce el principio de comprensividad, compatible con una progresiva diversificación y fomenta una formación personalizada que propicia la educación integral en conocimientos, destrezas y valores de los alumnos, atendiendo a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de los mismos.

La LOGSE significó en nuestro panorama educativo un cambio sustancial en cuanto a la visión de los principios y la filosofía que debía estar presente en nuestro trabajo diario en las escuelas. Los principios de normalización y de integración propuestos en la ley dieron un cambio al modo de entender la educación en general incluyendo la atención de un alumnado muy diverso en la etapa de educación obligatoria que se extendía desde los 6 a los 16 años de edad. La ley impulsó el carácter compensador de la educación creando programas para atender a la diversidad del alumnado junto a una educación de calidad.

La LOGSE introdujo una educación basada en la transmisión y ejercitación de valores. También introdujo el deber de eliminar la discriminación y la desigualdad a través del acto educativo. Por supuesto incluyó la transmisión de conocimientos y la apuesta por una creación de respuestas críticas por parte del alumnado. Amplió además los ámbitos educativos hacia una educación permanente, constituyéndose en el principio básico de esta ley.

Uno de los puntos que más desarrolla esta ley educativa es la búsqueda de la calidad de la enseñanza a través de la cualificación y formación del profesorado, la ampliación de recursos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional y la evaluación del sistema educativo entre otros.

Dispone además de medidas para la compensación de desigualdades en educación y fomenta la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa.

La extensión de la edad obligatoria hasta los 16 años propuesta por la LOGSE –la Ley General de Educación de 1970 sólo obligaba a los jóvenes a formarse hasta los 14 años-, constituye un aumento de las dificultades docentes para lograr atender adecuadamente a alumnos con características muy diversas. Para que estos jóvenes alcancen los objetivos mínimos marcados debemos ampliar los cauces educativos y

poner en marcha programas para la atención de la diversidad y la compensación de desigualdades.

Con respecto a la Educación Especial, la LOGSE, aplica los principios de normalización y de integración escolar. Asegura la dotación de recursos materiales y personales para conseguir una educación de calidad y con respecto a la escolarización dice que se realizará en: Centros Ordinarios, Aulas Especiales de centros ordinarios y Centros de Educación Especial cuando los alumnos no puedan ser atendidos en los centros ordinarios.

En el Título V de la ley se contemplaban las bases para la compensación de desigualdades en el alumnado. Para ello se dotaría a los centros de los recursos humanos y materiales necesarios para atender a los alumnos con especiales dificultades. La organización y programación de estos centros se adaptaría a las necesidades de los alumnos. También desarrollaba una serie de recursos y programas para atender a las necesidades educativas del alumnado, así como para compensar las desigualdades.

La LOGSE desarrolló una serie de disposiciones, según el modelo constructivista del aprendizaje, para dar respuesta a las diferentes necesidades del alumnado. Para conseguir las respuestas adecuadas para los diversos alumnos ofrecía recursos, métodos, adaptaciones y programas específicos.

El Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, *de Ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales* (BOE, 1995), complementaba lo legislado hasta el momento, adecuándose a la LOGSE.

En la LOGSE se procuraba atender a la diversidad desde la adaptación de la enseñanza a los alumnos y en casos de fracaso escolar buscaba la compensación de desigualdades. La enseñanza adaptativa suponía una enseñanza diversificada para todos los alumnos con un objetivo común, mientras que para la compensación de desigualdades se utilizaron métodos alternativos y programas paralelos o complementarios al currículo ordinario.

Estas medidas de atención a la diversidad en la LOGSE se dividían en dos grupos: las medidas ordinarias y las medidas extraordinarias o específicas, todas ellas enmarcadas dentro de un proceso y medidas de intervención educativa.

Dentro de las medidas ordinarias nos encontrábamos con adaptaciones de acceso al currículo, adaptaciones curriculares no significativas, integración de materias en ámbitos, agrupamientos flexibles, desdoblamiento de grupos, programas de refuerzo y programas de tratamiento personalizado para alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Las medidas de intervención extraordinarias que contemplaba la LOGSE son aquellas que se apartaban del currículo ordinario y de su intervención sobre él. Así teníamos las adaptaciones curriculares significativas y específicamente para la ESO: la Diversificación Curricular y los Programas de Garantía Social.

Estas medidas de atención a la diversidad son las que aún hoy, con ajustes y nuevos programas utilizamos en nuestros centros educativos.

En otro orden de asuntos, una de las aportaciones más importantes de la LOGSE fue la introducción por primera vez del concepto de necesidades educativas especiales (NEE).

El término alumno o alumna con necesidades educativas especiales fue definido en 1991 por el CNREE (Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial), y se utilizó, en un principio, para designar a los alumnos que se encontraban dentro del programa de integración pero después se fue extendiendo a los alumnos con compensación educativa en razón de su desventaja social, cultural, familiar, por su origen étnico, etc. Así pues:

un alumno tiene **necesidades educativas especiales** cuando presenta dificultades mayores que el resto de alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno socio-familiar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas del currículo. (CNREE, 1992).

Este nuevo concepto de necesidad educativa especial definía a la perfección el nuevo paradigma que se comenzaba a perfilarse en Educación, en nuestro país. Representaba una nueva filosofía educativa. La LOGSE fue crucial para el cambio hacia una política educativa que caminaba hacia la inclusión. Determinó el camino a seguir en la integración escolar de los alumnos con discapacidad. El término necesidades educativas especiales (NEE) supuso un cambio no sólo de nomenclatura sino de planteamiento educativo, apostando por una educación integradora donde tenían cabida todos los alumnos y alumnas y donde el sistema educativo tenía que adaptarse para poder dar una respuesta educativa adecuada a todo el alumnado, planteando para ello una serie de medidas de atención a la diversidad en los centros ordinarios que, aún hoy, continúan vigentes.

2.1.5. La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) (BOE, 2002).

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, se redactó con el objetivo de conseguir la máxima calidad de nuestro sistema educativo y como consecuencia, la integración en éste del mayor número posible de alumnos.

La LOCE se promulgó tras las evaluaciones y los análisis que de nuestro sistema educativo efectúan organismos e instituciones tanto nacionales como internacionales, revelando deficiencias preocupantes en nuestro país con respecto a otros países de nuestro entorno económico y cultural. Estas deficiencias se mostraban especialmente en la etapa de la Educación Secundaria, donde una cuarta parte del alumnado no obtenía el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Para promover la mejora de la calidad del sistema educativo, la LOCE se organizó en torno a cinco ejes:

1. Conseguir un clima escolar ordenado, afectuoso pero exigente, potenciando el esfuerzo por parte de los alumnos. La transmisión de expectativas por parte del maestro asegurará la compensación de diferencias de origen social.
2. Orientar el sistema educativo hacia los resultados. La cultura del esfuerzo y la mejora de la calidad están vinculadas a la intensificación de procesos de evaluación.
3. El refuerzo de un sistema de calidad para todos los ciclos y etapas. La educación y la formación se han convertido en hechos clave para el progreso personal, social y económico. El sistema educativo debe ser flexible y adaptarse a las diferencias individuales de los alumnos, a sus

intereses y ritmos de maduración personal. La diversidad del alumnado aconseja por ello variedad de trayectorias.

4. La importancia que tiene la calidad de la relación profesor-alumno. Se buscan mejores profesionales docentes y reforzar la formación inicial del profesorado a nivel científico-pedagógico.
5. La autonomía de los centros y el estímulo de la responsabilidad de éstos debe repercutir en el logro de los buenos resultados de los alumnos.

La LOCE estableció en los dos últimos años de Educación Secundaria Obligatoria medidas orientadas a atender la diversidad y el máximo desarrollo de las potencialidades de los alumnos con el fin de lograr la calidad educativa.

La LOCE, no obstante, quedó demorada tras asistir al Decreto de aplazamiento de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de Calidad de la Educación –LOCE- (Real Decreto 1318/2004 de 28 de mayo) y no llegó a implantarse.

2.1.6. La Ley Orgánica de Educación (LOE) (BOE, 2006).

La Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo de Educación es la ley que sustituyó el sistema educativo desarrollado por la LOGSE de 1990.

Esta nueva ley, tenía que dar respuestas a las demandas sociales que comenzaban a hacerse oír: el derecho a la igualdad de acceso y permanencia en el sistema educativo de los alumnos con necesidades educativas especiales.

La LOE ratifica el carácter de servicio público de la Educación, prestado por los poderes públicos que velaran porque cumpla con sus objetivos y dotaran a las instituciones educativas de los recursos necesarios para que así sea posible.

Para ello se inspira en los siguientes principios para fomentar la atención a la diversidad (LOE, artículo 1):

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

La equidad, que garantiza la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación, y actúa como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales con especial atención a las que se derivan de discapacidad.

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

La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado.

La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

En su preámbulo la LOE incide en que la educación es el medio más adecuado de construir la personalidad de los jóvenes así como de potenciar al máximo sus capacidades, conformar su identidad y configurar su comprensión de la realidad. Para la ley, “una buena educación es la mayor riqueza y principal recurso de un país y de sus ciudadanos”.

La LOE presenta tres principios fundamentales que son:

Proporcionar una educación de calidad, a todos los ciudadanos, en cualquier nivel educativo.

- Conseguir que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir esa educación de calidad.
- Buscar un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años (*ET2020*).

La ley concibe la formación como un proceso permanente que se desarrolla durante toda la vida. Apela a proporcionar a los jóvenes una educación completa necesaria para desarrollarse plenamente en la sociedad actual y debe permitir el tránsito de la formación al trabajo y viceversa, incrementando la flexibilidad del sistema educativo.

Los principales objetivos del sistema educativo de la LOE en lo relacionado con las enseñanzas son: mejorar la educación y los resultados escolares, conseguir el éxito de todos en la educación obligatoria, aumentar la escolarización en infantil, en bachillerato y en ciclos formativos, aumentar las titulaciones en bachillerato y en formación profesional, educar para la ciudadanía democrática, fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida, reforzar la equidad del sistema educativo y converger con los países de la Unión Europea.

Entre los principios y fines de la educación que dicta la ley subrayamos en su artículo 1 el referente a la calidad de la educación y la equidad, que garantiza “la igualdad de oportunidades, la **inclusión educativa** y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad”.

La Ley Orgánica de Educación específica en su Título II de *La Equidad en la Educación*, en su Capítulo I, cómo debe desarrollarse la educación del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, superando el carácter integrador de la LOGSE, introduce en su artículo 71, referido a los principios que:

la atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se regirá por los principios de Normalización e Inclusión. Las Administraciones educativas dispondrán de medios necesarios para que todos los alumnos alcancen su máximo desarrollo a nivel personal, intelectual, social y emocional.

También aportarán los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje o por sobredotación intelectual, así como los alumnos que se han incorporado tarde al sistema educativo puedan alcanzar los objetivos establecidos.

En el artículo 72, referido a los recursos, la Ley señala que:

Se dotará a los centros educativos de profesionales cualificados y medios materiales para llevar a cabo esta tarea. Los centros se organizarán y realizarán las adaptaciones y diversificaciones necesarias para atender a este alumnado y conseguir los fines establecidos en esta Ley.

La LOE define al alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) en su artículo 73, como “aquellos alumnos que requieran, por un periodo de escolarización o por toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta”.

La LOE introduce otro término más completo que el de necesidades educativas especiales. Se considera alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (NEAE), de acuerdo con lo establecido en el capítulo I del título II de la LOE (BOE, 2006), aquel que:

por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, requiere una atención educativa diferente a la ordinaria para que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión asegurando su no discriminación, introduciendo medidas de acceso y adaptación en las distintas etapas educativas cuando se considere necesario. Cuando el alumno no pueda ser debidamente atendido en sus necesidades en centros escolares ordinarios, esta escolarización se llevará a cabo en centros de educación especial.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte establece dentro del sistema educativo de la LOE, un capítulo dedicado a la educación Inclusiva. Pasa de los principios de “normalización” y de “integración” que promulgaba la ley anterior para ir un paso más y describir la “inclusión”, aunque este hecho no está exento de polémica y aunque sepamos que es el siguiente paso queda lejos de llevarse a la práctica, en un sistema educativo que no ha terminado de afianzar ni tan siquiera la integración del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

La educación Inclusiva, según el MECD (2015), en su página web referida al sistema educativo, tiene como propósito:

prestar una atención educativa que favorezca el máximo desarrollo posible de todo el alumnado y la cohesión de todos los miembros de la comunidad. La comunidad educativa está integrada por todas las personas relacionadas con el centro: alumnos, profesores, familias, otros profesionales que trabajan en el centro, administración educativa, administración local, instituciones y organizaciones sociales. Todos sus componentes colaboran para ofrecer una educación de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades a todo el alumnado para participar en un proceso de aprendizaje permanente.

La Inclusión educativa se guía por los siguientes principios fundamentales:

- La escuela debe educar en el respeto de los Derechos Humanos y, para hacerlo, organizarse y funcionar de acuerdo con los valores y principios democráticos.

- Todos los miembros de la comunidad colaboran para facilitar el crecimiento y desarrollo personal y profesional individual, a la vez que el desarrollo y la cohesión entre los iguales y con los otros miembros de la comunidad.
- La diversidad de todas las personas que componen la comunidad educativa se considera un hecho valioso que contribuye a enriquecer a todo el grupo y favorecer la interdependencia y la cohesión social.
- Se busca la equidad y la excelencia para todos los alumnos y se reconoce su derecho a compartir un entorno educativo común en el que cada persona sea valorada por igual.
- La atención educativa va dirigida a la mejora del aprendizaje de todo el alumnado, por lo que ha de estar adaptada a las características individuales.

La necesidad educativa se produce cuando la oferta educativa no satisface las necesidades individuales. Consecuentemente, la Inclusión implica identificar y minimizar las dificultades de aprendizaje y la participación y maximizar los recursos de atención educativa en ambos procesos.

Se pone el énfasis aquí en la escasez de medios y falta de respuesta o respuesta inadecuada para hacer frente a la educación de los alumnos con necesidades. Se subraya el hecho que desarrolló la LISMI donde se ponía el acento en la minusvalía como “la incapacidad de la sociedad para adaptarse a la persona con discapacidad para su completa integración social y personal”. Los alumnos que presentan necesidades educativas tendrán menos dificultades y necesidades en tanto y cuanto la escuela les ofrezca las medidas necesarias para paliar dichas necesidades.

Esta atención educativa, ya en el marco de las Comunidades Autónomas, debe desarrollarse en **medidas concretas de actuación**. Así, por ejemplo, en Educación Secundaria se organizará de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado.

Las medidas de atención a la diversidad estarán orientadas a responder a las necesidades educativas concretas del alumnado y a la consecución de las competencias básicas y los objetivos de la etapa y no podrán, en ningún caso, suponer una discriminación que le impida alcanzar dichos objetivos y la titulación correspondiente.

Las Administraciones educativas regularán las diferentes medidas de atención a la diversidad, con medidas organizativas y curriculares, que permitan a los centros, en el ejercicio de su autonomía, una organización de las enseñanzas adecuada a las características de su alumnado. Entre estas medidas se contemplarán los agrupamientos flexibles, el apoyo en grupos ordinarios, los desdoblamientos de grupo, la oferta de materias optativas, las medidas de refuerzo, las adaptaciones del currículo, la integración de materias en ámbitos, los programas de diversificación curricular y otros programas de tratamiento personalizado para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales.

Las Administraciones educativas, con el fin de facilitar la accesibilidad al currículo, establecerán los procedimientos oportunos cuando sea necesario realizar adaptaciones que se aparten significativamente de los contenidos y criterios de evaluación del currículo, a fin de atender al alumnado que presenta necesidades educativas especiales que las precisen. Dichas adaptaciones se realizarán buscando el máximo desarrollo posible de las competencias básicas;

la evaluación y la promoción tomarán como referente los criterios de evaluación fijados en las mismas (MECD, 2015).

La LOE, como hemos visto, intenta acercarnos un poco más a la Inclusión educativa. Teniendo como base la LOGSE matiza y da un nuevo enfoque más amplio de cara a la atención a la diversidad. Amplia el término necesidad educativa y matiza y extiende el uso y aplicación de las medidas de atención a la diversidad para conseguir una escuela donde caben todos y donde todos y todas se enriquecen de las diferencias.

A la vez también insiste en el carácter Inclusivo de la educación. Da un paso más e intenta superar la Integración que precedía a esta ley y que fue la medida educativa previa y necesaria para avanzar hacia la Inclusión: el trato igualitario y la no discriminación del alumnado. En definitiva, la LOE será una ley que buscará la calidad y la equidad en educación y una educación, como hemos visto, Inclusiva para todos y todas.

2.1.7. La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE) (BOE, 2013).

Mientras que la LOE buscaba la óptima atención a la diversidad para conseguir el éxito escolar de todos y de conciliar la calidad de la educación con la equidad, la LOMCE en su preámbulo afirma que *la naturaleza del talento difiere de un estudiante a otro*, por lo que es misión del Sistema Educativo *reconocer dichos talentos y potenciarlos*.

La LOE proponía un Sistema Educativo flexible que facilitara un aprendizaje a lo largo de la vida basado en el principio de una educación común con atención a la diversidad y con conexiones entre los distintos tipos de enseñanzas y formaciones, un modelo con una diversidad de vías internas de valor equivalente y caminos de ida y vuelta entre la formación y la vida activa. La LOMCE, por el contrario, estructura su sistema educativo en abanico con opciones progresivamente divergentes hacia las que se canaliza al alumnado en función de su fortaleza y aspiraciones. Se trata de un modelo ramificado que separa a los alumnos mediante un sistema de pruebas externas en vías cada vez más diferenciadas y difícilmente reversibles (Tiana Ferrer, 2012).

Esta forma de agrupar a los alumnos es contraria a un modelo Inclusivo y aquel, que como vimos en el capítulo anterior, promulgan las escuelas europeas de éxito.

La LOE buscaba la función social de la Educación, subrayando los principios de equidad, inclusión, cohesión social y ejercicio de la ciudadanía democrática, respondiendo a un sentido inclusivo de la educación, mientras que la LOMCE enfatiza la competitividad, la movilidad social, la integración y la empleabilidad, sin mencionar siquiera la equidad.

La LOMCE responde a una concepción ideológica individualista y diferenciadora propia de sistemas educativos como el inglés que buscan la competitividad y la competencia económica, abandonando la educación Inclusiva. Asimismo, aparece como una Ley no deseada por la comunidad educativa y que a la vista de la información tenida hasta el momento, no mejorará como pretende la calidad educativa, sino que, por el contrario, con algunas de sus reestructuraciones y medidas de recortes, debilitará los pilares de desarrollo de la educación Inclusiva.

La LOMCE no es una nueva Ley como tal, sino que utiliza la técnica de modificación de determinados artículos de la ley anterior, la LOE, sesenta y cinco en total, en un artículo único que incluye modificaciones y la incorporación a la LOE de articulado

nuevo, que se formulan como artículos bis o nuevas disposiciones. Junto al artículo único aparecen 2 disposiciones adicionales, 2 transitorias y 3 finales que son específicas del nuevo texto.

En este articulado de la que será la nueva ley de Educación, no aparece modificado ninguno de los artículos del capítulo de la LOE de la *Equidad en Educación*, ni los artículos 71 y 72. Esto hace suponer que las medidas que se adoptarán serán las mismas dictadas para este tema en la LOE. No obstante, esto no es del todo así.

En la LOMCE la diversidad es tratada en la exposición de motivos como:

Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo. El reconocimiento de esta diversidad entre alumnos en sus habilidades y expectativas es el primer paso hacia el desarrollo de una estructura educativa que contemple diferentes trayectorias. La lógica de esta reforma se basa en la evolución hacia un sistema capaz de encauzar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades, de forma que puedan hacer realidad sus aspiraciones y se conviertan en rutas que faciliten la empleabilidad y estimulen el espíritu emprendedor a través de la posibilidad, para los alumnos y sus padres o tutores legales, de elegir las mejores opciones de desarrollo personal y profesional. Los estudiantes con problemas de rendimiento deben contar con programas específicos que mejoren sus posibilidades de continuar en el sistema.

Es decir, para justificar los distintos itinerarios educativos, según capacidades. Segregar y no incluir. Cada alumno según sus capacidades derivará en una educación diferente. El único objetivo de esta segregación escolar es la producción y la empleabilidad. Un sistema educativo que segrega, divide a los alumnos según sus capacidades o discapacidades se aleja totalmente de la escuela Inclusiva, para entrar en una escuela competitiva e injusta.

En otro momento de la exposición de motivos de la LOMCE se argumenta que:

El aumento de la autonomía de los centros es una recomendación reiterada de la OCDE para mejorar los resultados de los mismos, necesariamente unida a la exigencia de una mayor transparencia en la rendición de cuentas. Pese a la reiteración formal de la Ley Orgánica de Educación (LOE) sobre la importancia de la autonomía, las encuestas internacionales siguen marcando este factor como un déficit de nuestro sistema. Es necesario que cada centro tenga la capacidad de identificar cuáles son sus fortalezas y las necesidades de su entorno, para así poder tomar decisiones sobre cómo mejorar su oferta educativa y metodológica en ese ámbito, en relación directa, cuando corresponda por su naturaleza, con la estrategia de la administración educativa. Esta responsabilidad llevará aparejada la exigencia de demostrar que los recursos públicos se han utilizado de forma eficiente y que han conducido a una mejora real de los resultados. La autonomía de los centros es una puerta abierta a la atención a la diversidad de los alumnos, que mantiene la cohesión y unidad del sistema y abre nuevas posibilidades de cooperación entre los centros y de creación de redes de apoyo y aprendizaje compartido.

Esto quiere decir que dejarán, bajo el prisma de la autonomía de los centros la organización de la atención a la diversidad. Este hecho genera muchos interrogantes cómo el tema de los recursos personales para la atención a la diversidad y la agrupación en centros con estos recursos del alumnado con necesidades educativas, por ejemplo.

En el siguiente Cuadro 6 hemos resumido las distintas aportaciones que hicieron las leyes anteriormente explicadas, en cuanto a la atención a la diversidad y a la inclusión educativa.

Cuadro 6. Resumen de las aportaciones a la atención a la diversidad y a la inclusión en las distintas leyes educativas desde 1970 hasta la actualidad. Elaboración propia.

LEY	APORTACIONES A LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y A LA INCLUSIÓN	
	POSITIVAS	NEGATIVAS
LGE 1970	<ul style="list-style-type: none"> - Fue el primer texto legal que contempló la Educación Especial. - Primera vez que se abordaba la educación de los discapacitados. - Creación de aulas especiales dentro de centros ordinarios. - Se creó en 1975 el Instituto Nacional de Educación Especial, que dictó los principios todavía hoy vigentes de: <ul style="list-style-type: none"> · Integración escolar · Sectorización de Servicios · Individualización de la enseñanza. 	<ul style="list-style-type: none"> - Configuraba la EE como un subsistema paralelo al ordinario.
LODE 1985	<ul style="list-style-type: none"> - Explicaba que los alumnos tenían derecho a recibir ayudas y apoyos precisos. - Los poderes públicos debían garantizar el derecho a la educación. 	<ul style="list-style-type: none"> - No entraba en temática pedagógica de atención a la diversidad. - No aludía a la integración ni a la diversidad del alumnado.
LOGSE 1990	<ul style="list-style-type: none"> - Definía por primera vez los principios de normalización e integración. - incluía al alumnado diverso dentro de la etapa de educación obligatoria (6-16 años). - Tenía un carácter compensador de desigualdades y aportó medidas para compensarlas. - Creó por primera vez programas para la atención a la diversidad. - Tenía como objetivo eliminar la discriminación y la desigualdad. - Decía asegurar la dotación de recursos personales y materiales para la correcta atención a la diversidad. - Definió por primera vez las medidas de atención a la diversidad, hoy todavía vigentes: las ordinarias y las extraordinarias. - Introduce el término Necesidades Educativas Especiales (NEE). 	<ul style="list-style-type: none"> - La escolarización del alumnado con discapacidad continuaba ofreciéndose en centros de EE, aunque también podían integrarse en centros ordinarios y aulas especiales dentro de esos mismos centros.
LOCE 2002	<ul style="list-style-type: none"> - El sistema debía adaptarse a las diferencias individuales de los alumnos. - Estableció en el segundo ciclo de la ESO medidas orientadas a atender a la diversidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aconsejaba distintas trayectorias educativas para atender a la diversidad.
	No se llegó a implantar.	

Cuadro 6. Resumen de las aportaciones a la atención a la diversidad y a la inclusión en las distintas leyes educativas desde 1970 hasta la actualidad. Elaboración propia (Continuación)

LEY	APORTACIONES A LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y A LA INCLUSIÓN	
	POSITIVAS	NEGATIVAS
LOE 2006	<ul style="list-style-type: none"> - Introduce el término Inclusión educativa junto con el de Normalización. - Tiene un capítulo íntegro dedicado a cómo debe desarrollarse la educación de la diversidad: Equidad en la Educación. - Introduce el término de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, más completo que el de NEE. - Introduce medidas concretas de actuación tanto organizativas como curriculares. - Filosofía de Compensación de desigualdades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las Administraciones debían velar para que los centros tuvieran los recursos personales y materiales necesarios para atender a la diversidad.
LOMCE 2013	<ul style="list-style-type: none"> - No modifica el capítulo dedicado a la Equidad en la Educación referido a las medidas de atención a la diversidad. <p>Está en fase de implantación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Filosofía del mérito: cada alumno tiene unos talentos y hay que reconocerlos y potenciarlos. - El sistema educativo se estructura en opciones divergentes en las que el alumnado se canaliza según su talento. - Esta selección del alumnado se hace a través de pruebas externas. - Enfatiza en la competitividad. - El objetivo es la producción y la empleabilidad según indicaciones de la OCDE.

Actualmente nos encontramos en un impase a la espera de conocer cómo se desarrollará la nueva ley y cuáles serán los términos en los que quedará la atención a la diversidad, las medidas para llevarla a cabo y cómo cambian los programas de atención a esta diversidad en secundaria.

Lo que sí hemos podido comprobar es que la nueva ley LOMCE camina hacia los paradigmas que está marcando últimamente Europa de competitividad y competencia. En este sentido vamos a retroceder, y mucho, en cuanto a conseguir una educación Inclusiva. Vuelve de nuevo la segregación del alumnado según sus capacidades, a favor, como ya dicta Europa de una sociedad competitiva a nivel económico que antepone los mercados a las personas.

2.2. PANORAMA DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA 2013 SEGÚN LA ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO (OCDE)

La OCDE dispone de unos indicadores para lograr una información precisa y relevante sobre el estado de la educación en todo el mundo. A través de estos indicadores, los 34 países miembros de la OCDE proporcionan datos sobre la estructura, las finanzas, y el rendimiento de sus sistemas educativos. La edición 2013 de *Education at a Glance* de la OCDE ofrece una imagen clara de cómo la peor crisis económica en décadas afecta a la Educación y a las personas que participan y se benefician de ella.

En los datos referidos a España, decir que, según este informe de la OCDE (2013 b), el porcentaje de jóvenes que siguen estudiando después de terminar la educación obligatoria ha crecido a un ritmo más rápido que la media de los países de la OCDE.

El tiempo en educación ha aumentado en España en los últimos años. Las personas entre 5 y 39 años pueden esperar estar escolarizadas, en promedio, 17,6 años, ya sea a tiempo completo o a tiempo parcial (media OCDE: 17,5 años), según datos de la OCDE en su informe de 2013.

Las cifras muestran el aumento de la participación en Educación en España: más del 90% de la población entre 3 y 16 años están matriculados y después de los 16 años, la edad en que termina la escolaridad obligatoria, un número creciente de adultos jóvenes permanece en la educación. En 2008 alrededor del 81% de jóvenes entre 15 y 19 años y el 21% de 20 a 29 estaban matriculados, mientras que en 2011 estos porcentajes eran del 86% y del 26% respectivamente.

Tabla 2. *Porcentaje de alumnos matriculados entre 15 y 29 años en España y en la media de países de la OCDE en 2008 y 2011. Fuente: Informe OCDE (2013a).*

	15-19 años matriculados	20-29 años matriculados
ESPAÑA 2008	81 %	21 %
ESPAÑA 2011	86 %	26 %
OCDE 2008	81 %	25 %
OCDE 2011	84 %	28 %

En comparación, en los países de la OCDE, la proporción de alumnos de 15 a 19 años matriculados en la educación aumentó del 81% al 84%, y la proporción de jóvenes de 20 a 29 años creció del 25% al 28% durante el mismo período. Este significativo aumento ha puesto a España por encima de la media de la OCDE y de otros países como Australia (84%), Estados Unidos (80%), Francia (84%) y Suiza (85%).

Según la OCDE (2012), aunque varios países, entre ellos España, utilizan los programas de Formación Profesional en la Educación Obligatoria para implicar y recuperar a los adolescentes en riesgo de abandono escolar con programas como los Programas de Cualificación Profesional Inicial, la oferta y la cobertura de los programas de Formación Profesional podrían ampliarse bastante. La Formación Profesional en la segunda etapa de Educación Secundaria ofrece la posibilidad de adquirir las competencias, conocimientos y experiencia práctica necesaria para ocupaciones especializadas, y ayuda a preparar a los jóvenes para su entrada en el mercado laboral.

Según este mismo informe, el 65% de jóvenes de 25 a 34 años en España han alcanzado al menos la segunda etapa de Educación Secundaria, un aumento muy

notable si se compara con el limitado porcentaje, del 34% de los adultos mayores (55-64 años) que lo alcanzaron. La OCDE se hace eco de un hecho objetivo: a mayor educación, menor tasa de desempleo y mayores ingresos económicos. Observamos pues, que España está aumentando el nivel educativo y el tiempo de estudio de sus jóvenes, superando la media de los países de la OCDE en el tramo de 15 a 19 años. Este cambio se ha ido produciendo a lo largo de los años, a medida que avanzaba la sociedad y se ajustaban las leyes educativas, al ritmo de las necesidades personales, sociales y de los tiempos.

La OCDE y otros organismos europeos evalúan en función de competencias económicas, de sistemas educativos que detengan las cifras del paro y creen profesionales competitivos capaces de salir de la crisis. En este sentido si en España tenemos a más jóvenes estudiando, tendremos una franja de edad con menor tasa de desempleo y cubriremos sectores profesionales con personas con mayor formación. A mayor formación siempre mayor empleo. Este es el objetivo del gobierno y de Europa y se utiliza a la Educación para conseguirlo.

2.3. INFORME PISA 2012 (MECD, 2013a, 2013b)

PISA es el nombre del *Programme for International Student Assessment*. A través de este informe internacional, podemos observar, con resultados que intentan ser lo más objetivos posibles, el estado de nuestra Educación a través de pruebas a jóvenes de 15 años de edad.

Nos parece interesante apuntar aquí los resultados extraídos del último informe para conocer el estado en que se encuentra España, en comparación con el resto de los países participantes y tras conocer el estado de nuestra educación según la OCDE en su informe de 2012.

El estudio PISA trata de contribuir a la evaluación de lo que los jóvenes de 65 países saben y son capaces de hacer a los 15 años de edad. Este programa se centra en tres competencias consideradas troncales: matemáticas, lectura y ciencias (incluyendo biología, geología, física, química y tecnología). El informe PISA 2012 evalúa no sólo lo que el alumno ha aprendido en el ámbito escolar, sino también lo adquirido por otras vertientes no formales e informales de aprendizaje, fuera del colegio o del instituto. Valora cómo pueden extrapolar su conocimiento, sus destrezas cognitivas y sus actitudes a contextos en principio extraños al propio alumno, pero con los que se tendrá que enfrentar a diario en su propia vida,

Es decir, evalúa competencias de aprendizaje. La visión global de los resultados en España de la evaluación PISA 2012 muestra que el rendimiento académico de los estudiantes españoles en las tres áreas evaluadas permanece básicamente estable en relación con las anteriores ediciones de los años 2000, 2003, 2006 y 2009. El resultado global del rendimiento académico en España sigue situado significativamente por debajo del promedio de la OCDE en las tres áreas examinadas, lectura, matemáticas y ciencias. España puntúa 484 de media mientras que el promedio de la OCDE se sitúa en los 494 puntos y la media de la Unión Europea en 489 puntos.

En la siguiente Figura 4, podemos consultar la puntuación media de los países participantes en el informe PISA 2012.

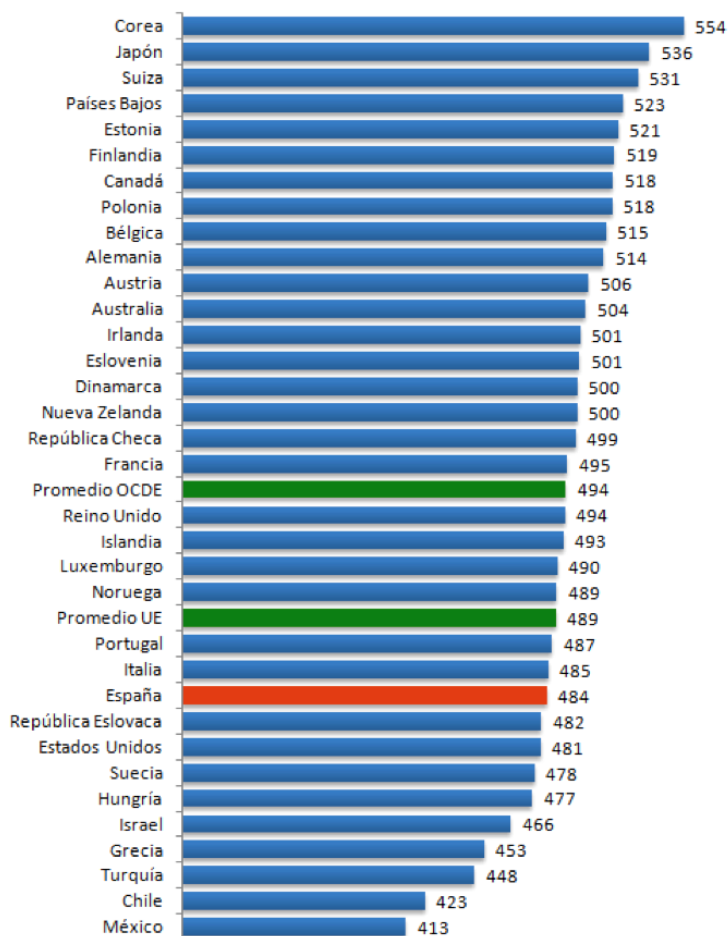


Figura 4. Puntuación media de los países participantes en el informe PISA 2012. Fuente informe PISA 2012.

A continuación apuntamos los datos obtenidos en la evaluación PISA 2012 en España, para cada una de las áreas valoradas.

RESULTADOS EN MATEMÁTICAS

Según los datos del informe, publicados en MECD (2013a), en el último estudio:

España obtuvo una puntuación media de 484 puntos en matemáticas, 10 puntos por debajo del promedio de la OCDE (494) y 5 puntos por debajo del promedio de la UE (489), siendo la diferencia con la OCDE estadísticamente significativa, pero no con la UE. El rendimiento del alumnado de España está, con un 95% de confianza, en el intervalo de 481 a 488 puntos. De modo que los resultados de España no se diferencian significativamente de los del Reino Unido (494), Luxemburgo (490), Noruega (489), Portugal (487), Italia (485), Eslovaquia (482), Estados Unidos (481), Suecia (478) y Hungría (477), ya que los intervalos de confianza de estos países coinciden, al menos en parte, con el de España.

En el listado ordenado de los 34 países miembros de la OCDE, ordenados por su puntuación en matemáticas, España ocupa el puesto 25. Por otra parte,

apenas el 8% de alumnos españoles alcanza los niveles altos (5 y 6) de rendimiento en matemáticas, lo que supone 5 puntos menos que el promedio de la OCDE. Este resultado indica una proporción baja de alumnos excelentes. En el extremo opuesto, el 24% de los alumnos se encuentra en el nivel bajo de rendimiento en matemáticas (nivel 1) o no lo alcanza, lo que indica que uno de cada cuatro alumnos españoles no posee un dominio básico de la competencia matemática. No obstante, este resultado en cuanto a la proporción de estudiantes que no alcanzan el nivel básico en matemáticas es muy similar al del promedio de los países de la OCDE (23%).

RESULTADOS EN COMPRENSIÓN LECTORA

Con respecto a los resultados en comprensión lectora, extraemos:

Entre los países europeos o norteamericanos que forman parte de la OCDE y alcanzan las puntuaciones más altas en lectura, como Finlandia (524), Irlanda (523), Canadá (523), Polonia (518) o Estonia (516), no hay diferencias significativas en cuanto al rendimiento en lectura. Lo mismo ocurre en el caso de Nueva Zelanda (512), Australia (512), Países Bajos (511), Bélgica (509), Suiza (509), Alemania (508), Francia (505) o Noruega (504), que muestran tener un nivel de adquisición de competencia lectora muy similar.

El promedio del conjunto de los países de la OCDE en lectura se sitúa en 496 puntos y el promedio de los 27 países de la Unión Europea participantes es de 489 puntos.

La puntuación media de España en lectura (488) es significativamente inferior al promedio de la OCDE, en concreto 8 puntos, pero no respecto al de la UE. Además, el alumnado español consigue en lectura un rendimiento similar al del alumnado de la misma edad de Estados Unidos (498), Dinamarca (496), República Checa (493), Italia (490), Austria (490), Hungría (488), Luxemburgo (488), Portugal (488), Israel (486), Suecia (483) e Islandia (483).

La puntuación media en comprensión lectora de los estudiantes españoles y supone una diferencia estadísticamente significativa. España ocupa el puesto 23 en el listado ordenado de los 34 países de la OCDE.

Si se consideran los niveles de rendimiento, la proporción del alumnado situado en los niveles bajos en comprensión lectora es similar en España y en la OCDE (un 18%). El 6% de los estudiantes en España y el 9% en el conjunto de la OCDE alcanzan los niveles de excelencia (niveles 5 y 6).

RESULTADOS EN CIENCIAS

En ciencias, los estudiantes españoles obtuvieron los datos siguientes, en comparación con la media de la OCDE y la UE:

El promedio de la OCDE en ciencias es de 501 puntos y el de la Unión Europea 497 puntos. Seis países obtienen resultados similares al promedio de la OCDE: Austria (506), Bélgica (505), Francia (499), Dinamarca (498), Estados Unidos (497) y Noruega (495).

España obtiene 496 puntos en ciencias, solo 5 puntos por debajo del promedio OCDE, siendo esta diferencia significativa desde el punto de vista estadístico. El

resultado de España es similar al de Francia (499), Dinamarca (498), Estados Unidos (497), Noruega (495), Hungría (494), Italia (494), Luxemburgo (491), Portugal (489), así como al promedio de la UE (497).

Los alumnos españoles obtienen en ciencias el mejor resultado de las tres materias examinadas, si bien cinco puntos inferior al promedio de la OCDE y siendo esta diferencia estadísticamente significativa. España ocupa el puesto 21 en el listado ordenado de los 34 países de la OCDE, ordenados por su puntuación en Ciencias.

Si se consideran los niveles de rendimiento, la proporción del alumnado situado en los niveles bajos en ciencias es algo menor en España (16%) que en la OCDE (un 18%). En el extremo opuesto de la escala de rendimiento, la proporción del alumnado excelente se mantiene sin cambios desde 2006 y sigue siendo reducida (de un 5%), inferior al promedio de la OCDE que es del 8%.

En los gráficos siguientes (Figura 5) podemos observar claramente, donde se sitúa España, con respecto al resto de los países y de la media de la OCDE y la UE en las tres áreas evaluadas.



Figura 5. Puntuación media en matemáticas, lectura y ciencias de los países participantes en el informe PISA 2012. Fuente informe PISA 2012.

Como hemos podido comprobar, España se encuentra por debajo de la media en puntuación global y en las parciales por áreas de conocimiento con respecto a la Unión Europea, del que está más cerca y de la OCDE, de la que se encuentra más alejada.

Las puntuaciones alcanzadas por de los alumnos se deben a numerosas causas. Las causas varían desde el nivel de adquisición de contenidos hasta numerosos factores externos que influyen en que así sea. A continuación vamos a pasar a resumir algunos de los factores que se atribuyen al rendimiento del alumnado y que también abarca este estudio.

2.3.1. Factores asociados al rendimiento. El Índice de Estatus Social, Económico y Cultural (ESCS)

Para tener una visión global acerca del rendimiento de un sistema educativo no es suficiente con los datos extraídos de las evaluaciones de los contenidos en matemáticas, lectura o ciencias, es imprescindible, además, valorar otro aspecto esencial asociado a su funcionamiento óptimo, que es el grado de equidad del que se benefician sus principales usuarios, los alumnos.

Las últimas ediciones del estudio PISA han puesto en evidencia los múltiples factores que inciden en el rendimiento del alumnado: por un lado, los factores económicos, sociales y culturales, tanto de los países como de sus sistemas educativos; por otro lado, los asociados a las características de los centros educativos y a las propias del alumnado y de su entorno social, económico y cultural. (MECD, 2013a).

En el Volumen II del Informe Internacional de PISA (MECD, 2013b) se examina la equidad y la igualdad en la distribución de oportunidades educativas desde tres perspectivas:

1. Se analizan las diferencias en la distribución de los resultados educativos entre los alumnos y entre las escuelas;
2. Hasta qué punto los estudiantes y las escuelas procedentes de diferentes contextos socioeconómicos tienen acceso a recursos educativos similares, tanto en términos de cantidad como de calidad;
3. Se centra en el impacto del entorno familiar del alumnado y de la ubicación de los centros educativos en los resultados escolares. Un sistema educativo se considera equitativo si este impacto es reducido y no influye significativamente en el éxito escolar del alumnado, es decir, si el rendimiento de los alumnos es independiente del entorno económico, social y cultural de su familia y de su centro educativo.

La relación entre el nivel socioeconómico y cultural de las familias y el rendimiento de los estudiantes se suele interpretar como una medida de equidad de los sistemas educativos, ya que una menor relación entre ellos puede implicar que los sistemas educativos reproduzcan en menor medida las diferencias existentes en el entorno social y familiar de origen de los alumnos en el rendimiento educativo.

Con el fin de medir diversos aspectos del entorno social y familiar de los alumnos se construye un Índice Social, Económico y Cultural (***Index of Economic, Social and Cultural Status ESCS***), que refleja la ocupación profesional y el nivel educativo de los padres, así como los recursos disponibles en el hogar, por ejemplo, el número de libros en casa. Un sistema educativo se considera tanto más equitativo cuanto menor sea el impacto de la variación del ESCS del alumnado en su rendimiento educativo (la media de los países se puede consultar en la Figura 6).

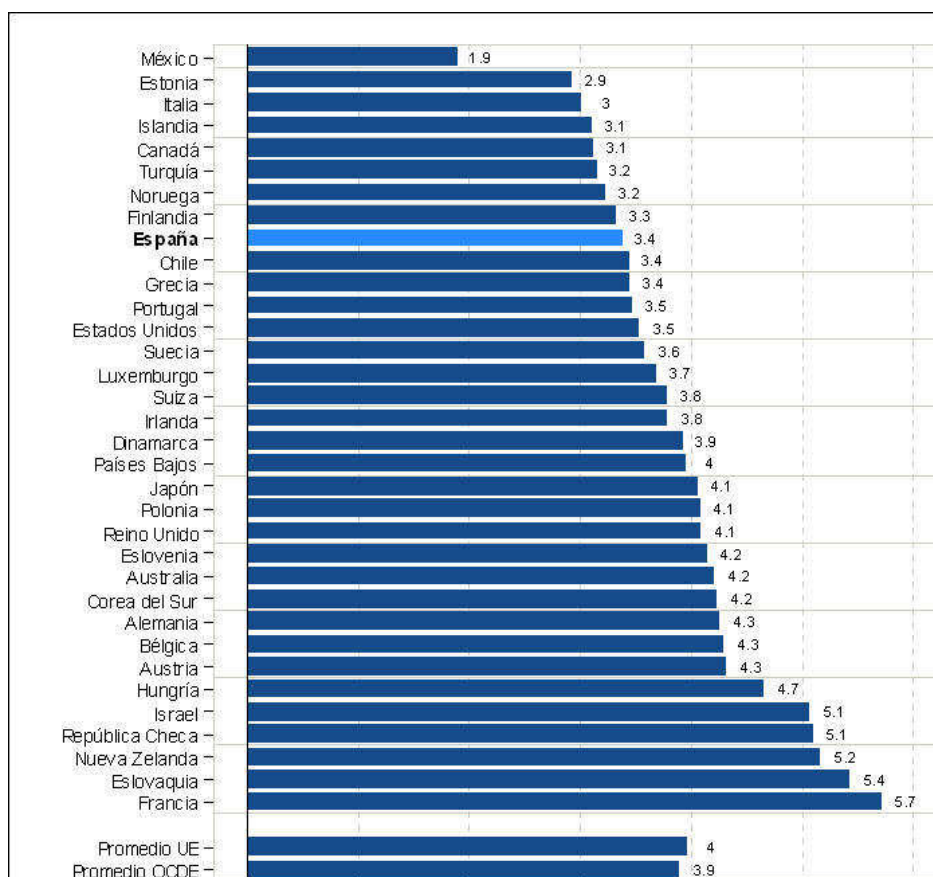


Figura 6. Rendimiento educativo y desarrollo económico en España en 2012. Fuente: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (MECD).

De dos sistemas educativos, se considera más equitativo aquel en el que el incremento del ESCS cause una menor variación en los resultados, puesto que el sistema más equitativo reproduce en menor medida el efecto del ESCS y garantizaría un mayor grado de igualdad de oportunidades para todos los alumnos.

En España, un reducido impacto del ESCS (3,4 puntos por cada décima de aumento) sitúa al sistema educativo español entre los más equitativos de la OCDE, próximo a los de Noruega o Finlandia y más equitativo que, entre otros, los de Corea del Sur, Japón, Suiza o Países Bajos.

Puede destacarse que muchos de los países del sur de Europa se distinguen por la equidad de sus sistemas educativos (Italia, Grecia, Turquía y Portugal), con un efecto del ESCS menor que el del promedio de la OCDE.

En España, el ESCS de las familias de los alumnos equivale a $\square 0,19$, próximo al de República Eslovaca y Polonia, inferior al promedio OCDE y al de Francia, Italia y Grecia y superior al de Portugal, entre otros.

Los factores de carácter social, económico y cultural de los alumnos y de los centros educativos tienen un papel muy importante como variables que explican las diferencias en el rendimiento que se observan entre los centros. Prácticamente en todos los países, más de la mitad de la varianza de los resultados se debe a este tipo de factores. En el conjunto de la OCDE el 22% de la varianza entre los centros se explica

por medio del ESCS. En España el porcentaje de la varianza que se debe a estos factores es del 9,4% (el 17,1% de la varianza total entre los centros).

En todos los países de la OCDE más del 30% de la variabilidad de los resultados educativos se atribuye a las características personales de los estudiantes.

En este caso la parte de la varianza correspondiente al índice socioeconómico y cultural de los alumnos es muy reducida, siendo en muchos países prácticamente inexistente. En España el porcentaje de la varianza explicada por las diferencias observadas dentro de los centros educativos alcanza un 73,8%. Sin embargo, en este caso solo un 7,7% de la varianza se explica por el ESCS de los alumnos. (PISA, 2012: España. MECD, 2013a).

Con todos estos datos podemos entender que el sistema educativo español es bastante equitativo y contribuye a mejorar el rendimiento del alumnado que proviene de entornos socio-culturales desfavorecidos, superando la media de la OCDE y de la UE. No obstante, el alumnado con mejores ventajas socio-económicas y culturales obtiene, según PISA, resultados más bajos que la media, en iguales condiciones, de la OCDE y la UE.

De este informe nos quedamos pues, con que el sistema educativo español funciona en su objetivo de compensar desigualdades. La educación es el mecanismo y el medio para igualar a los ciudadanos. La diversidad de contextos, situaciones y ambientes sociales en las que se desarrolla cada niño no es obstáculo para la mejora de su condición social a través de la educación. Si seguimos manteniendo todos los programas de compensatoria y de atención a la diversidad que nuestro sistema educativo ha llevado a cabo a lo largo de todos estos años, mejoraremos los resultados y aumentará la equidad en nuestro país.

2.3.2. Evolución de los resultados PISA 2000-2012

Es interesante observar la evolución de los resultados PISA para conocer si las medidas educativas previstas en nuestro sistema educativo están o no funcionando.

Si contemplamos los resultados en España de la evaluación PISA 2012 muestra que el rendimiento académico de los estudiantes españoles en las tres áreas evaluadas permanece básicamente estable en relación con las anteriores ediciones de los años 2000, 2003, 2006 y 2009.

El resultado global del rendimiento académico en España sigue situado significativamente por debajo del promedio de la OCDE en las tres áreas examinadas, lectura, matemáticas y ciencias.

En términos de equidad, la mayor parte de la variabilidad de los resultados de los alumnos está asociada a sus características individuales y no a las características institucionales de los centros, lo que indica que estos son homogéneos dentro del sistema educativo español. (PISA, 2012: España. MECD, 2013a).

Tal y como decíamos en el epígrafe anterior este hecho es positivo. En este sentido nuestro sistema sigue siendo equitativo, e incluso comparable al de los países nórdicos, como ya se mostró en ediciones anteriores del estudio.

Otro de los **estimadores de la equidad** de un sistema educativo es el grado de relación entre el nivel social, económico y cultural de los alumnos y su rendimiento académico. Un sistema educativo se considera equitativo e igualitario cuando el efecto

del entorno socioeconómico y cultural es moderado. (PISA, 2012: España. MECD, 2013a).

En el último informe PISA, el nivel sociocultural y económico de las familias en nuestro país, explicaba un 15,8% de la diferencia de los resultados entre unos alumnos y otros, un porcentaje algo superior al del conjunto de los países de la OCDE (14,6%) y que había aumentado con respecto a otras ediciones.

Cuanto mayor es el porcentaje de asociación entre índice de equidad y el rendimiento del alumnado, nos encontraremos ante una menor equidad, significando que el alumnado menos favorecido alcanzaría peores resultados académicos. El 15,8% obtenido en nuestro país deja ver que, además del nivel socioeconómico y cultural de las familias, hay otros factores, sobre todo relacionados con el propio alumnado, que marcan las diferencias de rendimiento entre los alumnos. Los factores escolares, sociales y personales influyen notablemente en los resultados académicos.

Por último, es destacable señalar que los alumnos de España con niveles sociales, económicos y culturales bajos consiguen puntuaciones levemente superiores a las promedio de la OCDE y de la UE correspondientes a los mismos niveles del ESCS, como ya dijimos. Por el contrario, en el tramo del ESCS medio y alto las puntuaciones de España son inferiores, alumnado con posibilidades socioeconómicas altas, no obtienen puntuaciones más altas.

Otros de los puntos que influyen en los resultados del alumnado, según los datos extraídos del informe PISA 2012 son:

La **escolarización en Educación Infantil** supone aumentar el nivel académico de los estudiantes. Los alumnos que comenzaron su educación en Educación Infantil logran una puntuación 57 puntos superior con los que lo hicieron en Educación Primaria, siendo esta diferencia significativa. Esta ventaja permanece muy elevada incluso al descontar el índice socioeconómico y cultural (40 puntos). Los alumnos que no participaron en la Educación Infantil son 1,86 veces más propensos a obtener resultados de los niveles más bajos de rendimiento. La asistencia a Educación Infantil más de un año equivaldría a que el nivel socioeconómico de la familia se incrementara en una desviación estándar, lo que supone un efecto muy importante. Además, asistir a Educación Infantil disminuye la probabilidad de repetir curso en Educación Primaria y en Educación Secundaria.

La condición de **inmigrante** es otro de los factores que inciden significativamente en los resultados de los estudiantes. En España la población de estudiantes de origen inmigrante en PISA 2012 triplica el porcentaje de estudiantes inmigrantes que había en 2003. Los alumnos nativos logran mejores resultados que los alumnos inmigrantes (en matemáticas 492 frente a 439, una diferencia de 53 puntos), aunque esta ventaja se debe en gran parte al entorno social, económico y cultural más favorecedor del alumnado de origen en España. Es decir, esta diferencia se reduciría a 36 puntos si se descontara el efecto del nivel socioeconómico y cultural de las familias de los estudiantes, diferencia igual a la encontrada en el año 2003.

Tanto en la OCDE como en la UE, los estudiantes nacidos en el país donde se realiza la evaluación, obtienen alrededor de 30 puntos más que los estudiantes de origen inmigrante.

La **repetición de curso** desempeña un papel relevante en la determinación de los factores responsables del modesto rendimiento del alumnado en España. El resultado promedio de los alumnos españoles que no han repetido ningún curso (519 puntos) es

superior al de los países de la OCDE (506) y de la UE (502). Una parte importante de los estudiantes españoles que han repetido curso aprueban el examen PISA 2012. El 23% de los que han repetido un curso logran buenos niveles de rendimiento en PISA. Otro 34% de repetidores se sitúan en un nivel aceptable de rendimiento.

Los alumnos escolarizados en los centros con una alta proporción de estudiantes que faltan a alguna clase (**absentismo** escolar no justificado) tienden a obtener un peor rendimiento. En PISA 2012 su rendimiento empeora considerablemente respecto a PISA 2003. En PISA 2003, el alumnado que acudía a centros donde más del 25% del alumnado llegaba con retraso a clase obtuvo 18 puntos menos en matemáticas. En PISA 2012 esta diferencia ha ascendido a 26 puntos. En España, el 28% de los alumnos declaran haber faltado a uno o más días a clase sin justificar en las dos semanas previas a la evaluación. En la OCDE este porcentaje es significativamente inferior (un 15%).

Como hemos visto, las peores puntuaciones en PISA las alcanzan los alumnos que no han sido escolarizados en Educación Infantil, los alumnos inmigrantes, los alumnos que han repetido curso y los alumnos absentistas.

Todos ellos prevén necesidades educativas. Las carencias educativas que arrastran estos alumnos hacen que obtengan malos resultados académicos, que fracasen y en muchos casos, en secundaria, que abandonen el sistema educativo si no se les ofrece una respuesta educativa adecuada a sus necesidades.

Para fortalecer estos puntos débiles de nuestra educación y continuar con la equidad educativa, es necesario continuar con los programas de compensación educativa (para alumnado inmigrante, de posición social desfavorecida, con pocos recursos económicos, etc.) que cómo señalamos son imprescindibles para acabar con las diferencias en Educación, siempre que no sean debidas a motivaciones personales del alumnado, y conseguir así todos los objetivos previstos.

2.4. EL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO: INFORMES 2008-2013

Nos interesa ahora conocer cómo se encuentra nuestra educación vista desde parámetros internos.

Hasta ahora todos los datos acerca de la salud de nuestro sistema educativo y la relación de ésta con la Inclusión educativa venían desde organismos internacionales o europeos.

Ahora vamos a analizar los resultados educativos desde el punto de vista del Consejo Escolar del Estado.

El **Consejo Escolar del Estado** (CEE) es el órgano de **participación** de los sectores más directamente relacionados con el mundo educativo. Se crea con la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) en 1985. Su ámbito se extiende a todo el Estado. El Consejo desarrolla una **labor consultiva**, de asesoramiento y propuesta al Gobierno en relación con los distintos aspectos del sistema educativo.

EL CEE es quien mejor conoce nuestro sistema, como funciona, sus puntos fuertes y débiles y asesora al gobierno en materia educativa a través de **proyectos de normas** en materia educativa, para ser aprobados por el Parlamento, el Gobierno o por el titular del Ministerio de Educación. Asimismo, aprueba para cada curso escolar el **Informe sobre el estado del sistema educativo**, donde se incluyen las propuestas

de mejora para la Educación. Por otra parte, integra también la participación territorial de los diferentes Consejos Escolares Autonómicos.

Desde el curso 2008-09 el Consejo Escolar del Estado, entre otros muchos asuntos, ha ido ofreciendo datos concretos sobre las actuaciones y la atención que sobre la diversidad están llevando a cabo los centros educativos. Esta información ha ido aumentando año tras año, para hacerse cada vez más compleja y extensa, coincidiendo también con el interés y la normalización que se espera para dar paso definitivo hacia la Educación Inclusiva.

A continuación resumimos la información aportada en los informes anuales del Consejo Escolar del Estado desde el curso 2008-09 hasta el curso 2011-12 y cuáles han sido sus propuestas de mejora para las Administraciones competentes en materia de Educación Inclusiva y de Atención a la Diversidad.

El Consejo Escolar del Estado siempre ha instado a las Administraciones educativas, en todos estos cursos, a que realicen una adecuada programación de la oferta educativa, garantizando los *derechos fundamentales de todos a la educación*, a fin de hacer efectiva la plena y equilibrada escolarización y a favorecer la integración en los centros públicos y privados concertados del alumnado de origen extranjero, del que se incorpora tardíamente al sistema educativo, del que presenta problemas o riesgos de abandono y exclusión social, así como de los alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales, exigiendo a las Administraciones educativas que doten a los centros con los recursos humanos y materiales necesarios para llevarlo a cabo.

También a que se dote a los centros que atienden mayoritariamente a alumnado perteneciente a sectores desfavorecidos, públicos y privados concertados, de personal técnico y orientadores, dentro del ámbito de la atención a la diversidad y la prevención de problemas de aprendizaje, para lograr una Inclusión educativa eficaz que se rija por los principios de atención a la diversidad y de normalización, garantizando una igualdad efectiva de oportunidades y conciliando la calidad con la equidad en el reparto de los recursos y los apoyos que sean necesarios para compensar las desigualdades individuales, en particular, las derivadas de la discapacidad.

Así lo manifestó el Consejo Escolar del Estado en el Informe sobre el estado y situación del sistema educativo correspondiente a estos cursos en los que se realizaron diversas propuestas a las Administraciones educativas para garantizar el derecho a la educación del alumnado con necesidades educativas especiales, asegurando la igualdad de oportunidades para su permanencia en el sistema.

En este sentido, el Consejo Escolar del Estado, ha insistido en la necesaria aplicación de los principios de igualdad de oportunidades, una educación diseñada para todos y accesibilidad universal. Esta es una petición que se repite año tras año en cada uno de sus informes. Es decir, no se ha llegado a conseguir todavía plenamente.

Para **la reactivación de la Educación Inclusiva** ya en el curso 2008-09 se desarrolló un Plan con el que pretendían ir haciendo camino para lograr esa Inclusión. En resumen, se pedía, entre otras cosas, lo siguiente:

- La **dotación de los medios** didácticos, materiales, técnicos y humanos necesarios y suficientes para eliminar las barreras urbanísticas, arquitectónicas, tecnológicas y de la comunicación, tanto por lo que se refiere a la accesibilidad al propio centro (incluido el transporte adaptado), como por lo que se refiere al acceso a los contenidos de enseñanza y a las actividades académicas y extraescolares, incluidos todos los procesos de evaluación.

- La previsión de una **organización escolar suficientemente flexible para, junto con las adaptaciones curriculares y la diversidad de acceso al currículo**, facilitar al alumnado con discapacidad la consecución de los objetivos formativos indicados para cada etapa. Con atención especial, debía contemplar medidas específicas para atender al alumnado que presenta deficiencias asociadas, así como a aquellos alumnos/as con discapacidad del medio rural.
- El desarrollo de **planes de formación y sensibilización del profesorado** en particular, y del personal docente en general, en materia de atención educativa al alumnado con discapacidad.
- El **ajuste de ratios** entre profesores/as, especialistas y alumnos/as.
- Una nueva regulación de **ayudas económicas y becas** para el alumnado con discapacidad, con independencia del tipo y/o del grado de la misma, y de la condición personal de familia numerosa.

Hacían también especial mención en sus informes al **Plan PROA** (Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo) para centros de educación Primaria y Secundaria, iniciado de forma experimental en el curso 2004/2005 que tenía como objetivo abordar las necesidades educativas añadidas que estén asociadas al entorno sociocultural del alumnado mediante un conjunto de programas de apoyo a los centros educativos. En la siguiente Tabla 3 podemos observar el número de centros participantes en dicho programa.

Tabla 3. *Número de centros españoles con Plan PROA durante el curso 2005-06 comparado con el curso 2011-12. Elaboración propia. Fuente: Consejo Escolar del Estado.*

	NÚMERO CENTROS PLAN PROA
Curso 2005-2006	609
Curso 2011-2012	4236

Este tipo de programas de acción compensatoria se ha multiplicado por 7 durante estos seis cursos. No obstante, en el último curso (2012-13) han sufrido recortes considerables que ha significado una menor calidad en la educación de los alumnos susceptibles de recibir educación compensatoria.

A los **Programas de Diversificación Curricular** (PDC) hacían especial mención en todos los informes del Consejo, dedicándole un apartado propio cómo una medida de atención a la diversidad extraordinaria.

Los Programas de Diversificación Curricular tienen por finalidad que los alumnos y alumnas, mediante una metodología específica y a través de unos contenidos, actividades prácticas y materias diferentes a las establecidas con carácter general, alcancen los objetivos generales de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, y, por lo tanto, obtengan el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

En el curso 2010-2011, en el conjunto del territorio nacional, 87.116 alumnos de tercer y cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria cursaban Programas de Diversificación Curricular, y suponía un 10,4% del total del alumnado. En el curso 2012-2013 el porcentaje de alumnos que cursan PDC en tercero o cuarto de la ESO es de un 10%. Estos programas consiguen que muchos alumnos con dificultades gradúen. Es una medida que hay que potenciar.

También tenían un apartado específico en estos informes los **Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)** como otra medida de atención a la diversidad fuera ya del sistema educativo reglado.

El objetivo de estos programas es facilitar que todo el alumnado alcance las competencias profesionales propias de, al menos, una cualificación profesional de nivel 1 del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, así como favorecer la inserción sociolaboral y la adquisición de las competencias básicas necesarias para facilitar su continuidad en la educación postobligatoria.

En los Programa de Cualificación Profesional Inicial, si se superan todos los módulos del programa, los alumnos pueden obtener también el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Durante los seis últimos cursos, los alumnos que, no habiendo conseguido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, cursaban algún Programa que los insertase en el mundo laboral o que los reincorporase al sistema educativo, se han incrementado en un 81,6%. Es un gran avance para disminuir el abandono escolar prematuro y la falta de titulación entre los jóvenes (ver datos en la Tabla 4).

Tabla 4. *Número de alumnos escolarizados en PGS durante el curso 2006-07 comparado con el número de alumnos matriculados en PCPI durante el curso 2013-14. Elaboración propia.*
Fuente: Consejo Escolar del Estado.

	NÚMERO ALUMNOS
Curso 2006-2007 en PGS	45.942
Curso 2013-2014 en PCPI	83.673

Por **compensación educativa** se entiende el alumnado que se encuentra en situación de desventaja socioeducativa y que, estando escolarizado en Educación Primaria o en Educación Secundaria Obligatoria, “presenta un desfase escolar significativo y presenta dificultades de inserción educativa debido a su pertenencia a grupos socialmente desfavorecidos a causa de factores sociales, económicos o de otra índole”.

Para estos alumnos se requieren medidas específicas de atención. El Consejo Escolar del Estado invita a favorecer estas medidas y a aumentarlas en beneficio de la equidad educativa y por la disminución del fracaso y el abandono escolar.

El Consejo Escolar del Estado ha ido ofreciendo en todos sus informes datos objetivos sobre el estado de la Educación en nuestro país y en concreto, el estado de la educación Inclusiva. Después de trasladar estos datos, el CEE hace una serie de propuestas en vías de poder mejorar o conseguir los objetivos marcados pero que no han llegado a alcanzarse.

Las propuestas de mejora para la atención a la diversidad y la consecución de una escuela más Inclusiva han sido durante estos años las siguientes. En el Cuadro 7 quedan recopiladas las más significativas y las que se han ido repitiendo informe tras informe desde 2008. Esto significa que los poderes públicos no han cumplido su parte y todavía queda mucho por hacer en materia de Inclusión.

Cuadro 7. Resumen de las propuestas de mejora planteadas por el Consejo Escolar del Estado de 2008 a 2012. Fuente: Consejo Escolar del Estado 2008-09, 2009-10, 2010-11 y 2011-12.

PROPUESTAS DE MEJORA	
1. Marco Orientador	Establecer como marco orientador y de referencia necesaria de la legislación, de las políticas y de las decisiones y prácticas educativas de los poderes públicos la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad, adoptada por Naciones Unidas en diciembre de 2006, y vigente y plenamente aplicable en España desde mayo de 2008.
2. Evaluaciones Diagnósticas tempranas	Atender al alumnado con discapacidad. Las evaluaciones diagnósticas serán prioritarias con la previsión de recursos de apoyo para la intervención inmediata.
3. Formación Profesorado	Cualificación y la actualización competencial en la formación inicial y continúa del profesorado y de los responsables de la orientación educativa.
4. Recursos Humanos y Materiales	Dotar a los centros de los recursos materiales y humanos necesarios. Garantizar la adecuada disposición de los recursos de apoyo que cada alumno/a con discapacidad precise a lo largo de todas las etapas, incluidas las no obligatorias
5. Orientación	Coordinación entre los diferentes niveles y una adecuada orientación psicopedagógica de este alumnado. Creación de un programa integral de orientación académica y profesional, que se dé a lo largo de todo el sistema educativo.
6. Asesoramiento a familias	Los padres y las madres de estos alumnos/as recibirán el adecuado asesoramiento individualizado
7. Programas Atención a la Diversidad PDC	Intensificar los programas de refuerzo, adaptación y diversificación curricular. Poner en marcha y mantener de forma óptima programas de atención a la diversidad ajustados a las necesidades de su alumnado y realizar los grupos flexibles y desdobles que estimen oportunos.
8. Profesorado	Incremento y estabilidad de las plantillas de profesorado y personal de apoyo debidamente titulado y especializado. Mejorar coordinación entre el profesorado.
9. Ratios	Disminución de ratios en aulas con alumnado NEE.
10. Evaluación	Evaluar el grado de éxito de cada una de las diferentes medidas de refuerzo y apoyo educativo y extender las mejores.
11. PCPI	Aumentar las unidades de PCPI.
12. PROA	Mantener y aumentar los programas PROA y el presupuesto destinado a ellos.

Las principales propuestas del Consejo respecto a los temas de atención y orientación a las necesidades del alumnado pasan por la coordinación entre equipos docentes de Educación Primaria y Educación Secundaria, de transición entre etapas para mejorar la orientación y la atención del alumnado con necesidades.

Preocupa el hecho del fracaso en la ESO, los alumnos y alumnas que no gradúan. El Consejo apuesta por una mayor flexibilización de la Secundaria Obligatoria y de medidas de recuperación para jóvenes sin titulación, a la vez que recomienda potenciar los Programas de Diversificación Curricular y los Programas de Cualificación Profesional Inicial que han sido claves en estos últimos años para que alumnos con dificultades de aprendizaje o con inadaptación al medio escolar y riesgo de abandono

prematureo, pudieran graduar y seguir con una formación profesional (la LOMCE sustituye estos programas por otros que están aún por desarrollar).

Para la Inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales se necesitan recursos y una formación del profesorado en este campo. El Consejo ha pedido en todas las ediciones desde 2008, que se cumplan estas propuestas para poder desarrollar la Inclusión de una manera efectiva.

Respecto al tema de la evaluación, el Consejo observa que las medidas de refuerzo y apoyo a la diversidad son muy importantes para la igualdad de oportunidades en Educación y pide que se evalúe el grado de éxito de las medidas aplicadas en distintas Comunidades y/o en distintos centros, para poder generalizar aquellas que conlleven mayores y mejores resultados para los alumnos y extender así su aplicación.

El Consejo también advierte que, cuanto antes comiencen a aplicarse medidas de refuerzo y apoyo, en edades tempranas, Educación Infantil y Educación Primaria, así como la detección temprana de una necesidad, menor impacto posterior en la vida escolar de los alumnos tendrá y disminuirá también, la tasa de repetición.

Para que aumenten los titulados en ESO haría falta más PCPI (o programas similares) y la extensión y mantenimiento de los Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA), que ahora mismo están sufriendo graves recortes.

Y como dice el Consejo Escolar del Estado, las Administraciones deben mantener o incrementar los presupuestos para educación compensatoria y para la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, para mejorar la Inclusión y en definitiva la calidad educativa.

Para concluir este estudio de los informes del Consejo Escolar del Estado desde 2008 hasta la actualidad, acabaremos con el último informe recientemente publicado para comprobar si ha existido una mejora en el estado de nuestra Educación y si el gobierno ha aplicado las propuestas planteadas durante estos años por parte del Consejo y resumidas en el cuadro anterior.

En el último informe del Consejo Escolar del Estado publicado en 2014 para el curso 2012-13, vemos como se analizan, tal y como lo hicieran en los informes anteriores, datos objetivos sobre matrícula, escolarización, titularidad de los centros, etc. además del informe PISA 2012 y los resultados de los indicadores de la Unión Europea para alcanzar los objetivos de 2020, resultado de la monitorización de 2013 para España.

Después de este detalle exhaustivo de cifras y datos, como siempre, el Consejo plantea una serie de mejoras que vamos a ir considerando según sean susceptibles de arrojar luz a nuestro estudio.

Así, para conseguir la Inclusión educativa y atender correctamente a la diversidad, el Consejo:

- Pide más evaluaciones para poder detectar dificultades e impedir la repetición de curso y poder implantar programas para la mejora del rendimiento del alumnado.
- Reconoce que España, se encuentra inmersa en una crisis económica importante y por ese motivo ha recortado su inversión en Educación. Es sabido que existe una relación directa entre el nivel económico, social y cultural y el rendimiento académico. El Consejo pide que dediquen más recursos a Educación para no entrar en una espiral de exclusión social.

- En el mismo sentido propone aumentar el número y las cuantías de las becas.
- Conociendo el alto porcentaje de jóvenes sin titulación, propone aumentar los programas en las Escuelas de Adultos y contratos de empleo y formación.
- Sabiendo que la Inclusión educativa es uno de los principios que rige el sistema educativo español, y que cerca del 80% del alumnado con necesidades educativas especiales se ha escolarizado durante el curso 12-13 en centros ordinarios, en enseñanzas obligatorias o PCPI, y sólo un 10% ha seguido con enseñanzas postobligatorias, el Consejo recomienda al gobierno revisar los acuerdos firmados en 2008, sobre el *Convenio Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (UNESCO, 2006), y que ofrezca los recursos personales y materiales y apoyos didácticos, metodológicos y tecnológicos necesarios para su Inclusión y educación, tal y como piden también 6 de cada 10 profesores.
- Asegurar, en el mismo sentido, los procesos de evaluación y orientación educativa necesarios para una correcta escolarización y atención educativa.
- Las Administraciones advierte, deben velar también por ofrecer las medidas de compensación educativa descritas en el capítulo de la *Equidad en la Educación* de la ley.
- Además de velar por cumplir la ratio establecida para los grupos en donde se escolaricen alumnos con necesidades educativas especiales.

En referencia al cumplimiento de la *ET2020*, el Consejo propone:

- Estudiar exhaustivamente el fenómeno del abandono escolar prematuro y buscar solución a este problema.
- Reducir las ratios para poder ofrecer una enseñanza más individualizada.
- Incrementar las plantillas de profesorado y de personal de apoyo para atender correctamente las necesidades del alumnado.
- Reforzar las medidas de atención a la diversidad del alumnado de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria.
- Aumentar la inversión en becas y ayudas al estudio.
- Promover un sistema efectivo de información y orientación profesional al término de la enseñanza obligatoria.

Todas estas propuestas dejan al descubierto que el gobierno de España no ha cumplido casi ninguna de las propuestas formuladas en los informes anteriores y resumidas en el cuadro 7. El Consejo continua siendo un órgano consultivo pero no vinculante, al que, de momento, el gobierno no está haciendo caso. Las propuestas que realiza el Consejo están en consonancia con los resultados obtenidos en la monitorización de 2013 y de los objetivos planteados para Europa 2020. Si España suscribió estas estrategias y los Convenios Internacionales de Educación para las Personas con Discapacidad, deberá reaccionar y comenzar a desarrollar todos estos acuerdos y poner en marcha estrategias y programas para solucionar los déficits que plantea ahora mismo nuestra Educación.

2.5. ESTADO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA.

Vistos algunos informes internacionales y europeos y el análisis del Consejo Escolar del Estado acerca de la situación actual de nuestro sistema educativo, vamos a conocer ahora algunos datos objetivos acerca de la Inclusión en nuestros centros escolares.

También analizaremos los resultados de algunos estudios sobre el tema que han elaborado expertos en la materia y cuáles son las propuestas que hacen para mejorar la Inclusión educativa.

Por último, en este apartado, también estudiaremos cómo se elaboró un Plan para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales a nivel estatal en 2011 y cuáles fueron los resultados de la aplicación de dicho Plan.

2.5.1. La educación inclusiva en cifras

El número de alumnos con discapacidad escolarizados en centros de Educación Especial y en centros ordinarios durante el curso 2011-2012 según fuente del Ministerio de Educación fue de: 156.092 alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), de los cuales, 123.961 cursaron sus estudios integrados en centros ordinarios y 32.131 de ellos, en centros no integrados, en la modalidad de educación especial (ver Tabla 5).

Tabla 5. *Número total de alumnado con NEE escolarizado durante el curso 2011-12 en centros ordinarios y en centros de educación especial y su porcentaje. Elaboración propia. Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2012.*

	Alumnado NEE	
	curso 2011-12	%
Centros Ordinarios	123.961	79,4 %
Centros Educación Especial	32.131	20,6 %
TOTAL	156.092	100 %

Siguiendo los datos del curso 2011-12, el número de alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en España eran los siguientes, según cada etapa educativa, separándolos entre centros específicos de Educación Especial y centros ordinarios (ver datos Tabla 6).

Tabla 6. Alumnado con necesidades educativas especiales según el nivel de escolarización en el curso 2011-12. Fuente: MECD 2012.

	% ALUMNADO CON NEE	Nº ALUMNOS CON NEE	%
EDUCACIÓN ESPECIAL ESPECÍFICA (A)		32.131	20,6%
Educación Infantil	0,7%	15.246	
Educación Primaria	1,9%	58.671	
ESO	2,2%	40.061	
Bachillerato	0,2%	1.469	
PCPI	7,0%	3.409	
PCPI Talleres específicos		2.590	
FPGM	0,4%	2.218	
FPGS		297	
TOTAL ALUMNADO INTEGRADO CENTROS ORDINARIOS (B)		123.961	79,4%
TOTAL (A+B)		156.092	

De 58.671 alumnos integrados en centros ordinarios en educación Primaria, sólo permanecen en Educación Secundaria Obligatoria 40.061 alumnos. 18.610 alumnos con NEE se “pierden” en el paso de la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria, dado que esta segunda etapa, como bien indica su nombre, sigue siendo obligatoria y, por lo tanto, todo el alumnado debe seguir escolarizado, ¿es que regresan a los centros específicos de educación especial, después de haber cursado una educación primaria inclusiva? La respuesta es afirmativa. Después de haber sido atendidos en centros ordinarios de Infantil y Primaria, la etapa Secundaria no es capaz de atenderlos. De los 58.671 alumnos y alumnas con necesidades específicas de apoyo educativo integrado en Primaria, sólo 40.061 alumnos y alumnas continúan en la Secundaria ordinaria, un 68% del total. El 32% restante, pasa a centros de Educación Especial.

Y un segundo dato importante para la reflexión es la pérdida de 38.592 alumnos en el paso de la Educación Secundaria Obligatoria al Bachillerato, cuando nos consta que este número de alumnos no se encuentra todo en las categorías de discapacidad intelectual o plurideficiencias, lo cual podría justificar en parte su incorporación a otros programas.

Incluyendo los alumnos y alumnas que cursan otro tipo de estudios posteriores a la ESO, suman 9.983, lo cual implica que 30.078 alumnos no continúan estudio alguno, sino que previsiblemente se incorporan a algún tipo de trabajo, en el mejor de los casos.

Disponemos actualmente también de los datos para el curso 2012-2013. Desde la página web del Ministerio de Educación, aunque no es fácil acceder a estas cifras. En la publicación *Datos y Cifras: curso escolar 2014-2015* se publican porcentajes del alumnado con necesidades educativas especiales por etapas educativas en el curso 2012-13 pero no publican el número total de alumnos. Hay que revisar *Datos y Cifras: curso escolar 2012-2013* para obtener el número total de alumnado matriculado para cada etapa educativa y hacer los cálculos (ver Tabla 7):

Tabla 7. Alumnado con necesidades educativas especiales según el nivel de escolarización en el curso 2012-13. Fuente: MECD 2013e.

	Nº TOTAL ALUMNADO	% ALUMNADO CON NEE	Nº ALUMNOS CON NEE	%
EDUCACIÓN ESPECIAL ESPECÍFICA (A)			32.756	19,5%
Educación Infantil	1,953.353	0,9%	17.580	
Educación Primaria	2,831.901	2,2%	62.302	
ESO	1,810.626	2,4%	43.455	
Bachillerato	84.526	7,8%	6.593	
PCPI	697.605	0,3%	2.093	
FP	639.887	0,5%	3.199	
TOTAL ALUMNADO CENTROS ORDINARIOS (B)	8,050.654	2,1%	135.222	80,5%
TOTAL (A+B)			167.978	

A partir de las Tablas 6 y 7, podemos comparar la evolución de resultados de ambos cursos y comprobar que los porcentajes de alumnado con necesidades educativas especiales han aumentado ligeramente en los centros ordinarios. No obstante, esta variación es muy pequeña (ver Tabla 8).

Tabla 8. Evolución del porcentaje alumnado con necesidades educativas especiales escolarizados en centros ordinarios en los cursos 11-12 y 12-13. Fuente MECD 2012 y 2013e.

	% ALUMNADO CON NEE Curso 11-12	% ALUMNADO CON NEE Curso 12-13
Educación Infantil	0,7%	0,9%
Educación Primaria	1,9%	2,2%
ESO	2,2%	2,4%
Bachillerato	7,0%	7,8%
PCPI	0,2%	0,3%
FP	0,4%	0,5%
TOTAL ALUMNADO NEE	1,9%	2,1%

Lo que sí podemos comprobar, según cifras oficiales y objetivas, es que la Inclusión del alumnado con necesidades educativas y, sobretudo, la garantía de continuidad en las distintas enseñanzas, de momento no está asegurada y nos queda aún, mucho camino por recorrer.

2.5.2. Estudios inclusivos en nuestro país

En los últimos años se han llevado a cabo numerosos estudios en nuestro país sobre el estado actual de la Inclusión educativa en España.

Diversos autores, en diversos artículos y estudios, han analizado este hecho y han aportado datos y opiniones al respecto.

Estudios como el que llevan a cabo Verdugo y Rodríguez (2012) desde el *Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO)* y Toboso et al (2012) desde la Universidad Complutense de Madrid hablan de políticas y prácticas respecto a la educación Inclusiva en España. Casanova (2011) del *Instituto Superior de Promoción Educativa* también elabora diversos artículos sobre la educación Inclusiva en Europa y su evolución. Y Echeíta y Verdugo (2004, 2008) elaboran informes y han escrito numerosos artículos respecto al tema de la Inclusión Educativa en España.

De toda la literatura existente podemos concluir, que en España, la situación actual de la Inclusión pasa, básicamente, por la **dificultad de permanencia** y progresión entre las diferentes modalidades y **etapas educativas**, tal y como veíamos en el apartado anterior con los datos numéricos.

Existe un estancamiento claro en la etapa de Educación Secundaria. El cambio de Primaria a Secundaria marca un punto de inflexión en la percepción y desarrollo de la Inclusión educativa.

La integración se rompe con el cambio de etapa educativa. Los alumnos con necesidades educativas especiales integrados en centros ordinarios en la ESO es del 32%. Respecto a la progresión del alumnado con NEE en el sistema educativo, vemos que sólo el 68% del alumnado que comienza la EP continúa hacia la ESO, y desde aquí un escaso 3% llegan al Bachillerato, la etapa que precede a los estudios universitarios. Por otro lado, los datos sobre el alumnado que cursa Ciclos Formativos, o Programas de Cualificación Profesional (Inicial o de Educación Especial) suponen una ínfima parte del número total de alumnos con NEE escolarizados en la ESO, por lo que la mayoría de éstos tampoco accede a estas otras opciones educativas.

El paso del alumnado de la Educación Primaria a la **Educación Secundaria Obligatoria**, es una fase de un mismo proceso educativo que abarca a toda la población en edades comprendidas entre los 6 y los 16/18 años, o incluso más cuando el alumno presenta necesidades educativas especiales. Si la educación es obligatoria y un niño o niña comienza su escolaridad en una escuela ordinaria Inclusiva, hay que garantizarle que finalizará todas las etapas educativas en la misma modalidad. Resulta incomprensible que un alumno que avanza adecuadamente, en función de sus posibilidades, en un centro ordinario (aprende, mantiene buenas relaciones con los compañeros, se desarrolla afectivamente de modo equilibrado...), al llegar a la Educación Secundaria Obligatoria lo reenvían a un centro específico de educación especial. Lo que pasa es que cambia el modelo de centro, el modelo educativo que no asume la educación Inclusiva, es decir, que no se considera preparado para atender adecuadamente al alumnado con determinadas características o que no dispone de los recursos necesarios para ello.

La Inclusión en Secundaria se complica, entre otras cosas, por la creciente dificultad de los **contenidos**, por la falta de implicación y relación de las familias con los docentes, por la **falta de adaptaciones** curriculares adecuadas y por la escasa o nula **formación** del profesorado.

En la etapa de educación Primaria hay mayor concienciación entre el profesorado respecto a su labor docente para la atención a la diversidad. También existen mayores iniciativas y proyectos Inclusivos en las escuelas que en los institutos. Se encuentran, a la vez, ante mayores avances en la adaptación de proyectos y, fundamentalmente, existe una mayor implicación del profesorado.

Encontramos trabas en el aprendizaje y en la participación escolar. En los centros educativos, según aumenta la educación obligatoria, no prestan suficiente atención a las familias de los alumnos con necesidades educativas especiales. Los profesores en Educación Secundaria carecen de información sobre las necesidades de sus alumnos. Tampoco hay materiales adecuados para la atención en los centros. No hay servicios de Orientación educativa suficientes. La valoración también es negativa para la coordinación entre profesorado y equipos de Orientación y la transición en el cambio de etapa entre Primaria y Secundaria. Tampoco la coordinación entre escuelas y servicios sociales y de salud es la más adecuada.

En cuanto a aprendizaje y al **rendimiento** escolar de los alumnos, existe el convencimiento de que los alumnos con necesidades educativas especiales han aprendido menos de lo que podrían haber aprendido. Las expectativas de lograr el **Graduado** en Educación Secundaria queda lejos y el futuro se encuentra en realizar Programas de Cualificación Profesional Inicial o la inserción laboral. La satisfacción con el rendimiento escolar decrece según aumenta la etapa educativa.

Otra de las dificultades encontradas en el proceso de Inclusión es el agotamiento de los padres por estar siempre luchando. Las **familias** saben que su hijo o hija es especial, pero *cuando terminan el cole no saben dónde llevarle*. Mientras cursan Infantil y Primaria, los alumnos con necesidades están atendidos –en mayor o menor medida- dependiendo del centro y los recursos, pero esa atención y dedicación cae cuando pasan a Secundaria, normalmente.

Muchos **profesores** evitan a los alumnos con discapacidad intelectual. Y encuentran verdaderas dificultades para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales, sobre todo por la falta de formación tanto inicial como continua.

Los alumnos con necesidades educativas especiales encuentran serias dificultades de **relación** con los compañeros, con los iguales, en la etapa de Secundaria. Algunas veces aparece maltrato hacia el niño con discapacidad, problemas de relación social con los iguales, dificultades para entablar nuevas relaciones (se rompe el vínculo establecido en Primaria), desmotivación, disminución del rendimiento académico y frustración de los alumnos y alumnas con alguna necesidad.

El riesgo que existe bajo esta realidad es la derivación de estos alumnos a centros de Educación Especial. También es importante la necesidad de actualizar las alternativas de continuidad en los estudios y que no ocurra la falta de opciones de futuro después de la Educación Obligatoria.

Hay otro problema añadido a la hora de conseguir la escolarización integrada y es la referida a la **titularidad** de los centros (ver Tabla 9). Diversas fuentes muestran que en la modalidad de educación integrada el 69,4% de los centros ordinarios (18.053) son de titularidad pública y escolarizan al 77,9% del alumnado con NEE, mientras que el 31,6% de los centros (7.962) son de titularidad privada y escolarizan al 22,1%. En la modalidad de educación especial en centros específicos la distribución se invierte, pues el 59,7% (286) de los centros son de titularidad privada, mientras el 40,3% son de titularidad pública. En cuanto a unidades de educación especial en centros ordinarios, el 92% (914) de las de titularidad pública atienden al 85,7% del alumnado, frente al 8% (79) de las de titularidad privada que atienden al 14,3%.

Tabla 9. *Porcentaje de titularidad de los centros educativos que escolarizan alumnado con necesidades educativas especiales durante el curso 2011-12. Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.*

TITULARIDAD CENTROS	%
CENTROS ORDINARIOS PÚBLICOS	69,4
UNIDADES E.E. CENTROS ORDINARIOS PÚBLICOS	92
CENTROS EDUCACIÓN ESPECIAL PÚBLICOS	40,3
CENTROS ORDINARIOS PRIVADOS	31,6
UNIDADES E.E. CENTROS ORDINARIOS PRIVADOS	8
CENTROS EDUCACIÓN ESPECIAL PRIVADOS	59,7

Se hace evidente que hay que corregir este desequilibrio y potenciar que ambos modelos de centros acojan a alumnado con necesidades educativas.

2.5.3. Propuestas para la Inclusión

Las propuestas necesarias para un correcto proceso de Inclusión educativa pasan por un cambio de actitud frente a la diversidad. Mayor profesionalidad y un trato igualitario para todo el alumnado.

El artículo 72 de la LOE dice que, “la escolarización deberá realizarse aportando los recursos y adoptando las medidas de flexibilización individualizadas que sean precisas”. Es imprescindible pues contar con profesorado de apoyo especializado (maestros de Pedagogía Terapéutica, maestros de Audición y Lenguaje y educadores) y de los Orientadores necesarios en los centros ordinarios. Es tarea de la Administración dotar de estos recursos personales para poder incluir a los alumnos. La Inclusión no se hace sola, no basta con integrar a los alumnos con necesidades en un aula ordinaria. Hay que educarles y que aprendan al igual que todos sus compañeros y compañeras.

El tema de la **formación** y de la información **del profesorado** es recurrente en todos los estudios dedicados a la Inclusión educativa. El profesorado se encuentra sin ninguna o escasa formación respecto a las características y la atención de los alumnos que han de educar. No existe una formación inicial para los grados universitarios y poca o nula formación en el máster de Educación Secundaria.

Este aspecto no queda suficientemente garantizado en la LOE ni en su artículo 72.4, que establece que “las Administraciones educativas promoverán la formación del profesorado”, ni en el artículo 100 que establece que “el contenido de la formación inicial debe garantizar una adecuada capacitación para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas”.

Se necesita aumentar la formación de profesores para que sean capaces de elaborar herramientas que permitan eliminar barreras y facilitar la participación a la vez que se analizan críticamente los propios sistemas de exclusión/inclusión.

Se necesita **material** adaptado gráfico y manipulativo, esto va unido a un cambio curricular que implique instaurar contenidos más funcionales dentro de la programación académica, reajustando el marco legislativo.

Necesitamos además, una **adaptación** diferente a la que estamos teniendo hasta ahora, al ritmo de la clase, al ritmo de todos los alumnos y alumnas de la clase.

También es necesaria la figura de un profesor/tutor de referencia con mayor peso y, por supuesto, disminuir la **ratio** en las aulas.

Hace falta mayor **coordinación** entre familias y profesores, mejor atención docente y más reuniones informativas y de seguimiento.

Falta interés por parte de la Administración que no facilita el proceso Inclusivo. Hay poca implicación por parte de la inspección técnica y necesitan más iniciativas coherentes con los propósitos de la Inclusión educativa.

Es fundamental trabajar la autoestima del alumno con necesidades y la inteligencia emocional con todo el alumnado.

No hay que olvidar, que si priorizamos en nuestros centros la atención a la diversidad, encontraremos una serie de beneficios importantes para todos los miembros de la comunidad educativa. Sabemos que la correcta atención a la diversidad del alumnado, puede y, de hecho aporta, beneficios al conjunto del alumnado. Aumenta la tolerancia entre todos los alumnos. La **metodología** Inclusiva, como el aprendizaje cooperativo ayuda al aprendizaje y el trabajo y al fomento de la inteligencia emocional, de la empatía y de la interacción social, y benefician el comportamiento y el crecimiento personal de todos los alumnos y alumnas en general.

Hay que incidir en el crecimiento personal de profesionales, familias y alumnos. Hay que equilibrar la balanza entre el crecimiento académico y personal, y retomar la importancia de la evaluación, no sólo de los contenidos académicos asimilados sino también del crecimiento personal y la calidad de vida experimentada por los alumnos para poder desarrollar actividades que permitan mejorarlos. Los planteamientos inclusivos deben partir de un enfoque holístico multidimensional, que permitan la puesta en marcha de programas individuales de apoyo.

Es imprescindible seguir un diseño universal del aprendizaje y del currículum a partir de un enfoque multidimensional del alumno centrado en su calidad de vida. Además, la planificación y evaluación educativa debe ir más allá de lo académico, para centrarse también en las relaciones interpersonales, el bienestar emocional, la inclusión social y otras dimensiones de la calidad de vida del alumno. (Verdugo y Rodríguez, 2010).

El modelo de calidad de vida es de gran utilidad como base conceptual de los cambios curriculares y de otras transformaciones en los centros educativos: programas centrados en la persona que incrementan la participación del usuario en todos los procesos y decisiones que les afectan.

Todos sabemos, porque se trata de un hecho contrastado, que los alumnos en ambientes segregados y en grupos homogéneos no aprenden más, al contrario, ven disminuidas sus posibilidades de aprendizaje. Y con respecto a las ideologías discriminatorias, decir, por si no queda claro aún, que la Inclusión del alumnado con discapacidad no tiene ningún efecto negativo en el rendimiento escolar del alumnado sin discapacidad. Al contrario, el hecho de escolarizarse en un entorno normalizado colabora en potenciar el máximo desarrollo de los alumnos con necesidades educativas especiales y potencia las cualidades de trabajo y desarrollo personal a los alumnos sin discapacidad.

Todos los estudios consultados referidos a la Inclusión educativa en nuestro país, realizados en los últimos años, arrojan las mismas conclusiones. Estas conclusiones

abstraídas desde todos los sectores que integran la Comunidad Educativa: familias, alumnos, profesores, organizaciones, etc. nos dan una visión clara de dónde se encuentra la Inclusión y hacia donde debemos caminar. Todas estas aportaciones a nivel nacional, están reflejadas en otros estudios de carácter europeo. Las conclusiones y necesidades encontradas son las mismas.

2.5.4. Plan de Inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales

El Ministerio de Educación en julio de 2011, elaboró un documento donde se recogía un plan para la Inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en nuestro país. Resulta, cuanto menos paradójico, que se tenga que elaborar un plan para llevar a cabo, justamente, lo que dicta una ley orgánica.

Justificaban la creación del Plan del siguiente modo:

El sistema educativo español ha realizado grandes avances en equidad y en el ámbito de la atención al alumnado que presenta necesidades educativas especiales; resulta necesario continuar impulsando los avances en estos campos, así como la calidad de la educación que recibe el alumnado.

En esta línea de actuación, este Plan se diseña y desarrolla desde una visión inclusiva de la educación, que implica el entendimiento de que la comunidad educativa debe organizarse y funcionar para favorecer conjuntamente el desarrollo integral de cada persona, el bienestar y la cohesión de todos los miembros del grupo social.

Los principios de la educación inclusiva reconocen la necesidad de desarrollar una escuela sin exclusiones mediante la corresponsabilidad de la comunidad educativa. Su objetivo es garantizar la igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad mediante la realización de una intervención educativa normalizada y el reconocimiento del valor de la diversidad; esto implica la adecuación de la intervención educativa a las necesidades individuales y la participación de todo el alumnado en el aprendizaje.

Actuar en coherencia con una perspectiva inclusiva de la educación y desplegar el correspondiente proceso de mejora escolar implica evaluar de manera continuada la cultura y la organización del centro y del aula, así como potenciar la formación permanente y la capacidad de innovación del profesorado. La participación del alumnado en el aprendizaje debe estar articulada mediante un currículo compartido, integrador de la riqueza y la diversidad de la cultura de la comunidad educativa, abierto y flexible para poderse adecuar a las necesidades y los rasgos diferenciadores individuales. (MECD, 2011a).

El sistema educativo español establecido por la Ley Orgánica de Educación de 2006, se inspira en una serie de principios de actuación, entre los que cabe destacar:

la calidad de la educación para todo el alumnado y la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la Inclusión educativa y la no discriminación y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.

De acuerdo con estos principios, España fue uno de los primeros países que ratificó la

Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006), en el año 2008, por la que se reconoce el derecho de las personas con discapacidad a acceder a la educación sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades. Para conseguirlo, los Estados Partes se comprometen a desarrollar un sistema de educación Inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida.

A nivel europeo, como ya dijimos, en la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020 se incluye cómo uno de los ámbitos primordiales de actuación, la Educación y Formación, instando a “promover una educación y un aprendizaje permanente e Inclusivo para todos los alumnos”.

En un marco más amplio, la Estrategia Europa 2020, explicada anteriormente, establece claros objetivos en el entorno de la educación, en los que “tendrán que estar incluidas también las personas con discapacidad, mejorando su situación y la Inclusión educativa”.

El Plan de Acción 2010-2011, presentado por el Ministro de Educación, se configuraba mediante un conjunto de programas que se inscribían en relación a 12 objetivos. El Objetivo 12 se denominaba “Educación Inclusiva, diversidad e interculturalidad: derecho a la diferencia sin diferencia de derechos”.

En este marco se presentaba el Plan, que tenía como objetivo la elaboración de propuestas de actuación para afrontar los retos que planteaban la educación Inclusiva y la equidad en la educación. Se elaboró desde dicha visión Inclusiva de la educación, para ofrecer una educación de calidad, para potenciar al máximo el desarrollo integral de todo el alumnado, centrando las medidas de actuación en el alumnado que presentaba necesidades educativas especiales. Su **objetivo** final era la mejora de la atención educativa al conjunto del alumnado y en especial, al alumnado con necesidades. Los objetivos específicos se resumen en:

- Sensibilizar a los agentes implicados y al conjunto de la sociedad sobre la importancia de la inclusión educativa del alumnado que presenta necesidades educativas especiales para lograr su desarrollo personal, su bienestar individual, su participación en los distintos ámbitos de la sociedad y la cohesión social.
- Facilitar una educación de calidad al alumnado que presenta necesidades educativas especiales, en todas las etapas educativas y en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida, que esté basada en los principios de Inclusión, igualdad de oportunidades, accesibilidad universal, diseño para todos y que propicie su inserción laboral.
- Potenciar que los centros docentes elaboren y desarrollen proyectos educativos que contengan medidas dirigidas a lograr el acceso, la permanencia, la promoción y el éxito educativo del alumnado que presenta necesidades educativas especiales, facilitando la participación y formación de las familias y la colaboración de otras entidades para la atención integral a este alumnado.
- Reforzar la formación inicial y permanente del profesorado y de otros profesionales implicados, capacitándolos para realizar una atención educativa Inclusiva y de calidad al alumnado que presenta necesidades educativas especiales.
- Impulsar la colaboración entre Administraciones educativas, otras instituciones y entidades para llevar a cabo la atención integral al alumnado que presenta necesidades educativas especiales.

Las **líneas de actuación**, según los objetivos señalados, se concretaban en un conjunto de medidas estructuradas en los siguientes ámbitos de actuación:

- el contexto social y familiar
- la atención educativa al alumnado
- los centros docentes
- el profesorado y otros profesionales de la educación
- la formación a lo largo de la vida e inserción laboral
- la colaboración entre las Administraciones educativas y otras instituciones.

El Plan tenía un carácter transversal al conjunto de acciones y programas que desarrollaba el Ministerio de Educación en colaboración con las Comunidades Autónomas, por lo que varias de las actuaciones que lo componen recogían medidas vinculadas a los Programas de Cooperación Territorial.

Desarrollamos un esbozo de las medidas y actuaciones propuestas por este Plan de 2011. Como veremos a continuación, ninguna de las medidas es nueva, todas estaban contempladas en la LOE (Cuadro 8). Lo que sí dispone este Plan es de una serie de “Programas-Contrato” que sustituyen a los PROA y que, en base a la autonomía de los centros educativos, les deja proponer las medidas específicas que necesita el centro tras desarrollar un programa para solicitar los recursos personales necesarios para la atención a la diversidad.

Cuadro 8. Medidas para la atención educativa del alumnado que presenta necesidades educativas especiales propuesto en el Plan de inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en julio de 2011. Fuente MECD 2011a.

LA ATENCIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO

1. Escolarización en educación infantil.	Potenciar la evaluación y detección temprana y aplicar medidas destinadas a alcanzar la escolarización total del alumnado que presenta necesidades educativas especiales de edades comprendidas entre los 3 y 6 años.
2. Promover el éxito escolar en educación primaria del alumnado que presenta NEE	Aplicar el Programa de acompañamiento escolar en educación primaria, del Plan PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo), a fin de intervenir en los problemas de aprendizaje de este alumnado, prevenir los riesgos de exclusión social y desarrollar programas integrales de atención dirigidos al alumnado que presenta necesidades educativas especiales.
3. Promover el éxito escolar en educación secundaria del alumnado que presenta necesidades educativas especiales y reforzar las medidas de apoyo y orientación.	Intensificar las medidas y los recursos de apoyo, así como la implantación de medidas de accesibilidad universal, para promover que el alumnado que presenta necesidades educativas especiales obtenga el título de Graduado en Educación Secundaria. Acceso a los programas de diversificación curricular (PDC); ampliando el Plan PROA. Certificar el número de años cursados y el nivel de adquisición de las competencias básicas al alumnado que presenta necesidades educativas especiales que no obtenga el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Contratos-programa con centros educativos para el incremento del éxito escolar.

Cuadro 8. *Medidas para la atención educativa del alumnado que presenta necesidades educativas especiales propuesto en el Plan de inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en julio de 2011. Fuente MECD 2011a. (Continuación)*

LA ATENCIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO	
4. Enseñanzas de Formación Profesional.	Fomentar la escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales en las enseñanzas de Formación Profesional facilitando los recursos de apoyo y adoptando las medidas de accesibilidad en base a las condiciones personales, las capacidades, las necesidades y los intereses individuales de este alumnado. Programa de Cooperación Territorial “Una oferta de formación profesional para toda la población. Plataforma de formación a distancia”.
5. Enseñanzas Universitarias.	Promover la coordinación entre los Departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria y las universidades para facilitar el tránsito entre estas enseñanzas y establecer acuerdos entre las entidades representativas de las personas con discapacidad y de sus familias, las Administraciones y las universidades para favorecer la accesibilidad universal y el éxito de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad.
6. Tránsito entre etapas educativas.	Atender a las necesidades educativas especiales con las que se encuentra el alumnado durante su escolarización y en los cambios de etapa, centro y/o enseñanzas, reforzando la información, la orientación, la cooperación entre profesionales, centros y administraciones así como la coherencia y continuidad de las medidas de apoyo educativo establecidas.
7. Facilitar la accesibilidad universal	Conseguir que el alumnado que presenta necesidades educativas especiales participe plenamente y en igualdad de oportunidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje en cualquiera de las enseñanzas que ofrece el sistema educativo. Recursos de apoyo a la comunicación: Programa de Cooperación Territorial “Escuela 2.0” se prestará especial atención a la adaptación de los recursos TIC.
8. Facilitar la atención educativa al alumnado que presenta NEE hospitalizado	Garantizar la continuidad del proceso educativo y favorecer su reincorporación a su grupo de referencia en el centro.
9. Encuentros e Intercambio para profesores y alumnos.	Cooperación Territorial “Programa ARCE (Agrupaciones o Redes de Centros Educativos e Instituciones Públicas del Ámbito de la Educación)”, así como del Programa de Aulas de la Naturaleza.

En lo referente a la atención educativa del alumnado con necesidades, no descubre nada nuevo. Encuentra prioritario escolarizar en Educación Infantil a los niños con necesidades educativas especiales y da importancia a la detección temprana de necesidades, tal y como ya sabemos.

Busca el éxito escolar del alumnado con necesidades tanto en primaria como en secundaria, en base a la creación y aplicación de programas de compensación educativa, ya sea PROA, “Programa-Contrato” o Programas de Diversificación Curricular.

Para el alumnado con necesidades educativas especiales que no obtenga el Graduado en Educación Secundaria, se pide un certificado de estudios y otro que certifique el nivel de adquisición de las competencias básicas, que no tiene, entre otras cosas, validez ninguna. Para las enseñanzas no obligatorias post secundaria, pide que se garantice la accesibilidad del alumnado con necesidades educativas especiales y que se les dote de los recursos TIC necesarios para que puedan alcanzar los objetivos de cada titulación (las medidas de los centros se contemplan en el Cuadro 9).

Cuadro 9. Medidas formuladas a los centros educativos para la atención educativa del alumnado que presenta necesidades educativas especiales propuesto en el Plan de inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en julio de 2011. Fuente MECD 2011a.

A LOS CENTROS DOCENTES

1. Potenciar la elaboración de proyectos educativos y planes que contemplen la atención integral al alumnado que presenta NEE	Favorecer que los centros docentes, en base al ejercicio de su autonomía, elaboren proyectos educativos y planes que recojan la forma de atención integral a la diversidad de necesidades del alumnado y potenciar la coordinación entre administraciones, instituciones y asociaciones en el centro educativo y la interacción de éste con el entorno. Programa de Cooperación Territorial “Contratos-programa con centros educativos para el incremento del éxito escolar”, cuyo propósito es intervenir en los distintos ámbitos a través de las acciones orientadas a la inclusión educativa y a mejorar el resultado académico del alumnado.
2. Promover la evaluación de los proyectos educativos	Análisis de los resultados y la puesta en marcha de las medidas necesarias para cubrir las carencias detectadas.
3. Proyectos de innovación.	Programa de Cooperación Territorial “La innovación aplicada en la Formación Profesional” con el correspondiente criterio de baremación que se introducirá en las convocatorias que se efectúen.
4. Convocatorias de premios, subvenciones y ayudas.	Impulsar las distintas convocatorias de premios, subvenciones y ayudas tanto desde el Ministerio de Educación como desde las Administraciones educativas, para reconocer la calidad de las actuaciones de los centros docentes en relación con la atención educativa al alumnado que presenta necesidades educativas especiales.
5. Escolarización en centros ordinarios.	Impulsar la escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales en los centros ordinarios y su flexibilidad para que tenga la oportunidad de acceder a una modalidad ajustada a sus necesidades, teniendo en cuenta que la escolarización en centros de educación especial sea la vía más extraordinaria después de haber agotado otras opciones.
6. Avanzar en la distribución equilibrada del alumnado que presenta necesidades educativas especiales entre los centros.	Impulsar medidas para los centros que escolaricen a este alumnado y dotar de recursos complementarios a aquellos que lo escolaricen en proporción mayor a la establecida con carácter general para la zona en la que se ubiquen, en razón de los proyectos educativos que así lo requieran o en atención a las condiciones de especial necesidad de la población que atienden, en aplicación de lo establecido en los artículos 112 y 122 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

A los centros docentes les pide la creación, aplicación y evaluación de programas destinados a conseguir el éxito escolar del alumnado con necesidades. Para ello convoca premios y subvenciones.

Por otro lado se interesa por distribuir de manera equilibrada a los alumnos con necesidades educativas especiales entre los centros de distinta titularidad, cuando es la Administración quien debe garantizar esta equidad (ver medidas tomadas en el Cuadro 10).

Cuadro 10. Medidas formuladas al profesorado y a otros profesionales de la educación para la atención educativa del alumnado que presenta necesidades educativas especiales propuesto en el Plan de inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en julio de 2011.

Fuente MECD 2011a.

AL PROFESORADO Y OTROS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN	
1. Formación inicial del profesorado y otros profesionales.	Potenciar que en la formación inicial del profesorado y de los profesionales de las distintas etapas educativas se incluyan contenidos relativos a la atención integral al alumnado que presenta necesidades educativas especiales.
2. Formación permanente del profesorado.	Convocar cursos de formación dirigidos al profesorado de las distintas etapas educativas que contemplen diversos aspectos de la atención al alumnado que presenta necesidades educativas especiales, así como cursos específicamente destinados a aquellos profesores que dirigen su actividad a este alumnado de manera más concreta por razón de su especialidad o del puesto asignado.
3. Profesionales.	Favorecer la incorporación a los centros educativos de los recursos necesarios para atender al alumnado que presenta necesidades educativas especiales (profesores especialistas en pedagogía terapéutica y en audición y lenguaje, profesores técnicos de formación profesional de servicios a la comunidad y otros profesionales) que garanticen una atención educativa inclusiva y de calidad, ajustada, en base a la evaluación correspondiente, a las necesidades y capacidades individuales de cada alumno.
4. Formación de equipos directivos e inspección de educación.	Fomentar la mejora de la inclusión educativa y la plena participación y colaboración de todos los profesionales y componentes de la comunidad educativa.
5. Servicios de orientación educativa.	Potenciar la detección y la atención al alumnado que presenta necesidades educativas especiales escolarizado en los centros educativos, así como la detección temprana en el periodo 0-3, optimando los recursos de los servicios de orientación educativa y posibilitando la evaluación psicopedagógica, la orientación al profesorado y la atención a las familias.

Respecto a los profesionales pide, básicamente, mayor formación, inicial y continua, y optimizar a los servicios de Orientación, además de una mayor implicación en el proceso de Inclusión de equipos directivos y de inspección.

Cómo hemos visto, muchas de estas medidas de actuación estaban recogidas ya en documentos anteriores, como las memorias elaboradas por el Consejo Escolar del Estado. Da la impresión de que existen numerosos planes y estudios respecto al tema de la Inclusión, que están muy delimitados cuáles son los problemas para su desarrollo, pero que falta la implicación real y su puesta en marcha efectiva, ya que la mayor parte de estas propuestas que parten del Ministerio de Educación, dependen de él mismo para su desarrollo.

Por mucha voluntad que tengan los centros, por muchos planes que describan, desarrollen o evalúen, si, no hay recursos personales suficientes y ratios excesivas, no se podrán desarrollar con éxito.

Que los centros tengan más profesores, más profesionales especialistas en atención a la diversidad, que éstos tengan mayor formación inicial y continua, que puedan trabajar en ambientes que propicien la Inclusión y que se respeten las ratios propuestas en la ley para la escolarización de alumnos con necesidades, depende únicamente del gobierno central y autonómico.

El **calendario** que diseñaron para llevar a cabo el Plan fue el siguiente:

- Noviembre-diciembre 2010: elaboración del Plan.
- Primer semestre de 2011: aprobación del Plan.
- 2011-2013: Ejecución del Plan y seguimiento.

Seguimiento y evaluación del Plan

Con la finalidad de valorar el desarrollo del Plan, se llevó a cabo el seguimiento del mismo a través de una comisión técnica en la que participaron representantes del Ministerio de Educación, de las Administraciones educativas y del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI).

El seguimiento que se hizo del Plan, fue el que consta en el acta siguiente:

Reunión del pleno del Foro para la Inclusión educativa del alumnado con discapacidad, en fecha 10 de junio de 2013:

El pasado 28 de mayo se celebró en el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte la reunión del pleno del Foro para la inclusión educativa del alumnado con discapacidad.

El mencionado Foro es un órgano colegiado de carácter consultivo, presidido por el Ministro de Educación, Cultura y Deporte e, integrado por representantes del Ministerio, del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI), del Consejo Escolar del Estado, de la Conferencia Sectorial de Educación, de la Conferencia General de Política Universitaria, del Consejo de Estudiantes Universitario y de la Universidad y, está conformado por dos comisiones: Educación y Formación Profesional y Universidades.

En esta ocasión, el Ministerio expuso el proyecto de Ley orgánica de mejora de la calidad educativa (LOMCE) que, en su exposición de motivos, señala que de acuerdo con la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020, aprobada en 2010 por la Comisión Europea, la mejora en los niveles de educación debe dirigirse también a las personas con discapacidad, a quienes se les habrá de garantizar una educación y formación inclusivas y de calidad en el marco de la iniciativa "Juventud en movimiento", planteada por la propia Estrategia Europea para un crecimiento inteligente. A tal fin, se tomará como marco orientador y de referencia necesaria la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada por Naciones Unidas en diciembre de 2006, vigente y plenamente aplicable en España desde mayo de 2008.

Contempla, además la ley, entre sus principios, la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa, la no discriminación y la

accesibilidad universal, y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.

Por otra parte, se resaltó el programa de Campus de Excelencia Internacional, que es una apuesta por afianzar la calidad y la excelencia del sistema universitario y que incluye acciones en el ámbito de la discapacidad y del respeto por la diversidad.

Asimismo, se hizo especial hincapié en el Plan de Inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales que aglutina todas las actuaciones emprendidas por las distintas Administraciones educativas destinadas a la atención del alumnado con necesidades educativas especiales y, se desarrolla desde el principio de educación inclusiva, por lo que se reconoce la necesidad de desarrollar una escuela sin exclusiones mediante la corresponsabilidad de la comunidad educativa.

Finalmente, se destacó que para el Ministerio es una gran prioridad la educación inclusiva y, en este sentido, se ha creado un grupo de trabajo de calidad educativa que aglutina los esfuerzos conjuntos de la Administración central y de las Comunidades autónomas para abordar la inclusión educativa con garantías de éxito. También se destacó la cooperación educativa con Iberoamérica de personas con necesidades educativas especiales a través de la Red Intergubernamental de Cooperación Técnica para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE).

Por su parte, el CERMI expuso su deseo de que la educación forme parte del consenso básico, que la LOMCE constituya una oportunidad de mejora para afrontar la atención educativa al alumnado con discapacidad y que la educación inclusiva sea una realidad, siempre ajustada a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Cómo podemos observar en este acta, no se encuentran indicios de que se haya conseguido ninguno de los objetivos propuestos dos años antes. El Ministerio propone una nueva ley educativa, sin haber desarrollado ni cumplido la anterior. Al final todo queda en reuniones, planes y memorias pero no se avanza en la realidad Inclusiva de nuestros centros educativos.

2.6. SÍNTESIS

En el año 1994, en que se proclamó la Declaración de Salamanca, tal y como se explicó en el capítulo anterior, se nos expuso que las escuelas Inclusivas son “el medio más efectivo de combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de bienvenida, construyendo una sociedad más justa y alcanzando la educación para todos”; y explicitaba que, además, la educación inclusiva era “la más eficaz para la mayoría de los niños y mejoraba la eficacia y, en último término, la relación coste efectividad de todo el sistema educativo”.

Se puede decir, después de numerosos estudios que así lo avalan, que la Inclusión mejora considerablemente la vida en los centros educativos, la relación entre los distintos agentes de la comunidad educativa y también el desarrollo cognitivo y social de todos los alumnos tengan o no necesidades educativas.

Tal y como refleja Blanco (2008a),

la educación inclusiva implica una visión diferente de la educación basada en la diversidad y no en la homogeneidad, considerando que cada alumno tiene unas capacidades, intereses, motivaciones y experiencia personal única, es decir, las diferencias son inherentes a los seres humanos y se manifiestan en los ámbitos en que estos se desarrollan. En el ámbito educativo, estas diferencias se expresan en muchas ocasiones en necesidades que debemos satisfacer desde una respuesta adecuada. Así, la atención a las necesidades educativas especiales se enmarca en el contexto de la atención a la diversidad de todo el alumnado. En esta concepción el énfasis está en desarrollar una educación que valore y respete las diferencias, viéndolas como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social y para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta forma, la educación tiene el imperativo ético de asegurar la igualdad sin que ello signifique uniformidad, para no reproducir las desigualdades y exclusiones presentes en la sociedad.

En este sentido, Blanco (2008a) destaca también que:

el foco de atención de la educación inclusiva es la transformación de los sistemas educativos y de las culturas, las prácticas educativas y la organización de las escuelas para que atiendan la diversidad de necesidades educativas del alumnado, y lograr el pleno aprendizaje y participación de cada niño. Cuanto más inclusivas sean las escuelas en su origen, menos alumnos quedarán fuera de ellas y, por tanto, no será necesario integrarlos a posteriori.

En la misma línea, Arnáiz (2004) explica que:

la educación inclusiva se centra en cómo apoyar las capacidades y las necesidades de cada uno y de todos los estudiantes en la comunidad escolar para que se sientan bienvenidos y seguros, y alcancen el éxito, y reivindica una acción educativa que responda de la manera más eficaz a la diversidad de todos los alumnos. Por ello, avanzar hacia prácticas inclusivas requiere un buen equilibrio entre lo nuevo y lo viejo, establecer un proceso que ayude a cada centro educativo a ponerse en movimiento, a avanzar con seguridad aunque se produzca en un principio una situación de conflicto entre el pasado, el presente y el futuro más inmediato.

Estas definiciones nos llevan a buscar respuestas educativas inclusoras, se trata de encontrar, en base a una profunda reflexión, las ganas y la iniciativa para poner en marcha un modelo educativo Inclusivo.

Para posibilitar la Inclusión educativa debemos dar, como hemos dicho durante todo el capítulo, un giro radical a nuestra forma de organizar la docencia y los centros educativos.

Hay que reorganizar la escuela. La escuela –o el instituto- tal y como hoy está concebido no puede desarrollar la Inclusividad. En el momento en que hay elevadas ratios, unos horarios rígidos y personal insuficiente no puede haber Inclusión. Bajo estos parámetros no se dan las condiciones necesarias y óptimas para atender a la diversidad, para atender a todos los alumnos y alumnas en sus necesidades y potencialidades. Es imposible incluir en las condiciones actuales de organización escolar.

Necesitamos un cambio profundo en las prioridades del gobierno (de los gobiernos) en materia educativa.

Para la formación inicial y continua del profesorado necesitamos más contenidos en didáctica, organización escolar, pedagogía, psicología del aprendizaje y del desarrollo, aprender sobre necesidades educativas especiales y discapacidad y sobre nuevas metodologías.

Conseguir una Inclusión educativa total y perfecta es imposible. Cada centro, cada grupo de alumnos y alumnas, cada equipo docente es distinto y distintas serán las respuestas para la Inclusividad en cada marco educativo. Fundamental es tener un marco legislativo que permita la Inclusión. Necesitaríamos una organización escolar coherente con estos principios Inclusivos. Precisa es, una formación para los docentes en materia de diversidad, necesidades educativas especiales e inclusión tanto inicial como continua. Nuestro trabajo desde los centros, desde las aulas debe caminar hacia la Inclusión. Hacia una educación de calidad para todos y para todas.

Una vez detectadas las barreras que dificultan esta Inclusión –de largo descritas en los diversos estudios resumidos en este capítulo- hemos de minimizarlas y priorizar unas prácticas educativas que tiendan a conseguir esta educación en igualdad de oportunidades para todos los alumnos y alumnas. Las soluciones pasan por un cambio en la gestión educativa, en la práctica educativa y docente y en la percepción que tenemos de la diversidad. En este sentido, y como hemos visto en el desarrollo legislativo sobre educación e inclusión en este capítulo, no basta dictar leyes y órdenes sino que después hay que llevarlas a la práctica con los recursos necesarios. Si no es así, esa ley fracasará. No obstante, y cómo hemos visto a lo largo la primera parte del capítulo, hemos avanzado bastante con el tema del tratamiento y la atención a la diversidad en nuestro país en los últimos 40 años, acompañando a las normas dictadas a nivel internacional y europeo con promulgación de convenios y estrategias al respecto. Las distintas leyes educativas, han ido desarrollando el modo de hacer efectiva esa educación Inclusiva, sin importar la necesidad de recursos que para lograrlo necesite cada una y cada uno.

Hemos pasado de una educación segregadora a una educación Inclusiva, estamos en el camino. Conocemos que el resto de países de nuestro entorno y los distintos organismos internacionales están marcando el mismo paradigma de Inclusividad. Y estamos en ello. Pero incluso así, aún nos queda mucho camino por recorrer. Como indica el Consejo Escolar del Estado tenemos que hacer unos ajustes en la aplicación de las medidas descritas en la legislación. Nos encontramos en un momento de recortes importantes en el tema de Educación y de servicios sociales en nuestro país.

Como explican los expertos en el tema, si dejamos de invertir en Educación aumentaran las tasas de abandono y fracaso entre nuestros jóvenes lo que se traducirá en un menor crecimiento social y económico. Invertir en Educación es invertir en futuro y en el crecimiento de nuestro país, como indica también la Estrategia Europea 2020.

Cómo hemos visto, desde 1970 se han generado seis leyes orgánicas de Educación en nuestro país. Cada una de ellas ha ido introduciendo conceptos, medidas y programas que nos han ido acercando hasta el paradigma educativo Inclusivo. La LGE de 1970 introdujo la educación de los alumnos con discapacidad dentro del sistema educativo, aunque fuera en un subsistema paralelo a él. Con la LISMI, se sentaron las bases para los derechos de las personas con minusvalías. La LODE garantizaba el derecho a la educación. La LOGSE introdujo un cambio sustancial y significativo acuñando el término de necesidades educativas especiales y los principios de normalización e integración educativa. La LOE introdujo las medidas necesarias para la atención de la diversidad y con la LOMCE veremos cómo se desarrollan estas medidas.

La OCDE examina a España y observa que hay menos abandono escolar entre los jóvenes y advierte que a mayor formación, mayor empleo.

Otro de los organismos que nos evalúa es el PISA, y revela, en su informe de 2012, que España tiene una puntuación inferior que la media de la OCDE y la UE, en las tres áreas evaluadas. Dentro de lo que son los factores asociados al rendimiento, no obstante, califica a España como un país bastante equitativo en cuanto que no existe apenas diferencias significativas entre los estudiantes con mayores y menores recursos socio-económicos. Es decir, la situación social del estudiante no influye apenas en su rendimiento. Sí se observa, en base a estudios evolutivos, que el alumnado que ha sido escolarizado en educación Infantil puntúa más alto que el alumnado que ingresó directamente en la escuela en educación Primaria. También sostiene que los alumnos inmigrantes, los alumnos que repiten curso y los absentistas obtienen peores resultados en la evaluación.

Por otro lado, después de la evaluación de organismos internacionales, debemos atender a las recomendaciones que nos hace el Consejo Escolar del Estado desde el curso 2008 hasta la actualidad.

En todas sus ediciones, el Consejo ha advertido al gobierno de las deficiencias en temas de Inclusión, necesidades educativas y compensación educativa haciendo una serie de propuestas claras para paliar esas deficiencias. Los apuntes del Consejo al Ministerio de Educación cada año se repiten y cada año, el Ministerio vuelve a hacer caso omiso de las indicaciones del Consejo poniendo como excusa la crisis económica.

La crisis económica a la que nos hemos estado refiriendo a lo largo de estas páginas, no debe impedir el desarrollo de una ley o el seguimiento de un Convenio Internacional. Como indican los informes europeos para España en aras de conseguir los objetivos propuestos para 2020, no hay mayor punto de desarrollo para un país que la formación de sus habitantes. España no logrará salir de la crisis si no invierte en Educación y empieza a seguir las pautas dictadas por el Consejo.

El estado de la educación Inclusiva en España en cifras, nos demuestra que cerca del 80% del alumnado con necesidades educativas especiales, está escolarizado en centros ordinarios y el 20% restante, lo hace en centros específicos de educación especial. Estos datos son, básicamente de la educación obligatoria. El problema se manifiesta en el cambio de etapa, especialmente de primaria a secundaria y en la no continuidad de estudios tras la ESO, normalmente sin graduar.

Otro de los puntos a tener en cuenta a la hora de incluir al alumnado con necesidades, es la escasa o nula formación del profesorado, especialmente en secundaria, acerca de la atención a la diversidad. Esta formación tanto inicial como continua debe estar garantizada por las Administraciones educativas, al igual que las adaptaciones al currículum de los alumnos, disminuir las ratios y mejorar la orientación y la relación con las familias, entre otros.

En 2011 el gobierno propuso elaborar un Plan para la Inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales donde, de nuevo hicieron propuestas para lograrla. Estas propuestas se dirigieron básicamente a la atención del alumnado, a los centros docentes y al profesorado. No se implantó, ni se evaluó.

A estas alturas no necesitamos más planes ni más propuestas: están todas sobre la mesa. Lo que necesitamos, lo que necesitan los alumnos es que las medidas que están diseñadas y aprobadas por ley se cumplan, se implanten, se lleven a cabo. Que se invierta lo suficiente para poder desarrollarlas. No es tan difícil. Para ello sólo hace falta voluntad.

CAPÍTULO III

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA COMUNIDAD VALENCIANA: MEDIDAS Y PROGRAMAS.

3.1. MEDIDAS ATENCION A LA DIVERSIDAD EN LA COMUNITAT VALENCIANA

3.1.1. La Orden de 18 de junio de 1999.

3.1.2. La Orden de 14 de marzo de 2005.

3.2. EL ALUMNADO CON NECESIDAD ESPECÍFICA DE APOYO EDUCATIVO (NEAE) EN SECUNDARIA

3.2.1. Necesidades Educativas Especiales (NEE)

3.2.2. Medidas ordinarias de Atención a la Diversidad

3.2.3. Medidas extraordinarias de Atención a la Diversidad

3.3. LOS PROGRAMAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN SECUNDARIA

3.3.1. Los programas de Diversificación Curricular (PDC)

3.3.3. Programas de Formación Profesional Básica (PFB)

3.4. SÍNTESIS

CAPÍTULO III. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA COMUNIDAD VALENCIANA: MEDIDAS Y PROGRAMAS.

Ahondando en un nivel mayor de concreción, con respecto a la atención a la diversidad en Secundaria, debemos conocer las medidas propuestas en nuestra Comunitat para la atención de este colectivo en los centros de Educación Secundaria.

Todas las medidas que describiremos vienen detalladas en las dos órdenes que regulan la atención a la diversidad en Secundaria en la Comunitat Valenciana, de las que hablaremos en un principio.

Después revisaremos una a una las medidas y describiremos lo que se conoce como necesidades específicas de apoyo educativo y en qué consisten.

La diversidad existe en los centros educativos y se manifiesta de distintas formas. Atendiendo a lo descrito en las primeras páginas de este trabajo, todos y todas somos diversidad. Todos y todas necesitaremos a lo largo de nuestra escolarización algún tipo de apoyo para seguir nuestros estudios. No obstante, para facilitar la mejor atención a nuestro alumnado, decidimos catalogar a los alumnos y alumnas cuando muestran unas necesidades educativas más concretas o diferentes a la mayoría y los definimos como aquellos y aquellas que necesitan un apoyo educativo más específico, es decir, alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (NEAE) durante un periodo más o menos prolongado de su escolarización. En este capítulo, vamos a definir cómo son los alumnos y alumnas con necesidades educativas en Secundaria, vamos a profundizar en la descripción de la población a la que durante todos estos capítulos nos estamos refiriendo. Vamos a conocer un poco más, cómo es el perfil del alumnado de Secundaria que forma parte de esa diversidad de la que hablábamos al principio, la diversidad minoritaria y diferente y, concretamente, qué medidas de atención se están desarrollando en nuestra Comunitat.

La normativa educativa general descrita en el capítulo anterior, apuntaba cuáles eran las necesidades más comunes en los centros educativos y, aportaba además, las medidas que había que adoptar en caso de que un alumno o alumna presentase estas necesidades. Ahora comprobaremos cómo se desarrolla dentro del marco legislativo para la atención a la diversidad en la Comunitat Valenciana.

También, cómo la Inclusión del alumnado con necesidad de atención educativa, cae en número en los centros de secundaria ordinarios mientras aumentan los alumnos que en esas edades son derivados a centros de Educación Especial por la falta de recursos y de formación y de unas políticas inclusoras potentes que permitan atender correctamente a estos alumnos que tenían las mismas necesidades en primaria que en secundaria.

En este capítulo vamos a explicar también brevemente, cuáles son las necesidades que nos podemos encontrar con mayor frecuencia en un centro ordinario de Educación Secundaria y cuáles son las medidas ordinarias y extraordinarias de que disponen los centros y los docentes para mejorar las competencias de este alumnado y educar de manera Inclusiva.

También nos acercaremos un poco más a la población a la que irá dirigido nuestro programa de intervención, alumnado con necesidades y alumnado de los programas de atención a la diversidad en Secundaria, esperando clarificar conceptos.

3.1. MEDIDAS ATENCION A LA DIVERSIDAD EN LA COMUNITAT VALENCIANA

Para terminar con la descripción de las medidas legislativas que acompañan a la atención a la diversidad en nuestro país, vamos a resumir la legislación vigente en la Comunitat Valenciana.

Cada Comunidad Autónoma tiene, como indica su propio nombre *autonomía* a la hora de concretar las leyes orgánicas generales para todo el estado español. Tomando como base y referencia la legislación estatal, cada comunidad concreta esas medidas en actuaciones concretas para llevar a cabo en sus centros educativos.

Como ejemplo de esta concreción, vamos a conocer las dos órdenes que atienden a la diversidad en Secundaria en la Comunitat Valenciana. La del 14 de marzo de 2005 (DOCV, 2005), que incluye las medidas de atención desarrolladas en la orden de 18 de junio de 1999 (DOCV, 1999) que regulaba la atención a la diversidad en Secundaria, ambas actualmente en vigor.

3.1.1. La Orden de 18 de junio de 1999 (DOCV, 1999)

La Orden de 18 de junio de 1999 de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, regula la atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria.

Esta es una orden que se desarrolló bajo la influencia de la LOGSE. La Orden de 18 de junio señala que:

una metodología didáctica que se adaptara a las características de cada alumno, que la organización de la docencia atendiera a la pluralidad de intereses, motivaciones y capacidades del alumnado, y que en el currículo, la optatividad tuviera un peso creciente que alcanzara su máximo en la organización del último curso.

Además también establecía la Diversificación Curricular, a partir de los 16 años de edad. Y como decía la misma ley:

el sistema educativo ha de disponer de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos, contando para ello los centros con la debida organización escolar y realizando las adaptaciones curriculares necesarias, y adecuarán sus condiciones físicas y materiales a las necesidades de estos alumnos.

El Decreto 47/1992, de 30 de marzo, del Gobierno Valenciano, por el que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana (DOCV, 1992), en el artículo catorce, dispone que para los alumnos con necesidades educativas especiales, determinadas previa evaluación psicopedagógica por especialistas, se podrán realizar adaptaciones curriculares que se aparten significativamente de los contenidos y criterios de evaluación del currículo, consistentes en la adecuación de los objetivos educativos, la eliminación o inclusión de determinados contenidos y la consiguiente modificación de los criterios de evaluación, así como en la ampliación de las actividades educativas de determinadas áreas curriculares. Estas adaptaciones curriculares tenderán a que los alumnos alcancen las capacidades propias de la etapa de acuerdo con sus posibilidades.

El Decreto 39/1998 de 31 de marzo, del Gobierno Valenciano (DOCV, 1998), regula la atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, derivadas de su historia personal y escolar o de condiciones personales de sobredotación o de discapacidad psíquica, motora o sensorial, y plurideficientes, determinando las medidas de carácter pedagógico, curricular y organizativas, los medios personales y materiales y los criterios para su escolarización, dice que:

respetando su autonomía pedagógica y de gestión, debe dotar a los centros docentes sostenidos con fondos públicos de recursos humanos y materiales, así como dar a todos los centros las instrucciones pertinentes para facilitar la elaboración de un Plan de Atención a la Diversidad propio de cada centro docente que le permita adoptar las medidas necesarias para que su alumnado pueda encontrar respuesta a sus necesidades educativas, especialmente aquel que pertenezca a minorías étnicas, que esté en situaciones sociales o culturales desfavorecidas, que presente dificultades graves de aprendizaje y de convivencia, o que padezca discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales.

Tras esta justificación, la Orden, desarrollaba todo un Plan de Atención a la Diversidad. Resulta interesante conocer qué medidas diseñaba el Plan, ya que aún son las medidas con las que estamos trabajando actualmente. En el Plan de actuación para la atención a la diversidad del alumnado se contemplaban los siguientes apartados (ver Cuadro 11):

Cuadro 11. *Medidas para la atención a la diversidad propuestas desde el plan de atención a la diversidad. Fuente: Conselleria Educación 1999.*

MEDIDAS GENERALES	MEDIDAS ESPECÍFICAS	EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA
Concreción del currículo	Adaptaciones curriculares individuales significativas (ACIS)	Evaluación psicopedagógica
Organización de la opcionalidad	Adaptaciones de acceso al currículo	
Organización de actividades de refuerzo	Programa de diversificación curricular PDC	
Medidas educativas complementarias para el alumnado que permanezca un año más en el mismo curso	Programa de adaptación curricular en grupo	
La orientación educativa, psicopedagógica y profesional y la tutoría		

Las medidas que se incluyen en los diferentes apartados señalados en el cuadro anterior no tienen todas el mismo carácter. Unas son generales y van dirigidas a todo el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria y, en cambio, otras son específicas para los alumnos y las alumnas con necesidades educativas específicas.

La evaluación psicopedagógica es necesaria para la aplicación de las medidas específicas.

Esta Orden sienta las bases para la atención a la diversidad del alumnado en Secundaria que se desarrolla en la siguiente.

3.1.2. La Orden de 14 de marzo de 2005 (DOCV, 2005)

La Conselleria de Cultura, Educación y Deporte de la Comunitat Valenciana desarrolló en la Orden de 14 de marzo de 2005 la regulación de la atención al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros que imparten Educación Secundaria, según las bases estipuladas en la orden de 1999.

La finalidad de la Orden era garantizar para el alumnado con necesidades educativas especiales, en un contexto de no discriminación, normalización educativa y con la finalidad de conseguir su integración, la continuidad del proceso educativo iniciado en las primeras etapas de Educación Infantil y Educación Primaria y regulaba la atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, con discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales o con graves trastornos de la personalidad o de conducta, que cursa Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, y Formación Profesional de grado medio y superior.

Los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales podrían ser escolarizados en función de sus características en centros ordinarios, en programas específicos desarrollados en centros ordinarios, o en centros de educación especial.

La Conselleria debía prever al inicio de curso las necesidades personales y materiales de los centros y actuar en consecuencia.

Según esta Orden, todavía en vigor, y con la finalidad de facilitar la continuidad del proceso educativo de los alumnos en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), la Conselleria “garantizará los mecanismos y los recursos necesarios para que se establezca la adecuada coordinación entre los centros de educación secundaria y los centros de educación primaria que tengan adscritos”.

Establecía que los centros docentes dentro del marco normativo que estable el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (ROF), “fomentarían actitudes dirigidas a la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales que se incorpora por primera vez al centro”.

El procedimiento que marca esta Orden para determinar las necesidades educativas especiales será que el Departamento de Orientación o, en su caso, a quien tenga atribuidas sus funciones, realice la evaluación psicopedagógica preceptiva y “cumplimentará el protocolo de la evaluación psicopedagógica de las necesidades educativas especiales” legales del alumno o alumna, emitirá el informe psicopedagógico, fundamentado en la evaluación psicopedagógica, en el que indicará la propuesta específica de actuación.

Las medidas específicas de atención al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en Educación Secundaria Obligatoria, así como los procedimientos a seguir en cada caso, serán las que se contemplan en la Orden de 18 de junio de 1999 que acabamos de describir.

Ofrece la opción de que la Dirección General de Enseñanza desarrolle los principios organizativos, la estructuración de los elementos curriculares, la metodología y las

medidas de apoyo educativo a aplicar para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales en aulas especializadas.

Esta Orden establece además que los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales permanentes escolarizados en los centros de Educación Secundaria “deberán estar distribuidos de forma homogénea entre todos los grupos de un mismo curso, excluyendo en la composición de los mismos todo criterio discriminatorio”.

Y también que en ESO, Bachillerato y Formación Profesional Específica “el número máximo de alumnos con necesidades educativas especiales permanentes será de 2 por aula”. En estas circunstancias, “por cada alumno con necesidades educativas especiales permanentes, se reducirá la ratio en 3 alumnos menos, sin perjuicio de los desdobles establecidos”.

También entiende que en los centros sostenidos con fondos públicos, la dirección del centro, visto el expediente correspondiente, “podrá solicitar las ayudas técnicas individuales para el acceso al currículo según dispone la normativa vigente”.

El consejo escolar del centro, al aprobar las directrices de las actividades complementarias, “procurará la máxima integración de todo el alumnado, y para ello adaptará las condiciones de realización de las mismas a las características de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales”.

Con respecto a la formación del profesorado, el equipo directivo, al coordinar las actividades de perfeccionamiento del profesorado, “planificará para todo el profesorado acciones formativas relacionadas con las necesidades educativas especiales”. Esta formación “se hará extensiva a todos los profesores tutores dado que afecta a todos los alumnos y alumnas del centro docente”.

Como hemos visto, estas dos órdenes en vigor actualmente, regulan la atención a la diversidad en la Comunitat Valenciana en el ámbito de la Educación Secundaria.

Existen otras disposiciones y decretos que han ido, después de la implantación de legislaciones más actuales, actualizando las medidas de atención, como pueden ser los Programas de Diversificación Curricular, en la orden del 16 de junio de 2008 (DOCV, 2008b) o los Programas de Cualificación Profesional Inicial en la orden de 19 de mayo de 2008 (DOCV, 2008a).

Ahora, con la aprobación de la LOMCE (BOE, 2013) habrá nuevos ajustes en nuestro sistema educativo y de concreción en las autonomías.

Lo que sí está claro es que hay que tener una clara voluntad de seguir trabajando a favor de la Inclusión educativa y aunque todo esté contemplado en la legislación, tanto general como autonómica, las medidas no llegan a implantarse en los centros educativos.

3.2. EL ALUMNADO CON NECESIDAD ESPECÍFICA DE APOYO EDUCATIVO (NEAE) EN SECUNDARIA

Durante todas las páginas anteriores hemos ido desarrollando la idea de diversidad, la de necesidades educativas y como debemos, a través de una escuela Inclusiva, ofrecer una *educación para todos*.

Hemos ido centrando nuestro estudio en recorrer a nivel internacional, europeo y estatal, cuáles son las políticas para la atención a la diversidad que se encuentran en vigor actualmente. Por ello es necesario, llegado a este punto, describir, explicar y desarrollar qué alumnos componen la diversidad en Secundaria y cuáles son las medidas que vamos a desarrollar en nuestros centros para su atención.

El alumnado que compone la diversidad, ya sea en Infantil, Primaria o Secundaria, viene descrito en la LOE (BOE, 2006) en su artículo 71 (la LOMCE no los modifica). Estos alumnos son los que presentan:

- Necesidades educativas especiales:
 - alumnos con discapacidad (cognitiva, motora o sensorial –o pluridiscapacidad-)
 - alumnos con trastorno graves de conducta
- Dificultades específicas de aprendizaje
- Altas capacidades intelectuales
- Por incorporación tardía al sistema educativo (inmigrantes)
- Por condiciones personales o de historia escolar diversa

También hemos hablado en el capítulo anterior que, la heterogeneidad del alumnado que en Primaria es atendida, con bastantes buenos resultados, cae en número y desaparece en parte en su transición hacia la Secundaria.

Alumnos y alumnas con discapacidades más graves, al paso de la etapa de Primaria a Secundaria, acaban siendo escolarizados en centros de Educación Especial, segregados de sus compañeros de Primaria.

De los 58.671 alumnos y alumnas con necesidades específicas de apoyo educativo integrado en Primaria, durante el curso 2011-12, sólo 40.061 alumnos y alumnas continúan en la Secundaria ordinaria, un 68% del total. El 32% restante pasó, como dijimos, a centros de Educación Especial.

Por ese motivo, la tipología del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo que nos encontramos en los institutos de Secundaria ordinarios, son de un perfil leve y/o moderado:

- Necesidades educativas especiales:
 - alumnos con discapacidad (cognitiva, motora o sensorial –o pluridiscapacidad-)
 - Alumnado NEE con Adaptaciones Curriculares Individualizadas Significativas (ACIS)
 - Alumnado NEE con Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ACI)
 - Alumnado NEE con Adaptaciones de Acceso al Currículo
 - Audición y lenguaje

- alumnos con trastorno graves de conducta
 - TDAH
 - Inadaptación al medio escolar
- Dificultades específicas de aprendizaje
 - Dificultades de Aprendizaje
 - Trastorno de Aprendizaje No Especificado (TANE)
- Altas capacidades intelectuales
- Por incorporación tardía al sistema educativo (inmigrantes)
 - Desconocimiento lenguas oficiales
- Por condiciones personales o de historia escolar
 - Absentismo
 - Protección social de menores
 - Inadaptación al medio escolar
 - Minorías étnicas o desventaja cultural

Estas son las necesidades que nos encontramos en Secundaria y que tiene en cuenta la Administración a la hora de clasificar a los alumnos y alumnas por necesidades y ofrecer los recursos personales de apoyo que necesitan los centros educativos cada curso escolar.

Estas necesidades tienen un carácter académico o un carácter social o de compensación de desigualdades.

Vamos a describir brevemente, a continuación, cada una de ellas.

3.2.1. Necesidades Educativas Especiales (NEE)

1. Alumnos y alumnas con discapacidad.

Son los alumnos y alumnas que como consecuencia de una o más deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales, congénitas o adquiridas, previsiblemente de carácter permanente, necesitaran unas medidas educativas específicas para poder desarrollar al máximo sus potencialidades.

2. Alumnado con trastornos graves de conducta.

La delimitación conceptual de los Trastornos Graves de Conducta y del Comportamiento (TGC) es muy compleja, tanto por la dificultad que entraña delimitar criterios de normalidad o anormalidad en un determinado patrón de comportamiento, como por la multitud de factores implicados en su origen y mantenimiento.

Un patrón de comportamiento, persistente a lo largo del tiempo, que afecta a los derechos de los otros y violenta las normas apropiadas de la edad. Implica la presencia de conductas inadecuadas para la edad, dificultades en el funcionamiento diario del alumno o alumna en el ámbito familiar, escolar y/o social, llegando a ser vistos con frecuencia como “inmanejables” por las personas de su entorno (Kazdin, 1995).

Este es un apartado difícil de catalogar, ya que la ley engloba, según criterios también del DSM-V, desde alumnos y alumnas con TDAH a alumnos y alumnas que puedan tener, por ejemplo, un trastorno disocial.

En los centros educativos, existe una prevalencia de entre el 3 y 7% en cuanto a alumnado diagnosticado con TDAH, que puede suponer o no una conducta disruptiva en el aula. Para otros trastornos más graves, como el negativista desafiante nos encontramos con unas tasas de entre 2 y 16%, y, obviamente, no son las mismas características las que tiene un niño con TDAH o un niño con una conducta disocial.

Aquí incluiríamos a los alumnos y alumnas que presentan rechazo al medio escolar, sea cual sea la causa y al alumnado absentista.

3. Dificultades de aprendizaje

También se trata de un grupo heterogéneo y muy variado, tanto en su clasificación como en las capacidades de sus integrantes.

Tienen en común que sufren alguna dificultad de aprendizaje que merece que se les ofrezca una medida adecuada para atenderles. Entrarían aquí el alumnado con trastorno de la lectura, escritura, cálculo o dificultades de aprendizaje no especificadas.

4. Altas capacidades intelectuales

Se consideran necesidades específicas de apoyo educativo por altas capacidades intelectuales las de aquellos alumnos y alumnas que manejan y relacionan múltiples recursos cognitivos de tipo lógico, numérico, espacial, de memoria, verbal y creativo, o bien que destacan especialmente y de manera excepcional en el manejo de uno o varios de ellos. Este concepto más amplio, de altas capacidades, incluye tanto al alumnado que presenta sobredotación intelectual, como a aquel que presenta talento simple o talento complejo. (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2008b).

5. Incorporación tardía al sistema educativo

Son alumnos, generalmente inmigrantes, que no han disfrutado de toda la escolaridad en nuestro país. Se incorporan tardíamente al sistema, lo que conlleva un retraso en su escolarización, en el conocimiento de las lenguas vehiculares y, por lo tanto, en los contenidos adquiridos. Necesitan pues, medidas de atención específicas para recuperar y engancharse al currículum establecido para cada edad.

Hubo unos años en los que debido al aumento de la inmigración en nuestro país, se adoptaron medidas de compensatoria a estos alumnos y alumnas. Actualmente, la inmigración ha descendido drásticamente y apenas hay alumnos y alumnas en esta situación.

6. Condiciones personales o sociales

Aquí nos encontramos con alumnos y alumnas muy diversos, con historias personales y sociales diversas (encontrarse en instituciones, familias de acogida, historia familiar de desestructuración, abandono, pobreza, protección social, etc.) que necesitan, para

compensar desigualdades, una educación adaptada a ellos y ellas que les permita alcanzar los objetivos educativos y paliar esas desigualdades para poder, en un futuro, incorporarse con plenas garantías en la sociedad.

Estas son las características que presentan los alumnos en Secundaria con alguna necesidad educativa. Cada alumno y cada alumna con necesidades es diferente entre sí, al igual que cada uno de nosotros somos diferentes. Lo que tienen en común es que necesitarán durante un periodo de su escolaridad o a lo largo de toda ella, medidas de atención específicas para poder conseguir los objetivos propuestos, con carácter general, en la Educación.

Estas medidas están descritas en la normativa orgánica de educación y desarrollada por las Comunidades Autónomas para su aplicación en los centros educativos. En nuestra Comunitat, se desarrollan las siguientes (ver Cuadro 12), según la Orden de 18 de junio de 1999 (DOCV, 1999):

Cuadro 12. *Medidas de atención a la diversidad: ordinarias y extraordinarias. Fuente: Orden 18 de junio 1999.*

MEDIDAS ORDINARIAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	MEDIDAS EXTRAORDINARIAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Agrupamientos flexibles ▪ Desdobles en grupos ▪ Refuerzo en el grupo ordinario ▪ Medidas de refuerzo ▪ Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ACI) ▪ Permanencia un año más en el mismo curso (repetición) ▪ Integración de las materias por ámbitos ▪ <i>PDC</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adaptaciones Curriculares Individualizadas Significativas (ACIS) ▪ Flexibilización de la escolaridad para alumnos de altas capacidades ▪ Refuerzo y atención específica para el alumnado que desconozca nuestras lenguas (simultaneo al grupo ordinario) ▪ Alumnado que por condiciones personales o de historia escolar presentan un desfase curricular elevado (mayor de dos cursos) podrá recibir parte de su escolarización en agrupamientos específicos (aulas PT) y la otra mitad de la jornada al aula ordinaria con su grupo de referencia. ▪ <i>PCPI/FPB</i>

Explicaremos, a continuación, como se desarrollan y en qué consiste cada una de estas medidas de atención a la diversidad. Recordar que para aplicar las medidas extraordinarias citadas en la columna de la derecha, el alumno tendrá que haber agotado todas las medidas ordinarias de atención a la diversidad de la columna de la izquierda. Esto es así porque las medidas no ordinarias suponen una adaptación de los componentes básicos del currículum y apartan al alumnado de una educación estándar e intentamos basarnos en el principio de normalización siempre que sea posible.

3.2.2. Medidas ordinarias de Atención a la Diversidad

Agrupamientos y desdobles

Los grupos flexibles se entienden como agrupamientos de carácter homogéneo que se llevan a cabo entre alumnos de distintos grupos heterogéneos con referencia a diferentes niveles de competencia curricular dentro de una determinada área.

Se llevarán a cabo desdobles en aquellos grupos donde coincidan mayor número de alumnos con mayor desfase escolar y más dificultades de aprendizaje. Para la realización de desdobles tendrían preferencia las áreas instrumentales (Lenguas y Matemáticas) y aquellas otras priorizadas por el centro.

Por desdobles entendemos aquellos agrupamientos de carácter homogéneo o heterogéneo que se lleva a cabo entre alumnos de un mismo grupo-aula al dividir el mismo en dos subgrupos en una materia determinada

Refuerzos

El refuerzo es una medida educativa ordinaria de atención a la diversidad destinada a uno o varios alumnos (normalmente en grupos de no más de 10-12) que presentan dificultades de aprendizaje en las áreas instrumentales básicas, y un desfase curricular de no más de 2 años en las mismas. La finalidad es que los alumnos alcancen los objetivos mínimos del currículo correspondiente a su nivel educativo.

Repetición

La repetición, aunque no lo parezca es una medida de atención ordinaria. Se le da la oportunidad al alumno de permanecer de un año más en el mismo curso para posibilitar que obtengan los contenidos del curso no adquiridos. Esta es una medida controvertida porque, en muchos casos, no se alcanza el objetivo para el que se había propuesto.

Ámbitos

Se trata de hacer una programación integrada de varias materias “afines”, de manera total o parcial, es decir, un/a mismo/a profesor/a programa e imparte dos o más materias que pertenecen a la misma rama de conocimiento. Ésta es una muy buena medida, especialmente para el tránsito de primaria a secundaria, así, los alumnos que vienen de los colegios con un maestro/a generalista más dos o tres especialistas, pasa a tener doce profesores en 1º de la ESO.

Si integramos las materias en ámbitos un profesor de matemáticas puede dar naturales o tecnología o informática y uno de lengua, sociales y minimizamos el impacto y suavizamos la transición, al mismo tiempo que los alumnos interrelacionan contenidos afines y les ayuda a empezar a construir el aprendizaje de una manera más global y significativa. Es una muy buena medida pedagógica que casi ningún instituto de Secundaria ofrece.

Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ACI).

Son modificaciones que no afectan a los elementos prescriptivos del currículum. Adaptaciones de: metodología, actividades, temporalización o instrumentos de evaluación adaptados. Los alumnos tienen los mismos objetivos y contenidos que el resto de los compañeros.

Se utiliza con alumnado con dificultades de aprendizaje, especificadas o no, que tienen un desfase curricular menor de un ciclo (2 cursos). Adaptando los componentes

adyacentes del currículo podemos facilitar el aprendizaje a los alumnos con estas características.

Adaptaciones de Acceso (AC).

Son modificaciones en elementos personales, espaciales, materiales y organizativos, para favorecer el acceso del alumno al currículum sin hacer modificaciones en este. P. ej. Alumnos con discapacidad motora que necesitan un ordenador para escribir y requerirá más tiempo para hacer un examen, pero el examen será el mismo que para el resto de los compañeros.

Se utiliza, especialmente, con los alumnos con discapacidad motora o sensorial que necesitan sistemas alternativos de comunicación, de acceso a instalaciones, que presentan movilidad reducida, etc.

Como habíamos explicado al principio del epígrafe, los alumnos deberán haber agotado estas medidas antes de comenzar a aplicar las extraordinarias.

Con estas medidas, casi todas de carácter organizativo de los centros y de distribución de recursos personales, se pueden paliar, en gran medida, las dificultades académicas que presenta parte de nuestra población escolar.

Cuando estas medidas no son suficientes, pasaremos a aplicar las que describimos a continuación.

3.2.3. Medidas extraordinarias de Atención a la Diversidad

Adaptaciones Curriculares Individualizadas Significativas (ACIS).

Esta medida consiste en adaptar (cambiar, modificar, reducir, ampliar) los elementos que componen el currículum.

Se lleva a cabo para alumnos y alumnas que presentan un desfase curricular superior a un ciclo, es decir, dos cursos académicos. Es decir, cuando un alumno se encuentra en 1º de la ESO pero su nivel de competencia curricular, por ejemplo en matemáticas, se sitúa en 4º de primaria. También para alumnos con altas capacidades y su nivel de competencia esté dos cursos por encima de su curso de referencia.

En ese momento, una vez detectada la necesidad, previa valoración del alumno y hecho el informe psicopedagógico correspondiente, con la aprobación de la familia, el orientador/a propone al equipo docente la realización, en las áreas que sean oportunas, de la Adaptación Curricular Individualizada Significativa (ACIS), para ese alumno que tendrá una vigencia de dos cursos pero que se revisará en cada evaluación y al finalizar el curso académico.

Las ACIS son medidas extraordinarias que afectan a los elementos prescriptivos del currículum: los objetivos generales de la etapa, los contenidos básicos y los criterios de evaluación.

Aula Pedagogía Terapéutica (PT)

El aula de PT se plantea como un recurso de atención a la diversidad extraordinario. A ella acuden alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales, normalmente con ACIS y un desfase curricular de más de dos años, para alcanzar, a través de una atención individualizada en pequeño grupo, los objetivos máximos que puedan conseguir en su educación.

Acuden unas horas a la semana, compartiendo la instrucción con el aula ordinaria. Están atendidos por maestros/as especialistas en pedagogía terapéutica.

Audición y Lenguaje (AL).

Es el especialista que se dedica a la reeducación del lenguaje y del habla para alumnos y alumnas con discapacidades sensoriales, motrices o específicas en esta área.

Los centros educativos dispondrán de este servicio en función de las necesidades del mismo. Los alumnos acuden en sesiones cortas, una o dos a la semana, en horario lectivo, a la reeducación con el/la logopeda.

Flexibilización para altas capacidades

Consistiría en adelantar al alumno o alumna con altas capacidades (valoradas y diagnosticadas) uno o más cursos con tal de que cursara según su nivel de competencia curricular real. Es una medida muy extraordinaria y depende de Inspección educativa aprobarla o no.

Inmersión Lingüística

Se desarrollaría para aquellos alumnos que desconocen las lenguas oficiales. Consiste en un par de meses trabajando la lengua –o lenguas- de manera intensiva, como instrumento vehicular de cualquier aprendizaje. Es prioritario para alumnos en condiciones de inclusión tardía en nuestro sistema educativo.

Estas son las medidas de atención a la diversidad que el Govern Valencià estipula para atender correctamente a los alumnos y alumnas según sus necesidades.

Nos queda sin embargo, explicar los programas de atención a la diversidad en vigor, que se llevan a cabo durante el segundo ciclo de la ESO. Estos programas son: los Programas de Diversificación Curricular (PDC), los Programas de Cualificación profesional Inicial (PCPI) y la reciente Formación Profesional Básica (FPB), que pasamos a describir a continuación.

El PDC consistiría en una medida ordinaria y el PCPI y la FPB serían medidas extraordinarias.

3.3. LOS PROGRAMAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN SECUNDARIA

En esta parte del capítulo explicaremos los programas grupales de atención a la diversidad en Secundaria que están en vigor actualmente en nuestro sistema educativo.

Son programas que se aplican en el segundo ciclo de la ESO, cuando observamos que los alumnos y alumnas no están en condiciones de graduar por la vía ordinaria.

Los Programas de Diversificación Curricular se encontrarían dentro de las medidas ordinarias mientras que los Programas de Cualificación Profesional Inicial y la Formación Profesional Básica serían medidas extraordinarias.

Vamos a explicar cada uno de ellos y a conocer el perfil del alumnado que los cursan y que formará parte de la muestra de nuestra investigación.

3.3.1. Los programas de Diversificación Curricular (PDC)

Un Programa de Diversificación Curricular es una medida de atención a la diversidad ordinaria, diseñada para aquellos alumnos, mayores de 16 (ó 15 extraordinariamente) años, que han presentado durante los primeros cursos de la ESO dificultades generalizadas de aprendizaje.

Está planteado para el alumnado que tras la aplicación de las medidas ordinarias de atención a la diversidad, se encuentre en riesgo evidente de no alcanzar los objetivos de la etapa cursando el currículum ordinario; pero que, al mismo tiempo, manifieste su interés en obtener el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Este programa supone cursar en los centros ordinarios un currículo distinto al establecido con carácter general, para que el alumnado alcance los objetivos mínimos de la etapa con una metodología diferente, a través de contenidos y de áreas específicas denominadas ámbitos, que integran los aprendizajes básicos y permiten impartirlos de forma globalizada.

Según la Orden de 16 de junio de 2008, de la Conselleria de Educación, por la que se regula el PDC en la ESO en el ámbito de gestión de la Comunitat Valenciana (DOCV, 2008), los alumnos que se incorporen al PDC deben presentar las siguientes características:

- 1.- Presentar dificultades generalizadas de aprendizaje en los cursos anteriores.
- 2.- Encontrarse en riesgo evidente de no alcanzar los objetivos y competencias básicas de la etapa cursando el currículo ordinario.
- 3.-Tener interés fundado en obtener el título de Graduado en ESO.
- 4.-Encontrarse en tercero o cuarto de la ESO. No obstante, podrán integrarse en dicho programa, los alumnos que, una vez cursado el segundo curso de la ESO, no estén en condiciones de promocionar a tercero y hayan repetido ya una vez en la etapa.

El PDC es una medida destinada a aquellos alumnos con los que se ve que el camino ordinario no les va a llevar a conseguir las capacidades que la ESO plantea.

El PDC no es una salida fácil para sacarse el graduado. La incorporación a estos programas deberá estar suficientemente justificada.

Los equipos docentes de los alumnos de 3º de la ESO, 2º y 4º excepcionalmente, reunidos en sesión de evaluación, valoran y proponen a los alumnos de sus cursos que tienen el perfil de PDC. Es decir, alumnos con dificultades de aprendizaje que han repetido ya un curso o van a hacerlo, con suficiente motivación para sacarse el graduado y con buena predisposición para el trabajo y el estudio.

Tras esta primera propuesta, la orientadora del centro se reúne con los alumnos, los valora y realiza un informe psicopedagógico de cada uno de ellos y ellas. Después informa a tutores, equipo directivo y equipos docentes y a finalizar el curso se priorizan los alumnos para entrar en el programa, ya que solo dispone de 15 plazas.

Tras la selección se informa a los alumnos y a las familias, que son en última instancia quienes decidirán si entran o no en el PDC.

Los Programas de Diversificación Curricular son una de las mejores medidas de atención a la diversidad que existen. Alumnos desmotivados y con un amplio historial

de fracaso escolar recuperan parte de su autoestima académica cuando cursan estos programas.

Además se trata de un instrumento que permite conseguir el graduado en Educación Secundaria, un título básico para incorporarse al mercado laboral. Los programas de Diversificación compensan las desigualdades y favorecen la inclusión educativa y social.

Adaptados a sus necesidades en grupo y con una metodología distinta a la utilizada en la ESO, además de presentar los contenidos por ámbitos de aprendizaje, con los beneficios que ello comporta –como explicábamos en las medidas ordinarias- hacen que los alumnos remonten, en la mayoría de casos, y alcancen el Graduado en Educación Secundaria, aunque sea a mínimos.

Los alumnos de PDC se integran en grupos ordinarios de referencia donde cursarán las tres materias obligatorias u opcionales, las tutorías y también cursarán con su grupo ordinario las optativas. Las materias impartidas en ámbitos las recibirán en su grupo. Agrupar las materias en ámbitos y tener menos profesores favorece, como habíamos dicho, el aprendizaje de estos alumnos y alumnas.

La carga curricular de los dos cursos de PDC la podemos observar en el Cuadro13:

Cuadro 13. Ámbitos y asignaturas que se cursan en 1º y 2º de PDC.

3º PDC	4º PDC
ASIGNATURAS ESPECÍFICAS PDC	
ÁMBITO CIENTÍFICO Matemáticas, naturales, física y química y biología	ÁMBITO CIENTÍFICO Matemáticas, naturales, física y química y biología
ÁMBITO LINGÜÍSTICO Y SOCIAL Castellano, valenciano, sociales: geografía e historia.	ÁMBITO LINGÜÍSTICO Y SOCIAL Castellano, valenciano, sociales: geografía e historia, Educación ético-cívica
ÁMBITO PRÁCTIC Tecnología	ÁMBITO PRÁCTIC Tecnología
INGLÉS	INGLÉS
ASIGNATURAS COMUNES	
* elegir 2	
EF	EF
EPV	Tecnología
Música	Religión / AE
Religión / AE	*Informática
	*Francés
	*EPV
	*Francés
	*Latín
ASIGNATURAS OPTATIVAS	
OIP	TMI
Informática	
Cultura Clásica	

3.3.2. Los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)

En nuestro trabajo de investigación (Carrasco, 2009) hacíamos una descripción intensa de los Programas de Cualificación Profesional Inicial y de sus modalidades, explicando las ventajas que tenían, especialmente, en la formación profesional básica del alumnado que presentaba alguna necesidad educativa, siendo, básicamente, la última opción que le queda al alumnado de este perfil para graduar y/o alcanzar una titulación profesional aunque sea mínima, que le permita alcanzar el graduado en Educación Secundaria y las competencias mínimas básicas para incorporarse al mercado laboral y, en consecuencia, a la sociedad de una manera plena y satisfactoria.

Existen numerosos estudios al respecto que aclaran posturas acerca de estos programas, a nuestro parecer tan valiosos como necesarios. García-Ruiz (2013) en su estudio titulado *“Las competencias socio-personales en la integración socio-laboral de los jóvenes que cursan Programas de Cualificación profesional Inicial”*, describe con gran acierto las percepciones del alumnado de los PCPI sobre las competencias socio-personales más valoradas por el alumnado para acceder al mercado laboral y después las compara, en ese mismo estudio, con la opinión de los orientadores.

Este estudio nos sirve de base para introducir el perfil de una parte de los alumnos que forman la diversidad y a los que irá dirigido el programa que desarrollaremos en esta tesis.

Los alumnos que cursan PCPI necesitan mejorar, considerablemente, sus competencias sociales para poder alcanzar con éxito el mercado laboral. No obstante, y tal y como dice el estudio antes citado, son alumnos con muchas dificultades de adaptación social, de autocontrol, de autorreflexión y de autocrítica, además de mostrar serios déficits en planificación y organización.

Uno de los trabajos a desarrollar por los profesionales que imparten docencia en los PCPI trata precisamente de inculcar todas estas habilidades a su alumnado.

Dentro del Capítulo III de la LOE referido a la Educación Secundaria Obligatoria nos encontramos con la descripción en su artículo 30, de los Programas de Cualificación Profesional Inicial.

Según este artículo corresponde a las Administraciones educativas organizar los Programas de Cualificación Profesional Inicial.

Éstos tendrán la **finalidad** de alcanzar competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. A los mismos podrán incorporarse aquellos alumnos que fueran mayores de dieciséis años, cumplidos antes del 31 de diciembre del año de inicio del programa, que no hubieran obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Se podrán incorporar también a estos programas los alumnos que con quince años no estuvieran en condiciones de promocionar a tercero y hubieran repetido ya una vez en la Educación Secundaria Obligatoria, lo que requerirá el acuerdo de padres y alumnos. En estos casos, el alumnado afectado adquirirá el compromiso de cursar asimismo los módulos correspondientes de los Programas.

El objetivo de los Programas de Cualificación Profesional Inicial es que todos los alumnos alcancen competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales creado por la Ley 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (BOE, 2002), así como que tengan la posibilidad de una inserción sociolaboral satisfactoria y amplíen sus competencias básicas para proseguir estudios

en las diferentes enseñanzas. Tiene un carácter de formación profesional, de desarrollo personal y de inclusión sociolaboral, a la vez que un carácter propedéutico, ya que facilita el acceso al Graduado en Educación Secundaria Obligatoria o a los Ciclos Formativos de Grado Medio.

Los Programas de Cualificación Profesional Inicial incluirán tres tipos de **módulos**:

- **Módulos específicos** referidos a las unidades de competencia correspondientes a cualificaciones de nivel uno del Catálogo citado.
- **Módulos formativos** de carácter general, que amplíen competencias básicas y favorezcan la transición desde el sistema educativo al mundo laboral.
- **Módulos de carácter voluntario** para los alumnos, que conduzcan a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y que podrán cursarse de manera simultánea con los módulos a los que se refieren los anteriores párrafos a) y b) o una vez superados estos.

Los alumnos que superen los módulos obligatorios de estos programas obtendrán una certificación académica expedida por las Administraciones educativas. Esta certificación tendrá efectos de acreditación de las competencias profesionales adquiridas en relación con el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.

Los **principios** que subyacen en los Programas de Cualificación Profesional Inicial son:

- la equidad y la calidad educativa.
- La personalización de la enseñanza
- La integración de los aprendizajes
- La responsabilidad educativa compartida por las administraciones educativas, los servicios sociales, el entorno comunitario, el tejido empresarial y los alumnos.

Los objetivos de los PCPI son más amplios y más completos que los dispuestos en los PGS de la LOGSE (BOE, 1990). De acuerdo con lo establecido en el artículo 30.2 de la LOE (BOE, 2006), los **objetivos** de los Programas de Cualificación Profesional Inicial son:

- a) Proporcionar y reforzar las competencias que permitan el desarrollo de un proyecto de vida personal, social y profesional satisfactorio y acorde con los valores y la convivencia en una sociedad democrática.
- b) Proporcionar al alumnado las competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, con el fin de facilitar la inserción laboral en una actividad profesional de manera cualificada.
- c) Proporcionar una formación en centros de trabajo regulada, evaluable y tutelada, que permita aplicar y reforzar lo aprendido en el programa, y familiarizarse con la dinámica del mundo laboral.
- d) Facilitar el desarrollo de las competencias básicas de la educación secundaria obligatoria y, por ello, la posibilidad de obtener la titulación correspondiente, así como la de proseguir estudios en diferentes enseñanzas

por las vías previstas en la legislación vigente, para continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

e) Prestar apoyo tutorial y orientación sociolaboral personalizados que promuevan y faciliten el desarrollo personal, los aprendizajes, el conocimiento del mercado laboral y la búsqueda activa de empleo.

f) Facilitar experiencias positivas y enriquecedoras de convivencia y de trabajo para que los alumnos se reconozcan a sí mismos como personas valiosas y capaces de ser, convivir y trabajar con los demás.

g) Desarrollar la capacidad de continuar aprendiendo de manera autónoma y en colaboración con otras personas, con confianza en las propias posibilidades y de acuerdo con los propios objetivos y necesidades.

h) Conectar las necesidades y finalidades del sistema educativo y las del sector productivo.

Los destinatarios de estos programas serán alumnos mayores de 16 años y preferentemente menores de 21 que no hayan obtenido el título en Educación Secundaria Obligatoria. Accederán a estos programas los jóvenes escolarizados que se encuentren en grave riesgo de abandono escolar, sin titulación, y/o con historial de absentismo escolar debidamente documentado.

De acuerdo con lo establecido en el artículo 75 de la LOE (BOE, 2006), también podrán acceder a estos programas los jóvenes que presentan **necesidades educativas especiales que hayan cursado la escolarización básica en centros ordinarios o en centros de educación especial.**

Estos jóvenes (con necesidades educativas especiales) gozarán de la oportuna orientación con el fin de que accedan a los programas que mejor se adapten a sus circunstancias personales y en los que tengan mayores posibilidades de inserción laboral, y de manera que puedan cursar la opción elegida sin que suponga riesgo para su integridad física o para la de los demás.

Los Programas de Cualificación Profesional Inicial adoptarán **modalidades** diferentes:

a) *Aula Profesional*: dirigida a jóvenes, preferentemente escolarizados, que desean una inserción profesional temprana y podrían continuar formándose en los programas impartidos en los centros educativos ordinarios en las condiciones que se establecen en esta orden.

b) *Taller Profesional*: dirigido a jóvenes, escolarizados o no, con notorias dificultades de adaptación al medio escolar y/o laboral y que, por ello, se encuentran en grave riesgo de exclusión social, así como a jóvenes que, con independencia de las circunstancias que concurran, desean o necesitan una inmediata incorporación al mundo del trabajo y no disponen de las competencias básicas necesarias. Esta modalidad será desarrollada por las administraciones públicas, por entidades empresariales y por organizaciones no gubernamentales con experiencia educativa y sin finalidad de lucro, en las condiciones que se establecen en esta orden.

c) *Taller Específico*: dirigido a jóvenes con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, que tengan un nivel de autonomía personal y social que les permita acceder a un puesto de trabajo. Esta modalidad será desarrollada en los centros educativos o en las instituciones o entidades

públicas o privadas sin finalidad de lucro con experiencia reconocida en la inclusión social y laboral de las personas con discapacidad.

Resumiendo, los objetivos de los PCPI son varios y no se tiene que pretender que todos los alumnos de esta formación logren todos y cada cual de ellos. Uno de los objetivos generales del PCPI es la de proporcionar una formación básica y profesional que les permita integrarse en el mundo laboral con un bagaje mínimo así como luchar contra el riesgo de abandono educativo de una parte importante de nuestros jóvenes.

Así pues, la dinámica del PCPI tiene que estar pensada para orientar el alumno para que logre la madurez que la sociedad exige a todo el mundo para tomar una decisión respecto a su futuro inmediato sin olvidar el logro de una competencia profesional básica que le facilite el ejercicio de una actividad laboral concreta.

El **perfil** del alumno del PCPI está marcado, según García-Ruiz (2013), por:

- una baja autoestima
- una poca valoración de sí mismo

Por el que uno de los objetivos específicos de los docentes de este programa tendría que ser:

- fomentar el conocimiento de las capacidades y actitudes de los alumnos y sus intereses y motivaciones.

Otros objetivos específicos tendrían que ir encaminados a conseguir:

- la regularización de los hábitos y de las habilidades sociales
- proporcionar un conocimiento del entorno que le permita al alumno entender correctamente las situaciones y
- ser capaz de dar las respuestas adecuadas.

Por lo tanto un PCPI es mucho más que impartir los conceptos de unas determinadas materias, el aspecto de formación humana tiene que ser el eje vertebrador de esta formación. Entrar a clase y dar materia de una forma pura y dura tan sólo trae al fracaso de esta herramienta alternativa. Tratar a estos alumnos igual que tratamos a los alumnos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria o a los que están cursando cualquiera de las modalidades del Bachillerato actual es un error que pagarán unos alumnos que tienen sus propias características.

En la Comunitat Valenciana es la Orden 19 de mayo de 2008 la que regula los PCPI y aporta:

Artículo 2. Finalidad:

Los programas de calificación profesional inicial constituyen una oferta formativa básica, adaptada a las necesidades específicas del alumnado que, o bien corre el riesgo de abandonar la enseñanza reglada, o bien ya lo ha hecho sin haber conseguido los objetivos previstos en la Educación Secundaria Obligatoria y tienen una triple finalidad:

a) Profesionalizadora: conseguir una calificación de nivel 1 del Catálogo Nacional de Calificaciones Profesionales.

b) Finalidad madurativa: favorecer el desarrollo positivo y la maduración de los jóvenes por medio de un clima educativo de apoyo y orientación.

c) Finalidad propedéutica: completar la formación básica para posibilitar el acceso a los ciclos formativos de grado mediano o, si es el caso, la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria.

El perfil del alumnado que cursa estos programas es:

- un alumno que rechaza el medio escolar
- alumnos que han sufrido fracaso escolar reiterativo
- presentan desfase curricular y tienen dificultades cognitivas
- alumnos que están desmotivados
- alumnos, muchas veces absentistas
- y muchos de ellos y ellas con necesidad de incorporación inmediata al mundo del trabajo, por lo que necesitan una cualificación profesional básica.

Observamos pues que los PCPI son una medida extraordinaria de atención a la diversidad.

A través de estos Programas se intenta paliar una situación de abandono y rechazo escolar y ofrecer a este alumnado con graves déficits instructivos, de conducta y sociales una salida para obtener una capacitación laboral mínima o incluso tener la posibilidad de obtener el Graduado en Secundaria Obligatoria.

No podemos utilizar en estos programas la misma metodología que en Secundaria, no tendría ningún sentido. Esta metodología fracasó con estos jóvenes. Es prioritario reconducirlos e intentar que logren alguna cualificación aunque sea mínima, ya que como dijimos con los PDC, sin título no hay opciones de empleo.

Es fundamental el papel del profesorado de estos programas. Los profesores y profesoras aumentan la autoestima y la valoración de los alumnos. No sólo les enseñan contenidos, les enseñan normas básicas de convivencia que les servirá para incorporarse al mundo laboral. El cambio que sufren estos alumnos durante los dos años de programa es verdaderamente importante.

Esta ha sido una medida importantísima desde la creación en 1990 de los Programas de Garantía Social y ahora llega a su fin. La LOMCE suprime los PCPI e incorpora una nueva medida un poco diferente a la actual y que ahora revisaremos.

Y aunque el nivel de éxito en los PCPI es menor que en los PDC, han servido y son un instrumento valiosísimo en la recuperación de jóvenes con muchísima problemática social y educativa.

Los módulos y asignaturas que se imparten en primer y segundo curso de los PCPI, los podemos consultar en el siguiente Cuadro 14:

Cuadro 14. Módulos y asignaturas que se cursan en 1º y 2º de PCPI.

1º CURSO PCPI	2º CURSO PCPI
Tutoría	Tutoría
MÓDULOS ESPECÍFICOS	
a) Módulos: Cualificación de nivel 1 del Catálogo nacional de Cualificaciones Profesionales	Módulos dirigidos a la obtención del Graduado en Secundaria Obligatoria:
b) Módulos de Formación en Centros de Trabajo	a) Ámbito Social b) Ámbito Comunicación c) Ámbito Científico- matemático
OTROS MÓDULOS	
Módulos Formativos de carácter general	Módulos específicos complementarios o Módulos asociados a la Cualificación Profesional
a) Lingüístico-social	
b) Científico-matemático	
c) Formación y Orientación Laboral	
d) Prevención de Riesgos Laborales y Calidad Medioambiental	
MÓDULOS OPTATIVOS	
Educación Física	
Nuevas Tecnologías	
Español para extranjeros	
Inglés aplicado a la Cualificación Profesional	
Otros	

Resumiendo, los PCPI son programas de inserción laboral y académica destinada a alumnos que habían abandonado el sistema educativo o iban a hacerlo. Son una vía formativa muy válida que durante estos últimos años ha “salvado” a muchos jóvenes del paro, de la precariedad laboral o de incluso la delincuencia.

La tarea de instruir en una capacitación profesional básica o conseguir que después de años de abandono escolar volvieran a “engancharse” a los estudios no era tarea fácil.

Los profesionales que se han dedicado a impartir docencia en estos programas han tenido un mérito importante y han hecho una gran labor pedagógica y social.

Ahora veremos si los nuevos planes de Formación Profesional Básica dan los mismos buenos resultados.

3.3.3. Programas de Formación Profesional Básica (PFB)

Los Ciclos de Formación Profesional Básica (LOMCE, 2013) van dirigidos a aquellas personas que no han terminado la ESO y quieren iniciarse en la Formación Profesional. Los Ciclos Formativos Básicos han sustituido, a partir de este curso 2014-15, a los Programas de Cualificación Profesional Inicial, es la primera reforma que la LOMCE aplica en Secundaria.

Su estructura básica es la siguiente:

Objetivos

- Ofrecer al alumnado las mayores posibilidades para su desarrollo personal y profesional.
- Facilitar la permanencia de los alumnos y alumnas en el sistema educativo.

Características

Las enseñanzas de Formación Profesional Básica forman parte de la Formación Profesional del sistema educativo.

Responden a un perfil profesional que al igual que las enseñanzas de Formación Profesional se ordenarán en ciclos formativos de 2000 horas de duración repartidos en dos cursos académicos. Los alumnos podrán permanecer cursando estas enseñanzas durante un máximo de cuatro años.

Cada ciclo formativo está organizado en módulos profesionales de duración variable, que a su vez están constituidos por áreas de conocimiento teórico-prácticas cuyo objeto es la adquisición de las competencias profesionales, personales y sociales y de las competencias del aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Los módulos se organizan de la siguiente manera:

- Módulos asociados a unidades de competencia de nivel 1 del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (al igual que los PCPI).
- Módulos asociados a los bloques comunes que garantizarán la adquisición de las competencias del aprendizaje permanente:
 - Módulo de Comunicación y Sociedad y que incluirá las siguientes materias: Lengua castellana y valenciana, Lengua extranjera y ciencias sociales.
 - Módulo de Ciencias Aplicadas que incluirá: Matemáticas aplicadas al contexto personal y de aprendizaje en un campo profesional, ciencias aplicadas al contexto personal y de aprendizaje en un campo profesional.
- Módulo de Formación en Centros de Trabajo.

Con la creación de esta enseñanza desaparecen los Programas de Cualificación Profesional Inicial que se venían impartiendo hasta este curso 2013/2014. En el curso 2014/2015 dejará de ofertarse el Primer Nivel de los Programas de Cualificación Profesional Inicial.

Destinatarios

Podrán acceder a estas enseñanzas los alumnos y las alumnas que cumplan simultáneamente los siguientes requisitos:

- Tener cumplidos quince años, o cumplirlos durante el año natural en curso, y no superar los diecisiete años de edad en el momento del acceso ni durante el año natural en curso.
- Haber cursado el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria o, excepcionalmente, haber cursado el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria.
- Haber sido propuesto por el equipo docente a los padres, madres o tutores legales para la incorporación a un ciclo de Formación Profesional Básica. La selección de los candidatos y candidatas a cursar este ciclo es el mismo que el que describíamos para PDC, propuestos por los equipos docentes, valorados por el orientador, con la aprobación de la familia y ratificado por Inspección educativa, quien tiene la última palabra.

Titulación

Al finalizar los estudios se obtendrá el título Profesional Básico correspondiente, con valor académico y profesional y con validez en todo el territorio nacional. El Título Profesional Básico permite el acceso a los Ciclos Formativos de Grado Medio.

Podrán obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria mediante la superación de la prueba de evaluación final (reválida) por cualquiera de las dos opciones. En el ámbito laboral tendrá los mismos efectos que el título de Educación Secundaria Obligatoria para el acceso a empleos públicos y privados.

Ahora vamos a ver como se regulan los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica en la Comunitat Valenciana.

DECRETO 135/2014, de 8 de agosto, del Consell, por el que se regulan los ciclos formativos de Formación Profesional Básica en el ámbito de la Comunitat Valenciana (DOCV, 2014d)

Artículo 2. Objetivos

Los ciclos de Formación Profesional Básica constituyen una oferta obligatoria y de carácter gratuito que, junto a los objetivos regulados con carácter general para las enseñanzas de Formación Profesional en el artículo 40.1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, contribuirán como dispone el artículo 40.2 de la citada normativa estatal, a que el alumnado adquiera o complete las competencias del aprendizaje permanente [...].

Artículo 5. Garantías respecto a la escolarización

6. La Conselleria de Educación, Cultura y Deporte adoptará medidas destinadas a garantizar la accesibilidad universal a estas enseñanzas al objeto de que el **alumnado con discapacidad** puedan acceder y cursar los ciclos de Formación Profesional Básica en las condiciones establecidas en la disposición adicional tercera del Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su inclusión social (BOE, 2013).

Artículo 6. Prioridad en el acceso para los ciclos de Formación Profesional Básica autorizados en centros docentes.

1.1. Alumnado de 16 años cumplidos hasta el 31 de diciembre del año de inicio del programa, propuesto por el equipo educativo.

1.2. Alumnado de 15 años cumplidos hasta el 31 de diciembre del año de inicio del programa, propuesto por el equipo educativo.

1.3. Alumnado de 17 años cumplidos hasta el 31 de diciembre del año de inicio del programa, propuesto por el equipo educativo.

1.4. Alumnado desescolarizado mayor de 17 años: Se entenderá como alumnado desescolarizado aquél que durante el curso inmediatamente anterior al del inicio del ciclo de Formación Profesional Básica no haya estado matriculado en ningún centro docente cursando Educación Secundaria Obligatoria.

Artículo 16. Constitución de grupos

1. El número máximo de alumnos y alumnas será de *veinticuatro* por grupo. En el grupo se podrá integrar alumnado con necesidades educativas especiales permanentes hasta un máximo de dos por programa, reduciéndose el número máximo de alumnos en dos por cada alumno o alumna con necesidades educativas especiales permanentes, teniendo en cuenta que en todo caso el número mínimo de alumnos por grupo será de diez [...].

3. Los grupos con más de 18 alumnos/as podrán ser susceptibles de desdoble para la impartición de determinados módulos asociados a unidades de competencia. En el caso de ciclos de formación profesional básica cada unidad deberá disponer de la plantilla necesaria para permitir el desdoblamiento total o parcial de aquellos módulos susceptibles de desdoble en función del manejo de maquinaria y útiles que requieran una atención más personalizada al alumno, una mayor seguridad en el taller o laboratorio o de la disponibilidad de espacios y material, así como del contenido práctico del módulo.

Artículo 17. Estructura de los ciclos de Formación Profesional Básica.

1. Los ciclos de Formación Profesional Básica tendrán una duración de 2000 horas, equivalentes a dos cursos académicos a tiempo completo. Cada ciclo de formación profesional básica podrá incluir módulos específicos correspondientes a una o más cualificaciones profesionales, pero en todo caso deberá permitir la obtención de al menos una cualificación completa de nivel 1.

Los ciclos de Formación Profesional Básica presentarán la siguiente estructura (ver Cuadro 15):

Cuadro 15. Módulos y asignaturas que se cursan en 1º y 2º de FPB.

1º CURSO FPB	2º CURSO FPB
Tutoría	Tutoría
MÓDULOS ASOCIADOS A LAS UNIDADES DE COMPETENCIA DEL CATÁLOGO NACIONAL DE CUALIFICACIONES PROFESIONALES	
MÓDULOS ASOCIADOS A LOS BLOQUES COMUNES	
<ul style="list-style-type: none"> · Módulo de Comunicación y Sociedad I: Lengua castellana, Lengua Valenciana, Lengua extranjera y ciencias sociales. · Módulo de Ciencias Aplicadas I: Matemáticas aplicadas al contexto personal y de aprendizaje en un campo profesional, ciencias aplicadas al contexto personal y de aprendizaje en un campo profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> · Módulo de Comunicación y Sociedad II: Lengua castellana, Lengua Valenciana, Lengua extranjera y ciencias sociales. · Módulo de Ciencias Aplicadas II: Matemáticas aplicadas al contexto personal y de aprendizaje en un campo profesional, ciencias aplicadas al contexto personal y de aprendizaje en un campo profesional.
Módulo de Formación en Centros de Trabajo	

Artículo 19. Organización y metodología.

1. El proceso de enseñanza y aprendizaje se organizará en torno a un plan personalizado de formación, adaptado a las necesidades e intereses de cada alumno, de manera flexible, y diseñado a partir de las necesidades básicas de éstos.
2. El equipo educativo que imparta docencia en estas enseñanzas estará formado por el menor número posible de profesores y profesoras [...].
5. La metodología utilizada en estas enseñanzas tendrá un carácter globalizador e integrador de las competencias del aprendizaje permanente con las competencias profesionales propias de los módulos asociados a unidades de competencia, con el fin de que el alumnado adquiera una visión global de los procesos productivos propios de la actividad profesional correspondiente [...].

Artículo 20. Atención a la diversidad.

1. De conformidad con lo establecido en el artículo 71 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación se aseguran los recursos necesarios para que los alumnos y las alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar *necesidades educativas especiales* puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades.
2. Para dar respuesta educativa adecuada para el alumnado con necesidades educativas especiales en Formación Profesional, se estará a lo dispuesto en la Orden de 14 de marzo de 2005, de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros que imparten educación secundaria [...].

Artículo 26. Títulos profesionales básicos y sus efectos.

1. El alumno o alumna que supere un ciclo de Formación Profesional Básica obtendrá el título profesional básico correspondiente a las enseñanzas

cursadas, con valor académico y profesional y con validez en todo el territorio nacional.

2. El título profesional básico **permitirá el acceso a los ciclos formativos de grado medio.**

3. El alumnado que finalice sus estudios sin haber obtenido el título profesional básico recibirán la certificación académica de los módulos profesionales o unidades formativas superadas, que tendrá efectos académicos y de acreditación parcial acumulable de las competencias profesionales adquiridas en relación con el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional [...].

Tercera. Otros programas formativos de formación profesional para los alumnos y alumnas con necesidades educativas específicas.

Serán objeto de regulación mediante normativa específica los programas formativos de formación profesional para los alumnos y alumnas con necesidades educativas específicas establecidos en la disposición adicional cuarta del Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero.

Disposición adicional cuarta. Otros programas formativos de formación profesional para los alumnos y las alumnas con necesidades educativas específicas.

1. A efecto de dar continuidad a los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales, y responder a colectivos con necesidades específicas, las Administraciones educativas podrán establecer y autorizar otras ofertas formativas de formación profesional adaptadas a sus necesidades. Estos programas podrán incluir módulos profesionales de un título profesional básico y otros módulos de formación apropiados para la adaptación a sus necesidades. Esta formación complementaria seguirá la estructura modular y sus objetivos estarán definidos en resultados de aprendizaje, criterios de evaluación y contenidos, según lo establecido en la normativa vigente.

2. Cuando se oferten módulos incluidos en un título profesional básico, su superación tendrá carácter acumulable para la obtención de dicho título. La superación del resto de módulos no incluidos en un título profesional básico que formen parte del programa se acreditará mediante certificación académica y las competencias profesionales así adquiridas podrán ser evaluadas y acreditadas de acuerdo con el procedimiento establecido en el Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral.

3. La duración de estos programas será variable, según las necesidades de los colectivos a que vayan destinados.

El alumnado que accede a los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica, presenta las mismas necesidades que los alumnos que cursan aun 2º de PCPI. La estructura de los mismos ha cambiado. Aumenta la ratio y los alumnos y alumnas no pueden graduar, aunque tienen acceso directo a Ciclos Formativos de Grado Medio.

El objetivo principal de la FPB es reducir el abandono escolar temprano y facilitar que los alumnos que no quieren seguir estudiando ESO se formen para poder tener un empleo de baja cualificación.

Se les ofrece la oportunidad de presentarse a los exámenes finales de la ESO (reválida) para obtener el graduado. Parece una broma ofrecerles esta posibilidad cuando son alumnos que no han acabado la escolarización obligatoria y por supuesto no tienen las competencias mínimas básicas para aprobar ese examen.

Como hemos visto, el perfil del alumnado que cursa estos ciclos básicos es el mismo que el perfil del alumnado de PCPI. Esperemos que la nueva distribución aporte buenos resultados a nivel formativo y de inserción social y laboral de estos alumnos que los cursan y se cumplan los objetivos propuestos.

A continuación mostramos una tabla comparativa (Cuadro 16) de los diversos programas que han ido surgiendo bajo la misma filosofía de formación básica e integración laboral mínima en nuestro país, desde los Programas de Garantía Social de la LOGSE (BOE, 1990) hasta la Formación Profesional Básica actual de la LOMCE (BOE, 2013), para observar las diferencias y prestar atención a ver cómo evoluciona el concepto de formación profesional mínima e integración socio-laboral del alumnado con necesidades educativas especiales.

Cuadro 16. Cuadro comparativo entre PGS, PCPI y FPB.

	PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL	PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL	PROGRAMAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL
FUNDAMENTO LEGAL	LOGSE 1990	LOE 2006 RD 1631/2006 Orden ECI/2755/2007	LOMCE 2013 RD 127/2014 DECRETO 135/2014
FINALIDAD Y OBJETIVOS	<p>Expresada en el artículo 23.2 de la LOGSE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ampliar la formación de los alumnos. - Prepararles para el ejercicio de actividades y profesiones. - Desarrollar y afianzar su madurez personal. 	<p>En la LOE los objetivos se amplían.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Proporcionar y reforzar las competencias que permitan el desarrollo de un proyecto de vida personal. b) Proporcionar al alumnado las competencias profesionales con el fin de facilitar la inserción laboral en una actividad profesional de manera cualificada. c) Proporcionar una formación en centros de trabajo. d) Facilitar el desarrollo de las competencias básicas de la educación secundaria y continua. e) Prestar apoyo tutorial y orientación sociolaboral personalizados. f) Facilitar experiencias positivas y enriquecedoras de convivencia y de trabajo. g) Desarrollar la capacidad de continuar aprendiendo de manera. h) Conectar las necesidades y finalidades del sistema educativo y las del sector productivo. 	<p>Al igual que en la LOE obtención de los títulos profesionales básicos, según el artículo 40.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, contribuirán, además, a que el alumnado adquiera o complete las competencias del aprendizaje permanente.</p>

Cuadro 16. Cuadro comparativo entre PGS, PCPI y FPB (Continuación)

	PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL	PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL	PROGRAMAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL
MODALIDADES	-Iniciación Profesional - Para a.c.n.e.e. - Formación – Empleo -Talleres Profesionales	- Aula Profesional - Taller Profesional - Taller Específico - Aula Polivalente	- Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica - Programas de Cualificación Básica
CENTROS	- IES - Centros EE - Entidades sin ánimo de lucro - Mancomunidades, ayuntamientos, diputaciones.	No varían.	No varían
CONDICIONES DESTINATARIOS	Jóvenes menores de 21 años y con 16 años cumplidos (al menos en el año natural de inicio del Programa), que no hayan alcanzado los objetivos de la ESO ni posean titulación alguna de FP.	Alumnado mayor de 16 años y menor de 21, que no hayan obtenido el título de graduado en ESO. Excepcionalmente alumnos con 15 años que habiendo cursado segundo no estén en condiciones de promocionar a 3º de la ESO. También alumnado con riesgo de abandono escolar.	a) Alumnado de 16 años propuesto por el equipo educativo. b) Alumnado de 15 años propuesto por el equipo educativo. c) Alumnado de 17 años propuesto por el equipo educativo que ya han cursado primer ciclo ESO, con Consejo Orientador y consentimiento paterno. d) Alumnado desescolarizado mayor de 17 años sin titulación.
DURACIÓN	Entre 6 meses (720 horas) y dos años (1800 horas).	Un mínimo de 1050 horas y un máximo de 1800 h.	2000 horas, dos cursos académicos.
AREAS	- Formación Básica - Formación Específica - Formación y Orientación Laboral - Tutoría - Actividades Complementarias Horario lectivo entre 26 y 30 horas semanales. Período de prácticas voluntario.	a) Módulos obligatorios - Módulos Específicos (50% horario) - Módulos Formativos de carácter general: -aprendizajes instrumentales básicos - desarrollo personal -orientación sociolaboral - 2 módulos de libre configuración b) Módulos de carácter voluntario	a) Módulos asociados al catálogo nacional de cualificaciones b) Módulos de competencias de aprendizaje: - Módulo de Comunicación y Sociedad I y II - Módulo de Ciencias Aplicadas I y II c) Módulo de formación en centros de trabajo d) Tutorías

Cuadro 16. Cuadro comparativo entre PGS, PCPI y FPB (Continuación)

	PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL	PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL	PROGRAMAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL
EQUIPO EDUCATIVO	Maestro Formación Básica Profesor Técnico de Formación Profesional	Se añaden profesores para impartir los módulos de carácter voluntario para la obtención del graduado en ESO.	- Los módulos de competencias de aprendizaje profesorado de enseñanza secundaria de alguna de las especialidades que tengan atribución docente para impartir cualquiera de las materias incluidas en el bloque común correspondiente - Los módulos profesionales serán impartidos por profesores especialistas de FP.
EVALUACIÓN Y CERTIFICACIÓN	La evaluación es continua. El certificado se emite sobre las horas y calificaciones de las áreas de F. B., F.O.L. y F.P.E. Se adjunta informe de orientación.	La evaluación es continua. El certificado se emite sobre las horas y calificaciones de todas las áreas. La Administración expedirá el certificado profesional correspondiente.	Será continua, formativa e integradora y por módulos profesionales. Se hará una evaluación inicial para conocer el nivel de acceso del alumnado en cuanto a actitudes, capacidades y conocimientos básicos El alumno o alumna que supere un ciclo de Formación Profesional Básica obtendrá el título profesional básico correspondiente a las enseñanzas cursadas, con valor académico y profesional. El título profesional básico permitirá el acceso a los ciclos formativos de grado medio. El alumnado que finalice sus estudios sin haber obtenido el título profesional básico recibirán la certificación académica de los módulos profesionales o unidades formativas superadas.

Las garantías de formación profesional básica y opción a continuar en el sistema educativo reglado y ampliar los estudios se siguen contemplando.

Los tres programas atendían a alumnos con necesidades educativas de distinta índole, siendo los más comunes los que sufrían rechazo al medio escolar, alumnos disruptivos, absentistas y alumnado con dificultades de aprendizaje más graves.

Todos los programas descritos, desde los PDC hasta los FPB han sido y son fundamentales para lograr el objetivo de la *educación para todos*. Se adaptan a las necesidades de toda la tipología del alumnado de Secundaria que no puede seguir con el currículum ordinario, por características propias.

Nos podemos encontrar con la disyuntiva de que son programas que segregan al alumnado, y tal y como decíamos en el capítulo primero de este trabajo, no es la mejor manera de atender a la diversidad. No obstante, el estudio mencionado de *Las escuelas europeas de éxito*, consideraba perjudicial segregar en grupos homogéneos a los alumnos antes de los 16 años. Estos programas se desarrollan a partir de esa edad, en el segundo ciclo de la ESO.

El programa de orientación para la diversidad que desarrollaremos en la segunda parte de este trabajo tendrá como objetivo a los alumnos que cursan PDC y PCPI y al resto de alumnos con necesidades de Secundaria.

Ahora ya estamos en mejor disposición de seguir con el estudio. Las bases ya están expuestas.

3.4. SÍNTESIS

En estas últimas páginas hemos intentado aclarar qué alumnos componen la diversidad, ahora que ya sabemos qué es diversidad, qué normativa regula su atención y cómo ésta debe desarrollarse para lograr una *escuela para todos*, el objetivo último de la Educación.

Nos faltaba describir, a estas alturas, cómo son los alumnos con necesidades, cómo los define la Administración Educativa y delimitar sus rasgos más característicos. Ahora conocemos qué alumnos necesitan unas medidas específicas de atención educativa para poder desarrollarse plenamente en nuestros centros. Estas necesidades que presenta el alumnado en Secundaria forma un continuo que alcanza desde circunstancias personales, de conducta, sociales y/o económicas. Alumnado con dificultades de aprendizaje más o menos graves hasta trastornos de conducta, rechazo al medio escolar o incorporación tardía a nuestro sistema educativo.

Las medidas para la atención a la diversidad han sido expuestas aquí también. Desde las ordinarias y organizativas hasta las extraordinarias que afectan a los componentes estructurales del currículum. Las medidas de atención a la diversidad van de menor a mayor adaptación de los componentes del currículum o de organización de las acciones pedagógicas o didácticas a desarrollar.

Dentro de esas medidas se encuentran los programas. Los PDC como medida ordinaria y los PCPI y FPB como extraordinarias, completan las medidas que un alumno con necesidades pueden precisar para alcanzar los objetivos mínimos básicos de Secundaria e incorporarse al mundo laboral o continuar con sus estudios de manera satisfactoria. Los PDC tienen un índice elevadísimo de éxito y son unas medidas que consiguen reenganchar a alumnado con dificultades de aprendizaje y baja autoestima por reiteradas situaciones de fracaso escolar hasta conseguir que

gradúen. Los PCPI tienen otro perfil y un alumnado con menores competencias y mayor rechazo al ámbito escolar, que, aún con una menor tasa de éxito, logran que la mayoría de sus alumnos puedan graduar o incorporarse al mercado laboral con unas competencias laborales mínimas. Han sido unos programas necesarios y muy valiosos para “salvar” a alumnos de la calle, de la precariedad laboral o del paro.

Todas las medidas contempladas para la diversidad son óptimas para los alumnos sin necesidades. A veces nos olvidamos de eso. Cualquier cambio metodológico que favorezca la adquisición de aprendizajes al alumnado con necesidades, mejora también el rendimiento de los alumnos sin hándicaps. Tal vez, si trabajáramos con metodologías más participativas y cooperativas, estructuráramos los aprendizajes por ámbitos, proyectos de trabajo, etc. y diéramos una nueva dimensión a nuestra docencia librándonos de estructuras rígidas –que el actual sistema educativo da muy poco margen para ello- potenciando la participación del alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la autodeterminación, la autonomía y elementos para ir tomando cada vez decisiones más importantes, existirían menos necesidades y las que hubiesen tendrían menor gravedad e incidencia.

CAPÍTULO IV

LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN SECUNDARIA. EL PROCESO DE TOMA DE DECISIONES.

4.1. LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN LA ESCUELA INCLUSIVA

4.2. LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL PARA LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

4.3. LA ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

4.3.1. El Plan de Atención a la Diversidad (PAD).

4.3.2. El Plan de Acción Tutorial (PAT)

4.3.3. El Plan de Orientación Académica y Profesional (POAP)

4.4. EL PROCESO DE TOMA DE DECISIONES EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.

4.4.1. Factores que inciden en el proceso de toma de decisiones

4.5. EL PROCESO DE TOMA DE DECISIONES EN LOS ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO (NEAE).

4.6. EL CONSEJO ORIENTADOR

4.7. SÍNTESIS

CAPÍTULO IV. LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN SECUNDARIA. EL PROCESO DE TOMA DE DECISIONES.

La diversidad y su atención, como dijimos anteriormente, ha centrado el eje del cambio educativo en nuestro país y en los países de nuestro entorno desde hace unas décadas y hasta la actualidad. Atender a la diversidad democratiza la enseñanza, supone ofrecer oportunidades de crecimiento personal a todos los alumnos y alumnas, respetando sus diferencias.

Este hecho, no supone igualar a todo el alumnado dentro de un modelo educativo homogéneo con iguales programas, metodologías y discursos, sino ofrecer a cada alumno la didáctica, los programas o la metodología que necesite para desarrollarse íntegramente como persona, en todos los aspectos de la vida, sean cuales sean sus características personales o sociales. No se trata de imponer un mismo modelo educativo o social a todo el alumnado, sino de ofrecer a cada uno aquello que necesita, aportando y enriqueciendo la escuela desde la diversidad.

Estas diferencias no se encuentran únicamente en el proceso de adquisición de contenidos curriculares. Los alumnos y alumnas se integran en la sociedad cada uno a su manera. Asumen normas y roles dependiendo de sus características personales y de sus condiciones sociales y/o de personalidad. Exigimos que los centros educativos se adapten para lograr el máximo desarrollo posible para cada uno de sus miembros. Este desarrollo integral pasa por un correcto desarrollo vocacional también.

El crecimiento de un sujeto dentro de un entorno escolar no se limita únicamente a sus capacidades académicas. Cuando un alumno o alumna acaba la Educación obligatoria, se supone que ha alcanzado unas competencias mínimas básicas, entre las que se encuentra ser capaz de proyectarse en una carrera, de comenzar a tener un proyecto vital. Para ello es necesario, como en cualquier aprendizaje, que se les guíe, enseñe y forme para conseguirlo. Es necesaria pues, una orientación académica y profesional, en la que se forme e informe al estudiante, sobre las posibles opciones profesionales que tiene ante sí. El centro de Secundaria debe estar preparado para ofrecer esta orientación a todos los alumnos y que ésta sea significativa, teniendo que adaptarla para que llegue a todos y a todas.

Así pues, el departamento de Orientación no debe limitarse a ofrecer información y asesorar de manera general. Debe acompañar, ser guía y facilitador del proceso de toma de decisiones para todo el alumnado, también para los alumnos que presentan necesidades educativas especiales de cualquier índole.

En este capítulo concluiremos nuestra fundamentación teórica analizando las propuestas orientadoras que se ofrecen en los centros de Secundaria y, además, el complejo proceso de toma de decisiones en el alumnado que finaliza la Educación Secundaria Obligatoria.

Para llevar a cabo este proceso necesitamos que el alumno se conozca a sí mismo y conozca los itinerarios formativos y laborales que existen en su entorno más inmediato. Se trata de un aprendizaje intrínseco y extrínseco que le facilitará tomar una decisión acertada sobre su futuro.

Los mismos objetivos que planteamos para los alumnos sin necesidades, planteamos para los alumnos que sí las presentan. Diferenciará el proceso unas características mínimas que deberemos tener en cuenta.

Para potenciar al máximo las cualidades de los alumnos con alguna necesidad, no podemos olvidar una serie de parámetros y metas que la escuela tiene bastante olvidadas: la autodeterminación, la participación y la calidad de vida.

Estas funciones se desarrollan obviamente también en los alumnos sin necesidades. La diferencia radica en que mientras que para éstos, muchas de estas capacidades se desarrollan o se alcanzan de forma natural, para el alumnado con necesidades, debemos estructurarlos y fijarlos como un aprendizaje más.

4.1. LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN LA ESCUELA INCLUSIVA

Como ya hemos comentado anteriormente, la LOE introduce el concepto de Inclusividad en la escena educativa, y pretende que a cada alumno se le ofrezca dentro de la escuela ordinaria las ayudas específicas y necesarias para lograr los objetivos educativos marcados, “es la enseñanza la que debe adecuarse de modo y manera que permita a cada alumno progresar en función de sus capacidades y con arreglo a sus necesidades, sean especiales o no” (Arnaiz, 1995).

Ante esta realidad, desde la escuela debemos encontrar las estrategias organizativas adecuadas que permitan dar respuesta a “puntos de partida distintos ante los contenidos de los alumnos, necesidades e intereses diferentes” (Gimeno y Pérez, 1992).

Como dice Luque de la Rosa (2006), no se trata de una tarea fácil.

Desarrollar en nuestros centros una educación que atienda a la diversidad es una tarea compleja que choca con los planteamientos homogéneos y selectivos que han imperado en la realidad escolar en la mayor parte de este siglo – pasado-, exigiendo del profesorado un alto nivel de preparación y de conocimientos, así como de estrategias colaborativas y crítico-reflexivas que impulsen la implicación de las familias y de toda la comunidad educativa en aras de conseguir una educación de calidad. La falta de actitud positiva o concienciación entre el profesorado (y el conjunto de la comunidad social) hacia estos principios básicos -quizá por ser contradictorios con las tendencias egoístas, neoliberales y postmodernistas que marcan el sistema-, han llegado a provocar en ocasiones prácticas segregadoras y “desatención” que producen sentimientos de inferioridad y baja autoestima en los alumnos con dificultades de aprendizaje o pertenencia a un grupo étnico minoritario.

Educación y orientación en la Inclusión no es fácil, tal y como indica Luque de La Rosa (2006), pero hay que superar estas barreras y continuar hacia adelante. Los orientadores educativos son los especialistas que más conocen la diversidad. Entre sus funciones están las siguientes, que nos dan una visión global de lo que son capaces de hacer:

1. Elaborar las propuestas de organización de la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, así como el plan de acción tutorial
2. Coordinar la orientación educativa, psicopedagógica y profesional del alumnado, especialmente en lo que concierne a los cambios de ciclo o etapa, y a la elección entre las distintas opciones académicas, formativas y profesionales.

3. Elaborar criterios y procedimientos previstos para realizar las adaptaciones curriculares apropiadas para el alumnado con necesidades educativas especiales
4. Promover la investigación educativa y proponer actividades de perfeccionamiento de sus miembros.
5. Colaborar con el profesorado del instituto en la prevención y detección de problemas de aprendizaje, y en la planificación y realización de actividades educativas y adaptaciones curriculares dirigidas al alumnado que presente dichos problemas.
6. Realizar la evaluación psicológica y pedagógica previa de los alumnos para los que se propongan los programas de diversificación curricular.
7. Asumir la docencia de los grupos de alumnos que les sean encargados, de acuerdo con las normas que se dicten con esta finalidad.
8. Participar en la elaboración del consejo orientador que, sobre el futuro académico y profesional del alumno o alumna, ha de formularse al término de la Educación Secundaria Obligatoria.
9. En los institutos donde se imparta Formación Profesional específica, coordinar la orientación laboral y profesional y colaborar con aquellas otras Administraciones o instituciones competentes en la materia.
10. Elaborar propuestas para el plan de actividades del departamento y, al final del curso, una memoria en la que se evalúe el desarrollo del mismo.

Por ese motivo, los orientadores, son claves para la Inclusión del alumnado. Son indispensables para crear escuelas Inclusivas. Su papel de asesoramiento experto, de dinamizador de experiencias participativas y democráticas y como especialistas en atención a la diversidad, se erigen como figuras claves para la extensión de un modelo Inclusivo que iguale y cumpla las normas prescritas para lograr un objetivo común: alcanzar el desarrollo integral de todos los alumnos y alumnas y como señala Arnáiz (1996) el orientador es también “el apoyo para los profesores”, destacando la importancia de proporcionar un apoyo continuo a los profesores en sus aulas y romper las barreras del aislamiento profesional, en el que muchos se encuentran.

Así, uno de los principios de la Educación, recogido en la Ley 2/2006 Orgánica de Educación (LOE) es la orientación educativa y profesional del alumnado para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores.

A lo largo de la educación obligatoria se van a llevar a cabo una serie de actuaciones dirigidas a favorecer la madurez vocacional de los alumnos y alumnas, su toma de decisiones coherentes y realistas y su transición a otras etapas educativas y al mundo laboral.

Bisquerra (1990), afirmaba que:

La orientación –personal, académica o profesional- no es un proceso puntual, sino continuo en el tiempo; no se dirige sólo a las personas con necesidades especiales, sino a todo el mundo. Se persiguen como objetivos: el desarrollo de la persona, la prevención de problemas de toda índole y se interviene a través de programas.

Ya no es ninguna novedad afirmar la importancia que tiene la Orientación de los estudiantes en cualquiera de sus vertientes y en cualquier momento de su escolarización. La importancia de recibir orientación a lo largo del proceso educativo y, especialmente, en el cambio de etapa o al finalizar la Educación Obligatoria coincide con la complejidad social, las múltiples opciones que se les plantea a los estudiantes. Desde las escuelas debemos acompañar a los alumnos en su crecimiento personal y en el vocacional, también, traspasando los propios muros de la institución.

Los orientadores son quienes coordinan todo este proceso orientador. Desde la LOE (2006) se les asigna un papel fundamental tanto en el diagnóstico de necesidades educativas como en ofrecer las alternativas pedagógicas y las medidas educativas más adecuadas a cada alumno para paliar esas necesidades. El trabajo del orientador se extiende no solo al diagnóstico y detección de necesidades, ni tampoco a la organización de recursos y medidas de atención a la diversidad. Actúa de manera clave en los equipos directivos y grupos de profesores asesorándoles y también con los alumnos en la orientación individual o grupal.

Las funciones de los orientadores se adaptan a las necesidades cambiantes de nuestra sociedad, con sus crisis, sus cambios políticos, sus movimientos migratorios, etc. actuando de una manera más global sobre el centro y sobre toda la comunidad educativa. De ahí que, la orientación ayude a la inserción laboral. Cuando un alumno finaliza la Educación Secundaria Obligatoria y debe comenzar a construir su propio proyecto vital. Y no se trata de un proceso únicamente de transmisión de información sino de crear alumnos con capacidad crítica, capaces de conocerse y reconocerse para poder elegir un camino profesional en el que tengan posibilidad de triunfo. Para ello, el proceso abarca toda la etapa educativa y a todos los alumnos, orientando al profesorado y asesorando a las familias. Sabemos que son muchas las tareas, que comprenden muchos campos y que faltan recursos. Una propuesta adecuada sería aceptar el criterio recomendado por la UNESCO (un orientador/a por cada 250 alumnos), muy lejos de las actuales cifras, al menos en nuestro país que se establece, aproximadamente, en un orientador/a por cada 800 alumnos.

Aun así, sabiendo la importancia de la labor orientadora debemos tenerla muy presente en los centros y aplicarla teniendo en cuenta, como ya hemos dicho, las diferencias individuales y dando a la orientación vocacional la importancia que se merece.

4.2. LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL PARA LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Si la orientación es necesaria para todo el alumnado, para los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, es imprescindible.

La madurez vocacional supone cómo decíamos anteriormente, un aprendizaje de factores cognitivos y emocionales. Llegar a esa madurez supone un proceso complejo que requiere de un tiempo y de unas actividades tanto grupales como individuales y de participación de todos los agentes educativos: alumnos, tutores, profesorado, familias y orientadores.

Si como hemos dicho, se trata de un proceso complejo en el que intervienen numerosos agentes y factores, en el caso de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, llegar a esta madurez vocacional que les permita tomar una decisión compleja acerca de su futuro profesional inmediato es aún mayor. Para ello requerimos de una mayor individualización de todo el proceso y de ayudas y

adaptaciones mucho más específicas. Asimismo, tenemos que presentarles todas las opciones, la información y las vías y alternativas tanto a ellos como a sus familias de una manera mucho más organizada, sistematizada, realista y concreta.

A parte de la metodología y los materiales adaptados y ajustados, a la hora de realizar una Orientación vocacional con los alumnos que componen la diversidad tendremos en cuenta que, los alumnos con necesidades educativas especiales presentan, generalmente, una imagen de sí mismos y del entorno poco ajustada a la realidad y partiremos de esas premisas para comenzar a trabajar.

Por ese motivo, dos conceptos a tener muy presentes a la hora de trabajar la Orientación con los alumnos con necesidades es el de autoconcepto y autoestima. Según Beane, Lipka y St. Bonaventure (1980), “el término autoconcepto hace referencia a los aspectos cognitivos o descriptivos del sí mismo —autoimagen— y el término autoestima a los aspectos evaluativo/afectivos, es decir, el sentimiento de estima de sí mismos”.

Desde la misma línea define Hamacheck el autoconcepto, como “el conjunto de percepciones o referencias que el sujeto tiene de sí mismo; (...) el conjunto de características, atributos, cualidades y deficiencias, capacidades y límites, valores y relaciones que el sujeto conoce como descriptivos de sí y que percibe como datos de su identidad” (Hamachek, 1981, citado por Machargo, 1991, p. 24). Por tanto, es el conjunto de conocimientos y actitudes que tenemos sobre nosotros mismos, las percepciones que el individuo se adjudica a sí mismo y las características o atributos que usamos para describirnos. Se entiende que es fundamentalmente una apreciación descriptiva y tiene un matiz cognitivo. La importancia del autoconcepto radica en su importancia a la hora de conformar la personalidad. La autoestima tiene que ver con la competencia social, ya que influye sobre la persona en cómo se siente, cómo piensa, cómo aprende, cómo se valora, cómo se relaciona con los demás y, en definitiva, cómo se comporta (Clark, Cledes y Bean, 2000).

En relación a estos conceptos y según estudios al respecto, conocemos que:

Los niños con discapacidad suelen estar más rechazados, ser menos populares o estar más ignorados que otros niños de su edad sin discapacidad en clases de integración u ordinarias, a menos que se realicen intervenciones y planificaciones puntuales con el fin de conseguir una mejora en estos aspectos (Scheepstra, Nakken y Pijl, 1999).

También tenemos que considerar que:

Los niños con dificultades en el aprendizaje suelen presentar un historial de fracasos escolares, frustraciones y feedback negativo por parte de adultos significativos y de otros niños de su edad, que derivan en sentimientos de incompetencia, y reducción de la motivación. Esta situación lleva a que el niño reduzca sus expectativas de logro y su persistencia, empeorando aún más el rendimiento, produciéndose así un círculo de retroalimentación negativo (Sabeh, 2002).

Y aunque el estudio presentado por Eliana N. Sabeh en 2002 *“El autoconcepto en niños con necesidades educativas especiales”*, concluye con que las percepciones de los niños sobre aspectos no escolares de sí mismos no son consistentemente negativas, de manera que no se puede afirmar que el autoconcepto general de los niños con necesidades educativas especiales deba ser considerado universalmente negativo, las circunstancias que en múltiples ocasiones rodean al desarrollo de los niños con necesidades educativas especiales nos llevan a la hipótesis de que

constituyen un grupo en riesgo de desarrollar un autoconcepto negativo y una baja autoestima.

Los orientadores, según Morillo y Roca (2011), reconocen que “la orientación favorece la autoaceptación y autoestima del alumnado con necesidades educativas especiales, les facilita la planificación de objetivos factibles y contribuye a salir de la *espiral de la inferioridad*”.

Por ese motivo es imprescindible según estas autoras:

- Informar sobre las diferentes alternativas que ofrece el sistema educativo.
- Desarrollar en el alumnado el autoconocimiento de aptitudes e intereses.
- Contribuir a su desarrollo para que puedan tomar decisiones y elegir a lo largo de su vida de forma responsable.
- Favorecer el acercamiento del alumnado con necesidades educativas especiales al mercado laboral y preparar su inserción.
- Fomentar el uso de los diferentes recursos para la búsqueda de empleo.
- Dar a conocer los recursos y entidades de formación y empleo que pueden ayudarle en su futuro.

Se trata, no obstante, de los mismos objetivos que utilizamos para todo el alumnado en general ya que la orientación para las personas con discapacidad es básicamente la misma que para las personas sin discapacidad. A partir de su experiencia, estas autoras han observado, que ante la situación económica actual y los cambios tecnológicos, la solución es ofrecer a los jóvenes los recursos necesarios para analizar, a lo largo de la vida, el problema de la elección de unos estudios o profesión y poder reorientar la situación cuantas veces sea necesario.

Sabemos pues, que los alumnos con necesidades educativas especiales parten de un autoconcepto, autoestima y autoimagen bajo en general, y que con la Orientación podemos aumentar sus posibilidades de conseguir una imagen más ajustada de sí mismos y del entorno, que les facilite un proceso de toma de decisiones vocacional lo más ajustado posible.

Los objetivos planteados para trabajar la Orientación académico-profesional de los alumnos con necesidades serán los mismos que con el resto de los alumnos. No obstante, tendremos que adaptar la presentación de contenidos y ajustar la metodología a utilizar, siendo muy concretos a la hora de seleccionar la información y seguir unas pautas muy claras teniendo en cuenta y asegurándonos que van asimilando la información que les ofrecemos.

De este modo debemos considerar que la Orientación vocacional y profesional es una actividad esencial dentro del proceso educativo, que ayuda al alumno en la mejora de su conocimiento para lograr que a partir del conocimiento de sí mismo y de las salidas académicas y profesionales que tiene ante sí, tome una decisión para elegir el camino que desea para seguir su carrera profesional.

También en este proceso, y como venimos diciendo, debemos contemplar las características de nuestro alumnado y obrar en consecuencia. Debemos adaptarnos a sus necesidades y ofrecerles la información y las herramientas necesarias para que descubran sus gustos, preferencias y sean conscientes de sus aptitudes, capacidades, intereses y limitaciones.

En este proceso debe intervenir toda la comunidad educativa. Asesorados y dirigidos por el orientador, los tutores y equipos docentes, son imprescindibles en este proceso. Y aunque el alumno es el protagonista, debe dejarse asesorar y acompañar en todo momento y especialmente en la decisión final, por su familia.

Las familias de los alumnos con necesidades educativas resultan claves para desarrollar y tomar una correcta decisión tanto académica como profesional. Las familias deben ser parte de todo el proceso de toma de decisiones vocacionales de sus hijos, especialmente, en el caso de los alumnos con mayores dificultades. Las familias carecen de información y necesitan también ser guiadas y asesoradas, sobretodo, cuando va a producirse un cambio de etapa educativa.

En la tarea orientadora del alumnado, y en especial del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, se debe tener en cuenta:

- La formación inicial es el inicio de la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que puedan transferirse a la futura inclusión social y laboral.
- Dos principios deben regir la toma de decisiones: realismo y consistencia; realismo en la valoración de las propias posibilidades, realismo en el conocimiento del medio y consistencia de la decisión para no ser abandonada a la primera dificultad. (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2012).

Esto implica:

- Reconocer las potencialidades y las necesidades reales y requiere un diagnóstico global, con implicación de todos los agentes que forman parte de su aprendizaje, que mire más allá de las dificultades del alumno o alumna para analizar sus capacidades, el contexto familiar, laboral y social y determine así cuales son las necesidades en relación a dicho contexto, lo que redunde en un proceso de inclusión con éxito.
- Favorecer la búsqueda en nuestro alumnado de la propia identidad vocacional en congruencia con 'sí mismo' y con sus capacidades personales, que conlleve un compromiso de trabajo y esfuerzo en aras a conseguir su proyecto personal de carrera.
- Buscar que en sus decisiones formativas futuras, los aprendizajes que se persigan tengan la máxima transferibilidad, tanto a situaciones de su vida cotidiana como al entorno laboral, según sus posibilidades.
- El proceso orientador es un proceso abierto, flexible y permanente, de manera que puedan introducirse en cualquier momento nueva información que permita actualizar las necesidades del alumnado.
- Aprovechar los diferentes contextos del alumno o alumna como espacios formativos y de orientación, favoreciendo todas aquellas competencias que puedan ser útiles para su inserción socio-laboral.
- La tarea orientadora no consiste solo en aportar información, sino en capacitar al alumnado, y a sus familias, de las habilidades precisas para que pueda buscar información por su cuenta.
- Todos los alumnos y las alumnas deben tener la oportunidad de desarrollar sus decisiones ocupacionales sobre una base no sesgada por influencias de las

materias escolares, de las familias, del profesorado o de las creencias de algún colectivo de personas con discapacidad.

- Cada alumno o alumna debe vivir experiencias profesionales apropiadas a su nivel madurativo, significativas y realistas.

Los objetivos que se persiguen para alcanzarlos serán:

Cuadro 17. *Objetivos para la orientación del alumnado con necesidades educativas especiales que finaliza la educación obligatoria. Fuente: Guía para la orientación del alumnado con necesidades educativas especiales que finaliza estudios obligatorios. Córdoba (2012).*

OBJETIVOS	
ALUMNADO	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitarles el conocimiento del sistema educativo y por tanto de los diferentes itinerarios de que disponen u opciones diversas de estudio y trabajo. - Formarles en estrategias de búsqueda activa de empleo. - Propiciar en el alumnado los procesos de búsqueda de informaciones, análisis y toma de decisiones personales sobre sus opciones académicas o laborales personales. - Dotarles de la suficiente formación y madurez personal que le permita la decisión sobre sus itinerarios educativos (elección de optativas, modalidad de estudio, ciclo formativo,...) en concordancia a sus aptitudes, intereses, condiciones y posibilidades. - Favorecer la formación de una actitud de compromiso personal responsable y consciente sobre las decisiones tomadas, que les permita implicarse en su puesta en práctica y revisarlas en caso de ser necesario. - Asesorar y aportar al alumno o alumna el apoyo que sea preciso para que pueda perfeccionar sus capacidades, ampliar sus posibilidades, superar sus dificultades, y clarificar sus decisiones, estableciendo el equilibrio necesario entre sus intereses, posibilidades y elección vocacional.
PROFESORADO	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar el asesoramiento que sea preciso para que puedan colaborar en las tareas de orientación vocacional y profesional de su alumnado, desde sus áreas curriculares y desde la tutoría, en el caso que ejerzan la función tutorial. - Propiciar la formación de una actitud de colaboración con las dudas, tentativas y decisiones vocacionales del alumnado.
FAMILIAS	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitar a las familias la información precisa y las orientaciones más convenientes con el objeto de que favorezcan los procesos de reflexión y toma de decisión personal de sus hijos e hijas sobre su futuro vocacional. - Propiciar en las familias una actitud de colaboración abierta con el proceso de toma de decisiones vocacionales de sus hijos e hijas. - Es preciso tener en cuenta, por una parte, el momento de la escolarización del alumno o alumna, desde la conclusión de la enseñanza obligatoria hasta el momento de acceso al mercado laboral tras una etapa de escolarización postobligatoria; y, por otra, las potencialidades del alumno o alumna y las características de su contexto familiar y social que va a condicionar el tipo de decisiones que se adopten.

Estos objetivos son claves para desarrollar una correcta orientación con los alumnos con necesidades con el apoyo de toda la comunidad educativa, y especialmente, con sus familias. Decir que estos objetivos son igual de válidos para el alumnado que no presente necesidades específicas.

A continuación, y después de conocer las características diferenciadoras que deberemos tener en cuenta cuando llevemos a cabo la orientación de los alumnos con necesidades, pasamos a explicar, en general, como se desarrolla el proceso orientador en Secundaria.

A partir de estos conocimientos estaremos en mejores condiciones de desarrollar un programa de orientación para la diversidad en Secundaria.

4.3. LA ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

La **Orientación Educativa** es “un conjunto de actividades dirigidas a los alumnos, padres y profesores para ayudarles en el desarrollo de sus tareas dentro del ámbito específico de los centros escolares”. Se trata de una acción muy compleja que abarca gran número de tareas y de profesionales implicados para su desarrollo óptimo. En secundaria está coordinada por los departamentos de Orientación.

La **Orientación Académica y Profesional** se lleva a la práctica a través de los profesores y de los orientadores. Los alumnos reciben ayuda para “adquirir un mejor conocimiento de sí mismos e información sobre las alternativas que les ofrecen durante sus estudios y las opciones que tendrán al concluirlos tanto en el mundo académico como en el laboral”. El objetivo final de esta orientación es que los alumnos aprendan a tomar decisiones en relación con su futuro inmediato ya sea académico o profesional.

El proceso educativo en el alumno, supone ir tomando decisiones sobre las distintas opciones que se le van presentando a lo largo de las diversas etapas educativas. Esta toma de decisiones continua a lo largo de la existencia humana, elegimos un camino y dejamos otros de lado, y según vamos avanzando por el camino elegido se nos vuelve a presentar otras opciones, y a su vez tenemos que volver a elegir y así sucesivamente.

La Orientación Académica y Profesional es un proceso que se desarrolla durante toda la Educación Secundaria, y adquiere una especial relevancia cuando el alumno debe escoger materias optativas, y en aquellos momentos en los que la elección entre distintas opciones puede condicionar en gran medida el futuro académico y profesional de los estudiantes: itinerarios académicos en Bachillerato o ciclos formativos de Formación Profesional. Corresponde al Departamento de Orientación elaborar el Plan de Orientación Académica y Profesional y contribuir a su desarrollo y evaluación. La finalidad principal de la Educación y, por tanto, de la Orientación Educativa es facilitar la inserción social de los alumnos y su acceso al mundo laboral. La capacidad de nuestros alumnos para insertarse en el mundo del trabajo será un buen indicador de la calidad de la Educación recibida.

Para alcanzar estas metas, los alumnos deberán tomar decisiones importantes eligiendo entre distintos caminos y alternativas. El papel de la Orientación consiste en facilitar, en la medida de lo posible, los medios para que afronten adecuadamente la tarea de descubrir y elegir los mejores caminos para ellos.

Ahora bien, saber decidir de forma realista y planificada supone dominar una serie de capacidades relacionadas fundamentalmente con la obtención, selección y análisis de

información, con la planificación de metas y con la resolución de problemas, capacidades todas ellas que no se adquieren de forma puntual, sino que son fruto en su mayor parte de todo el proceso educativo.

En todos los casos los alumnos deben tomar decisiones basándose en los siguientes aspectos fundamentales:

- El conocimiento de uno mismo, que incluye tanto la relación de la persona con sus propias características y percepciones, intereses, valores, como sus relaciones con los otros y con el medio.
- El conocimiento de las diversas alternativas educativas y laborales que se le presentan al terminar un determinado nivel educativo.
- Conocimiento del mundo laboral, sus demandas, vinculación con los estudios, etc.
- Manejo de las habilidades para la toma de decisiones.

Por ello en el Plan de Orientación Académica y Profesional tiene como actividades principales:

- Actividades dirigidas a que los alumnos/as desarrollen habilidades de autoconocimiento para que conozcan de forma ajustada sus propias capacidades, valores, motivaciones e intereses.
- Actividades para facilitar al alumnado información sobre las distintas opciones educativas y profesionales relacionadas con la etapa.
- Actuaciones para propiciar el contacto del alumnado con el mundo del trabajo.
- Actividades para desarrollar las habilidades de toma de decisiones.

Pero todas las actividades de Orientación no se ofrecen a todos los cursos por igual. En el primer ciclo de la ESO –de 12 a 14 años- las actividades orientadoras que se proponen son más bien de información académica, es decir cuáles son las materias optativas que tienen y en qué consisten para que los alumnos las elijan de cara al curso posterior.

En el segundo ciclo de la ESO –de 14 a 16 años- se considera que comienza la maduración psicológica del alumnado para poder enfrentarse a tareas de autoconocimiento, tener intereses por determinadas carreras o profesiones y de ahí que las actividades de mayor peso en la Orientación para la carrera se incluyan en este momento educativo.

El programa que vamos a plantear en esta investigación, va dirigido a alumnos/as de la ESO, es decir que tienen entre 12 y 16 años. Nosotros pensamos que la Orientación vocacional debe comenzar ya en el primer ciclo de la ESO al alumnado que compone la diversidad, por motivos que después explicaremos.

Una vez hemos hablado de la Orientación vocacional como proceso necesario para el desarrollo integral de todos los alumnos –tengan o no necesidades educativas- es el momento de describir con un poco más de profundidad los planes de Orientación que desarrollan los departamentos de Orientación en centros ordinarios de Educación Secundaria.

Descritos estos planes estaremos en disposición de comenzar a conocer como serán los procesos que intervienen en cada uno de ellos y como los pueden interiorizar los

alumnos en general y los alumnos que componen la diversidad, en particular, a la vez que podemos comenzar a ver dónde encontramos lagunas y cómo podríamos mejorar estas experiencias orientadoras.

Los planes que llevan a cabo los departamentos de Orientación en Secundaria se concretan en:

- El Plan de Atención a la Diversidad
- El Plan de Acción Tutorial
- El Plan de Orientación Académico y Profesional.

4.3.1. El Plan de Atención a la Diversidad (PAD).

El Plan de Atención a la Diversidad (PAD) es el documento que recoge el conjunto de actuaciones que un centro diseña para dar la respuesta educativa y organizativa a las adaptaciones, apoyos y refuerzos que se necesitan para atender correctamente las necesidades educativas del alumnado de su centro.

El PAD forma parte de la Programación General Anual del centro y contiene un análisis de necesidades del centro, los objetivos establecidos, las medidas que se llevarán a cabo, los recursos personales y materiales necesarios, los procedimientos a utilizar y como se realizará la evaluación y el seguimiento del mismo plan.

De acuerdo con el Decreto 39/1998, de 31 de marzo, del Gobierno Valenciano, los centros docentes “deben concretar en el proyecto curricular de sus centros, en las programaciones didácticas y, en última instancia, en las programaciones de cada profesor/a, la adaptación del currículum realizada, teniendo en cuenta las diferentes capacidades, intereses y motivaciones del alumnado al que atienden”.

El profesorado cuando desarrolla las programaciones de su actividad docente, de acuerdo con el currículum de la Educación Secundaria y en coherencia con el proyecto curricular de la etapa, debe determinar:

- los objetivos generales de su área teniendo en cuenta los diversos grados de adquisición de las capacidades del alumnado
- los contenidos básicos para lograr adecuadamente los objetivos del área
- los contenidos complementarios, de ampliación o refuerzo, para el alumnado que lo necesite
- las actividades a realizar y
- la metodología diferenciada para el desarrollo de un mismo contenido en función de su grado de dificultad.

Actualmente según la LOE (2006) en su artículo 71, y la LOMCE (2013) que ahora empieza a implantarse no modifica este artículo, considera alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), como ya explicamos, aquellos:

- Alumnos con discapacidad
- Alumnos con trastornos graves de conducta
- Dificultades específicas de aprendizaje

- Altas capacidades intelectuales
- Por incorporación tardía al sistema educativo (inmigrantes)
- Por condiciones personales o de historia escolar

Para la correcta atención de los alumnos que componen la diversidad, actualmente disponemos de diversas medidas que utilizaremos según las necesidades de cada alumno. Estas medidas se dividen en ordinarias y extraordinarias, como vimos en el capítulo anterior. Los alumnos tendrán que haber agotado las medidas ordinarias antes de poder aplicarles una medida extraordinaria.

Será función del tutor o tutora y del equipo docente del alumno detectar si hay una necesidad. El orientador o la orientadora determinará si existe o no esa necesidad, la diagnosticará si es necesario y propondrá la medida de atención a la diversidad que le corresponde y los recursos personales y materiales necesarios para llevarlo a cabo, con el objetivo de conseguir el óptimo desarrollo del alumno dentro del centro escolar y que pueda alcanzar las competencias mínimas básicas necesarias para desenvolverse, posteriormente, en la sociedad.

4.3.2. El Plan de Acción Tutorial (PAT)

El segundo plan que lleva a cabo el departamento de Orientación es el de la acción tutorial.

El Plan de Acción Tutorial (PAT) es un conjunto de actuaciones plasmados en un documento incluido, también, en la Programación General Anual del centro, donde se diseñan las actuaciones y actividades que se llevarán a cabo desde la tutoría en relación a la atención, información, formación, asesoramiento y orientación de los alumnos, de forma grupal y/o personalizada, cuyo objetivo será adaptar a los alumnos al centro, apoyar su proceso de enseñanza-aprendizaje y guiar a los alumnos en sus elecciones curriculares y/o profesionales futuras.

Estas acciones corresponde desarrollarlas a los tutores, con el asesoramiento del departamento de Orientación y bajo la supervisión de Jefatura de Estudios.

La acción tutorial es entendida como un trabajo pedagógico que determina la tutela, el acompañamiento y el seguimiento del alumnado para que desarrolle su proceso educativo de la manera más positiva posible. La acción tutorial es un hecho inseparable del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La tutoría no es únicamente una hora semanal de atención a los tutorandos. La tutoría supone la integración de aspectos que implican a todo el equipo educativo de ese grupo de alumnos. Entendemos la tutoría integrada en la función orientadora llevada a cabo por todo el profesorado, que es responsable del seguimiento del alumnado, aunque de manera específica sea el tutor o la tutora quien coordine las acciones que se lleven a cabo con el grupo concreto, asesorado por el departamento de Orientación.

La base legislativa para la realización del PAT es la Resolución del Reglamento Orgánico y Funcional de los Institutos que se dicta cada curso y la Orden de atención a la Diversidad de 18 de junio de 1999 (DOGV 29-06-99), además de las propias directrices derivadas del proyecto educativo del propio centro.

El Plan de Acción Tutorial tendrá las siguientes **características**:

- Estará adaptado a las características propias del centro y tendrá en cuenta las necesidades de alumnos, familias y del propio centro.
- Será abierto y flexible, facilitando la incorporación de nuevos objetivos, actividades y materiales para desarrollar la tarea de los tutores con los diferentes grupos de alumnos y adaptándose a las necesidades específicas y puntuales que surjan.
- Será realista y concreto, adaptándose a las particularidades del centro, de su entorno socioeconómico y a las características de su alumnado, por medio de la concreción de objetivos, actividades y recursos necesarios y su adecuada temporalización.

La **elaboración** del Plan de Acción Tutorial implica a diferentes órganos del centro y al profesorado. Estará elaborado y consensuado por el profesorado del centro, con la coordinación de Jefatura de estudios y del departamento de Orientación.

La Comisión de Coordinación Pedagógica, aprobando las directrices generales donde se enmarcará el PAT dentro del Proyecto Curricular del Centro y las líneas generales para desarrollar las programaciones concretas del PAT en sus diferentes niveles, así como todos los aspectos relevantes sobre la organización de la tutoría, criterios de elección, adscripciones, y otros datos de interés.

El Departamento de Orientación elaborará conjuntamente con los tutores la programación específica del PAT para los diferentes niveles y cursos. Dará su apoyo psicopedagógico a las cuestiones metodológicas y proporcionará materiales necesarios para llevarlo a cabo.

Desde Jefatura de estudios se coordinará y organizará el trabajo de los tutores y mantendrá las reuniones periódicas necesarias para el funcionamiento correcto de la acción tutorial, junto con la orientadora o el orientador del centro.

El equipo docente colaborará en el desarrollo de la acción tutorial en el grupo-clase, de forma que esta acción no sea una acción aislada y específica del tutor.

Los **objetivos generales** del Plan de Acción Tutorial serán:

1. Favorecer el trabajo coordinado del equipo docente de cada grupo-clase con objeto de hacer más eficaz la tarea docente y poder adaptarla mejor a las características de cada grupo.
2. Facilitar la integración del alumnado en su grupo-clase y en el centro promoviendo tanto la actuación responsable en la marcha de su grupo como la participación activa en las actividades organizadas a nivel de centro.
3. Desarrollar unos programas de orientación que permitan que cada alumno/a pueda ir realizando el proceso de toma de decisiones responsablemente y con conocimiento de sus capacidades y de las ofertas que se le presentan, tanto en el ámbito escolar como profesional.
4. Potenciar el seguimiento del proceso de formación realizado por cada alumno/a y la atención a las necesidades derivadas del mismo.
5. Unir los esfuerzos del equipo educativo en el planteamiento de unos valores que ayuden al alumnado a ser personas y a convivir y comportarse adecuadamente en sus relaciones dentro de los grupos.

6. Favorecer la formación del tutor para que pueda ejercer sus funciones de la forma más adaptada a las características de su grupo de alumnos y alumnas.

Una vez vistos y determinados los objetivos y como se desarrolla el PAT, vamos a resumir cuáles serán sus **ámbitos de intervención**. Se plantea la acción tutorial desde dos ámbitos claramente definidos:

a) El seguimiento **individual** del alumnado se desarrollará a partir de una planificación con:

- alumno/a
- familia
- profesorado

b) El trabajo **grupal** se desarrollará de forma sistemática en una programación anual destinada al:

- grupo de alumnos
- grupo de padres/madres
- equipo docente

Tanto las acciones que se lleven a cabo para hacer el seguimiento individual como el programa de actividades para desarrollar el trabajo grupal vendrán recogidas en el plan anual de acción tutorial que se elaborará a principio de cada curso escolar.

Las **funciones** para los diferentes ámbitos implicados en el Plan de Acción Tutorial serán:

a) Alumnos:

- Facilitar la integración del alumnado en su grupo-clase y en el conjunto de la dinámica del instituto.
- Contribuir a la personalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Efectuar un seguimiento global de los procesos de aprendizaje del alumnado para detectar las dificultades especiales, con objeto de articular las respuestas educativas adecuadas y obtener el asesoramiento y apoyo oportunos.
- Coordinar el proceso evaluador del alumnado y asesorar sobre su promoción de un curso al próximo y de un ciclo o etapa a la otra.
- Favorecer los procesos de maduración vocacional así como los de orientación educativa y profesional del alumnado.
- Fomentar en el grupo de alumnos el desarrollo de las actitudes participativas y de convivencia, tanto en su grupo-clase, en el instituto como en su entorno sociocultural.

b) Centro:

- Coordinar el ajuste de las programaciones a su grupo-clase, especialmente en cuanto a las propuestas educativas ante el alumnado con problemas importantes de aprendizaje y de integración escolar y los alumnos con necesidades educativas especiales.

- Coordinar el proceso evaluador que lleva a cabo el profesorado del equipo educativo del grupo-clase, así como la información que se dé del alumnado.
- Posibilitar líneas comunes de actuación con los otros tutores en el marco del Proyecto Curricular y en colaboración con el departamento de Orientación y la Comisión de Coordinación Pedagógica.
- Participar en las reuniones de tutores/as con jefatura de estudios y departamento de Orientación para realizar la planificación, evaluación y seguimiento de las tutorías.
- Participar con el equipo educativo del grupo-clase en la realización de la evaluación inicial del alumnado y en su seguimiento del aprendizaje y orientación del alumnado.

c) Familias:

- Contribuir al establecimiento de relaciones fluidas con los/las padres/madres que facilitan la conexión entre el centro y las familias.
- Implicar a los padres/madres en las actividades de apoyo al aprendizaje y orientación de sus hijos/hijas.
- Informar a los padres/madres de todos aquellos asuntos que afectan la educación de sus hijos/hijas.

Las **funciones del tutor** están determinadas por el Reglamento Orgánico y Funcional de los Institutos de educación Secundaria (DOGV de 8-09-97) donde se estipulan las siguientes:

- Participar en el desarrollo del plan de acción tutorial y en las actividades de orientación, bajo la coordinación de jefatura de estudios y en colaboración con el departamento de Orientación.
- Coordinar con los profesores del grupo todo el que hace referencia al proceso de aprendizaje del alumnado.
- Organizar y presidir las sesiones de evaluación del grupo.
- Facilitar la integración del alumnado en el grupo y fomentar en ellos el desarrollo de actitudes participativas.
- Orientar y asesorar el alumnado en sus procesos de aprendizaje y sobre sus posibilidades académicas y profesionales.
- Colaborar con el Departamento de Orientación, en los términos que establezca la jefatura de estudios.
- Mediar ante el resto del profesorado y del equipo directivo en los problemas que se plantean al alumnado del grupo, en colaboración con el delegado y el subdelegado del grupo respectivo.
- Informar los padres y madres, al profesorado y al alumnado del grupo a principio de curso de los objetivos, de los programas escolares y criterios de evaluación, así como, a lo largo del año de todo aquello que los concierna en relación con las actividades docentes, con el programa o programas de

educación bilingüe que aplique el centro y el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado del grupo y de las evaluaciones obtenidas.

- Fomentar la cooperación educativa entre el profesorado y los padres, madres o tutores legales del alumnado.
- Recoger las aspiraciones, necesidades y consultas de los alumnos.
- Informar al alumnado a principio de curso de sus derechos y deberes, normas y convivencia y todos los aspectos organizativos del centro relevantes para ellos.

El tutor podrá desarrollar en grupos reducidos o individuales las tareas siguientes:

- Estudio de situaciones que pueden afectar la convivencia del grupo, cuando surgen de comportamientos individuales.
- Recomendaciones individuales o en pequeño grupo que se acuerden en las sesiones de evaluación.
- Estímulo de la participación individual y de la autoestima de alumnos y alumnas con dificultades de integración social en el grupo-clase.
- Discusión de aquellas normas de convivencia que resultan más complejas o de difícil cumplimiento.

Cuando se crea conveniente se convocarán **reuniones del orientador/a con los tutores/as y el equipo docente**, para la planificación, seguimiento y evaluación de la programación tutorial grupal. También para la formación de los tutores/as en temas o asuntos que conciernen a sus funciones o informar sobre los alumnos en temas relevantes. También se convocarán para ayudar a la detección de necesidades de los alumnos del grupo y establecer las pautas de intervención para el grupo-clase y el alumnado que así lo necesite. Cada tutor será responsable además de preparar las reuniones informativas prescriptivas con los padres de su tutoría.

Como hemos visto, diseñar un Plan de Acción Tutorial es una tarea compleja que implica a muchos profesionales. La razón radica en la importancia que tiene la tutoría como complemento a la realización personal y desarrollo integral del alumno, al proporcionarle las vías necesarias para completar su formación académica de manera satisfactoria y ajustada a sus necesidades y la de ofrecerle la Orientación profesional que necesita para tomar decisiones acertadas sobre su futuro, a la vez que vamos formando personas con valores y críticos, capaces de valerse de manera autónoma y con iniciativa en la sociedad.

4.3.3. El Plan de Orientación Académica y Profesional (POAP)

Dentro de la Orden de Atención a la Diversidad de 18 de junio de 1999 se incluye como medida general, a todo el alumnado, la orientación educativa, psicopedagógica y profesional que queda definida como “el proceso de ayuda que favorece la calidad y mejora de la educación en los centros docentes, puesto que tiene que facilitar el conocimiento sistemático de los diferencias individuales y la respuesta organizada más adecuada”.

Por otro lado, en varios artículos del capítulo XI de esta misma orden se recuerda que: “la orientación educativa es un proceso, la finalidad del cual es conseguir una formación personalizada que propicie el desarrollo integral de conocimientos,

habilidades y valores del alumnado en todos los ámbitos de la vida: personal, familiar, social y profesional”.

La Orientación Educativa del alumnado forma parte, en general, de la función docente y corresponde ejercerla en todo el profesorado. En particular, forma parte de la función tutorial y es la tutora o el tutor quién realizará esta actividad, prestando una atención individualizada al alumnado en sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

La coordinación de las actividades de orientación la llevará a cabo el Departamento de Orientación. La parte de Orientación psicopedagógica de esta Orden, complementaria a la tutoría, la realizará también el orientador/a del centro.

Todo el alumnado, al acabar la ESO, recibirá un Consejo Orientador sobre su posible futuro académico y profesional que en ningún caso será prescriptivo y que tendrá garantizado el carácter confidencial.

El procedimiento para elaborar el Plan de Orientación Educativa, Psicopedagógica y Profesional, así como el Plan de Acción Tutorial es el siguiente (ver Cuadro 18):

Cuadro 18. Actividades desarrolladas en los planes de Orientación y sus responsables.

ACTIVIDADES	RESPONSABLES
1. Directrices de la Comisión de Coordinación Pedagógica para la elaboración del Plan de Orientación	Comisión de Coordinación Pedagógica
2. Elaboración del Plan de Orientación Educativa, Psicopedagógica y Profesional y el Plan de Acción Tutorial:	
Plan de Atención a la Diversidad	Responsable: Departamento Orientación
Plan de Orientación Educativa	Responsable: Departamento Orientación
Plan de Orientación Psicopedagógica	Responsable: Departamento Orientación
Plan de Orientación Profesional	Responsable: Departamento Orientación
Pla de Acción Tutorial	Colaboración y Aplicación: Tutores
3. Aprobación del Plan de Orientación	Claustro de Profesores
4. Inclusión en el Proyecto Curricular	Dirección

Los **objetivos generales** del Plan de Orientación son favorecer la consecución de los objetivos generales de la ESO, es decir:

- Contribuir a la educación integral del alumnado.
- Enseñar al alumnado la adquisición de unos valores adecuados.
- Favorecer la autorealización personal del alumnado.
- Enseñar al alumnado a aprender a aprender.
- Ajustar la respuesta educativa a las necesidades específicas del alumnado.
- Mejorar la integración del alumnado a su contexto escolar y vital.

- Asesorar al alumnado en la elección de materias optativas, itinerarios educativos y transición al mundo laboral y a la vida activa más coincidentes con sus características personales e intereses.

A partir de estos objetivos, podemos comenzar a organizar el plan, a trazar la estructura, los ámbitos y las líneas generales de actuación, resumidas en este Cuadro 19:

Cuadro 19. *Líneas de actuación, ámbitos y responsables en los planes de Orientación.*

LÍNEAS DE ACTUACIÓN	ÁMBITOS	RESPONSABLES
ALUMNADO	Grupo-clase	Orientadora
	Pequeño grupo	Tutores
	Individual	
	Plan Acción Tutorial (Grupo-clase)	Tutores Orientadora
	Programas de Atención a la Diversidad (PDC, PCPI y FPB)	Profesorado de ámbitos Tutores Orientadora
	Áreas del currículum	Profesorado
	Alumnado NEE y NEAE	Profesorado de PT Profesorado de AL Educador/a Equipos docentes Tutores Orientadora
PROFESORADO	Grupo-clase	Tutores
	Pequeño grupo	Orientadora
CENTRO	Individual	
	Centro	Orientadora Equipo Directivo
SOCIEDAD		

La **metodología** que utilizaremos en el desarrollo del plan vienen enmarcados dentro de unos **criterios generales de intervención** que serán los siguientes:

- Globalización de la orientación: hay que orientar a todo el alumnado, no sólo a quien tenga problemáticas o necesidades específicas o especiales.
- Aspectos de la intervención: la orientación tendrá en cuenta la doble vertiente: preventiva, evitando las posibles inadaptaciones y fracasos y asistencial, atendiendo el alumnado con problemas.
- Inserción en las áreas curriculares: la Orientación estará incluida, en lo posible, entre las diferentes áreas del currículum ordinario. Por eso se intentará coordinar con los diferentes departamentos los aspectos a trabajar. La Orientación escolar tiene que considerarse vinculada al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Inserción en las materias optativas de Secundaria: es de vital importancia la colaboración del departamento de Orientación con el profesorado que imparta las materias optativas.

- Inserción tutorial del plan: la complementariedad y compenetración, con el Plan de Acción Tutorial tiene que ser la máxima posible, porque gran parte de la intervención tiene que desarrollarse por medio del tutor/a y las tutorías, es fundamental el apoyo y la comunicación continua entre orientador y tutor y un seguimiento positivo del PAT.
- Inserción dentro del proyecto curricular: la orientación se realizará en función de los objetivos educativos establecidos en el Proyecto Educativo de Centro y las líneas generales aprobadas en el Proyecto Curricular de Centro.
- Estructuración de la intervención: se intentará realizar una adecuada estructuración e intervención de la Orientación, por eso se contará con el resto del profesorado.
- Modalidades de la intervención: las modalidades de intervención, grupal e individualizada, no serán excluyentes sino complementarias dependiente de los objetivos a conseguir aunque intentando que predomine la orientación individualizada de todos y cada cual de los/las alumnos/as.

Una vez diseñada la estructura, los ámbitos y los criterios de intervención del plan de orientación, pasamos a ver los criterios que utilizaremos para realizar su **evaluación**:

- Realismo de la programación y adecuación a las necesidades del centro.
- Grado de flexibilidad para adaptarse a las necesidades puntuales que vayan surgiendo.
- Coherencia con las programaciones de cada componente del DO.
- Grado de cumplimiento de los objetivos propuestos.
- Implicación de sus componentes en la puesta en práctica.
- Valoración que realizan los tutores, profesorado, alumnado y familias del grado de intervención realizado.

Procedimientos que se tienen que seguir en la evaluación:

La evaluación del plan de Orientación se realizará mediante el intercambio de experiencias, opiniones y materiales que se den en las reuniones de seguimiento explícitas para ello y en las reuniones de coordinación marcadas para lo mismo, también las reuniones específicas del departamento de Orientación para realizar la evaluación de su intervención durante el curso, realizar propuestas futuras y elaborar la memoria del departamento.

Otro dato más que nos servirá para evaluar el plan serán las entrevistas con los tutores y charlas grupales con las familias.

La evaluación de los programas de intervención se realizará de acuerdo con la memoria final de curso y referida a los criterios allí establecidos.

LÍNEAS DE INTERVENCIÓN POR ÁMBITOS DEL PLAN DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA, PSICOPEDAGÓGICA Y PROFESIONAL.

A continuación, en el Cuadro 20) vamos a presentar de manera breve cuáles serán las actuaciones generales que llevaremos a cabo para cada plan y los elementos que intervienen en cada uno de ellos:

INTERVENCIÓN PLAN DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA.

Cuadro 20. *Intervención en el plan de orientación educativa.*

	OBJETIVOS	RESPONSABLES
ALUMNADO	<ul style="list-style-type: none"> • Obtener Información personal. • Información familiar. • Nivel de aprendizaje curricular. • Nivel de capacidad. • Nivel de competencia curricular. • Estrategias de aprendizaje. • Actitudes escolares, personales y familiares. • Hábitos y técnicas de estudio. • Intereses y preferencias vocacionales. • Detectar problemas de aprendizaje, adaptación, actitudes o de otro tipo del alumnado. • Detectar y determinar el alumnado con Necesidades Educativas Especiales, valorando sus necesidades. • Realizar actividades de información para prevenir problemas de adaptación escolar. • Realizar programas de intervención que se adaptan y desarrollan la madurez personal del alumnado. 	<p>Orientadora Tutores Equipo Educativo</p>
PROFESORADO	<ul style="list-style-type: none"> • Asesorar al profesorado sobre metodología en materia psicopedagógica sobre criterios y procedimientos de enseñanza-aprendizaje y en la realización de materiales educativos. • Asesorar en las sesiones de evaluación. • Potenciar y coordinar las actividades de la tutoría. • Informar sobre el grupo-clase y sobre el alumnado de forma individual. • Orientar sobre la forma de intervenir en el alumnado con problemas de aprendizaje y actitudinales. • Informar sobre el alumnado con Necesidades Educativas Especiales: tipo de intervención a realizar y recursos necesarios. 	<p>Orientadora Tutores Equipo Educativo</p>

Cuadro 20. *Intervención en el plan de orientación educativa (Continuación)*

	OBJETIVOS	RESPONSABLES
FAMILIAS	<ul style="list-style-type: none"> · Informar a los padres/madres sobre el nivel y evolución del aprendizaje de sus hijos/as. · Informar y orientar los padres/madres de alumnado con NEE. · Implicar los padres/madres en el aprendizaje y seguimiento del estudio de los hijos/as y en las posibles actividades de refuerzo y motivación. · Colaborar con los padres/madres en las demandas de estos sobre las necesidades de sus hijos/as y sus peticiones. · Informar las familias sobre la oferta educativa del centro. 	<p>Orientadora Tutores Equipo Educativo</p>
CENTRO	<ul style="list-style-type: none"> · Participar y asesorar en aspectos psicopedagógicos y metodológicos para la elaboración de los Proyectos Curriculares y Proyectos Educativos del Instituto. · Realizar el programa de orientación educativa, psicopedagógica y de acción tutorial del Departamento de Orientación para incluir en el Proyecto Curricular. · Realizar el programa de orientación para el alumnado con Necesidades Educativas Especiales, dentro del programa de atención a la diversidad. 	<p>Orientadora Tutores Equipo Educativo Equipo Directivo</p>
OTROS ORGANISMOS	<ul style="list-style-type: none"> · Informar los Centros de Primaria sobre la oferta educativa del IES. · Coordinación con SPEs (Servicio Psicopedagógico Escolar) de sector para facilitar la incorporación del alumnado al nuevo centro y disponer de la información individual y colectiva. · Coordinar objetivos, materiales y criterios de intervención con los orientadores/as de otros centros de secundaria. · Pedir información y apoyo a otros organismos e instituciones educativas y sociolaborales: gabinete psicopedagógico municipal, asociaciones educativas, ... · Participar en actividades de formación del profesorado dentro de la continua renovación psicopedagógica. 	<p>Orientadora Equipo Directivo Tutores Profesorado</p>

INTERVENCIÓN DEL PLAN DE ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA Y EL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL

Cuadro 21. *Intervención en el plan de orientación psicopedagógica y en el plan de acción tutorial.*

	OBJETIVOS	RESPONSABLES		
ALUMNADO	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> INDIVIDUALES <ul style="list-style-type: none"> • Orientación e información sobre itinerarios educativos y profesionales. • Dificultades de aprendizaje del alumnado. • Problemas emocionales y/o socioafectivos del alumnado. • Problemas familiares y/o sociales del alumnado. • Atención al alumnado con NEE. • Otras problemáticas. </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> GRUPALES <ul style="list-style-type: none"> • Informar y trabajar con los grupos-clase sobre convivencia escolar y resolución de conflictos. • Realizar programas de competencia emocional y social. • Orientar e informar sobre itinerarios educativos y profesionales. • Colaborar con las posibles asociaciones de alumnado del Centro </td> </tr> </table>	INDIVIDUALES <ul style="list-style-type: none"> • Orientación e información sobre itinerarios educativos y profesionales. • Dificultades de aprendizaje del alumnado. • Problemas emocionales y/o socioafectivos del alumnado. • Problemas familiares y/o sociales del alumnado. • Atención al alumnado con NEE. • Otras problemáticas. 	GRUPALES <ul style="list-style-type: none"> • Informar y trabajar con los grupos-clase sobre convivencia escolar y resolución de conflictos. • Realizar programas de competencia emocional y social. • Orientar e informar sobre itinerarios educativos y profesionales. • Colaborar con las posibles asociaciones de alumnado del Centro 	Orientadora Equipo Directivo Tutores Profesorado
INDIVIDUALES <ul style="list-style-type: none"> • Orientación e información sobre itinerarios educativos y profesionales. • Dificultades de aprendizaje del alumnado. • Problemas emocionales y/o socioafectivos del alumnado. • Problemas familiares y/o sociales del alumnado. • Atención al alumnado con NEE. • Otras problemáticas. 	GRUPALES <ul style="list-style-type: none"> • Informar y trabajar con los grupos-clase sobre convivencia escolar y resolución de conflictos. • Realizar programas de competencia emocional y social. • Orientar e informar sobre itinerarios educativos y profesionales. • Colaborar con las posibles asociaciones de alumnado del Centro 			
PROFESORADO	<ul style="list-style-type: none"> • Colaborar con el equipo docente de los departamentos didácticos. • Aportar instrumentos y materiales para la evaluación del alumnado. • Aportar instrumentos y materiales para desarrollar el PAT. • Asesorar en la adaptación de la programación de la clase a sus características, aportando la información necesaria para el tutor/a y el equipo de profesores en la evaluación cero. • Aportar criterios y procedimientos para realizar las adaptaciones curriculares y colaborar en su realización. • Colaborar en la programación de tareas del profesorado que realiza en el centro y realizar funciones de apoyo. • Elaborar y conseguir materiales de apoyo para el aula de PT y las diferentes áreas o materias curriculares. • Asesorar en las actividades dirigidas a las familias. • Realizar y desarrollar instrumentos e informes para realizar la evaluación psicopedagógica. • Elaborar instrumentos para realizar los informes individualizados y el Consejo Orientador. 	Orientadora Equipo Directivo Profesorado		

Cuadro 21. *Intervención en el plan de orientación psicopedagógica y en el plan de acción tutorial (Continuación)*

		OBJETIVOS		RESPONSABLES
FAMILIAS	INDIVIDUALES	<ul style="list-style-type: none"> • Informar y asesorar sobre las dificultades de sus hijos/as: de aprendizaje, emocionales, sociales y familiares. • Informar y orientar sobre los intereses vocacionales de los hijos/as y sus itinerarios más coincidentes. • Colaborar con las familias en el proceso de evaluación psicopedagógica de sus hijos/as y en caso necesario la elaboración y seguimiento de las adaptaciones curriculares. 	GRUPALES	Orientadora Equipo Directivo Equipo Educativo
		<ul style="list-style-type: none"> • Informar por medio de charlas y conferencias sobre la oferta educativa del centro. • Informar sobre el sistema educativo y las salidas educativas y laborales de los diferentes cursos. • Informar y asesorar sobre la educación escolar y sociofamiliar de los hijos/as. • Colaboración con las AMPAs. 		
CENTRO		<ul style="list-style-type: none"> • Colaborar en la elaboración de la PGA, y la labor del departamento de Orientación durante todo el curso. • Participar en la adopción de medidas generales, curriculares y organizativas, dirigidas a atender la diversidad. • Participar en la adopción de medidas generales dirigidas al alumnado con Necesidades Educativas Especiales. • Colaborar en el establecimiento de criterios para la elaboración de Adaptaciones Curriculares Significativas. • Participar en la organización de actividades de apoyo. • Establecer criterios y procedimientos para llevar a cabo la evaluación psicopedagógica del alumnado. • Asesorar y colaborar con el equipo directivo del centro en el ejercicio de sus funciones. • Colaborar en la elaboración del PAT. • Elaborar programas de orientación educativa, académica y profesional. • Elaborar y difundir instrumentos de evaluación del proceso de aprendizaje. • Orientar sobre temas transversales. • Participar en las sesiones de evaluación. 		Orientadora Equipo Directivo Equipo Educativo

Cuadro 21. *Intervención en el plan de orientación psicopedagógica y en el plan de acción tutorial (Continuación)*

	OBJETIVOS	RESPONSABLES
CENTRO	<ul style="list-style-type: none"> - Participar y asesorar en la Comisión de - Coordinación Pedagógica: - Colaborar, asesorar y aportar materiales para confeccionar el PCC. - Colaborar, asesorar y aportar materiales para revisar el PEC. - Elaborar y asesorar el Programa de Diversificación Curricular. - Colaborar con el Consejo Escolar del centro. 	<p>Orientadora</p> <p>Equipo Directivo</p> <p>Equipo Educativo</p>
	<ul style="list-style-type: none"> · Aportar información de otros centros: previsiones de alumnado y alumnos con Necesidades Educativas Especiales. · Realizar materiales conjuntos para la información sobre el alumnado procedente de Primaria. · Realizar materiales conjuntos para la evaluación sobre el alumnado de forma interdisciplinaria. · Planificar la intervención psicopedagógica y unificar criterios. · Coordinar el desarrollo de Programas de Compensatoria y Diversidad. · Coordinarse con otros Departamentos de Orientación de Secundaria. · Coordinarse con otros estamentos socioeducativos de la comarca o provinciales para optimizar la intervención: <ul style="list-style-type: none"> - SPEs y/o gabinetes de base - CEFIRE, - Otros estamentos: Escuelas taller y casas de oficios, Centros Ocupacionales, Centros Terapéuticos, USMI, Servicios Sociales, etc. 	<p>Orientadora</p> <p>Equipo Directivo</p>
OTROS ORGANISMOS		

INTERVENCIÓN DEL PLAN DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y PROFESIONAL DEL ALUMNADO.

Cuadro 22. *Intervención en el plan de orientación vocacional y profesional del alumnado.*

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	RESPONSABLES
1. Autoconocimiento vocacional del alumno: Información sobre conceptos vocacionales La situación inicial vocacional del alumno Los intereses vocacionales del alumno Las preferencias vocacionales del alumno	Orientadora Tutores
2. Informar sobre el sistema educativo en la LOE y la LOMCE Itinerarios generales del sistema educativo Itinerarios específicos del centro	
3. Salidas académicas al finalizar 3º de ESO Información sobre 4º de ESO Información para alumnado con 16 años o más: - Los Programas de Diversificación Curricular - Los Programas de Formación Profesional Básica	
4. Salidas académicas al finalizar 4º de ESO Información sobre el Bachillerato LOE y salidas LOMCE La elección de optativas del 1º de Bachillerato Introducción a los estudios universitarios Información sobre Ciclos Formativos de G. Medio, G. Superior y Escuelas de Arte Información fuerzas seguridad del estado, etc. La Toma de la decisión vocacional	
5. Salidas y formación laboral al finalizar 4º de ESO. - Información sobre los Programas de Formación Profesional Básica - Información sobre las Escuelas de Adultos - Información sobre la Formación Ocupacional - Información sobre otros estudios no reglados	

Estos son resumidos los objetivos y los contenidos que se desarrollan en cada plan así como los responsables de llevar a término cada uno de los planes de Orientación que se desarrollan en Secundaria.

Como hemos visto, las actuaciones en los distintos planes abarcan desde la intervención más concreta y específica con un alumno hasta actividades grupales tanto con alumnos, profesores o familias con informaciones extensas y generales, pasando por las relaciones con otros organismos e instituciones ajenas a los centros educativos pero con los que mantenemos un contacto directo, estrecho y necesario.

La Orientación académica, profesional o personal, puede llevarse a cabo, como hemos dicho, de manera individual con el alumno y su familia o de manera grupal en grupos y sesiones de tutoría. Sea cual sea la forma de orientar, la intervención necesaria en cada caso concreto, el objetivo es el mismo: favorecer el pleno desarrollo del alumno a nivel tanto académico como profesional o personal, atendiendo sus necesidades, capacidades e intereses y ofreciéndole la respuesta orientadora más adecuada en cada momento o circunstancia. De ahí que, la labor del orientador no es en solitario. Cada acción orientadora se puede y debe acompañar del tutor o tutora en primer lugar, del equipo docente después y del apoyo del equipo directivo en último.

Una vez desarrolladas y definidas estas acciones, estamos en disposición de comenzar a desarrollar un programa de Orientación más completo, que dé mayor cabida a las necesidades orientadoras específicas que demanda la diversidad y a las que estamos obligados profesional y moralmente a ofrecer.

La escuela Inclusiva, la escuela que proporciona *educación para todos*, tal y como se definía en las políticas educativas europeas y en las bases filosóficas de nuestras leyes educativas, implica que toda la comunidad educativa y cada uno de sus miembros, participe para lograr que todo el alumnado adquiera el máximo de competencias posibles, se desarrolle plenamente y forme parte de la sociedad con pleno derecho.

Los orientadores y las orientadoras forman parte de esa comunidad. Y no sólo forman parte sino que son una pieza clave para el desarrollo de la Inclusión en los centros. Son los especialistas. Son quienes detectan necesidades, valoran, proponen medidas de atención y asesoran a tutores, equipos docentes y equipos directivos para que todo el engranaje de la atención a la diversidad marche correctamente.

Además se encargan de, cómo acabamos de ver, diseñar, asesorar y llevar a cabo los planes de Orientación, entre los que se encuentra la Orientación vocacional y profesional, que deberá desarrollarse con las garantías de que alcanza y es significativa para todos los alumnos, especialmente, para los alumnos que componen la diversidad.

Ahora, una vez definidos los distintos planes de Orientación que se desarrollan en Educación Secundaria, y teniendo en cuenta que, uno de sus objetivos es que el alumnado sea capaz de tomar una decisión ajustada acerca de su futuro académico y/o profesional inmediato, vamos a describir a continuación cómo es y cómo se desarrolla todo ese proceso de toma de decisiones.

4.4. EL PROCESO DE TOMA DE DECISIONES EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.

El proceso de toma de decisiones es parte del proceso de Orientación que todo alumno debe hacer al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria. Este es un proceso donde la Orientación es parte fundamental y camino y guía para conseguirlo. Los orientadores y los tutores acompañan, asesoran, guían y planifican la eficacia de todo este camino para conseguir que los alumnos lleguen a la meta con la elección lo más ajustada posible.

Tomar decisiones es una actividad que hacemos de manera inconsciente a todas horas a lo largo de nuestra vida. No obstante, hay decisiones simples, que inundan nuestro día a día y, por otro lado, hay decisiones que marcan cuál será nuestro futuro. Estas son las decisiones importantes. Este hecho supone una de las capacidades más

importantes de la persona y tiene una gran relevancia, ya que repercute en nuestra vida.

Las elecciones que vayamos tomando influirán en nuestro futuro. Las más importantes comienzan en la adolescencia y debemos educar a nuestros alumnos para que estén preparados para que sean capaces de tomar buenas decisiones. Así, la toma de decisiones constituye un proceso de aprendizaje cognitivo y también actitudinal.

Según Álvarez y Bisquerra (1996) tomamos decisiones continuamente, unas más importantes que otras, pero todas ellas, dicen, poseen dos componentes:

Actitudinal: según el cual, cada sujeto debe mostrar interés por querer tomar una decisión.

Competencial: en que no es suficiente con querer tomar una decisión, sino que el individuo se le ha de dotar de una serie de competencias y destrezas para poder hacerlo.

Y desde la escuela hay que fomentar las competencias y las destrezas necesarias para poder desarrollar esa competencia de la que hablan Álvarez y Bisquerra.

Ya hemos visto en capítulos anteriores que en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), se indica lo siguiente:

- Artículo 1 referido a los principios de la Ley, en su apartado f) “La orientación educativa y profesional de los estudiantes como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores”.
- Artículo 22.2, se considera como finalidad de la Enseñanza Secundaria Obligatoria: “preparar a los jóvenes para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral”.
- Artículo 25.6. “Adoptando una clara dimensión orientadora, sobre todo en 4º E.S.O., tanto para los estudios postobligatorios como para la incorporación a la vida laboral”.

Siguiendo la enumeración de artículos, en la normativa de la Comunitat Valenciana, en el Decreto 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana, se determinan las competencias básicas que deberían fomentarse desde los centros educativos y para ello se deberá:

- Facilitar el proceso de **autorientación** del alumnado, para que el/la alumno/a se conozca a sí mismo/a, sea consciente de cómo es, cuáles son sus expectativas e intereses y valores; para que los analice, los integre y sea capaz de manera autónoma enfrentarse a la realidad de su entorno y por consiguiente a las características del entorno laboral, tomando decisiones eficaces.
- Facilitar las **estrategias** para la **toma de decisiones** del alumnado respecto a su futuro profesional y a la elección de un itinerario formativo ajustado a sus intereses, actitudes y capacidades.
- Ofrecer **información** sobre las **distintas opciones formativas** existentes al término de la Educación Secundaria Obligatoria al alumnado y a las familias.

- Facilitar el proceso de conocimiento del **mundo del trabajo**, las ocupaciones, favoreciendo la transición a la vida activa, la inserción laboral y la formación a lo largo de la vida.

Estos objetivos se consiguen, a través de los planes que desarrolla el Departamento de Orientación, descritos en la primera parte de este capítulo.

Desde el Plan de Orientación Académico y Profesional y el Plan de Acción Tutorial, se deben diseñar actividades dirigidas al alumnado desde el comienzo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria hasta que ésta finaliza. Las actividades que se llevarán a cabo serán progresivas, atendiendo al desarrollo cognitivo del alumnado, sus intereses, motivaciones y sus necesidades. Comenzando por trabajar el autoconcepto y autoestima, motivaciones e intereses, expectativas, habilidades sociales, etc. hasta pasar a entrar en temas concretos e información específica sobre opciones académicas o el mundo laboral.

Estas actividades de crecimiento personal que incrementan la capacidad de cada alumno y alumna a la hora de tomar una decisión, se trabajarán cada semana, durante la educación obligatoria, en las sesiones de tutoría.

Aumentará la competencia de los alumnos y alumnas si, además, los aspectos que componen el proceso de toma de decisiones se trabajan también, desde las distintas áreas curriculares, según una programación adaptada a tal efecto.

Es imprescindible, que a lo largo de su escolarización, los alumnos y las alumnas, aparte de interiorizar una serie de contenidos de las distintas materias curriculares, aprendan a ser conscientes de las diferentes opciones que les ofrece la sociedad, a nivel académico y laboral. Que sean capaces de formarse en autonomía y espíritu crítico, formarse como personas capaces de tomar una decisión acertada.

El proceso de toma de decisiones es un largo recorrido que debe seguir nuestro alumnado partiendo del autoconocimiento, es decir, debe conocerse a sí mismo (sus habilidades, destrezas y actitudes entre otros) para poder tomar una decisión académica y profesional ajustada.

Tomar decisiones es *elegir entre varias alternativas* sabiendo que, aunque la decisión tomada es la más acertada, podemos equivocarnos.

En ocasiones, una decisión precipitada puede provocar un error en la elección. Por tanto, aprender a tomar decisiones es una tarea verdaderamente importante. La manera de trabajar para tomar una decisión se realiza de forma gradual, partiendo del conocimiento de sí mismo, de nuestro alumnado, para continuar conociendo las diferentes opciones académicas y profesionales que existen tras la etapa obligatoria.

Es pues una tarea verdaderamente importante. Como explica M^a Cristina Cortes en su artículo "*El proceso de toma de decisiones en el alumnado de 4^o de la ESO*" (2009) la importancia de tomar decisiones porque:

- A través de ella, el alumnado conoce las distintas posibilidades tras la finalización de la Educación Secundaria Obligatoria, para que decida entre una de ellas.
- Mediante la toma de decisiones, el alumnado conoce la realidad de mundo del trabajo.
- Conoce sus intereses profesionales y personales.
- Conoce las distintas opciones académicas.

- Valora la importancia de las elecciones acertadas en la toma de decisiones.
- Favorece el autoconcepto realista y positivo.
- Toma conciencia de las capacidades que están adquiriendo con lo que va aprendiendo en clase, con el objetivo de que sean capaces de forma progresiva a tener claro lo que quieren hacer, es decir, la toma de decisiones.
- Trabaja las capacidades que facilitan la adquisición de habilidades para la toma de decisiones (resolución de problemas, obtención y análisis de información...)
- Facilita que el alumnado tome conciencia de sus propias capacidades, de lo que mejor conocen y dominan.
- Y favorece un conocimiento más preciso de sus estudios posteriores y las distintas profesiones que existen.

Todos son propósitos verdaderamente importantes y necesarios para la formación integral de nuestro alumnado.

El proceso de toma de decisiones se enmarca dentro del Plan de Orientación Académica y Profesional y el Plan de Acción Tutorial, descritos anteriormente.

El **objetivo general** del Plan de Orientación Académica y Profesional (POAP) consiste en facilitar la toma de decisiones de cada alumno/a respecto a su itinerario académico y profesional.

Los **objetivos específicos** que pretendemos serán:

1. Proporcionar una orientación académica y profesional individualizada y diversificada, favoreciendo su madurez vocacional y sus procesos de decisión, con el fin de capacitarlos para su propia auto-orientación en el momento actual y futuro.
2. Facilitar información sobre el mundo laboral, salidas académicas y profesionales a las que pueden optar los alumnos de ESO: Bachilleratos, Ciclos Formativos, FPB, etc.
3. Ayudar a los alumnos/as (especialmente aquellos más indecisos y con necesidades específicas) en la toma de decisiones en los momentos de mayor riesgo o dificultad, como son: el ingreso en un nuevo centro, el cambio de ciclos o de etapas, la elección de optativas y de itinerarios formativos y profesionales.
4. Participar en el Consejo Orientador individualizado que se facilita a todos los alumnos/as al final de la ESO y de manera especial, para aquellos que tienen más dificultades en su toma de decisión.

Este Plan de Orientación Académico y Profesional es asumido por toda la comunidad educativa que integra el centro que lo acoge. Así, tendrá en cuenta los factores del desarrollo evolutivo y las características personales del alumno y su entorno familiar, social y laboral próximo a la hora de su elaboración y su puesta en práctica. La Orientación Académica y Profesional se desarrollará en el contexto educativo e instructivo, siendo el equipo educativo, coordinado por el tutor o tutora y asesorado por el Departamento de Orientación, tal y como decíamos anteriormente, el máximo responsable y coordinador del proceso orientador.

La Orientación también será un proceso diferenciado que atenderá a las características peculiares de cada alumno o alumna y le conducirá a una secuencia de opciones o elecciones, mediante las cuales éste decidirá un proyecto personal, formativo o profesional, a lo largo de las etapas y ciclos de su formación.

La toma de decisiones será entendida como un proceso continuo que permitirá al alumnado tomar decisiones de menor a mayor trascendencia conforme vaya obteniendo información de sí mismo y de las alternativas educativas y profesionales que se le ofrecen.

También tendremos presente, como en todo proceso cognitivo, que el procesamiento de la información juega un papel primordial, por ello, una de las principales estrategias a seguir en todo proceso de toma de decisiones será la búsqueda y el tratamiento de la información relevante y fiable y nos aseguraremos también que esa información llega al alumnado y es procesada de forma correcta y se traduce como significativa.

Partiendo de todo lo anterior, los **contenidos** que trabajaremos en el proceso de toma de decisiones para nuestros alumnos y alumnas de la ESO serán las que quedan registradas en las distintas normativas generales y autonómicas, es decir:

- Conocimiento de sí mismo: autoconocimiento.
- Conocimiento del sistema educativo.
- Conocimiento del mercado laboral.
- Conocimiento del proceso de toma de decisiones.

Estos contenidos tienen que ser capaces de conseguir que nuestros alumnos y alumnas:

- Adquieran una imagen ajustada de sí mismos, que les permita realizar la autovaloración que corresponde a sus posibilidades reales.
- Desarrollen las capacidades cognitivas que les permitan procesar información y tomar decisiones ajustadas a las circunstancias que se les presenten.
- Conozcan las opciones formativas que existen, tanto dentro del sistema educativo como fuera de él.
- Relacionen los itinerarios formativos con las profesiones, la forma de vida y de ejercicio profesional.
- Conozcan el sistema productivo y laboral de su entorno.

Todos estos contenidos se materializarán en una serie de actividades que desarrollarán principalmente los tutores y las tutoras asesorados por los orientadores que serán quienes diseñen el plan de Orientación vocacional y establezcan las actividades más idóneas, la metodología a utilizar, la temporalización de las mismas, así como su evaluación.

4.4.1. Factores que inciden en el proceso de toma de decisiones

Pasamos a describir rápidamente, cuales son los factores que intervienen en todo este proceso. Hay dos tipos: los internos, propios de cada alumno y los externos, información objetiva que tendrán que conocer para tomar su decisión.

A. FACTORES INTERNOS: AUTOCONOCIMIENTO

Sabemos que el autoconocimiento es una fase muy importante de la Orientación profesional y vocacional, ya que los alumnos y alumnas, sin un conocimiento realista de ellos mismos y de sus posibilidades, es imposible que consigan la madurez vocacional necesaria para tomar una decisión respecto a su formación posterior o a su incorporación al mercado laboral de manera satisfactoria.

Autoconocimiento es conocernos a nosotros mismos. El autoconocimiento es el primer punto a trabajar con el alumnado en el proceso de toma de decisiones, ya que, si cada alumno o alumna no conoce sus habilidades, destrezas, actitudes, aptitudes, es decir, sus competencias básicas, resulta imposible el éxito en la toma de decisiones académica y/o profesional.

Siguiendo con M^a Cristina Cortés (2009), trabajando el autoconocimiento conseguimos que nuestro alumnado:

- Aprenda a conocer e identificar las diferentes aptitudes
- Reflexione sobre sus capacidades, habilidades, destrezas
- Aprenda a relacionar las aptitudes con las actividades profesionales
- Aprenda a revisar su propia trayectoria académica
- Reflexione sobre las características de su personalidad
- Y aprenda a trabajar sus habilidades sociales.

Para trabajar el autoconocimiento del alumnado en el aula debemos atender y ayudar a los alumnos y alumnas a descubrir cuáles son sus aptitudes, habilidades, intereses y valores. Una vez detectados será más sencillo para ellos tener una visión más acertada de cómo son y que se les puede dar mejor en un futuro. Debemos ofrecerles las herramientas necesarias para descubrir rasgos esenciales de la personalidad que les definen.

Las **aptitudes** son las condiciones psicológicas de una persona que se vinculan con sus capacidades y posibilidades en el ámbito del aprendizaje. En nuestro caso, el conocimiento que tiene el alumnado sobre el concepto de aptitud o capacidad. Estas habilidades o destrezas pueden ser: numéricas, razonamiento, verbal, espacial, mecánica, física, creativa, etc.

Su **personalidad**. El alumnado va conociendo si su personalidad es de alguno de sus diversos tipos, entre ellos, personalidad social, realista, investigadora, emprendedora, convencional, artista, etc.

Conocer sus **habilidades**, es decir, su aptitud innata, talento, destreza o capacidad para llevar a cabo y por supuesto con éxito, determinada actividad, trabajo u oficio.

El **interés** es aquello que hace que a las personas les importe alguna cuestión. Es un sentimiento que hace que uno atienda a un acontecimiento o a un proceso. Si no hay interés no se realizará ninguna tarea o no se comenzará ninguna acción.

Los **valores** son todas aquellas cosas que creemos importantes para nuestras vidas, en el momento de compartir, trabajar, estudiar, convivir, etc. Estos valores determinan nuestras prioridades y son las medidas que se usan para conocer si nuestra vida está en el camino que deseamos.

Ayudar a los alumnos a descubrir sus aptitudes, intereses, habilidades y valores, es ayudarlo a madurar vocacionalmente y darles las pautas necesarias para tomar una decisión. Esta primera fase en el proceso de la toma de decisiones se consigue a través de actividades y cuestionarios que van ofreciendo a los alumnos y alumnas toda una serie de información sobre ellos mismos para que se formen una imagen lo más ajustada y realista posible.

Asimismo, el conocimiento de su **rendimiento** académico es fundamental. El propio alumnado debe conocer y reflexionar acerca de su trayectoria académica para conocer cuáles son las áreas y materias en la que obtiene mejor calificación y en cuales peor calificación.

Los alumnos y las alumnas deben reflexionar y hacer memoria. Es importante que recorran sus calificaciones desde el inicio de la Educación Secundaria. Así podrán observar en que materias son mejores y en que itinerarios académicos tendrían mayores posibilidades de triunfo.

B. FACTORES EXTERNOS: OPCIONES E INTINERARIOS ACADEMICOS Y PROFESIONALES

Las habilidades, los valores, los intereses y las aptitudes de cada persona son intrínsecas a su personalidad y a su desarrollo y forman parte del mismo ser humano. Cuando decidimos que opción queremos seguir, estos factores internos influyen en esta decisión, ya que el camino que tomen los alumnos y las alumnas deberán estar en consonancia a estas características propias. No obstante, no es suficiente conocerse para poder elegir. Existen numerosos factores externos, que no dependen de nosotros, que serán determinantes a la hora de escoger qué estudios o qué trabajo desean realizar en un futuro inmediato.

Estos factores externos corresponden a los itinerarios académicos o estudios que tendrán que realizar y a cómo se encuentra en estos momentos el mercado laboral.

Respecto al primero, es necesario ofrecer a los alumnos y alumnas toda la información disponible acerca de los **itinerarios académicos y profesionales** existentes bien en su propio centro, bien en su entorno cercano.

Pasamos pues por explicarles todas las posibles opciones académicas que tienen:

- Bachillerato: modalidades
- Ciclos Formativos Grado Medio
- Ciclos Formativos Grado Superior
- Escuelas de Arte
- Conservatorios de Música

- Programas de Diversificación Curricular (PDC)
- Programas de Formación Profesional Básica (FPB)
- Escuelas de Personas Adultas
- Fuerzas de Seguridad del Estado
- Etc.

Desde todas estas opciones y vías de estudio se accede a la Universidad y al mercado laboral.

Es necesario explicar las pasarelas, las ramas de estudios, los planes y vías que existen para llegar a cursar estudios superiores y de ahí al mercado laboral.

Para ello es imprescindible dar a conocer a los alumnos y alumnas los campos y familias profesionales donde se integran todas las ocupaciones desde las que requieren una menor formación hasta las que necesitan una Formación Profesional de Grado Superior o un Grado Universitario.

También desde los programas de atención a la diversidad –PDC, PCPI y FPB- se pueden acceder a estudios de Formación Profesional y de ahí a la Universidad. A los alumnos y alumnas que cursan estos programas hay que informarlos igualmente.

Para conocer las afinidades con respecto a distintas ocupaciones y los campos profesionales y sus características, pasamos al alumnado una serie de cuestionarios y tablas con toda esta información de Orientación profesional.

Una vez desarrollada la fase de autoconocimiento, en donde los alumnos y alumnas aprenden a conocerse un poco mejor y a ser conscientes de sus características, habilidades, gustos y limitaciones, ya están en mejores condiciones de elegir un itinerario vocacional.

Conocidas las distintas ocupaciones y las características que han de tener para desarrollar cada profesión, pueden comprobar si su perfil concuerda con el que necesita cada ocupación y hacer una elección más realista y ajustada del itinerario académico a seguir para conseguirlo.

En cuanto al segundo, además de la formación que necesitan para ocupar un puesto de trabajo, los estudiantes deben conocer cuáles son las demandas del **mercado laboral** actual, para tener otro punto en el que apoyarse para decidir su carrera.

A todas las informaciones que se les ofrecen a los alumnos y alumnas de último curso de la ESO hay que añadir estudios recientes sobre salidas laborales y empleos con mayor demanda.

Existen numerosos estudios publicados cada año con la demanda y la oferta laboral para personas con formación profesional y con estudios universitarios. Estas fuentes, junto con temas explícitos sobre demanda de empleo, cartas de presentación, currículum vitae, etc. son importantes para que el alumno sea capaz de ir perfilando su futuro y tenga unas mínimas competencias si quisiera incorporarse al mercado laboral de inmediato.

Toda esta información puede ofrecerla tanto el orientador/a del centro como los tutores/as y enseñarla también de forma transversal dentro de las distintas áreas del currículum, cualquier profesor/a del equipo docente.

4.5. EL PROCESO DE TOMA DE DECISIONES EN LOS ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO (NEAE).

Todos los alumnos y alumnas tienen que poder alcanzar el máximo desarrollo de su potencial. Es la escuela quien les proporciona las herramientas necesarias para desarrollarlo. La escuela –o instituto- minimiza las diferencias entre alumnos y ofrece los recursos personales y materiales para el desarrollo óptimo de sus potencialidades.

Las potencialidades de cada uno de los alumnos y alumnas son diferentes, así como también sus intereses y valores, y la Educación ha de garantizarles su máximo provecho, debe garantizar la igualdad de oportunidades para todos, tal y como hemos comentado a lo largo de todo este trabajo.

También cuando hablamos de Orientación, debemos tener presente la diversidad. No todos los alumnos y alumnas asimilan la información de la misma manera, ni utilizan los mismos mecanismos mentales para hallar una solución a un problema. Los orientadores y las orientadoras, más que nadie, debemos conocer esas diferencias para poder atender a cada alumno y alumna de la manera que necesite, ofreciéndoles una educación de calidad e instrumentos para que se integren en un medio socio-laboral de la mejor manera posible.

Vamos a conocer ahora unos conceptos que nos permitirán entender algunos hechos y realidades que debemos tener en cuenta a la hora de orientar a los alumnos con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (NEAE). Es importante, en toda labor orientadora y educativa conocer las diferencias y características de nuestro alumnado para poder atender correctamente y dar una respuesta acertada a sus demandas y necesidades.

A. LA AUTODETERMINACIÓN

La autodeterminación como concepto vinculado a la educación de los alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) es un concepto bastante reciente, que resulta de mucha utilidad para comenzar a plantear un cambio perceptivo respecto a aquello que debería ser una *Educación de calidad*.

El concepto de autodeterminación, va unido a otros conceptos como la autoestima, la eficacia y la calidad de vida, y debe ser guía a la hora de plantearnos los diseños de una nueva educación cada vez más Inclusiva, realista y que fomenta, como decíamos antes, el desarrollo integral del alumno. Afortunadamente, vamos consiguiendo, poco a poco, cambios a nivel educativo que van proyectándose en mejoras para la integración y normalización de los alumnos y alumnas con alguna discapacidad o necesidad educativa.

La autodeterminación permite a cada persona, sea cual sea su condición personal o social, tomar las riendas de su vida, elegir, tomar sus propias decisiones. Uno de los hechos más significativos y más arraigados en la sociedad con respecto a las personas con discapacidad, es que no pueden decidir. Siempre son otros, *con supuestas mejores competencias*, quienes toman las decisiones por ellas y por ellos.

Este es uno de los ejes de nuestra investigación, que el alumnado con NEAE tome sus propias decisiones, lo más ajustadas posibles y nosotros seamos capaces de llegar a ofrecerles la formación, la información y las herramientas necesarias para que puedan conseguirlo.

Robert Schalock (2006) apuesta por considerar que la autodeterminación es una dimensión central de la calidad de vida y afirma que:

es un concepto que refleja las condiciones de vida deseadas por una persona en relación con ocho necesidades fundamentales que representan el núcleo de las dimensiones de la vida de cada ser humano: Bienestar emocional, Relaciones interpersonales, Bienestar material, Desarrollo personal, Bienestar físico, Autodeterminación, Inclusión social y Derechos.

Asimismo,

La autonomía hace parte de la autodeterminación, y debe asumirse como una acción y comunicación libres de coerción o imposición, acerca de lo que se elige, así, a medida que el niño va evolucionando va ganando autonomía, se va apropiando de un lugar reconocido, desde donde puede interconsultar con los otros para gobernar con autodeterminación sobre el mundo de las cosas, es decir, reconocerse él mismo y proyectarse, lo cual le posibilitará sentirse exitoso, competente y capaz de enfrentar al mundo y sus adversidades". Lady Meléndez (2002).

Wehmeyer (1992) es el autor más reconocido en este campo, y su definición es probablemente la más aceptada y difundida y la que más se ajusta a nuestro objeto de estudio. Para él, la **autodeterminación** "es el proceso por el cual la acción de una persona es el principal agente causal de su propia vida y de las elecciones y toma de decisiones sobre su calidad de vida, libre de influencias externas o interferencias".

Este autor explica que la conducta autodeterminada es una característica disposicional de la persona. En términos operativos, las acciones autodeterminadas reflejan cuatro características principales: autonomía, autorregulación, capacitación psicológica (*empowerment*) y autorrealización. Estas cuatro características principales surgen a medida que las personas adquieren los elementos componentes de la autodeterminación.

Se considera que una conducta es **autónoma** si la persona actúa:

- a) según sus propias preferencias, intereses, y/o capacidades y
- b) independientemente, libre de influencias externas o interferencias no deseadas.

La mayoría de las personas no son completamente autónomas o independientes; por lo tanto, la autonomía refleja la interdependencia de todos los miembros de la familia, amigos, y otras personas con las que se interactúa diariamente, así como las influencias del ambiente y la historia. Esto quiere decir que todos nos dejamos influenciar, aunque sea un poco. Depender de la familia, del entorno o de nuestra propia historia no es malo. Los autores se refieren a que todas las personas tenemos el derecho de poder decidir, de tomar nuestras propias decisiones. De nosotros dependerá en quien o de qué nos apoyemos para tomarlas.

La **autorregulación**, por otro lado, permite que las personas analicen sus ambientes y sus repertorios de respuestas para desenvolverse en estos ambientes y para tomar decisiones sobre cómo actuar, para qué actuar, y evaluar los resultados obtenidos, y revisar sus planes cuando sea necesario. Las personas que se autorregulan toman decisiones sobre qué habilidades utilizar en una situación; examinan la tarea que están desarrollando y el repertorio del que disponen, y formulan, ponen en marcha y evalúan un plan de acción, modificándolo cuando es necesario.

Tradicionalmente, la autorregulación incluye **automonitorización** (observación del ambiente social y físico propio), **autoevaluación** (realización de juicios sobre lo correcto de esta conducta comparando lo que uno está haciendo con lo que debería

haber hecho), y, según el resultado de esta autoevaluación, **autorrefuerzo** (autoadministración de consecuencias contingentes con la ocurrencia de conductas objetivo).

La **capacitación psicológica** está relacionada con varias dimensiones del control percibido entre las que se incluyen la cognitiva (eficacia personal), personalidad (lugar de control), y áreas motivacionales de control percibido. Las personas autodeterminadas actúan con la convicción de que:

- a) son capaces de realizar las conductas necesarias para conseguir unos determinados resultados en su ambiente, y
- b) si ejecutan tales conductas, obtendrán los resultados deseados.

Por último, las personas autodeterminadas son conscientes de sí mismas puesto que utilizan el conocimiento sobre sí mismas de manera global y bastante precisa, así como sobre sus capacidades y limitaciones, y lo aprovechan de un modo beneficioso. Así pues:

El conocimiento de sí mismo se forma a través de la experiencia con el ambiente y de la interpretación que cada uno hace de éste, y está influido por la evaluación que hagan los demás, los refuerzos, y las atribuciones de la propia conducta. (Wehmeyer, Kelchner y Richards, 1996).

Aunque la autodeterminación parezca una capacidad bastante compleja, que lo es en términos psicológicos, es una habilidad que todos y todas vamos adquiriendo, en mayor o menor medida a lo largo de nuestra vida y que forma parte de nuestro desarrollo y crecimiento vital como personas.

Los educadores y educadoras, junto con las familias somos los encargados de que el aprendizaje continuo, que es la vida misma, cobre sentido y ofrezca a niños y jóvenes las posibilidades de lograr el mejor resultado posible. Así, a los alumnos y alumnas con necesidades específicas, hay que ofrecerles unas ayudas determinadas y una organización de estos aprendizajes vitales más estructurados y adaptados a su forma de aprendizaje. Hay que adaptar pues, el aprendizaje de las competencias y habilidades sociales y personales. Lo que el alumnado aprende de manera natural, por el simple paso del tiempo o la maduración interna y personal de cada uno de ellos, en los alumnos con NEAE, los aprendizajes deben formar parte del currículo y estar estructurados y acompañados de una metodología activa para lograr un aprendizaje significativo también de las competencias de la vida diaria, por lo que la escuela debe diseñar e implementar acciones que favorezcan los procesos de desarrollo autónomo y autodeterminante en sus estudiantes, tal y como describen sus competencias básicas, permitir la participación abierta y democrática dentro y fuera de la comunidad educativa, tomar de decisiones, y valorar cada uno su propio proceso de desarrollo.

B. LA PARTICIPACIÓN

La participación de los alumnos con NEAE en la vida cotidiana es esencial en la planificación de los diferentes servicios y de la educación. Ésta se considera como un componente social fundamental en el diseño, aplicación de políticas y prácticas educativas para personas con necesidades. Los estudiantes con alguna necesidad son quienes mejor conocen las deficiencias del sistema y pueden aportar soluciones a las mismas.

La Organización Mundial de la Salud -OMS- define la **participación** como “el acto de involucrarse en una situación vital”. Por eso en los ámbitos educativo, familiar y socio-laboral, se está empezando a ver como se abren caminos hacia esa participación. De este modo, tanto la participación como la autodeterminación no son habilidades a enseñar, sino principios a promover a través de una estructura de apoyos y condiciones que abarca no sólo enseñar a elegir, sino también a tomar decisiones, establecer metas y planes personales de futuro, fomentar la asertividad, la autoestima, la eficacia, etc.

Verdugo (2000) propone las siguientes acciones para facilitar conductas autodeterminantes y de participación en los estudiantes:

- Facilitar las interacciones entre los estudiantes.
- Diseñar ambientes escolares que ofrezcan oportunidades para que los estudiantes puedan elegir y expresar sus preferencias.
- Estimular el acceso a modelos de rol adulto en el comportamiento.
- Permitir la experiencia del éxito a todos los estudiantes.
- Permitir a los estudiantes controlar los procesos de toma de decisiones progresivamente.
- Y extender la experiencia de aprendizaje de los estudiantes mucho más allá de lo académico y de la propia escuela.

Desde la escuela se deben crear ambientes y actividades formales, no formales e informales para que todos los alumnos, con necesidades o no, puedan participar. Si no se participa no se aprende a hacerlo. No debemos establecer unas escuelas o institutos rígidos, con estructuras cerradas. Hay que abrir las puertas a una interrelación y una decisión y participación consensuada siempre que sea posible, adaptando básicamente los tiempos, los espacios y la metodología.

C. LA CALIDAD DE VIDA

En el III Congreso Internacional sobre “*La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo*” realizado por la Universidad de Salamanca y el Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) en 2001, se discutieron algunas de las razones que explican el abandono del uso del concepto de calidad de vida en la escuela.

Citando a Hegarty, 1994, se abandona este concepto porque:

1. Se considera que la función principal de la escolarización es preparar al alumno para la vida adulta, pero no se percibe éste como un periodo importante de la vida del individuo, por lo que la calidad de la misma pasa a ser un concepto marginal y una meta no prioritaria.
2. La ausencia de instrumentos adecuados para evaluar las percepciones de los estudiantes sobre la educación.
3. Los imperativos que han guiado las reformas educativas a partir de los años 90 en el mundo occidental no han ido en consonancia. Metas como el incremento de la eficacia de las escuelas o del nivel de logros de los estudiantes han dado lugar a que la atención se centrara más en cuestiones de organización escolar,

reforma curricular y desarrollo del personal que en aspectos relacionados con la calidad de vida de los alumnos.

Los educadores y educadoras no nos hemos fijado en este concepto porque no estaba dentro de las propuestas educativas propias a evaluar. Pero si buscamos la educación integral de la persona, tendremos que tenerla en cuenta, sobre todo si pensamos en una correcta atención a la diversidad.

El concepto de calidad de vida en la escuela se relaciona con la mejora de la planificación educativa, el desarrollo de modelos específicos, de evaluación de esos programas y el incremento de la participación de los alumnos y alumnas, en todos los procesos y decisiones que les afectan.

Una reflexión inicial sobre las estrategias para garantizar la calidad de vida de los alumnos en las escuelas sería, según Hegarty, 1994:

- asegurar a todos los estudiantes experiencias significativas que contribuyan a su crecimiento y desarrollo a través de todas las áreas del currículum,
- crear un ambiente en el que los estudiantes disfruten,
- asegurar que todos los estudiantes independientemente de su nivel de habilidad experimentan logros positivos,
- proporcionarles tanta autonomía como sea posible para que puedan tomar decisiones y hacer elecciones responsables,
- asegurarse de que experimentan un creciente sentimiento de autovalía,
- proporcionarles un marco en el que las relaciones personales constructivas sean la norma y lleguen a convertirse en relaciones de amistad, y
- proporcionar un ambiente libre de daño físico y moral.

En el caso de los alumnos con necesidades especiales son necesarias otras consideraciones específicas para asegurar su acceso total al currículum y que disfruten de una calidad de vida en la escuela tan positiva como la de sus iguales:

- favorecer su movilidad, facilitarles sistemas de comunicación y maximizar su acceso al currículum común, y
- asegurarse de que no quedan solos indebidamente ni desatendidos.

La relación entre la calidad de vida y la autodeterminación es estrecha, así como también con el concepto de participación. La educación debe proporcionar las vías de crecimiento personal, cognitivo y emocional necesarias para que el alumnado pueda alcanzar esa calidad de vida propuesta. De ahí que, hay que tener presentes todos estos conceptos si queremos conseguir los objetivos marcados para los alumnos que conforman la diversidad. Para ello es necesario hacer unos cambios en los centros educativos y en las prácticas docentes. Conseguir la autodeterminación para los alumnos en las escuelas, con alumnos con o sin discapacidad, es una tarea muy compleja (Wehmeyer et al. 1996). No solamente hay que cambiar el currículum o la organización escolar, la implicación ha de llegar a las familias y al entorno del alumno.

Las habilidades relacionadas con la autodeterminación son más fáciles de aplicar a los alumnos más mayores y a los que presentan menor grado de discapacidad. Estos son los alumnos con los que vamos a desarrollar nuestro estudio, los alumnos que forman

la diversidad en Secundaria, entre 12 y 16 años y que presentan necesidades educativas.

D. EL PLAN DE ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL: ALUMNADO CON NECESIDAD ESPECÍFICA DE APOYO EDUCATIVO.

El Plan de Orientación Académica y Profesional se desarrolla a través de la acción tutorial y es un proceso que tiene lugar a lo largo de toda la etapa de la Educación Obligatoria, aunque siempre ponemos mayor énfasis en los momentos en que el alumnado debe elegir entre diferentes opciones al promocionar o cambiar de etapa educativa.

Según Morey (2013):

es en este momento cuando se realizan más actuaciones que conducen al alumno al conocimiento de las opciones educativas académicas, al conocimiento de sí mismo y de sus posibilidades (aptitudes, actitudes, intereses, motivaciones y también sus propias limitaciones) y a fomentar el grado de madurez y de toma de decisiones en cuanto a las opciones que se le presentan tanto académicas como profesionales y decidir por sí mismo/a sobre su futuro inmediato de la forma más responsable posible.

Cuando se trata de alumnos con discapacidad, los principios básicos de la Orientación que se llevan a cabo en los centros específicos de Educación Especial, se basan en que:

1. La Orientación Vocacional debe realizarse como una parte integrante del proceso educativo y formativo de los alumnos con el fin de lograr la mayor armonía posible entre las capacidades, actitudes, valores e intereses de la persona y las exigencias derivadas de las opciones laborales, con objeto de encontrar la propia autorrealización.
2. El agente de la decisión es el sujeto que debe decidir, mientras que el orientador debe asesorar y orientar, potenciando la autonomía y la actividad del alumno.
3. Requiere de la implantación de programas enmarcados en un proceso sistemático que abarque toda la escolaridad.
4. La Orientación Vocacional debe abarcar el propio entorno social como recurso didáctico primordial.
5. Ha de tenerse en cuenta los factores del desarrollo evolutivo del sujeto, y sus características personales, familiares y sociales.
6. Sus actividades deben estar concebidas desde una perspectiva interdisciplinar relacionadas con el currículo escolar.

Los objetivos del Programa serán al igual que para el resto de los alumnos:

1. Facilitar información sobre las diferentes opciones educativas y/o laborales que ofrece el sistema educativo y formativo.
2. Facilitar la toma de decisiones responsables respecto de su futuro académico y profesional.

3. Ofrecer información y orientación académico-profesional a personas con discapacidad, familias y profesionales implicados.
4. Familiarizar a las personas con discapacidad sobre el mundo del trabajo y opciones laborales.
5. Potenciar la auto-orientación.
6. Superar prejuicios discriminatorios.
7. Favorecer el conocimiento sobre las instituciones y entidades del entorno tanto de carácter formativo como laboral.
8. Mejorar la capacidad y posibilidades de ocupación e inserción laboral de las personas con discapacidad a través de información y orientación académica y profesional especializada.
9. Posibilitar a las familias una mayor implicación y apoyo en el proceso de decisiones de sus hijos/as.

Morey (2013) considera también que “la Orientación Vocacional y Profesional es una actividad esencial del proceso educativo que contribuye al desarrollo integral del alumno”.

La Orientación de todos los alumnos en general, y de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, en particular, tiene un objetivo primordial y es ayudar a elegir el itinerario formativo más ajustado a los intereses, las capacidades, las aptitudes y a los recursos del entorno del alumno para, posteriormente, poder incorporarse al mundo laboral, bien sea en un empleo ordinario o en uno protegido.

Los actores en este proceso de acompañamiento, tutores/as, equipo docente y orientadores/as han de facilitar este proceso, proporcionando al alumnado, los actores principales, información suficiente, recursos para que se conozcan un poco más, para que al final sean ellos y ellas quienes decidan un camino u otro, y tomen sus propias decisiones, siempre desde el respeto.

En este sentido se manifiesta Peralta (2008) cuando dice que:

enseñar a ser autodeterminado, es enseñar a ser responsable, ayudar a ser mejor persona y creemos que la escuela debe preparar a sus alumnos en tan importante meta educativa para que puedan afrontar los retos que la vida les va a plantear.

Esta Orientación tiene importantes consecuencias, según Morey (2013):

en la mejora de la autonomía personal, las competencias emocionales y la capacidad de asumir responsabilidades y compromisos propios de la madurez personal. A través de la Orientación académica profesional se contribuye también al desarrollo de las competencias básicas, especialmente la competencia autonomía e iniciativa personal.

Todos estos principios básicos expuestos aquí para la buena Orientación académica y/o profesional para el alumnado con necesidades es igualmente válido para el resto de sus compañeros. Es vital tenerlos en cuenta para poder desarrollar programas de Orientación efectivos y consecuentes capaces de llegar a todo nuestro alumnado.

4.6. EL CONSEJO ORIENTADOR

El Consejo Orientador es responsabilidad del tutor, con la colaboración del Departamento de Orientación, con el visado del Director, previa propuesta colegiada del equipo de profesores. El proceso de Orientación académica y profesional será un elemento fundamental para la elaboración del Consejo Orientador.

Se emite al finalizar la ESO, al término de Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y los Programas de Diversificación Curricular (PDC), y debe ser confidencial y no vinculante para el alumno. El Consejo Orientador recoge:

1. Una reflexión sobre el proceso educativo realizado por el alumno o alumna que permita apuntar aquellos elementos en los que más ha destacado: capacidades, aptitudes, rendimiento académico, intereses... Todo ello, redactado en forma positiva y favorable, de tal forma que le ayude a despejar dudas y obstáculos abriéndole perspectivas hacia diferentes posibilidades.
2. Una reflexión sobre algunos aspectos personales, en los que debe constar la percepción que tiene sobre sus posibilidades y expectativas académicas y profesionales: intereses, preferencias, grado de influencia que tienen las personas de su entorno, etc.
3. Un análisis sobre la adecuación existente entre las características educativas, personales del alumno y las características de las modalidades formativas posteriores.
4. Proponerle más de una posibilidad a seguir, de manera priorizada, razonada y argumentada.

Así era el Consejo Orientador en la LOE de 2006. Hemos comentado en numerosas ocasiones que nos encontramos en un momento de cambio legislativo, con la aprobación de la LOMCE en 2013.

La LOMCE en su calendario de implantación sitúa en primer lugar, y para el curso 2014-15 la sustitución de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) por los Programas de Formación Profesional Básica (FPB).

Una de las primeras resoluciones publicadas por el Consell ha sido, precisamente, el cambio de modelo de Consejo Orientador, publicado el 10 de julio de 2014. Transcribimos parte del texto de la Resolución.

De la **RESOLUCIÓN de 10 de julio de 2014**, de la Dirección General de Innovación, Ordenación y Política Lingüística, *por la que se establece el modelo de Consejo Orientador para el alumnado que haya cursado Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana durante el curso 2013-2014*:

La Ley Orgánica LOE 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, dispone en su artículo 28.7, que al final de cada uno de los cursos de Educación Secundaria Obligatoria se entregará a los padres, madres o tutores legales de cada alumno o alumna un Consejo Orientador, que incluirá un informe sobre el grado de logro de los objetivos y de adquisición de las competencias correspondientes, así como una propuesta a padres, madres o tutores legales o, en su caso, al alumno o alumna del itinerario más adecuado a seguir, que podrá incluir la incorporación a un programa de mejora del aprendizaje y el rendimiento o a un ciclo de Formación Profesional Básica.

El Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero [...] dispone que el Consejo Orientador al que se refiere el artículo 28.7 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, además de la propuesta del equipo docente, deberá contener la identificación, mediante informe motivado, del grado del logro de los objetivos y de adquisición de las competencias correspondientes que justifica la propuesta. Dicho consejo orientador se incluirá en el expediente del alumno o de la alumna junto con el documento de consentimiento de los padres, madres o tutores legales, para que curse estas enseñanzas (FPB).

El Consejo Orientador es parte fundamental en la toma de decisiones del futuro académico y profesional del alumnado. Es un proceso en el que la diversidad de intereses, aptitudes, cualidades, motivaciones, circunstancias personales y familiares del alumnado, hace que dicha toma de decisiones precise un grado diferente de orientación en cada caso:

1. El Consejo Orientador será elaborado por el equipo docente del alumno o alumna, coordinado por el tutor o tutora, y contando con el asesoramiento del Departamento de Orientación o quien tenga atribuidas sus funciones.
2. El Consejo Orientador se emitirá a partir del modelo que figura como anexo en esta resolución.
3. El Consejo Orientador tendrá carácter confidencial y no prescriptivo. Será entregado a los padres, las madres o tutores legales de cada alumno o alumna.

En la Comunitat Valenciana han dispuesto ya el Consejo Orientador del alumnado, incluso antes de que se aprobaran los Programas de Formación Profesional Básica.

Comprobamos la importancia de un buen Consejo Orientador, fundamentado en una buena Orientación Académica y Profesional, siendo éste un proceso que alcanza toda la Educación Secundaria Obligatoria y que la desarrollan tanto tutores/as, como orientadores/as y equipo docente.

4.7. SÍNTESIS

En este capítulo hemos intentado ir acercándonos un poco más a nuestro objeto de estudio.

A principio de este capítulo decíamos que no es tarea fácil desarrollar en nuestros centros una Educación que atienda a la diversidad y el papel de los orientadores es clave en ese proceso de Inclusión en el que estamos inmersos actualmente. La Orientación en general y la Orientación Vocacional, en particular, son fundamentales para el desarrollo íntegro del alumnado y clave también para el desarrollo de una carrera y la integración socio-laboral de nuestros jóvenes.

El alumnado con necesidad específica de apoyo educativo también debe gozar de igualdad de oportunidades de Orientación y de inserción, y para ello debemos reconocer sus componentes personales para poder realizar la Orientación profesional con éxito y poder concluir con una toma de decisiones acertada contando en todo momento con la colaboración y apoyo de sus familias.

En la segunda parte del capítulo, hemos definido las funciones del Departamento de Orientación para conocer cómo la orientación del alumnado está considerada una de

sus tareas principales y a la vez un derecho del alumnado descrito en el preámbulo de las leyes de Educación de nuestro país. Son funciones del Departamento de Orientación, como veíamos, elaborar, en colaboración con los tutores, las propuestas de organización de la Orientación educativa, psicopedagógica y profesional del alumnado, así como el plan de acción tutorial, y elevarlas a la comisión de coordinación pedagógica para su discusión y posterior inclusión en los proyectos educativos de centro, afectando a toda la comunidad educativa.

Todos los alumnos y alumnas deberán favorecerse de esta Orientación. Y tal y cómo se exige al profesorado que adapte sus materias para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, también los orientadores deberán adaptar los contenidos y metodologías empleadas para la Orientación, para que el proceso de toma de decisiones que se deriva al finalizar la etapa, sea válida y significativa para todos los alumnos.

Tomar una decisión es uno de los ejercicios que debe haber hecho cada alumno al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria. El proceso orientador de la toma de decisiones forma parte imprescindible de la formación de todo el alumnado, también del que compone la diversidad. Aquí los orientadores y los tutores acompañan, asesoran, guían y planifican la eficacia de todo este proceso para conseguir que los alumnos consigan la elección más ajustada posible a sus características, gustos y necesidades.

Además del autoconocimiento y del conocimiento del sistema educativo y del sistema laboral, los jóvenes con necesidades han de abordar otros términos necesarios para su desarrollo autónomo, que en la mayoría de casos se aprende de manera natural en otros compañeros de su edad. Por ese motivo en este capítulo hemos introducido los términos de autodeterminación, participación y calidad de vida, porque son términos a tener presentes en el desarrollo integral de todo el alumnado, en general y del alumnado con necesidades en particular.

Para lograr estos objetivos es necesario estudiar el modo de aplicarlo en los centros educativos para que todos, incluyendo los que presentan necesidades específicas, puedan alcanzarlos, aumentando así sus competencias en la vida diaria y puedan alcanzar como citábamos en páginas anteriores, la autodeterminación.

En los centros ordinarios de Secundaria, existen menores posibilidades de trabajar la autonomía de manera práctica y funcional. Y esto significa que hay que adaptarse y encontrar nuevas fórmulas en el trabajo diario en el aula para conseguirlo.

También la Orientación debe adaptarse para llegar a los alumnos y alumnas con necesidad específica de apoyo educativo. Si no adaptamos los contenidos, la información y la metodología que trabajaremos en nuestras sesiones de Orientación o en las actividades propuestas en el Plan de Acción Tutorial, así como el enfoque de todos los docentes al impartir sus clases, no seremos capaces de lograr que los alumnos adquieran las suficientes competencias para desarrollar una vida autónoma y con iniciativa personal, con todo lo que ello implica, ni tampoco de que tomen una decisión acertada acerca de su futuro académico y profesional.

CAPÍTULO V

EVALUACIÓN DE NECESIDADES

5.1. FASE DE EVALUACIÓN: IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES

5.2. INSTRUMENTO RECOGIDA DE INFORMACIÓN: FASE DE NECESIDADES.

5.2.1. Participantes

5.2.2. Instrumento: Los cuestionarios.

5.2.3. Procedimiento

5.3. RESULTADO DE LA VALORACIÓN DE LAS NECESIDADES.

5.3.1. Los criterios de priorización de necesidades.

5.3.2. La cobertura del programa.

5.3.3. Los criterios operativos de inclusión/exclusión del programa

5.4. SINTESIS

CAPÍTULO V. EVALUACIÓN DE NECESIDADES

La tarea orientadora nos lleva, tal y como hemos visto en el capítulo IV, a realizar distintas actividades de Orientación prescriptivas para todo el alumnado de los centros de Secundaria. Entre estas actividades, se desarrollan las referentes a la Orientación vocacional-profesional del alumnado, especialmente en el segundo ciclo de la ESO -3º y 4º- para que el alumnado sea capaz de tomar una decisión en cuanto a su futuro académico y/o profesional inmediato.

A este respecto, existen diversos recursos al alcance del Orientador y es sabido, que de una manera u otra se realiza en todos los centros educativos de Secundaria de nuestro país. No obstante, si dedicamos esta Orientación y esta atención únicamente en este tramo educativo, nos encontramos con alumnado que no llega a tener esta formación e información. Es decir, hay alumnos que por sus características personales y/o sociales, no llegan a cursar el segundo ciclo de la ESO, son alumnos y alumnas que forman parte de la diversidad. Esta diversidad a la que todos debemos educar y formar de igual manera, pero que a veces no llegan al final de la Educación Secundaria Obligatoria, y por ese motivo, se quedan sin recibir la Orientación necesaria para incorporarse plenamente al mercado laboral o a otro tipo de Educación, sea reglada o no.

Este es nuestro campo de estudio. Decidimos desarrollar un programa de Orientación personal, académica y profesional para la diversidad, que comenzara en 2º de la ESO, antes de que muchos de estos alumnos cumplan 16 años y por diversas circunstancias abandonen el sistema educativo. También planteamos que este programa de Orientación fuera un poco más exhaustivo en los programas de atención a la diversidad de Secundaria (PDC y PCPI) por el perfil del alumnado y por sus necesidades específicas de Orientación.

Como hemos venido señalando a lo largo de todo este trabajo, cualquier medida de atención a la diversidad es válida para todo el alumnado en general y repercute en la mejora de su formación. Es decir, este programa es aplicable de 2º a 4º de la ESO, pero está pensado desde un enfoque inclusivo y parte de las necesidades orientadoras de los alumnos con necesidades y con la necesidad que observamos desde la práctica docente de una Orientación más personalizada y profunda.

Con esta investigación pretendemos, conocer las necesidades de orientación del alumnado que compone la diversidad en Secundaria Obligatoria, a partir de 2º de la ESO. Partiendo de la detección de estas necesidades, manifestadas a partir de la percepción de docentes, equipos directivos y de Orientación de dos centros de Secundaria y de las necesidades manifestadas por el propio alumnado, estaremos en condiciones de diseñar e implementar un programa de Orientación que dé respuesta a estas necesidades, consiguiendo ampliar las competencias básicas de este alumnado.

5.1. FASE DE EVALUACIÓN: IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES

Una **necesidad** es considerada como “una discrepancia entre el estado actual de un grupo de personas y su estado deseado” (Altschuld y Kumar, 2010). La evaluación de necesidades consiste en el “análisis de estas discrepancias y una posterior priorización de las acciones futuras, de tal manera que se solucionen antes las necesidades más preocupantes, básicas y urgentes”.

Según Anguera, Chacón y Sánchez (2008), el **tipo de necesidad** se distingue en función de la fuente de información.

Las necesidades que nos llevaron a iniciar este proceso de investigación llegaron desde dos fuentes distintas.

La primera fuente que citan estos autores es la **normativa**, aquella que en que “el experto o profesional define como necesidad en una situación determinada, basándose en una situación determinada o una normativa. El especialista establece un nivel “*deseable*” y lo compara con el nivel real. Si un individuo o grupo no alcanza este nivel, se considera que presenta la necesidad”. Decir que, una definición normativa de la necesidad no es absoluta; también dependerá, por ejemplo, del momento temporal en que se atienda.

Nosotros nos encontramos, en un principio, con una *necesidad normativa*, en la que podíamos comparar el nivel real en competencias básicas que alcanza el alumnado con necesidades educativas cuando cumplen 16 años, graduando o no, y los criterios estandarizados por las Administraciones Educativas en las distintas Órdenes y Decretos en los que dictan las competencias mínimas básicas que deben alcanzar todos los alumnos cuando acaban su escolaridad obligatoria. Esta discrepancia entre las mínimas competencias esperadas y las competencias reales de una parte – pequeña- de la población escolar, con características específicas, supuso determinar una necesidad real que decidimos intentar solucionar a través de la creación y aplicación de un programa de Orientación específico.

La segunda fuente es la necesidad **experimentada, sentida o percibida**. Esta necesidad equivale a “una carencia subjetiva, dato obtenido a través de un estímulo provocador de respuesta (un cuestionario por ejemplo)”. Se les pregunta a los individuos si creen que es necesario algún elemento, si lo perciben como una necesidad. En este caso, “es una medida inadecuada de la necesidad real, pues es fluctuante y se ve modulada por la situación actual del individuo”.

Nosotros añadimos a la necesidad normativa, otra de índole *experimentada, sentida o percibida* por parte de la comunidad educativa, es decir, por los propios docentes, equipos directivos y equipos de Orientación de los centros de Secundaria. Este sentimiento, se plasmó a través de un cuestionario elaborado a tal efecto.

También decidimos preguntar a los alumnos implicados, a través de otro sencillo cuestionario, una serie de cuestiones relativas a su futuro académico y profesional, para conocer de primera mano las necesidades orientadoras que planteaban los alumnos.

Cuando el alumnado cumple los 16 años de edad y no ha cubierto todos los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria y ante la posibilidad –y el riesgo- de que abandone el sistema educativo reglado, el equipo docente del alumno o alumna reunido en sesión de evaluación, emite un **Consejo Orientador**, prescriptivo según la *Resolución del 10 de julio de 2014*, y del que ya hemos hablado en el capítulo anterior, por el que se determina el grado de adquisición de las competencias básicas que ha adquirido el alumno o la alumna durante toda su escolarización.

Se determina para cada una de las ocho competencias si las ha conseguido o no y en caso afirmativo, en qué grado, según explicamos también en el capítulo IV de este trabajo. La competencia básica octava hace referencia a la autonomía e iniciativa personal, en la que se incluye la toma acertada de decisiones en el ámbito personal, social y laboral, que puede que no alcance si no se le ofrece una Orientación diferenciada, que no contempla la normativa actual vigente.

Los alumnos que conforman la diversidad, en sus distintas modalidades e índoles, casi nunca acaban la escolaridad obligatoria alcanzando las competencias básicas anteriormente citadas. Por ese motivo, sentimos, que al igual que no alcanzan los contenidos mínimos básicos curriculares, tampoco reciben la Orientación académica y profesional que el resto de los alumnos sí reciben, estando en clara desventaja a la hora de tomar una decisión acertada acerca de su futuro laboral o académico inmediato. Esta población recibe menor formación e información orientadora.

En base a estas premisas decidimos recoger la información pertinente con la finalidad de obtener y priorizar las necesidades orientadoras del alumnado y desarrollar este programa, con la intención de garantizar una orientación mínima antes del segundo ciclo de la ESO para conseguir que el alumnado lograra un grado mayor de adquisición de la competencia en autonomía e iniciativa personal, necesaria para tomar una decisión lo más ajustada posible acerca de su futuro laboral o académico inmediato.

5.2. INSTRUMENTO RECOGIDA DE INFORMACIÓN: FASE DE NECESIDADES.

Con la intención de definir las necesidades diseñamos dos cuestionarios: uno para administrar al profesorado y el otro para el alumnado que compone la diversidad en 2º de la ESO y en 1º curso de PDC y PCPI. La explicación de los cuestionarios aparece más adelante.

5.2.1. Participantes

PROFESORADO

Las características del profesorado aparecen en la Tabla 10.

Tabla 10. *Profesorado encuestado*

PROFESORADO	Frecuencia
PROFESORADO SECUNDARIA	5
PROFESORADO PDC	5
PROFESORADO PCPI	5
EQUIPOS DIRECTIVOS	3
EQUIPOS ORIENTACIÓN	5
TOTAL	23

El profesorado al que pasamos el cuestionario estaba dividido en profesorado general de Secundaria, profesorado que imparte docencia en ambos programas, PDC y PCPI, equipos directivos y equipos de orientación (orientadoras y profesorado de pedagogía terapéutica).

Los años de experiencia docente del profesorado se resumen en la Tabla 11.

Tabla 11. Años de experiencia docente del profesorado encuestado.

AÑOS EXPERIENCIA DOCENTE	FRECUENCIA
Menos de 10 años	2
10-15 años	8
15-20 años	4
20-25 años	2
25-30 años	7
TOTAL	23

El profesorado encuestado tiene casi en su totalidad su plaza definitiva. Tan solo dos profesoras eran interinas.

Los ámbitos en los que desarrollaban su docencia eran los que muestra la Tabla 12.

Tabla 12. Ámbitos de docencia del profesorado encuestado.

ÁMBITO	HOMBRE	MUJER	TOTAL
LINGÜÍSTICO		3	3
SOCIAL	1	2	3
CIENTÍFICO- MATEMÁTICO	2	1	3
FILOSOFIA	2		2
TECNOLÓGICO- ARTÍSTICO	2	2	4
FORMACIÓN PROFESIONAL		2	2
OTROS	2	4	6
TOTAL	9	14	23

La muestra del profesorado se divide por género, tal y como se aprecia en la tabla 3, entre 9 hombres, un 39,1% del total, y 14 mujeres que supone el 60,9% de la muestra.

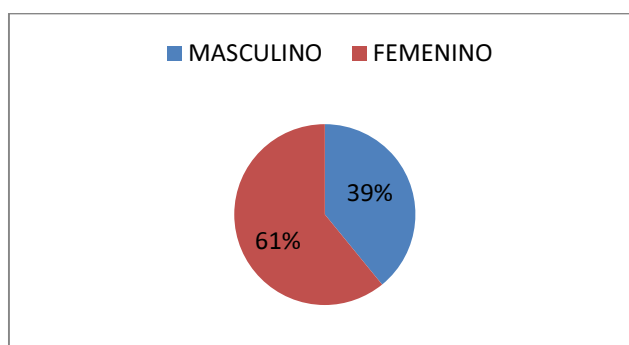


Figura 7. Porcentaje de profesorado encuestado por género.

En total contamos con una muestra de 23 profesores de dos centros de Secundaria que impartían docencia en los programas de atención a la diversidad y en Secundaria en general. También respondieron al cuestionario profesorado que integra equipos directivos y equipos de orientación, para tener una visión general de la percepción de

las necesidades cuestionadas en una muestra reducida pero significativa. También estos docentes se repartían en todos los ámbitos de la docencia, en todos los campos de las materias que se imparten en un IES y abarcaban todas las franjas de edad, para poder captar la visión desde varios ángulos y desde experiencias docentes con mayor o menor trayectoria.

ALUMNADO

Respecto al alumnado, participaron 104 alumnos tal y como aparece en la Tabla 13.

Tabla 13. *Alumnado encuestado*

GRUPOS	Frecuencia
2º ESO	63
1º PDC	14
1º PCPI	27
TOTAL	104

Estos alumnos estaban divididos por género según indica la Tabla 14:

Tabla 14. Género del alumnado

	ALUMNOS	ALUMNAS	TOTAL
2º ESO	43	20	63
1º PDC	6	8	14
1º PCPI	25	2	27
TOTAL	75	30	104

Observamos un 72,12% de alumnado masculino frente a un 27,88% de alumnado femenino (Figura 8).

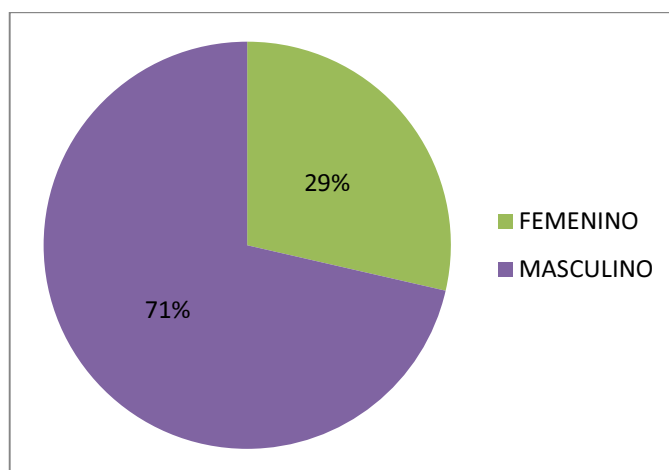


Figura 8. Porcentaje de alumnado encuestado por género.

Por edad, tenemos según señala la Tabla 15:

Tabla 15. *Edad del alumnado*

	13 años	14 años	15 años	16 años	17 años	18 años	TOTAL
ALUMNOS	7	17	21	20	8	1	74
ALUMNAS	1	10	13	5	1	0	30
TOTAL	8	27	34	25	9	1	104
%	7,9%	25,9%	32,7%	24,03%	8,63%	0,9%	100%

El mayor porcentaje del alumnado tiene entre 14 y 16 años. Quedan en menor proporción los alumnos de 13, 17 y 18 años (ver Figura 9).

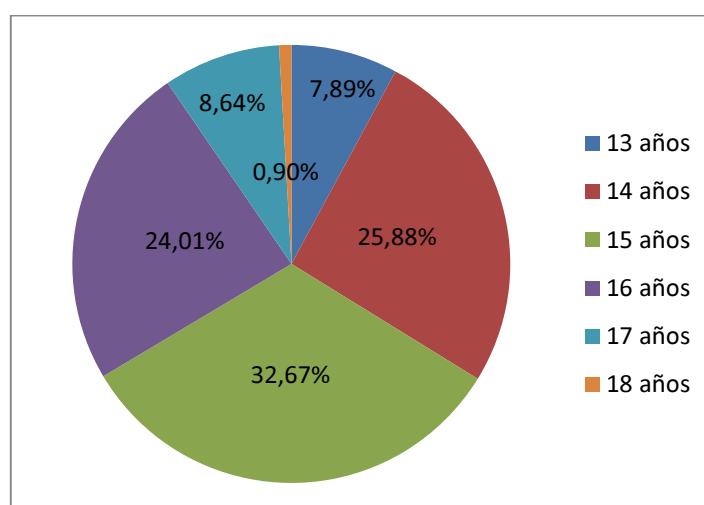


Figura 9. Porcentaje de alumnado encuestado por edad.

Por cursos, las edades se repartían como indica las siguientes Tablas 16, 17 y 18):

Tabla 16. *Edades del alumnado de 2º de la ESO*

	13	14	15	16	TOTAL
ALUMNOS	7	17	18	1	43
ALUMNAS	1	10	8	1	20
TOTAL	8	27	26	2	63
%	12,7%	42,8%	41,3%	3,2%	100%

Tabla 17. *Edades del alumnado de 1º de PDC*

	15	16	17	TOTAL
ALUMNOS	3	3		6
ALUMNAS	4	3	1	8
TOTAL	7	6	1	14
%	50%	42,8%	7,2%	100%

Tabla 18. *Edades para el alumnado de 1º de PCPI*

	15	16	17	18	TOTAL
ALUMNOS	0	16	8	1	25
ALUMNAS	1	1	0	0	2
TOTAL	1	17	8	1	27
%	3,7%	62,9%	29,7%	3.7%	100%

La muestra del alumnado fue mayor que la del profesorado. Fueron 104 alumnos encuestados de los mismos centros de Secundaria que el profesorado e intentamos pasar el cuestionario a todo el alumnado que componía la diversidad en los dos centros en 2º de la ESO y todo el alumnado de 1º de PDC y 1º de PCPI.

5.2.2. Instrumento: Los cuestionarios.

Sánchez García y Castellano (Bausela, 2003) señalan que “el cuestionario es uno de los métodos más utilizados en el análisis de necesidades”.

Es una técnica que permite saber qué piensan y opinan los encuestados mediante preguntas realizadas por escrito y que pueden contestar sin que el encuestador esté delante.

Se pregunta a los encuestados acerca de la cuestión que deseamos investigar y no es necesario conocer la opinión de un número alto de personas.

Los cuestionarios diseñados para nuestra investigación tienen por objeto conocer las necesidades orientadoras del alumnado con necesidades educativas en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

Construimos para ello dos cuestionarios. Uno para el profesorado y el otro para el alumnado implicado en la evaluación de necesidades.

CUESTIONARIO PROFESORADO

El cuestionario diseñado para el profesorado se dividió en cuatro partes: una general, otra específica para programas, una tercera referida a la orientación de los alumnos y una cuarta para conocer si existe la Inclusión en Secundaria, según su experiencia y percepción. Este cuestionario se administró a diversos profesores de dos centros de Secundaria, equipos directivos y de Orientación, para evaluar las necesidades que se pudieran derivar para nuestro tema de estudio.

Iniciamos el cuestionario con datos de identificación: área de docencia o ámbito, años de experiencia docente, sexo y situación administrativa.

El cuestionario constaba de 13 preguntas para todos los docentes más 3 preguntas específicas para el profesorado de los programas. El cuestionario fue el siguiente:

- Las preguntas de la 1 a la 7 eran preguntas generales para todo el profesorado y hacían referencia a la atención a la diversidad en Secundaria.
- Las preguntas 8, 9 y 10 fueron contestadas únicamente por el profesorado de los ámbitos de los programas (PDC y PCPI) referidas a la aplicación de los mismos como medida de atención a la diversidad en Secundaria.

- Las preguntas de la 11 a la 15 hacían referencia al tema de la Orientación específicamente, y las contestaron todos.
- La última pregunta, la 16, referida a la Inclusión está formulada para contrastar con la información ofrecida por distintos organismos y estudios y explicada en los capítulos teóricos de este estudio.

Atención a la diversidad

1. ¿Piensas que las medidas de atención a la diversidad de que disponemos en los centros de secundaria (refuerzos, desdobles, aula de pedagogía terapéutica, programas –PDC y PQPI-) son suficientes para la correcta atención del alumnado con alguna necesidad educativa?
2. Consideras que los alumnos con necesidades educativas (necesidades educativas especiales, dificultades de aprendizaje, compensatoria, problemas de conducta) están bien atendidos en el 1º ciclo de la ESO?
3. Consideras que los alumnos con necesidades educativas (necesidades educativas especiales, dificultades de aprendizaje, compensatoria, problemas de conducta) están bien atendidos en el 2º ciclo de la ESO?
4. ¿Crees que los programas (PDC/PCPI) han sido una buena solución para el alumnado necesidades educativas? ¿Por qué?
5. ¿Crees que el profesorado tenemos la suficiente formación e información para educar a la diversidad en secundaria fuera de los programas de atención a la diversidad?
6. ¿Qué pasa con los alumnos con necesidades educativas que con 15-16 años no van a un programa de atención a la diversidad (PDC ó PCPI)? ¿Qué crees que tendríamos que hacer?
7. ¿Qué medidas propondrías para atender a la diversidad fuera de los programas?

Programas de Atención a la Diversidad: Programa de Diversificación Curricular (PDC) y Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI).

8. ¿Qué aspectos positivos destacarías del PDC/PCPI como programa de atención a la diversidad? ¿Y negativos?
9. ¿Qué cambiarías del PDC/PQPI para atender mejor a los alumnos que los cursan?
10. ¿Qué dificultades has encontrado durante el desarrollo del programa como profesor/a?

Necesidades de orientación

11. ¿Crees que los alumnos conocen las salidas que tienen cuando acaban el instituto con 16 años y sin graduar?

12. ¿Se les ofrece desde los centros de secundaria la suficiente orientación vocacional y/o profesional?
13. ¿Y los alumnos que han graduado? ¿Crees que los alumnos conocen las salidas que tienen cuando acaban el instituto?
14. ¿Se les ofrece desde los centros de secundaria la suficiente orientación vocacional y/o profesional?
15. ¿Crees que a los alumnos que forman la diversidad en secundaria tendrían que recibir una orientación personal / profesional / vocacional diferente? ¿Por qué?

Inclusión educativa

16. ¿Se puede hablar de inclusión en Educación Secundaria?

CUESTIONARIO ALUMNADO

El cuestionario que construimos para conocer las necesidades orientadoras específicas de parte de los alumnos que componen la diversidad en Secundaria constaba de cuatro preguntas breves, claras y directas.

Este cuestionario fue aplicado a los alumnos que componen la diversidad en 2º de la ESO y los alumnos de 1º de PDC y de 1º de PCPI de los dos institutos del estudio.

El cuestionario no fue aplicado a los alumnos que cursan 2º de los programas porque éstos ya habían recibido Orientación en primer curso.

Las cuatro preguntas que hicimos al alumnado a este efecto fueron:

1. ¿Conoces las salidas que tienes cuando acabes la ESO?
2. ¿Sabes que opciones tienes para obtener el graduado en ESO?
3. Si cuando tengas 16 años no tienes el graduado, ¿sabes que salidas tienes?
4. ¿Sabes que tienes que hacer para trabajar en lo que quieres?

Eran cuatro preguntas básicas que el alumnado debe conocer las respuestas al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria, no obstante, más de un 40% de estos alumnos que componen la diversidad en 2º de la ESO, tal y como veíamos en la tabla 15 están a punto de cumplir 16 años y no obtener el título de la ESO y desconocen cuáles son las posibles salidas que tienen, tanto para graduar como para acceder a otros estudios.

5.2.3. Procedimiento

El proceso que hemos llevado a cabo para la recogida de información en cada una de las muestras fue la siguiente:

En el caso de los docentes, equipos directivos y equipos de Orientación, el procedimiento seguido fue:

1. La autora junto con los directores de la investigación diseñaron el cuestionario.
2. La investigadora y orientadora del centro experimental, el IES "Benigasló", distribuyó los cuestionarios a los distintos profesores de los dos centros (en papel y por correo electrónico) explicando, en una reunión, el objetivo del mismo.
3. Los distintos docentes, de manera voluntaria, hicieron llegar a la orientadora los cuestionarios directamente en papel o a través de correo electrónico.

En el caso del alumnado, el procedimiento seguido fue:

1. La autora junto con los directores de la investigación diseñaron el cuestionario.
2. La autora explicó a los tutores de los alumnos de 2º de la ESO, 1º de PDC y 1º de PCPI en qué consistía el cuestionario y cuál era el objetivo del mismo.
3. La investigadora distribuyó los cuestionarios a los alumnos de su centro, el centro experimental, IES "Benigasló", en sesiones de tutoría y recogió en las mismas sesiones los cuestionarios con sus respuestas.
4. La investigadora se reunió con la directora y la orientadora del centro de control y les explicó en qué consistía el cuestionario y cuál era el objetivo del mismo.
5. La orientadora del centro de control, el IES "Tàrrega" explicó a los tutores de los alumnos de 2º de la ESO y 1º de PCPI de su centro en qué consistía el cuestionario y cuál era el objetivo del mismo.
6. La orientadora del centro de control distribuyó los cuestionarios los alumnos de su centro en sesiones de tutoría y recogió en las mismas sesiones los cuestionarios con las respuestas.
7. La investigadora recogió después los cuestionarios del centro de control.

5.3. RESULTADO DE LA VALORACIÓN DE LAS NECESIDADES.

Una vez recibidas las encuestas se procedió al análisis cualitativo de las mismas.

La **pertinencia** del programa alude a si “realmente es necesaria la implementación, si es cierto que existen necesidades que se han de cubrir”, Anguera et al. (2008), Fernández-Ballesteros (1995) y la OMS (1981). Comprobar si el programa era pertinente fue el primer paso.

Las respuestas ofrecidas por el profesorado fueron las siguientes:

Atención a la diversidad

1. ¿Piensas que las medidas de atención a la diversidad de que disponemos en los centros de Secundaria (refuerzos, desdobles, aula de pedagogía terapéutica, programas –PDC y PQPI-) son suficientes para la correcta atención del alumnado con alguna necesidad educativa?

La mayoría de las respuestas a esta pregunta fue que en general no, aunque dependía de cada centro, de los recursos que se dediquen, de las ratios, de los programas que tengan implantados y de la misma organización del centro educativo. Serían suficientes si disminuyera la ratio y el resto del profesorado y los padres se implicaran más.

El profesorado también aludía a la necesidad y falta de oferta en general y a que, desgraciadamente, con los recortes, hemos perdido programas de acción compensatoria.

También explicaban que estas medidas son suficientes para algunos alumnos pero otros necesitarían mayor atención individualizada.

Corroboraron además, que siempre se detectaban alumnos con necesidades que no podían ser atendidos correctamente por problemas de atención directa, detección y diagnóstico, pocos profesionales, etc.

Estas medidas, señalaba el profesorado, están, pero el profesorado en general no las ve como un conjunto de medidas, ni conoce los objetivos ni las diferencias que hay entre ellas. Existe una falta de implicación, formación e información por parte del profesorado.

También explicaban que son insuficientes para atender programas como PDC y PCPI.

Es fundamental, argumentaban, que el equipo directivo haga un gran esfuerzo por sacar horas para para desdobles y programas, pero las necesidades aun así, no están del todo atendidas.

Principalmente falla la coordinación entre los profesionales que desempeñan estas medidas y el resto de docentes, pero no se contempla en el horario lectivo.

En general, los docentes entrevistados, consideraron que no están bien atendidos todos los alumnos NEAE, aunque dependía de la organización del centro, que se rentabilizaran los recursos, disminuyeran las ratios y hubiera una mejor coordinación entre el profesorado, mayor nivel de formación docente y mayor implicación familiar.

2. Consideras que los alumnos con necesidades educativas (necesidades educativas especiales, dificultades de aprendizaje, compensatoria, problemas de conducta) están bien atendidos en el 1º ciclo de la ESO?

En esta pregunta el profesorado estaba dividido entre los que pensaban que sí estaban suficientemente atendidos y los que pensaban que no. Los primeros apoyaban sus opiniones por la cantidad de recursos que hay, especialmente en 1º de la ESO, aunque necesitaríamos algún programa más para esta edad.

También pensaban que el profesorado en esa etapa es más competente en el trato a la diversidad, ya que la mayoría son maestros de primaria que pasaron a secundaria.

Otros pensaban que estarían mejor atendidos en un programa específico para ellos desde el inicio de la etapa, sin excluirlos del resto de los alumnos.

Los docentes que pensaban que no, aludieron a las siguientes causas: existe mucha diversidad en los mismos recursos (deshdables, PT, etc.), necesitamos más personal formado en esta atención, porque el profesorado no tiene formación para hacer clases inclusivas que es lo que necesitamos. Hay mucha diversidad y apenas conocemos como tratarlos. Hacen falta más medios y recursos personales. En la práctica se tendría que adaptar más la metodología, los agrupamientos y la didáctica.

También aludieron a la falta de comunicación entre el equipo que atiende a los alumnos y el resto de equipo docente y que todo depende de la voluntad e interés del profesorado.

3. Consideras que los alumnos con necesidades educativas (necesidades educativas especiales, dificultades de aprendizaje, compensatoria, problemas de conducta) están bien atendidos en el 2º ciclo de la ESO?

Para esta cuestión la respuesta fue unánime: no están bien atendidos. Únicamente se atiende a la diversidad en los programas (PDC y PCPI). No hay opciones. Faltan grupos reducidos. No existe conciencia de que continúan necesitando refuerzos y ayudas. Acaban volviendo a repetir o abandonan. Falta individualización de la enseñanza. Desaparece el aula de PT.

4. ¿Crees que los programas (PDC/PCPI) han sido una buena solución para el alumnado con necesidades educativas? ¿Por qué?

Ante esta pregunta la respuesta mayoritaria fue un sí.

Estos programas les ofrecen una oportunidad, les potencia la autoestima y en buena medida les permite graduar en una sociedad que demanda títulos.

Se adaptan los contenidos a sus necesidades, se les ofrece una formación diferenciada, se atiende a las necesidades de cada alumno de forma más personal y se adapta a sus ritmos de aprendizaje. También les da la oportunidad de madurar y mejorar su actitud frente al aprendizaje.

El problema fundamental es que no han tenido como resultado una integración laboral esperada (especiales).

5. ¿Crees que el profesorado tenemos la suficiente formación e información para educar a la diversidad en Secundaria fuera de los programas de atención a la diversidad?

La mayoría de estas respuestas fueron “no, ni formación ni información”, además muchas veces tampoco hay interés y hay exceso de alumnado. No sabemos nada de identificar las necesidades, menos aún de tratarlas.

Aunque encontramos algunos casos en que decían estar preocupados por formarse, con esfuerzo y trabajo y que era una cuestión de actitud.

También hacían referencia al poco tiempo de que disponen para llevar a cabo metodologías más inclusivas por el exceso de alumnado.

El profesorado no está preparado para ello. Se trabaja con voluntad y sentido común.

Ni dentro ni fuera de los programas.

Todos necesitamos formarnos en metodologías que faciliten la inclusión.

6. ¿Qué pasa con los alumnos con necesidades educativas que con 15-16 años no van a un programa de atención a la diversidad (PDC ó PCPI)? ¿Qué crees que tendríamos que hacer?

La respuesta mayoritaria a esta pregunta fue fracaso, abandono escolar y encontrarse al borde de la exclusión social (y laboral).

Los docentes entrevistados tenían claro que estos alumnos fracasan en aulas ordinarias y que de no incorporarse a PDC o PCPI, deberían ingresar en otro tipo de programa similar que atendiese sus necesidades.

También apuntaban que deberíamos hacer un esfuerzo por poder atenderles en las aulas ordinarias. Que las aulas ordinarias y el resto de medidas como el refuerzo deberían ser más flexibles en este tramo de edad.

Otros docentes dijeron que deberían recibir atención fuera de los IES con especialistas, que necesitan orientación y que tienen un futuro muy incierto.

Sería necesario además, articular un programa que permitiera una atención individualizada y formar al profesorado en metodologías inclusivas donde se diera respuesta a la diversidad.

Necesitaríamos aumentar y personalizar las ofertas educativas. Haría falta un tutor personal (orientador) y potenciar las adaptaciones curriculares en los grupos ordinarios, que es donde estarían estos alumnos, redefinir objetivos, mayor atención y desdoble en los programas.

En general la respuesta fue que estos alumnos se pierden, abandonan los estudios, fracasan, dejan la formación reglada y ya no tendrán más formación. En algunos casos serán derivados a centros de Educación Especial, serán absentistas o repetirán.

7. ¿Qué medidas propondrías para atender a la diversidad fuera de los programas?

Las medidas que propusieron los docentes fueron:

- Reducción de ratio.
- Metodologías adaptadas.
- Atención individualizada.
- Dos profesores dentro del aula. Más trabajo dentro de la clase.
- Participación de toda la comunidad educativa: ayuntamiento, servicios sociales, educadores, etc.
- Cambio metodológico: trabajo cooperativo, investigación-acción, aprendizaje por resolución de problemas, etc.
- Mayor formación del profesorado.
- Adaptaciones curriculares.
- Salidas laborales supervisadas.
- Formación hacia el mercado laboral.
- Extender la acción de los profesionales de Educación Especial para atenderlos educativamente.
- Generar programas específicos según las circunstancias.
- Derivarlos a escuelas taller.
- Trabajo individual o pequeño grupo para conseguir competencias básicas de cara a su inclusión dentro de otros estudios o del mercado laboral.
- Promover programas sociales de inserción laboral conjuntamente con ayuntamientos, INEM u otros organismos.

Programas de Atención a la Diversidad: Programa de Diversificación Curricular (PDC) y Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI).

8. ¿Qué aspectos positivos destacarías del PDC/PCPI como programa de atención a la diversidad?

Estas preguntas fueron realizadas a los docentes que impartían clase en estos programas. Sus respuestas fueron:

- Recuperación de la autoestima.
- Metodología ajustada a sus necesidades.
- Flexibilidad curricular.
- Grupos reducidos.
- Nueva oportunidad.

- No abandonan prematuramente el sistema educativo.
- Motivadores.

¿Y negativos?

- No lo valoran lo suficiente.
- Trabajan poco.
- Es injusto que el título de la ESO en PCPI se equipare al de los alumnos que han cursado ESO.
- Falta de horas de coordinación del equipo docente, de preparación de material, de falta de formación docente y de escasa o nula información y comunicación entre el profesorado de ámbitos y los departamentos responsables de las áreas que se imparten en estos ámbitos.

9. ¿Qué cambiarías del PDC/PQPI para atender mejor a los alumnos que los cursan?

Aquí, los docentes respondieron:

- Poder desdoblar el grupo.
- Menos alumnos.
- Aumentar motivación alumnado.
- Mejorar la coordinación entre ámbitos y las materias para poder trabajar por proyectos.
- Trabajar por proyectos, de manera más integrada. Creación de materiales propios.
- Necesidad de profesorado definitivo que dé continuidad a los programas.
- Implicación del equipo directivo.
- Mayor formación del profesorado.
- Más orientación y más técnicas de estudio.

10. ¿Qué dificultades has encontrado durante el desarrollo del programa como profesor/a?

Los docentes de los programas respondieron:

- La falta de comprensión del resto de profesores por la forma de trabajar distinta.
- La disparidad de niveles en los grupos. La heterogeneidad de los grupos.
- Alumnado bueno sin ganas de trabajar o sin hábitos y alumnado disruptivo.
- La actitud de algunos alumnos.

- La falta de motivación de los alumnos por fracasos anteriores.
- Temarios imposibles de abordar, poco realistas.
- Necesidad de reuniones de coordinación entre el equipo docente.
- Mayor colaboración y acuerdos entre el profesorado que los imparte.
- La falta de formación.
- La falta de referencia de buenas prácticas, aquí en la Comunitat.

Necesidades de orientación

11. ¿Crees que los alumnos conocen las salidas que tienen cuando acaban el instituto con 16 años y sin graduar?

En general respondieron que no.

Que tenían poca información, no prestan atención, no tienen visión de futuro y necesitan acompañamiento cercano y directo. También falta de implicación familiar.

También opinaron que ahora mejor que hace unos años. Teniendo todo ello en cuenta, existe confusión entre FPB, ciclos, EPA, pruebas de acceso, etc. También depende, no obstante, del curso en que abandonen los estudios, no es igual 2º que 3º o 4º de la ESO.

Se procura ofrecerles una orientación laboral mínima. El problema es que no hay recursos para ellos fuera del sistema. Han desaparecido recursos como escuelas taller, casas de oficios, etc.

Y además dijeron que creen que reciben información desde el departamento de Orientación, pero no es suficiente y sería necesaria y fundamental la implicación de los padres.

12. ¿Se les ofrece desde los centros de Secundaria la suficiente orientación vocacional y/o profesional?

En esta ocasión respondieron que estos alumnos presentan por sus problemáticas propias un grado de dificultad para orientar más elevado. La información es insuficiente y no se adapta a sus posibilidades e intereses. Tienen una idea pero alejada de la realidad. Falta información.

Por otro lado explicaron que tratándose de un asunto tan importante creían que no. Que sería ideal visitar los lugares donde se concretan sus posibles salidas, ya que se trata de alumnado muy poco motivado y necesita visualizar más alternativas y no es tarea únicamente del departamento de Orientación.

Volvieron a reiterar la falta de preparación del profesorado y la escasez de recursos. También que es una formación que se ofrece a finalizar la Secundaria y que debería comenzar antes.

13. ¿Y los alumnos que han graduado? ¿Crees que los alumnos conocen las salidas que tienen cuando acaban el instituto?

Para esta pregunta la respuesta fue diferente. Los alumnos que gradúan sí reciben esta información, aunque algunos docentes dudaban de la asimilación por parte de los alumnos.

También hablaron de que dependía de los centros y que se trataba de una labor que desempeñan tutores y orientadora.

Otro grupo sin embargo opinaba que ni el alumnado ni los padres suelen entender la importancia que tiene la tarea orientadora y que a veces no hacen caso a las orientaciones que se les ofrecen, aunque se trata de un tema muy complejo y tomar una decisión a esas edades es difícil. No obstante, conocer las salidas y posibles opciones académicas y/o laborales no lo es tanto.

14. ¿Se les ofrece desde los centros de Secundaria la suficiente orientación vocacional y/o profesional?

La mayoría de los docentes contestaron que sí. Incluso alguno pensaba que ellos solos pueden buscar la información.

No obstante otro grupo opinaba que no, que no tenían suficiente orientación y esta no era una tarea solo del departamento de Orientación. Las tutorías y el resto de profesorado deberían aportar alguna reflexión desde su experiencia. La vocación es una cuestión de suma importancia, es una cuestión vital.

Faltaría una mayor información a los padres que deben acompañar a sus hijos en esta elección.

15. ¿Crees que a los alumnos que forman la diversidad en Secundaria tendrían que recibir una orientación personal / profesional / vocacional diferente? ¿Por qué?

Aquí los docentes respondieron que sí, individualizada, pautada, dirigida e implicando a la familia. Fundamentalmente porque tienen mucha capacidad para perderse en divagaciones y expectativas demasiado elevadas que al final puede provocar un alto grado de frustración.

También porque sus recursos son más limitados y sus posibilidades son mucho más concretas, reducidas y específicas y deben acertar más en la elección que van a hacer. Debería ser una orientación más que diferente, más personalizada, más rica y planificada. Es decir, la orientación debe ser concreta y realista con estos alumnos para tomar una decisión acertada.

Debemos realizar una orientación personalizada, basada en el conocimiento del alumno.

Inclusión educativa

16. ¿Se puede hablar de inclusión en Educación Secundaria?

Por último y como conclusión a este cuestionario, los docentes fueron claros, sinceros y tajantes. No se puede hablar de Inclusión en Secundaria.

Los docentes manifestaron que el concepto ni se entiende ni se explica. De los docentes cuestionados, tres de ellos no entendieron la pregunta.

Explicaron que existe demasiada diversidad, que la realidad es exclusora y que falta mucho para conseguirlo. Que en Secundaria han quedado excluidas muchas patologías y casos especiales y que se podría hablar en casos particulares y concretos, pero no se da dentro de la organización escolar ordinaria, es decir, depende de centros, aunque en general no se da.

Comentaron que en todos los IES hay profesionales que en su trabajo diario lo intentan pero es muy difícil porque hay factores en contra: recortes en recursos, falta de formación del profesorado, organización muy rígida en los IES, actitudes contrarias en la comunidad educativa, etc.

ANÁLISIS RESPUESTAS DEL PROFESORADO

En primer lugar los docentes dejaron claras sus opiniones, detectando una necesidad orientadora y de atención a la diversidad.

En la primera parte del cuestionario referido a la atención a la diversidad real que se practica en los centros de Secundaria, queríamos conocer si las medidas que se estaban llevando a cabo (las normativas principalmente) eran suficientes y cómo los docentes percibían la atención a la diversidad.

A la primera pregunta referida a si las medidas de atención a la diversidad les parecían correctas y suficientes, los docentes encuestados contestaron que en general no, aunque dependía de cada centro, de los recursos, las ratios y los programas. Aludían también a su falta de formación, coordinación entre docentes y falta de implicación familiar.

Al preguntarles después por la atención a la diversidad, no en global, sino separada por ciclos, las respuestas fueron diversas.

Para el primer ciclo de la ESO existen más recursos y más medidas implantadas para atender a la diversidad del alumnado. También, los docentes en esa etapa educativa dijeron estar mejor preparados. En cambio, para el segundo ciclo, la respuesta general fue que no estaban bien atendidos fuera de los programas y que desaparecían, en gran parte, las medidas de atención a la diversidad.

Así llegamos a la pregunta sobre los programas para la atención a la diversidad (PDC y PCPI) en la que estuvieron de acuerdo en que han sido una buena solución para el alumnado con NEAE.

El profesorado no dudó en declarar que carece de formación e información para trabajar con alumnado con necesidades, que desconocen las metodologías inclusivas y que aquellos que se forman es con esfuerzo, porque parte de su actitud de superación pero que luego ven trabas para poder llevarlas a cabo.

Para finalizar preguntamos cómo creían que era el futuro de los alumnos con NEAE con 15 o 16 años que no van a un programa de atención a la diversidad y todos ellos contestaron que estos alumnos fracasan, abandonan el sistema educativo y se encuentran después al borde de la exclusión social y laboral.

Cuando les preguntamos acerca de qué medidas podríamos adoptar para atenderles, dijeron entre otras, mayor participación de toda la comunidad educativa y de otros organismos oficiales, cambio metodológico en aulas con menor ratio, salidas laborales supervisadas, escuelas-taller, crear otros programas similares, etc.

En la segunda parte del cuestionario, reservada para los docentes de los programas, nos interesaba conocer su opinión acerca de cómo estaban funcionando, los aspectos positivos y negativos de los mismos, temas que cambiarían y dificultades encontradas.

Y, aunque hay aspectos a mejorar, lo que está claro, y así lo expresa este grupo y el resto de profesorado preguntado, es que los programas han sido una buena opción formativa para el alumnado con necesidades.

La tercera parte del cuestionario centraba la base de nuestro estudio. Queríamos saber si el alumnado con necesidades recibe y/o necesita una orientación personal y profesional-vocacional específica.

Ante estas cuestiones, el profesorado contestó que, en general, los alumnos con 16 años que acaban el instituto sin graduar desconocen las posibles salidas a su alcance. Este desconocimiento depende del curso en que abandonen los estudios. Cuanto más temprano el abandono peores expectativas.

Los docentes reiteraron la falta de información ajustada a sus necesidades e intereses y opinaban que la Orientación debería comenzar antes.

Preguntamos también por los alumnos que sí gradúan y la respuesta fue diferente. Para ellos sí recibían información orientadora pero, dependía de los centros, aun así, decían que faltaba implicación por parte de tutores y equipo docente, ya que no es una tarea exclusiva del departamento de Orientación y que por supuesto, faltaba implicación de las familias.

Por último, la pregunta principal fue si pensaban que los alumnos que componen la diversidad necesitarían una orientación diferente, a lo que los docente respondieron mayoritariamente que sí, que los alumnos con necesidades, tienen que recibir una orientación individualizada, pautada, dirigida e implicando a la familia, una orientación personalizada que dé respuesta a sus necesidades, ya que sus opciones son diferentes y muchas veces limitadas.

Esta es la clave de las necesidades. Los alumnos con necesidades educativas, según los docentes entrevistados, necesitan una orientación adaptada a sus características propias, y esto, de momento, no se está llevando a cabo en los centros, según la percepción de estos docentes.

Acabamos el cuestionario preguntando por la existencia de la Inclusión en Secundaria, a la que los docentes corroboraron los estudios citados con anterioridad en la parte teórica de este trabajo de que no podemos hablar (todavía) de Inclusión en Secundaria.

ANÁLISIS RESPUESTAS DEL ALUMNADO

El porcentaje de respuestas de los 63 alumnos de 2º de la ESO preguntados, se observa en la Tabla 19.

Tabla 19. *Número de respuestas y porcentajes a las preguntas del cuestionario administrado a los alumnos de 2º de la ESO para detectar necesidades.*

PREGUNTAS	SI	%	NO	%
1. ¿CONOCES LAS SALIDAS QUE TIENES CUANDO ACABES LA ESO?	23	36,5%	40	63,5%
2. ¿SABES QUE OPCIONES TIENES PARA SACARTE EL GRADUADO?	25	39,68%	38	60,32%
3. SI CUANDO TENGAS 16 AÑOS NO TIENES EL GRADUADO, ¿SABES QUE SALIDAS TIENES?	16	25,4%	47	74,6%
4. ¿SABES QUE TIENES QUE HACER PARA TRABAJAR EN LO QUE QUIERES?	14	22,2%	49	77,8%

Los alumnos de 2º de la ESO, mayoritariamente, no conocen las salidas que tienen cuando finalicen la ESO demostrado en un desconocimiento cerca de un 60-63% de la muestra. Este porcentaje aumenta cuando se les pregunta si conocen las posibles opciones para sacarse el Graduado hasta un 74,6%. Este grupo de alumnos desconoce también lo que hay que hacer para trabajar en lo que desean en casi un 78%.

Los 14 alumnos de 1º de PDC afirmaron lo siguiente (ver Tabla 20):

Tabla 20. *Número de respuestas y porcentajes a las preguntas del cuestionario administrado a los alumnos de 1º de PDC para detectar necesidades.*

PREGUNTAS	SI	%	NO	%
1. ¿CONOCES LAS SALIDAS QUE TIENES CUANDO ACABES LA ESO?	7	50%	7	50%
2. SI CUANDO TENGAS 16 AÑOS NO TIENES EL GRADUADO, ¿SABES QUE SALIDAS TIENES?	1	7,1%	13	92,9%
3. ¿SABES QUE TIENES QUE HACER PARA TRABAJAR EN LO QUE QUIERES?	2	14,3%	12	85,7%

Y los 27 alumnos preguntados de 1º de PCPI respondieron (ver Tabla 21):

Tabla 21. *Número de respuestas y porcentajes a las preguntas del cuestionario administrado a los alumnos de 1º de PCPI para detectar necesidades.*

PREGUNTAS	SI	%	NO	%
1. ¿CONOCES LAS SALIDAS QUE TIENES CUANDO ACABES LA ESO?	8	29,6%	19	70,4%
2. SI CUANDO TENGAS 16 AÑOS NO TIENES EL GRADUADO, ¿SABES QUE SALIDAS TIENES?	7	25,9%	20	74,1%
3. ¿SABES QUE TIENES QUE HACER PARA TRABAJAR EN LO QUE QUIERES?	7	25,9%	20	74,1%

A estos alumnos no se les preguntó la cuestión tercera porque ya forman parte de un programa para conseguir el Graduado.

Los alumnos del PDC afirmaron en un 50% que conocían las salidas al finalizar la ESO, mientras que este porcentaje descendía hasta un 29,6% en PCPI.

No obstante, ante la pregunta de que si sabrían que hacer si no consiguen el graduado, el grupo de PDC respondió en casi un 93% que no sabría qué hacer y lo mismo más de un 74% de los alumnos del PCPI.

Para la última cuestión, un 85% de los alumnos del PDC y un 74% del PCPI no saben que hay que hacer para lograr trabajar en lo que quieren.

Tanto los alumnos de 2º de la ESO con necesidades educativas como los alumnos de 1º de PDC y de 1º de PCPI no han recibido ninguna Orientación profesional-vocacional. Es cierto, que necesitan comenzar a recibirla y centrada en sus necesidades y sus intereses.

Se desprende pues, que presentan necesidades orientadoras específicas que hay que paliar de inmediato, dado sus características particulares.

Por su parte, el alumnado que conforma la diversidad y al que iría dirigido el programa, mostró unas carencias orientadoras, que necesitaban paliar en ese momento, porque deben tomar una decisión al acabar primer ciclo de la ESO y cuando está estipulado por normativa (en 2º ciclo de la ESO), es tarde para alguno de ellos.

Los alumnos desconocen las salidas que tienen cuando acaben la ESO, menos aún si no llegan a graduar. No saben qué posibilidades tienen para graduar de manera no ordinaria y tampoco que pasos deben seguir para poder trabajar en lo que desean.

Los alumnos de 2º de la ESO, mayoritariamente, no conocen las salidas que tienen cuando finalicen la ESO mostrando un desconocimiento a esta cuestión cerca de un 63% de la muestra. Este porcentaje aumenta ante las posibles opciones para sacarse el Graduado en la ESO, que desconocen un 74,6% de los alumnos de 2º encuestados. Este grupo de alumnos desconoce también lo que hay que hacer para trabajar en lo que desean, en casi un 78% de los casos.

Los alumnos del PDC afirmaron en un 50% que conocían las salidas al finalizar la ESO, mientras que este porcentaje disminuía hasta un 29,6% en PCPI.

No obstante, ante la pregunta de que si sabrían que hacer si no consiguen el graduado, el grupo de PDC respondió en casi un 93% que no sabría qué hacer y lo mismo más de un 74% de los alumnos del PCPI.

Para la última cuestión, un 85% de los alumnos del PDC y un 74% del PCPI no saben que hay que hacer para lograr trabajar en lo que quieren.

Se desprende pues, que presentan necesidades orientadoras específicas que hay que paliar de inmediato, dado sus características particulares. Toda esta información hace que el programa que queremos desarrollar sea pertinente.

5.3.1. Los criterios de priorización de necesidades.

Los criterios de priorización de necesidades suponen “atender en primer lugar aquellas necesidades más urgentes en función de la conjunción de distintos criterios previamente explicitados”, según Chacón, Sanduvete, Portell y Anguera (2013).

Nuestro programa atendía varias necesidades a la vez, priorizando la más general, es decir, dotar de competencias básicas al alumnado para la toma ajustada de decisiones respecto a su vocación y a su futuro académico y profesional inmediato.

5.3.2. La cobertura del programa.

La cobertura del programa hace referencia a “la concreción de los usuarios y de los potenciales usuarios” (Anguera y Chacón, 2008b).

El programa dará cobertura al alumnado que compone la diversidad en Secundaria obligatoria a partir de 2º curso de la ESO, del Instituto de La Vall.

El programa es extensible a cualquier nivel a partir de 2º de la ESO y a cualquier alumno tenga necesidades o no. Cualquier medida inclusiva diseñada para la atención a la diversidad es válida y más que recomendable para aplicar a todo el alumnado.

5.3.3. Los criterios operativos de inclusión/exclusión del programa

Los criterios operativos de inclusión/exclusión del programa tratan de buscar las razones por las que decidimos que “potenciales beneficiarios participaran en el programa y que otros no lo harán” (Chacón et al. 2013)

Los criterios utilizados serán si forman parte de la diversidad o no. Es un programa que trata de paliar las necesidades específicas de Orientación de este colectivo.

El alumnado que se encuentra fuera de esta categoría recibe una Orientación estándar que, de momento, se considera válida.

Todos los alumnos y alumnas que entren en la categoría de diversidad entraran en el programa, aunque, como hemos comentado anteriormente, este programa es aplicable a todos los alumnos de Secundaria a partir de 2º curso.

5.4. SINTESIS

Señalar que tanto el profesorado como el alumnado encuestado afirmaron que existen déficits en la Orientación vocacional del alumnado que compone la diversidad en Secundaria.

Las necesidades planteadas por los docentes fueron más amplias, ya que, también su cuestionario aludía a prácticas inclusivas y de atención a la diversidad, además de las preguntas de orientación específica.

Los docentes aludieron a una necesidad imperiosa en la aplicación y desarrollo de las medidas de atención a la diversidad en toda la Secundaria obligatoria. Señalaron también, su falta de formación y de recursos a la hora de enfrentarse a la educación del alumnado con alguna necesidad, agravado por la falta de medios personales especializados, ratios demasiado elevadas y falta de apoyo por parte de la Administración. Los docentes además, indicaron que la organización escolar no ayuda a crear ambientes inclusivos en nuestros centros.

Con respecto a los programas de atención a la diversidad diseñados y aplicados para segundo ciclo de la ESO (PDC y PCPI), el profesorado encuestado opinó que han sido y son una buena medida de atención a la diversidad, que han ayudado al alumnado con dificultades curriculares y que tienen una tasa de éxito muy elevada. Aunque estos mismos docentes también aludieron a los problemas que existen en su implantación y los problemas de conducta existentes también y especialmente en los PCPI, la valoración final era positiva.

Cuando los encuestados hablaron de la Orientación al alumnado que compone la diversidad, estuvieron todos de acuerdo en que esta Orientación debe ser más concreta y ajustarse a la necesidades personales y específicas de este alumnado. Reiteraron la necesidad de adoptar unas medidas orientadoras específicas y comentaron, en muchos casos, la falta de implicación del equipo docente, tutores y familias, además del desconocimiento también en esta materia.

Terminamos la encuesta preguntando por la Inclusión en Secundaria, y todos los que conocían el término dijeron que no existía. Hubo también docentes que ni siquiera habían oído esa expresión, lo que nos permite ver claramente en qué estado se encuentra la Inclusión en Secundaria en nuestro país.

Con el alumnado fuimos mucho más concretos. Les preguntamos por cuestiones que eran fundamentales para su futuro inmediato, especialmente en aquellos casos en que podían abandonar el sistema educativo, por tener la edad, sin haber acabado todos los estudios de la ESO.

El alumnado encuestado fue sincero y admitió su desconocimiento respecto a las vías de graduar no ordinarias, las salidas que pueden tener después de la ESO y que camino deben tomar para trabajar en lo que desean.

Con toda esta información aportada, tanto por los docentes como por el alumnado, tenemos suficientes datos para afirmar que existen necesidades orientadoras importantes en el alumnado que compone la diversidad a partir de 2º de la ESO, donde se encuentran los alumnos que pueden verse fuera del instituto sin unas herramientas mínimas para afrontar su vida en sociedad y sin apenas opciones para poder incorporarse al mercado laboral.

Por ello creemos necesario implantar un programa específico y temprano de Orientación vocacional indicado, especialmente para la diversidad, y aplicable, por extensión, a todo el alumnado de Secundaria a partir de 2º curso de la ESO.

CAPÍTULO VI

DISEÑO DE UN PROGRAMA DE ORIENTACIÓN PERSONAL, ACADÉMICA, VOCACIONAL Y PROFESIONAL PARA LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.

6.1. OBJETIVOS DEL PROGRAMA

6.2. CONTENIDOS

6.3. ACTIVIDADES

6.4. RECURSOS

6.5. METODOLOGIA

6.6. TEMPORALIZACIÓN

6.7. SINTESIS

CAPÍTULO VI. DISEÑO DE UN PROGRAMA DE ORIENTACIÓN PERSONAL, ACADÉMICA, VOCACIONAL Y PROFESIONAL PARA LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.

Después del análisis de la Fase de Identificación de necesidades en las que hemos evaluado las necesidades orientadoras del alumnado que compone la diversidad en Secundaria Obligatoria, según los docentes y el propio alumnado que compone la diversidad en esos cursos, a raíz de las conclusiones extraídas en el capítulo anterior y vista la pertinencia del programa, en este capítulo vamos a desarrollar la Fase de Formulación del Programa.

El diseño de nuestro programa se fundamenta en:

- a) La percepción docente de falta de atención a la diversidad en Secundaria general y en la necesidad señalada por los mismos de una Orientación específica a esta población, en particular.
- b) La necesidad manifestada por el alumnado de una Orientación Vocacional temprana.
- c) La urgencia en la atención del alumnado que abandona o se encuentra en riesgo de abandono escolar sin haber superado los cuatro cursos de la ESO y por tanto, sin graduar.
- d) Por coherencia orientadora, es decir, si la Orientación es la base y los orientadores y orientadoras, los mediadores entre el alumnado y el profesorado en la aplicación de medidas de atención a la diversidad, no podemos realizar una Orientación Vocacional estándar que no dé cobertura plena al alumnado que compone la diversidad.

Por todos estos motivos, explicados en capítulos anteriores, creamos el “Programa de Orientación personal, académico y profesional para la diversidad en Secundaria”.

El “Programa de Orientación personal, académico y profesional para la diversidad en Secundaria” se apoya en la necesidad específica de orientación que presenta el alumnado con alguna necesidad educativa especial.

Este Programa fue diseñado para ser aplicado en un centro público de Secundaria de La Vall d’Uixò, en la provincia de Castellón, que es un centro medio en tamaño y población, con un alumnado heterogéneo y extrapolable a otros centros, ya que abarca en su centro alumnado con necesidades múltiples que pueden encontrarse con este mismo patrón en cualquier otro centro de Secundaria.

La elaboración de este programa se realizó a partir de los resultados del estudio de la fase de necesidades expuestas en el capítulo anterior, de las aportaciones de los estudios de atención a la diversidad en nuestro entorno, de la acción orientadora normativa y la aplicación y desarrollo de la Orientación Vocacional específica.

Así, la estructura del Programa queda establecida de la siguiente manera:

- Objetivos del Programa
- Contenidos
- Actividades
- Metodología

- Recursos
- Temporalización.

6.1. OBJETIVOS DEL PROGRAMA

Nuestro estudio se basa en el desarrollo de un Programa de Orientación personal, académico y profesional diseñado para el alumnado que compone la diversidad en Secundaria.

El **objetivo general** del programa es aumentar la competencia en autonomía e iniciativa personal de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) para que sean capaces de tomar decisiones adecuadas con respecto a su futuro académico y/o profesional, así como de reducir el abandono prematuro de sus estudios, a partir del conocimiento de las salidas profesionales y/o académicas existentes en su zona y que se adecúen a sus características personales.

Los **objetivos específicos** son:

1. Diseñar un programa para la Orientación personal, académica y profesional para la diversidad del alumnado desde el análisis de sus características propias y necesidades de orientación específica.
2. Adaptar la formación e información necesarias para la Orientación académica y profesional del alumnado con necesidades educativas.
3. Dotar al alumnado de las herramientas necesarias para tomar una decisión acertada y ajustada sobre su futuro académico y/o profesional inmediato.
4. Aumentar sus competencias en autonomía e iniciativa personal (Toma de decisiones y Búsqueda de alternativas).

6.2. CONTENIDOS

Los contenidos del programa se dividieron en cinco bloques:

BLOQUE I. AUTOCONOCIMIENTO

En el Bloque I intentamos que el alumnado se conociera mejor. Sin un conocimiento exhaustivo de nuestras posibilidades, aptitudes, intereses y limitaciones, no podemos elegir el itinerario que mejores resultados nos aporte en el futuro.

Este es el bloque más complicado con el alumnado que presenta necesidades educativas debido, tal y como explicábamos en el capítulo IV de la primera parte de este trabajo. La percepción que tiene el alumnado NEAE de sí mismo, el autoconcepto y sus expectativas suelen ser poco realistas y estar poco ajustadas a la realidad. Este es un trabajo complejo, que requiere tiempo y al que hay que sumar fuerzas, con la intervención de tutores y tutoras, equipos docentes y familias, no es un trabajo exclusivo del orientador o de la orientadora.

Es una tarea que se ha de trabajar poco a poco en sesiones de tutoría y que comienza en 1º de la ESO y continúa en 2º, trabajando la educación emocional con los alumnos y habilidades sociales y de resolución pacífica de conflictos. En segundo ciclo de la ESO, especialmente en 4º curso, terminaríamos este bloque con actividades de autoconocimiento personal exhaustivas. Estas actividades no las llevaremos a cabo en primer ciclo de la ESO por la falta de madurez del alumnado.

BLOQUE II. CAMPOS PROFESIONALES Y GRUPOS VOCACIONALES

En el Bloque II trabajamos los campos profesionales unido a los grupos vocacionales. Los alumnos y las alumnas tienen un conocimiento parcial y limitado de las profesiones que existen y de las características que poseen cada una de ellas.

Al presentarles estas profesiones agrupadas por semejanzas y explicarles qué particularidades presentan, se les abre un gran campo de posibilidades, por proximidad.

Este bloque fue trabajado fundamentalmente con cuestionarios de intereses profesionales estándar para el alumnado de los programas y cuestionarios adaptados para 2º de la ESO. En 2º de la ESO adaptamos el Cuestionario de Intereses Profesionales, CIP I revisado (Fogliatto et al. 2003) y el cuestionario Intereses y Preferencias Profesionales Revisado, IPP-R (Mª Victoria de la Cruz, 2004), para hacerlo más corto y asequible para nuestro alumnado de diversidad. Tanto el CIP I como el CIP II y el IPP-R son excesivamente largos para una población con una atención sostenida restringida y una comprensión lectora básica.

También estudiamos unas tablas con los campos profesionales clásicos a partir de los datos del IPP-R, adaptados también y ampliados, uniendo varias fuentes para realizar un compendio de ciclos formativos y otras profesiones además de los grados universitarios que corresponden a esos campos profesionales.

BLOQUE III. ITINERARIOS ACADÉMICOS Y VÍAS FORMATIVAS

El bloque III de nuestro programa agrupaba actividades que conducían a conocer distintos itinerarios académicos y distintas vías formativas.

La mayoría del alumnado quiere continuar formándose. Según la Comisión Europea (2009), que estudia el grado de consecución por parte de España de los objetivos europeos, afirma que durante el curso 10-11, en España no graduaron el 26% del alumnado que acababa la ESO con 16 años. La media europea fue para ese curso del 15%. En la Comunitat Valenciana ese porcentaje aumentó al 30,4%. Mientras, la proporción de alumnos que abandonaron la ESO sin graduar el curso pasado en el IES Benigasló fue de 14 alumnos, es decir, un 2,7% del alumnado que cursaba ESO.

Nos encontramos aquí con una realidad social muy clara. Estamos en una época de crisis económica muy grave. Hace unos años numerosos alumnos con este perfil abandonaban los centros educativos para trabajar en el sector de la construcción con elevados salarios y muy baja cualificación. Todo esto ha cambiado actualmente. Ya no hay trabajo, ni siquiera para jóvenes con mayor formación. Este hecho hace que el alumnado no se plantee salir de las instituciones educativas porque después no hay nada, no tienen trabajo, ni futuro, ni porvenir. Tenemos que encontrar las vías formativas más adecuadas para todo este alumnado.

En este sentido, las actividades propuestas para este Bloque, que ayudaban a encontrar la vía formativa más adecuada para cada uno de nuestros alumnos, pasaba por informarles sobre los diferentes planes de estudio, tanto en la ESO ordinaria como en los programas de atención de segundo ciclo de la ESO.

Programamos actividades de presentación de estos planes, donde incluimos la optatividad de las materias, como medida de atención a la diversidad.

Una vez el alumnado este cursando PDC y/o PCPI, les mostramos los planes de estudio de 2º de cada uno de esos programas con sus respectivas optativas.

Es muy importante señalar al alumnado de 2º de la ESO y a sus familias, el diseño de los programas, tanto del PDC (Programa de Diversificación Curricular) como del PCPI (Programa de Cualificación Profesional Inicial) que está en proceso de extinción (acaba en este curso 14-15) o de los nuevos Programas de Formación Profesional Básica (FPB) que han comenzado este curso 2014-2015.

¿Por qué decimos esto? Porque los alumnos y alumnas que cursan PDC graduarán de igual manera que el resto de sus compañeros que hayan cursado una ESO ordinaria. Sin embargo, los alumnos que opten por cursar la FPB ya no graduarán como sus antecesores en los PCPI, sino que tendrán la opción de graduar presentándose a la prueba final de 4º de la ESO (reválida), hecho totalmente imposible, dado los contenidos mínimos que se imparten en la FPB, o también tendrán la posibilidad de acceder a un ciclo medio directamente, aunque todavía no se haya concretado el modo de hacerlo y en que cupos estarán incluidos estos alumnos.

La mayoría de las vías que presentemos al alumnado con necesidades en 2º de la ESO, pasan por graduar en un programa de atención a la diversidad, PDC y PCPI, no ya en FPB, y continuar su formación en un ciclo formativo de grado medio, como veremos en el bloque siguiente.

BLOQUE IV. ITINERARIOS PROFESIONALES Y VÍAS FORMATIVAS

El Bloque IV enlaza perfectamente con el Bloque III y las reflexiones allí expuestas.

Después de elegir la vía formativa más adecuada para que el alumnado gradúe, pasamos a elegir el itinerario profesional que más se les ajuste por capacidades, motivaciones e intereses.

Nuestra tarea consiste en aproximar los gustos y preferencias de los alumnos y alumnas a su perfil y capacidades y elegir la vía formativa más adecuada a sus características personales.

Básicamente trabajamos en base a los campos y las familias profesionales que conforman los Ciclos Formativos y a partir de ahí las posibles ocupaciones.

Para ayudarles en la toma de decisión de una carrera profesional, estudiamos las 26 familias profesionales en que se divide la Formación Profesional reglada. Para ello explicamos cada una de ellas y los ciclos formativos medios y superiores adscritos a cada familia profesional. Visitamos además, varios centros de Secundaria de la provincia, que impartían los ciclos formativos que más interés despertaban entre nuestros alumnos de PDC y PCPI para que tuvieran cuanta más información mejor. Esta actividad fue crucial en el proceso de toma de decisiones.

Además se les proporcionó a cada alumno y alumna los planes de estudio de los ciclos formativos en los que estaba más interesado o interesada para acabar de tener toda la información.

En todo este proceso nos encontramos con algún alumno que no deseaba continuar estudiando y que al cumplir 16 años decidió abandonar el sistema educativo reglado. Para ese sector incorporamos información acerca de las Escuelas de Personas Adultas (EPA) donde podrían formarse y a partir de los 18 años, si lo desearan, sacarse el graduado en la ESO.

Les explicamos además, otras salidas laborales alternativas como son las fuerzas de seguridad del estado, búsqueda activa de empleo, etc. Las fuerzas de seguridad (bomberos, guardia civil, ejército, policía local y policía nacional) son una vía profesional muy solicitada por este alumnado y cada vez la demanda de información es mayor, con lo que decidimos elaborar un dossier informativo para cada una de estas profesiones y dar una charla específica sobre el tema.

Incorporamos también otras salidas formativas y/o laborales incluidas dentro de las modalidades artísticas, como la música, la danza, el diseño, la fotografía, etc.

A partir de toda esta información también discutimos acerca de las profesiones más demandadas y las ocupaciones emergentes en nuestro entorno en los últimos tiempos, pese a la crisis.

BLOQUE V. TOMA DE DECISIONES

El último Bloque, el relativo a la toma de decisiones fue el más complejo y en el que intervinieron más agentes: alumnado, tutores, familias y orientadora.

Tomar una decisión, tal y como ya avanzamos, no es una tarea fácil. Depende de las competencias de cada uno, de las competencias en autonomía e iniciativa personal que haya ido adquiriendo a lo largo de su escolaridad y de sus propias vivencias, para hacer frente a una decisión tan importante y hacerlo de forma acertada, además debe tener toda la información y formación necesaria a ese respecto.

La decisión que ha de tomar el alumnado de 2º de la ESO será diferente a la que tomarán el alumnado de 2º de PDC o 2º de PCPI pero estará condicionada igualmente por las premisas mencionadas en el párrafo anterior.

En el Bloque V analizamos toda la información que habíamos ido recopilando del propio alumnado, de sus características y de su situación personal. Debían añadir al conocimiento que ya tenían de ellos mismos, toda la información académica y laboral que les habían proporcionado orientadores y tutores y en base a todos estos datos ser capaces de tomar una decisión acertada, contando con la ayuda del profesorado, orientadora y de sus familias.

Acabamos todo el Programa con entrevistas individuales con el alumnado y con las familias que quisieron. En base a la propuesta y el consejo orientador de los tutores y tutoras, cada alumno y alumna con su familia tomó una decisión.

Fue un proceso largo y complejo pero necesario. Como comentamos anteriormente, donde la intervención de las familias es fundamental para el alumnado con necesidades educativas y deben ser parte de su proceso educativo y orientador.

En el siguiente punto describiremos cada una de las actividades que llevamos a cabo con el alumnado para cada bloque de contenidos.

6.3. ACTIVIDADES

Al inicio de las sesiones de Orientación con estos grupos de alumnos y alumnas, cabe recordar las características particulares de los chicos y chicas que los forman. El alumnado que forma la diversidad, normalmente, trae consigo una historia continuada de fracasos académicos e incluso sociales, de integración, aceptación en el grupo, baja autoestima, etc. También, como hemos comentamos en el capítulo referido al perfil del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (NEAE), nos encontramos con un alumnado con problemas de conducta de mayor o menor intensidad, que reaccionan casi siempre rechazando cualquier actividad académica o cualquier actividad en general que se les proponga si no es de su agrado.

Por ese motivo, era muy importante presentarles las sesiones de manera que les resultaran atractivas e interesantes. Si estos alumnos y alumnas no veían la necesidad de recibir la información que les íbamos a dar y les motivábamos para participar en las sesiones, no íbamos a obtener ningún resultado o nos podían sabotear directamente las sesiones.

Fue crucial la primera sesión para poder desarrollar el Programa, la motivación continua y la presentación de actividades cortas y contenidos muy funcionales y sencillos para mantener la atención de los grupos y conseguir nuestros objetivos.

Las sesiones fueron diversas según los grupos y los días. Teniendo que adaptarlas, así como las actividades, solucionando problemas grupales y atendiendo las demandas que iban surgiendo en cada sesión.

La **flexibilidad** en la aplicación de las actividades y la **motivación** del alumnado fueron claves para el desarrollo del Programa.

ACTIVIDADES 2º ESO

Para 2º de la ESO reunimos en horas de tutoría al alumnado que formaban parte de la diversidad. Se trataba del alumnado que recibía refuerzo y una agrupación por desdobles este curso, por eso fue sencillo formar dos grupos para realizar toda la Orientación.

Como hemos mencionado anteriormente, en este grupo de 2º de la ESO, había bastantes jóvenes con muy poca motivación hacia lo académico, problemas de conducta y baja autoestima. La mayoría de ellos, ya habían repetido un curso o incluso dos. Otro número de alumnos significativo dentro de estos grupos tenían necesidades educativas especiales manifiestas, con un desfase curricular de más de dos cursos. El planteamiento de las estrategias y los contenidos debían estar adaptados a sus características. Este era el principal objetivo de nuestro programa. Presentar y ofrecer una Orientación académica y profesional adaptada a las necesidades y a las características de esa diversidad.

Así las actividades que llevamos a cabo fueron las que se describen en el Cuadro 23:

Cuadro 23. Actividades para 2º de la ESO según bloques de contenidos.

BLOQUE	ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN / MATERIALES RESPONSABLE
Bloque I	<p>1. Cuestionario Inicial del alumnado.</p> <p>2. Actividades de Educación Emocional.</p> <p>3. Actividades para potenciar las Habilidades Sociales.</p>	<p>1. Con este cuestionario los tutores y tutoras conocen un poco más a sus alumnos. (ANEXO 1)</p> <p>2. Se trata de unas actividades a realizar en sesiones de tutoría con el objetivo de conocerse mejor, trabajar las habilidades sociales y personales de los alumnos, la empatía y las emociones. (ANEXO 2)</p> <p>3. Son otras actividades más que complementan las anteriores y potencian la asertividad, conocimiento de sí mismo, mejorar la comunicación con los demás, la cohesión grupal y la resolución pacífica de conflictos. (ANEXO 3)</p> <p>RESPONSABLE: Tutores/as.</p>
Bloque II	<p>4. Presentación: Objetivos de las sesiones.</p> <p>5. Cuestionario inicial del alumno respecto a su situación vocacional.</p> <p>6. Cuestionario de Intereses Profesionales basados en el CIP (Cuestionario de Intereses Profesionales de Fogliato) y el IPP (Intereses y Preferencias Profesionales de De la Cruz)</p> <p>7. Conocer estudios y campos profesionales</p>	<p>4. Antes de comenzar con las sesiones explicar a los alumnos y alumnas que vamos a hacer y porqué. Motivarles y animarles a participar.</p> <p>5. Cuestionario situación vocacional inicial. Se trata de unas preguntas sencillas sobre datos personales y familiares y sobre cuáles son sus intenciones vocacionales actuales: qué quiere estudiar el curso próximo y en un futuro. (ANEXO 4)</p> <p>6. Administramos un cuestionario de intereses profesionales, adaptando el CIP-I y el IPP-R para hacerlo más corto y más sencillo. Nuestros alumnos rechazan de entrada actividades largas con mucha lectura, así que acortamos el número de ítems para cada campo profesional. (ANEXO 5)</p> <p>7. Les ofrecimos unas tablas con los Campos Profesionales clásicos y los estudios adaptados, por bloques de intereses, para que fueran conociendo a que campo profesional correspondía la profesión que querían ejercer en un futuro y tuvieran también la posibilidad de ver y conocer otras profesiones y ampliar sus opciones. (ANEXO 6). Además trabajamos unas actividades para conocer las profesiones de los padres y ver en qué campo profesional se encontraban. (ANEXO 7)</p> <p>RESPONSABLE: Orientadora</p>

Cuadro 23. Actividades para 2º de la ESO según bloques de contenidos (continuación)

BLOQUE	ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN / MATERIALES RESPONSABLE
Bloque III	<p>8. Plan de estudios de 3º ESO. Tabla informativa optativas 3º ESO.</p> <p>9. Plan estudios PDC Plan estudios 1r FPB</p>	<p>8. Plan de estudios de 3º ESO: les informamos sobre 3º de la ESO, cuáles serán las asignaturas a cursar, las optativas que tendrían para elegir, etc. Mostramos toda esta información en papel (para guardar y comentar con la familia) (ANEXO 8)</p> <p>9. Hicimos lo mismo con PDC (ANEXO 9) y FPB (ANEXO 10). Les explicamos a los alumnos y las alumnas otras vías formativas que podrían cursar en caso de no estar en condiciones de pasar a 3º de la ESO y cumplir los requisitos necesarios para formar parte de estos programas. En 2º de la ESO, casi la mayoría del alumnado que forma la diversidad acaba siendo propuesto por los distintos equipos educativos en sesión de evaluación para cursar un programa (PDC o FPB) al curso siguiente.</p> <p>Creímos que era necesario explicarles en qué consistía cada uno de los programas, que titulación ofrece al finalizar, que competencias se trabajan, etc. para que se fueran familiarizando con ellos de cara a la toma de decisiones final.</p> <p>Así los alumnos y alumnas acabaron 2º de la ESO conociendo las tres opciones que podían cursar a los años siguientes y sucesivos y evitar que abandonaran sin información el instituto, si era su deseo y habían cumplido 16 años.</p> <p>Toda esta información fue presentada también en soporte power point. (ANEXO 11).</p> <p>RESPONSABLE: Orientadora</p>
Bloque IV	<p>10. Otras salidas académicas y profesionales</p>	<p>10. Aunque hay muy pocos alumnos en este caso, nos podíamos encontrar alumnado con 16 años o a punto de cumplirlo que no deseara continuar ninguna de las opciones marcadas anteriormente. Por ese motivo también les informamos de la posibilidad de cursar graduado en la EPA, escuelas de artes, Fuerzas seguridad Estado, etc. (ANEXO 12)</p> <p>RESPONSABLE: Orientadora</p>

Cuadro 23. Actividades para 2º de la ESO según bloques de contenidos (continuación)

BLOQUE	ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN / MATERIALES RESPONSABLE
Bloque V	11. Tomar una decisión	11. Cuestionario final. Al finalizar todas las sesiones formativas e informativas pasamos un cuestionario final para conocer cuáles eran ahora los itinerarios académicos y profesionales que querían seguir los alumnos y alumnas. (ANEXO 13)
	12. Entrevistas Individuales	12. Además completamos las sesiones con entrevistas individuales a los alumnos y alumnas con mayores dificultades y con todos los que lo desearon. El alumnado con necesidades educativas más especiales, se les explicó de nuevo todo, simplificando aún más la información y rellenando la orientadora sus cuestionarios en base a una entrevista.
	13. Entrevistas Familias	13. Se completó el proceso con las entrevistas a las familias de manera individual aquellas que quisieron y la del alumnado con mayores necesidades aportándoles toda la información.
		14. Acabamos el proceso con entrevistas grupales de padres y madres para explicarles los dos programas: PDC y FPB.
		15. A final de curso, cada alumno y alumna junto con sus familias, habían tomado una decisión sobre su futuro inmediato. RESPONSABLE: Orientadora

ACTIVIDADES 1º PROGRAMA DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR Y 1º PROGRAMA DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL

En 1º de PDC y 1º de PCPI aprovechamos las sesiones de tutoría para realizar esta Orientación.

Estos dos grupos se corresponden a 3º de la ESO y ya en este curso se comienza a dar una Orientación vocacional-profesional sencilla. En este programa decidimos que estos alumnos y alumnas necesitaban más información y tenerla antes y que esta Orientación estuviera también adaptada a sus características especiales.

Así las actividades que llevamos a cabo fueron las que se describen en el Cuadro 24:

Cuadro 24. Actividades para 1º PDC y 1º PCPI según bloques de contenidos.

BLOQUE	ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN / MATERIALES RESPONSABLE
Bloque II	<p>1. Presentación: Objetivos de las sesiones.</p> <p>2. Cuestionario inicial del alumnado respecto a su situación vocacional.</p> <p>3. Cuestionario de Intereses Profesionales</p> <p>4. Conocer los distintos estudios y campos profesionales</p>	<p>1. Antes de comenzar con las sesiones explicar a los alumnos y alumnas que vamos a hacer y porqué. Motivarles y animarles a participar.</p> <p>2. Cuestionario situación vocacional inicial. Se trata de unas preguntas sencillas sobre datos personales y familiares y sobre cuáles son sus intenciones vocacionales actuales: qué quiere estudiar el curso próximo y en un futuro. (ANEXO 14)</p> <p>3. Cuestionario de Intereses Profesionales (CIP I). Pasamos a los alumnos y alumnas el CIP I y en base a los resultados del mismo trabajamos los campos profesionales. (ANEXO 15) y (ANEXO 16)</p> <p>4. Adaptamos y ampliamos los campos profesionales que se derivan del IPP-R. (ANEXO 17)</p> <p>RESPONSABLE: Orientadora</p>
Bloque III	<p>5. Plan de estudios de 2º PDC y/o 2º PCPI</p>	<p>5. Plan de estudios de 2º PDC: les informamos sobre 2º de PDC, cuáles serán las asignaturas a cursar, las optativas que tendrían para elegir, etc. (ANEXO 18)</p> <p>Hicimos lo mismo con 2º PCPI. (ANEXO 19)</p> <p>Dimos la información básica en papel e hicimos una presentación en ppt para cada programa (para guardar y comentar con la familia). Para PDC (ANEXO 20). Para PCPI (ANEXO 21)</p> <p>RESPONSABLE: Orientadora</p>
Bloque IV	<p>6. Adscripción profesiones y ciclos formativos</p> <p>7. Otras ocupaciones: Seguridad, Artísticas.</p>	<p>6. Ampliamos los campos profesionales que se derivan del CIP I, añadiéndoles los distintos ciclos formativos adscritos a cada campo profesional, para que el alumnado pudiera identificar sus aptitudes y preferencias con la descripción de cada campo profesional y de sus competencias y averiguaran si el ciclo que querían estudiar estaba adscrito a dicho campo o podían compartir inquietudes con otra actividad.</p> <p>7. Ante la demanda de información sobre ejercer de policías, bomberos, guardia civil, etc. también añadimos información sobre el acceso y las vías formativas para ingresar en estos cuerpos. También en ciclos y estudios de carácter artístico como artes plásticas y danza. Presentamos la información en papel y en power-point. (ANEXO 20).</p> <p>RESPONSABLE: Orientadora</p>

Cuadro 24. Actividades para 1º PDC y 1º PCPI según bloques de contenidos (continuación)

BLOQUE	ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN / MATERIALES RESPONSABLE
Bloque V	8. Toma de decisiones	8. Cuestionario Final. Al finalizar todas las sesiones formativas e informativas pasamos un cuestionario final para conocer cuáles eran ahora los itinerarios académicos y profesionales que querían seguir los alumnos y alumnas.
	9. Entrevistas individuales	9. Además completamos las sesiones con entrevistas individuales a los alumnos y alumnas que tuvieran más dudas comentando que todavía les quedaba un año más de estudios en el IES y que al año siguiente completaríamos la información sobre todos estos itinerarios.
	10. Visitas Ciclos Formativos	10. Para completar la información sobre los distintos itinerarios y como en nuestro centro no hay ciclos formativos, decidimos que cada curso visitaríamos algún centro de secundaria con ciclo formativo que estuviera cerca de nuestra localidad y fuera de interés para nuestros alumnos y alumnas. Así durante dos salidas visitamos los ciclos formativos de: Sanidad, Construcción, Frio y calor, Mecánica, Administración, Peluquería y estética, Actividades físico-deportivas y Hostelería y Turismo, Agraria y Atención Socio-comunitaria. (ANEXO 23).

RESPONSABLE: Orientadora

ACTIVIDADES 2º PROGRAMA DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR Y 2º PROGRAMA DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL

Los alumnos y las alumnas de 2º de PDC y 2º de PCPI, acaban ya su escolarización obligatoria, con posibilidad de graduar o no.

Es fundamental ofrecerles una Orientación de calidad, exhaustiva y ayudarles a decidir su futuro, ya que, en muchas ocasiones son alumnos y alumnas que tienen muchas dudas, baja autoestima, miedo al cambio, etc. El trabajo más importante que hicimos con ellos y ellas, además de toda la formación e información previa que les dimos, fue la entrevista individual que realizamos a final de curso. En estas sesiones, individualizamos la Orientación hasta que fueron capaces de tomar una decisión.

Así las actividades que llevamos a cabo fueron las que se describen en el Cuadro 25:

Cuadro 25. Actividades para 2º PDC y 2º PCPI según bloques de contenidos.

BLOQUE	ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN / MATERIALES RESPONSABLE
Bloque I	<p>1. Presentación: Objetivos de las sesiones.</p> <p>2. Condicionantes para una decisión.</p> <p>3. Intereses y gustos.</p> <p>4. Aptitudes.</p> <p>5. Rendimiento Académico: historial.</p>	<p>1. Antes de comenzar con las sesiones explicar a los alumnos y alumnas que vamos a hacer y porqué. Motivarles y animarles a participar, especialmente a los alumnos y alumnas del PCPI. Este primer bloque de actividades para el alumnado de segundo curso de los programas, referido al Autoconocimiento fue administrado por los tutores y tutoras después de recibir instrucciones por parte de la orientadora.</p> <p>2. Condicionantes a la hora de tomar una decisión. Descripción de condicionantes sociales, educativos, familiares, económicos, psicológicos y personales ante la toma de una decisión. Discusión en grupo.</p> <p>3. Los tutores y tutoras pasaron un Cuestionario de Intereses Vocacionales y los campos profesionales adscritos.</p> <p>4. Administraron también, en otra sesión de tutoría, un Cuestionario de aptitudes sencillo.</p> <p>5. Los alumnos y las alumnas debían recordar y escribir sus notas de la ESO y comparar en que área destacaban más, en que materias eran más competentes y en que materias menos, para ser realistas a la hora de elegir futuros estudios y trabajo.</p> <p>Todas estas actividades están realizadas para que el alumno y la alumna se conozcan un poco mejor, sepan cuáles son sus puntos fuertes y sus puntos débiles, sus preferencias y capacidades y tenga una imagen realista y ajustada de sus posibilidades para elegir de manera más adecuada. El material administrado estaba adaptado de recursos educarex 09-10 http://recursos.educarex.es/pdf/zona-descarga-fp/cuaderno_4_eso_09_10.pdf. (ANEXO 24)</p> <p>RESPONSABLE: Tutores/as</p>
Bloque II	<p>6. Cuestionario inicial del alumno respecto a su situación vocacional.</p> <p>7. Conocer los distintos estudios y campos profesionales</p>	<p>6. Cuestionario situación vocacional inicial. Se trata de unas preguntas sencillas sobre datos personales y familiares y sobre cuáles son sus intenciones vocacionales actuales: qué quieren hacer en un futuro inmediato. (ANEXO 25)</p> <p>7. Adaptamos y ampliamos los campos profesionales que se derivan del Cuestionario que habían pasado los tutores y las tutoras con anterioridad. (ANEXO 26)</p> <p>RESPONSABLE: Orientadora</p>

Cuadro 25. Actividades para 2º PDC y 2º PCPI según bloques de contenidos (continuación)

BLOQUE	ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN / MATERIALES RESPONSABLE
Bloque III	8. Información sobre el BACHILLERATO.	<p>8. Aunque no es lo más común, ni lo más recomendable porque los alumnos y las alumnas de los programas no adquieren los mismos conocimientos que los alumnos y las alumnas que cursan 3º y 4º de la ESO, gradúan de igual forma y pueden acceder a los estudios de Bachillerato si es su deseo, así que debemos ofrecerles también esta información si hay algún alumno o alumna interesado. (ANEXO 27)</p> <p>BACHILLERATO:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Materias comunes, optativas, modalidad... ▪ Ramas de Conocimiento ▪ Grados ▪ PAU: ponderaciones
	9. Información y análisis CICLOS FORMATIVOS GRADO MEDIO:	<p>9. En esta información nos detuvimos bastante. La mayoría de los alumnos y alumnas que cursan PDC o PCPI acaban su formación cursando un ciclo formativo. Es muy importante darles cuanta más información mejor y de manera clara y estructurada, ya que como hemos comentado anteriormente, son alumnos que presentan algunas dificultades y debemos asegurarnos que reciben correctamente esta información.</p> <p>En primer lugar les ofrecemos en papel los nombres de las familias profesionales y los distintos ciclos que pueden cursar. A continuación, presentamos esta información en ppt al gran grupo. La orientadora explica cada uno de los ciclos formativos, en qué consisten, donde se estudian, etc. (ANEXO 28)</p>
	10. Pruebas de acceso a ciclos.	<p>Mientras los alumnos y las alumnas van preguntando dudas.</p> <p>10. Aunque la mayoría de los alumnos y alumnas que cursan programas acaban graduando, hay un pequeño porcentaje de ellos que no lo hacen. Si es así y cumplen los criterios para ello, podrán realizar la prueba de acceso a ciclos medios para mayores de 17 años sin titulación. (ANEXO 29) y a ciclo superior con 19 años. (ANEXO 30)</p>

Cuadro 25. Actividades para 2º PDC y 2º PCPI según bloques de contenidos (continuación)

BLOQUE	ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN / MATERIALES RESPONSABLE
	11. Pasarelas de Ciclos Medios a Ciclos Superiores.	La orientadora explica pasos a seguir, la preinscripción, exámenes, pruebas, calendario, etc. Además realiza la inscripción a las pruebas con el alumnado y también la preinscripción a los ciclos formativos. (ANEXO 31)
	12. Pasarelas de Ciclos Superiores a la Universidad.	11. Se les explica también como acceder de Ciclos Medios a Ciclos Superiores y la prueba de acceso a Ciclos Superiores.
	13. OTROS ESTUDIOS: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Oposiciones: bomberos, guardia civil, policía local y policía nacional. ▪ EPA ▪ Estudios artísticos 	12. También como acceder a la Universidad desde los Ciclos Superiores, que les interesa bastante, especialmente, a los alumnos y alumnas de PDC. 13. Los alumnos y las alumnas están muy interesados en estas modalidades profesionales. Se les proporciona un dossier monográfico de cada opción a los alumnos y alumnas interesados y se explica también al gran grupo a través de ppt. (ANEXO 32)
	14. Visitas ciclos formativos	<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dossier Ciclos Formativos - Dossier Acceso Ciclos - Preinscripción pruebas acceso a Ciclos - Matrícula on-line a Ciclos - Dossier oposiciones fuerzas de seguridad (ANEXO 12) - Dossier Bachillerato - Dossier estudios artísticos. <p>14. Para completar la información sobre los distintos itinerarios y como en nuestro centro no hay ciclos formativos, decidimos que cada curso visitaríamos algún centro de secundaria con ciclo formativo que estuviera cerca de nuestra localidad y fuera de interés para nuestros alumnos y alumnas. Así durante dos salidas visitamos los ciclos formativos de: Sanidad, Construcción, Frio y calor, Mecánica, Administración, Peluquería y estética, Actividades físico-deportiva, Hostelería y Turismo, Agraria y Atención Socio-comunitaria. (ANEXO 33)</p>
		RESPONSABLE: Orientadora

Cuadro 25. Actividades para 2º PDC y 2º PCPI según bloques de contenidos (continuación)

BLOQUE	ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN / MATERIALES RESPONSABLE
Bloque IV	<p>15. Ocupaciones y profesiones</p> <p>16. Búsqueda activa de empleo</p>	<p>15. Pensamos que era interesante ofrecer a los alumnos y las alumnas información acerca de las profesiones más demandadas en nuestro país durante el último año. Muchos de nuestros alumnos y alumnas dudan entre varias opciones. La empleabilidad es una razón para una buena toma de decisiones.</p> <p>- Dossier:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ocupaciones Emergentes (ANEXO 34) ▪ Ocupaciones con futuro ▪ Perfiles profesionales más demandados. (ANEXO 35) <p>16. También incluimos en este bloque actividades de búsqueda activa de empleo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ INEM ▪ Páginas web: portales de empleo ▪ Currículum Vitae ▪ Etc. <p>Estas actividades se realizaron poco a poco durante todo el curso académico con profesorado especialista en esta materia para los dos programas.</p> <p>RESPONSABLE: Profesorado de FOL (Formación y Orientación Laboral) en PCPI y de OIP (Orientación e Iniciación Profesional) en PDC. Orientadora.</p>
Bloque V	<p>17. Entrevistas e información final.</p> <p>18. Entrevistas familias</p> <p>19. Toma de decisiones</p> <p>20. Consejo Orientador</p>	<p>17. Completamos las sesiones con entrevistas individuales con cada uno de los alumnos y alumnas de estos programas.</p> <p>Nos reunimos con cada uno y cada una de ellos y ellas, y en las entrevistas repasamos toda la información que tenían y resolvimos las dudas pendientes.</p> <p>Para cada alumno y alumna les dimos un dossier con los planes educativos para cada opción que tenían interés: ciclos formativos, fuerzas de seguridad, bachillerato, estudios artísticos o incorporación al mercado laboral. Deseaban conocer especialmente en que consistían los ciclos que más les gustaban. Una vez tuvieron esa información, las asignaturas a cursar, donde se estudia cada ciclo, la duración, los ciclos superiores adscritos y el trabajo que podían realizar tras cursarlos, era más fácil tomar una decisión.</p> <p>18. Se completó el proceso con las entrevistas a las familias de manera individual aquellas que quisieron y con todas la de los alumnos y alumnas con mayores necesidades aportándoles toda la información necesaria para tomar entre todos, alumnos/as y familias, la decisión más acertada.</p> <p>19. Cuestionario Final. Al finalizar todas las sesiones formativas e informativas pasamos un cuestionario final para conocer cuáles eran ahora los itinerarios académicos y profesionales que querían seguir los alumnos y las alumnas en su futuro inmediato. (Anexo 36)</p> <p>20. Los tutores aportaron al alumnado y a sus familias tras la última sesión de evaluación del curso, con el conocimiento del equipo docente, el Consejo Orientador a los alumnos y alumnas.</p> <p>RESPONSABLES: Orientadora y Tutores/as</p>

6.4. RECURSOS

Para las sesiones de Orientación utilizamos material impreso y proyector y ordenador para la información que presentamos en power point. Estas fueron llevadas a cabo por la orientadora, los tutores y tutoras en sesiones de tutoría y el profesorado de FOL y OIP en sus sesiones de docencia. El gasto económico de la implantación del programa fue muy bajo.

6.5. METODOLOGIA

La metodología que utilizamos con nuestros alumnos y alumnas fue activa y participativa. Recurrimos a los siguientes principios:

- Principio de comunicación: compartir significados, que los alumnos y alumnas comprendan lo que les rodea.
- Principio de autonomía: los alumnos y alumnas que aprenden son los protagonistas de su proceso de enseñanza y de la orientación. Partimos de sus necesidades, capacidades e intereses.
- Principio de personalización: nos ajustamos óptimamente a la diversidad de condiciones que presentaba el alumnado, individualizando la intervención.
- Principio de intervención global: contemplando al alumnado no de forma aislada sino en el marco de un contexto social, educativo y laboral más amplio que le permitiera intervenir adecuadamente.
- Principio de actividad: a través de actividades y actuaciones que promovían la implicación efectiva del alumnado, y, posteriormente las familias en los temas que se consideramos adecuados para responder a sus necesidades, intereses, problemas, etc.

Tuvimos muy presente, como ya hemos dicho, la motivación del alumnado, especialmente el de 2º de la ESO, con rechazo al medio escolar, o los alumnos y alumnas con un amplio historial de fracaso académico, que suelen oponerse de entrada cualquier actividad. Fue importante explicarles qué íbamos a hacer y por qué. Fue importante que se sintieran parte y protagonistas del proceso.

También realizamos actividades variadas y de corta duración. La capacidad de atención y concentración en los alumnos de 2º de la ESO y de PCPI es muy baja.

Escuchamos al alumnado, el cual tenía ganas de ser atendido, de ser importantes. Fue necesario crear y mantener un clima en el aula favorable, y si en algún momento, la actividad no se pudo realizar, dejarla para otra sesión cuando los alumnos y las alumnas estuvieran más receptivos, ya que era muy importante que asimilaran la información que íbamos a darles.

6.6. TEMPORALIZACIÓN

Llevamos a cabo este programa durante un curso escolar. Se implantó desde octubre de 2013 a junio de 2014, en sesiones de tutoría, en colaboración con los tutores y tutoras de los grupos implicados y del profesorado de OIP y FOL de los programas.

Tabla 22. Temporalización de las actividades del programa de orientación.

OCTUBRE 2013			
Semana	2º ESO	1º PDC -1 PCPI	2º PDC- 2ºPCPI
7-11	PRETEST IES TARREGA IES BENIGASLO	PRETEST IES TARREGA IES BENIGASLO	
14-18	BLOQUE I Actividad 1		BLOQUE IV Actividad 16
21-25	BLOQUE I Actividades		
28-31	2		
NOVIEMBRE 2013			
Semana	2º ESO	1º PDC -1 PCPI	2º PDC- 2ºPCPI
4-8	BLOQUE I Actividades 2		BLOQUE IV Actividad 16
11-15			
18-22	BLOQUE I Actividades		
25-29	3		
ENERO 2014			
Semana	2º ESO	1º PDC -1 PCPI	2º PDC- 2ºPCPI
13-17			BLOQUE I Actividad 1- 2
20-23			BLOQUE I Actividad 3
27-31			BLOQUE I Actividad 4
FEBRERO 2014			
Semana	2º ESO	1º PDC -1 PCPI	2º PDC- 2ºPCPI
3-7		10. VISITA CICLOS FORMATIVOS	14. VISITA CICLOS FORMATIVOS
10-14			BLOQUE I Actividad 5
17-21			BLOQUE II Actividad 6-7
24-28		BLOQUE II Actividad 1-2	BLOQUE III Actividad 8- 13
MARZO 2014			
Semana	2º ESO	1º PDC -1 PCPI	2º PDC- 2ºPCPI
3-7		BLOQUE II Actividad 3- 4	BLOQUE III Actividad 9-11-12
10-14			BLOQUE III Actividad 10
17-21		FALLAS	
24-28			
ABRIL 2014			
Semana	2º ESO	1º PDC -1 PCPI	2º PDC- 2ºPCPI
30-4	BLOQUE II Actividad 4- 5	BLOQUE III Actividad 5	BLOQUE IV Actividad 15
7-11	BLOQUE II Actividad 6- 7	BLOQUE III Actividad 6	
14-16		PASCUA	
21-25			
28-30			

Tabla 22. Temporalización de las actividades del programa de orientación.(Continuación)

MAYO 2014			
Semana	2º ESO	1º PDC -1 PCPI	2º PDC- 2ºPCPI
3-7	BLOQUE III Actividad 8-9	BLOQUE III Actividad 7	Preinscripción Pruebas Acceso Ciclos
10-14	BLOQUE IV Actividad 10	ENTREVISTAS INDIVIDUALES	ENTREVISTAS INDIVIDUALES
17-21	ENTREVISTAS INDIVIDUALES		
24-28	ENTREVISTAS FAMILIAS	BLOQUE V Actividad 8 TOMA DE DECISIONES	ENTREVISTAS FAMILIAS
JUNIO 2014			
Semana	2º ESO	1º PDC -1 PCPI	2º PDC- 2ºPCPI
3-7	BLOQUE V Actividad 11 TOMA DE DECISIONES		BLOQUE V Actividad 19 TOMA DE DECISIONES
10-14	POSTEST IES TARREGA IES BENIGASLO	POSTEST IES TARREGA IES BENIGASLO	20. CONSEJO ORIENTADOR
17-21			
24-28			

6.7. SINTESIS

Este Programa se desarrolla con el objetivo de mejorar la autonomía e iniciativa personal del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, con el fin de que puedan tomar una decisión acertada con respecto a su futuro académico y profesional inmediato.

Se diseñó explícitamente para aplicarlo a 99 alumnos y alumnas que componían la diversidad del IES "Benigasló" de La Vall d'Uixò en Castellón: 44 en 2º de la ESO y 55 en PDC y PCPI.

El Programa de Orientación para la diversidad se fundamenta básicamente en el paradigma Inclusivo al que debemos aspirar y al que centran sus miradas todos los organismos internacionales y nacionales en materia educativa. Desde la UNESCO y la Unión Europea, a la LOE y todas las leyes educativas que la precedieron desde la LOGSE de 1990, están diseñando proyectos que favorezcan la Inclusión en todos los países. La Inclusión o la *educación para todos*, alcanza también a la Orientación además de darle un protagonismo importante a la hora de favorecer prácticas Inclusivas en los centros educativos.

Por otra parte, sabemos que la diversidad necesita, a veces, unas medidas de atención significativamente distintas al resto de sus compañeros sin necesidades para poder alcanzar los objetivos universales de la Educación y las competencias básicas que marca la ley para todo el alumnado que finalice la Educación Secundaria Obligatoria.

Para llegar a conseguirlo es necesario adaptar o crear programas que resuelvan estas disparidades entre la mayoría del alumnado y el alumnado con necesidades y por eso surge este Programa de Orientación específico.

Este Programa consta de cinco bloques de contenidos para conseguirlo.

- El Bloque I, de autoconocimiento que debe facilitar al alumnado las herramientas básicas para que puedan conocerse. Conocer cuáles son sus capacidades, limitaciones e intereses.
- El Bloque II, debe proporcionar al alumnado un conocimiento suficiente de los distintos grupos vocacionales y de las diferentes profesiones existentes.
- El Bloque III muestra al alumnado los distintos itinerarios académicos a los que pueden sumarse en base al autoconocimiento personal que hayan realizado con anterioridad.
- El Bloque IV está diseñado para enseñar al alumnado las diversas vías profesionales que pueden tomar al acabar el instituto.
- El Bloque V, por último, favorece los mecanismos necesarios para tomar esa decisión acertada de la que hablábamos a principio de este epígrafe.

Los contenidos se trabajaron de manera presencial. Todas las actividades se realizaron en sesiones de tutoría, excepto la visita a los ciclos formativos y las entrevistas, y las llevaron a cabo bien los tutores y las tutoras o la orientadora.

Las entrevistas fueron realizadas por la orientadora tanto al alumnado como a las familias y la elaboración del consejo orientador fue desarrollado por los tutores/as de 2º de PDC y PCPI junto con la orientadora del centro e investigadora.

Por todo lo expuesto hasta aquí, consideramos que el Programa de Orientación desarrollado para la diversidad en Secundaria cumple con el juicio de suficiencia y el de adecuación, ya que parte de las necesidades del alumnado previamente recogidas en base a sus propias demandas y a la de los docentes que los atienden, según dijimos en el capítulo anterior, y los contenidos del Programa se ajustan a una Orientación personal y vocacional básica pero adaptada para que sea significativa para la diversidad del alumnado, según los conceptos y las teorías descritas para la orientación y la atención a la diversidad expuestas en capítulos anteriores.

Una vez visto el diseño del Programa y su justificación, en el siguiente capítulo valoraremos la aplicación del mismo y la evaluación de sus resultados para comprobar si el Programa ha sido eficaz.

CAPÍTULO VII

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN PERSONAL, ACADÉMICO Y PROFESIONAL PARA LA DIVERSIDAD EN SECUNDARIA EN SEGUNDO CURSO DE LA ESO

7.1. EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL DISEÑO

7.1.1. Objetivos

7.1.2. Hipótesis

7.1.3. Participantes

7.1.4. Contextos de los centros

7.1.5. Instrumento de evaluación: cuestionario alumnos

7.1.6. Diseño y procedimiento

7.2. RESULTADOS PARA SEGUNDO DE LA ESO

CAPÍTULO VII. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN PERSONAL, ACADÉMICO Y PROFESIONAL PARA LA DIVERSIDAD EN SECUNDARIA EN SEGUNDO CURSO DE LA ESO

En este capítulo y el que sigue describiremos por separado los resultados de la aplicación del “Programa de Orientación personal, académico y profesional para la diversidad en Educación Secundaria” agrupando por un lado en este capítulo la evaluación de los resultados del diseño para los estudiantes de 2º de la ESO, y, en el capítulo siguiente, la evaluación de los resultados en el alumnado de los programas PDC y PCPI.

7.1. EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL DISEÑO

Tras valorar las necesidades y exponer el diseño y la aplicación del programa, vamos a evaluar los resultados que se extraen de esa intervención.

7.1.1. Objetivos

El **objetivo general** es evaluar los efectos que el Programa de Orientación personal, académico y profesional para la diversidad en Secundaria ha tenido en conocimientos y competencias en el alumnado de 2º de la ESO.

Es decir, si la aplicación del programa a esta muestra ha supuesto aumentar las competencias en autonomía e iniciativa personal para este grupo y si han aumentado también sus conocimientos respecto a las diferentes opciones académicas y profesionales inmediatas a su alcance.

Los **objetivos específicos** son:

- Aplicar un Programa de Orientación personal, académico y profesional para la diversidad en 2º curso de la ESO.
- Evaluar la eficacia de dicho programa.

7.1.2. Hipótesis

La aplicación del “Programa de Orientación personal, académico y profesional para la diversidad en Secundaria” aumentará las competencias en autonomía e iniciativa personal del alumnado que reciba el programa y les capacitará para tomar decisiones ajustadas acerca de su futuro académico y/o profesional inmediato, en base a toda la formación e información recibida.

7.1.3. Participantes

Los participantes de este estudio fueron el alumnado que compone la diversidad en 2º de la ESO del Instituto de Educación Secundaria “Benigasló” de La Vall d’Uixò y del Instituto de Educación Secundaria “Francesc Tàrraga” de Vila-real, en la provincia de Castellón.

GRUPO EXPERIMENTAL:

En el IES Benigasló, participaron 44 alumnos que componían la diversidad en 2º de la ESO.

GRUPO CONTROL:

En el grupo control, el IES Tàrraga, participaron 19 alumnos y alumnas de diversidad en 2º de la ESO.

Tabla 23. Número de alumnado de la muestra en 2º ESO

CENTRO	Nº ALUMNOS 2º ESO
BENIGASLÓ	44
TÀRREGA	19
TOTAL	63

El total de participantes fue de 63 alumnos de 2º de la ESO.

Ambos centros son institutos públicos de ciudades de la provincia de Castellón con características sociales similares que acogen alumnos y alumnas con perfiles bastante parecidos. Este fue el motivo de la selección de estos dos centros.

7.1.4. Contextos de los centros

A continuación pasamos a describir los contextos de ambos centros.

CONTEXTO DEL CENTRO EXPERIMENTAL (IES BENIGASLÓ)

El programa se elaboró para ser implementado en el Instituto público de Educación Secundaria “Benigasló” de La Vall d’Uixò (Castellón). Es un centro público relativamente nuevo, con solo 10 años de antigüedad, que tiene una plantilla de 70 profesores y profesoras, una educadora, dos administrativos y dos conserjes.

El IES tiene una matrícula de 730 alumnos y alumnas y casi todos provienen de la misma población.

El IES Benigasló imparte Secundaria Obligatoria –ESO-, tiene dos cursos de PDC y Bachillerato de las tres modalidades (CC. Humanas y Sociales, Ciencias y Tecnología y Artes plásticas). También cuenta con un PCPI modalidad aula de “Auxiliar en viveros y jardines”.

Está ubicado en un medio no conflictivo, en una zona de crecimiento de la población. Es una zona bilingüe. A él acuden alumnos de La Vall d’Uixò y de un pueblo vecino, Alfondeguilla. El alumnado es mayoritariamente valenciano-parlante, a excepción de los alumnos procedentes de un barrio (Toledo) donde las familias que allí residen llegaron a partir de los años 50 a la población y fueron emigrantes de zonas castellanas. Hay que destacar que el colegio de ese barrio es un CAES, por lo cual el interés mostrado por las familias es muy diferente del resto de escuelas.

Por otro lado, hay que señalar que los padres de una minoría del alumnado que acude al centro son inmigrantes otros países: de origen marroquí, rumano y de origen sudamericano, aunque también hay alumnado procedente de otros países europeos. Estos alumnos ya son nacidos y escolarizados en la población en infantil y primaria.

La situación socio-familiar del alumnado se caracteriza por ser familias procedentes en su mayoría de la Comunitat. El nivel socio-cultural de las familias es heterogéneo, pero no es un centro con dificultades económicas graves, en general. En el centro hay familias con niveles altos, medios y existe una minoría con un nivel socio-económico bajo.

CONTEXTO DEL CENTRO CONTROL (IES TÀRREGA)

El centro control fue el Instituto público de Educación Secundaria “Francesc Tàrraga” de Vila-real (Castellón). Este es el primer centro de Secundaria de la ciudad y tiene más de 50 años de historia.

Es un centro que tiene unos 100 profesores y profesoras, cuatro administrativos y cuatro conserjes.

El IES tiene una matrícula aproximada de 1050 alumnos y alumnas y casi todos provienen de la misma población, a excepción del bachillerato nocturno que acoge a estudiantes de toda la comarca.

El centro imparte Secundaria Obligatoria –ESO-, tiene un curso de PDC y Bachillerato de dos modalidades (CC. Humanas y Sociales y Ciencias y Tecnología) en horario diurno y en nocturno. Cuenta con un PCPI modalidad aula de “Auxiliar en Montajes Eléctricos”.

La oferta educativa que distingue este centro del anterior es que imparte ciclos formativos de la familia de “Imagen Personal” en grado medio y grado superior.

El IES “Tàrraga” se encuentra ubicado en el centro de la ciudad y está bien comunicado. El centro se nutre del alumnado que proviene de 4 centros de primaria de la localidad que están adscritos a él. El alumnado y sus familias son mayoritariamente valenciano-parlantes.

Acuden al centro actualmente un porcentaje pequeño de alumnos de origen inmigrante, sobretodo de origen marroquí, rumano y sudamericano, aunque también hay alumnado procedente de otros países europeos, escolarizados la mayoría en infantil y primaria también en Vila-real.

El nivel socio-cultural de las familias es heterogéneo, al igual que el centro experimental pero no es un centro con dificultades económicas graves.

En el siguiente Cuadro 26, podemos observar una síntesis de estas características:

Cuadro 26. *Características contextuales de ambos centros.*

CENTROS	UBICACIÓN	ALUMNOS PROFESORA DO	NIVEL SOCIO ECONOMIC O	OFERTA EDUCATIV A	CICLOS FORMATIV OS
IES BENIGASLÓ	La Vall d'Uixò 33.000 hab. Zona nueva de crecimiento 10 años	N=730 alumnos N=70 profesores	Nivel medio	ESO 1º y 2º PDC 1º y 2º PCPI 3 modalidad es bachillerato diurno	NO
IES TÀRREGA	Vila-real 51.000 hab. Dentro población 50 años	N=1050 alumnos N=100 profesores	Nivel medio	ESO 2º PDC 1º y 2º PCPI 2 modalidad es bachillerato diurno - nocturno	Ciclos Formativos "Imagen Personal"

Como podemos observar son centros con características similares en cuanto a la población que matricula. El IES Tàrrega es un centro más grande y con una mayor trayectoria pero el perfil del alumnado que compone la diversidad es similar.

La principal diferencia entre estos dos centros es que el IES Tàrrega imparte ciclos formativos y el IES Benigasló no.

7.1.5. Instrumento de evaluación: cuestionario alumnos

El cuestionario, que a continuación describiremos, se utilizó para identificar el grado de conocimientos e intereses del alumnado de la muestra con respecto a la orientación personal, vocacional y profesional y comprobar, además, su competencia en autonomía e iniciativa personal para poder tomar una decisión ajustada a sus características, intereses y necesidades.

El cuestionario que constaba de 11 preguntas, se dividía en cuatro bloques. Las respuestas eran codificadas como acierto o error, valorándose la totalidad a través de la suma de los ítems (ver Cuadro 27).

Cuadro 27. Breve descripción de cada bloque de preguntas del cuestionario administrado al alumnado de 2º de la ESO.

BLOQUE	ITEMS	DESCRIPCIÓN
I	1,2,3	Conocimientos sobre itinerarios académicos y/o formativos así como las posibilidades y maneras de graduar que podían encontrar.
II	4,5	Las salidas formativo-profesionales que pueden tener los alumnos y alumnas tras acabar la Secundaria obligatoria o cumplir 16 años con o sin titulación.
III	6,7,8	Vocación del alumnado. En que les gustaría trabajar. Caminos para lograrlo.
IV	9,10,11	Conocer el grado de implicación familiar y si tenían o querían información de todo lo cuestionado hasta el momento.

BLOQUE I: CONOCIMIENTO ITINERARIOS ACADÉMICOS

Los ítems del 1 al 3 hacían referencia a los conocimientos que tenían los alumnos y las alumnas sobre itinerarios académicos y/o formativos así como las posibilidades y maneras de graduar que podían encontrar.

ÍTEM 1: ¿Conoces las salidas que tienes cuando acabes la eso?

Los alumnos y alumnas más mayores, de segundo ciclo de la ESO, especialmente los alumnos y alumnas de 4º curso, a partir del segundo trimestre, después de las sesiones de Orientación vocacional y profesional, ya conocen las salidas que tienen cuando acaban la ESO, por la información transmitida por parte de tutores/as y orientadores/as. El alumnado que no llega a este curso, rara vez dispone de esta información, ni aun teniendo la misma edad.

Pretendíamos pues, conocer de primera mano si los alumnos y alumnas que componen la diversidad, que han repetido varios cursos, poseen esta información.

ÍTEM 2: ¿Sabes que opciones tienes para sacarte el graduado?

Muchos de los alumnos y alumnas que no alcanzan 4º de la ESO no conocen las salidas y opciones que pueden tener para obtener el graduado por una vía distinta a la ordinaria. Especialmente, si no pasan de 2º o 3º curso de la ESO.

ÍTEM 3: Si cuando tengas 16 años no tienes el graduado, ¿sabes que salidas tienes?

Nos parecía importante conocer cuáles eran los conocimientos del alumnado de 2º de la ESO con respecto a las salidas alternativas a no cursar los cuatro años de Educación Secundaria Obligatoria y no graduar.

BLOQUE II: CONOCIMIENTO ITINERARIOS PROFESIONALES

Los ítems 4 y 5 hacían referencia a las salidas formativo-profesionales que pueden tener los alumnos y alumnas tras acabar la Secundaria Obligatoria o cumplir 16 años con o sin titulación.

ÍTEM 4: ¿Sabes que es un ciclo formativo?

El alumnado con mayores dificultades académicas o con una vida escolar unida a medidas de atención a la diversidad, en pocas ocasiones cursa Bachillerato. La mayoría de estos alumnos y alumnas pasan por una formación profesional. Era interesante conocer que información tenían al respecto.

ÍTEM 5: ¿Podrías decirme el nombre de algún ciclo formativo?

En el mismo sentido se formuló esta pregunta. Muchos alumnos no conocen el significado de Ciclo Formativo, sin embargo, son capaces de reconocer el nombre de algún módulo y era interesante saber en qué lugar estaban sus conocimientos iniciales para poder comenzar la formación.

BLOQUE III: CONOCIMIENTO VOCACIONAL

Los ítems 6, 7 y 8 hacían referencia a la vocación del alumnado. Si sabían o intuían en que les gustaría trabajar y si conocían los caminos para lograrlo, además de conocer cómo veían su futuro inmediato.

ÍTEM 6: ¿En qué te gustaría trabajar?

Era interesante conocer cuáles eran las preferencias del alumnado en cuanto a la profesión, previa a cualquier información.

ÍTEM 7: ¿Sabes que tienes que hacer para trabajar en lo que quieres?

También conocer si los alumnos y alumnas sabían cuál era el camino que debían seguir para conseguir trabajar en aquello que deseaban.

ÍTEM 8: ¿Qué quieres hacer cuando acabes el instituto?

Con esta pregunta pretendíamos conocer si se ajustaba aquello que querían hacer al acabar el instituto, con o sin graduado, con el itinerario más adecuado para conseguir sus metas.

BLOQUE IV: COMUNICACIÓN FAMILIAR E INFORMACIÓN.

Los ítems 9, 10 y 11 se preguntaron para saber si alguien les ha hablado del tema anteriormente, conocer el grado de implicación familiar en su futuro inmediato y si en casa habían hablado de ello, a la vez que se les preguntaba si tenían o querían información de todo lo cuestionado hasta el momento.

ÍTEM 9: ¿Alguien te ha explicado las salidas profesionales que puedes tener?

Conocer si anteriormente algún tutor/a, profesor, compañero, hermano mayor, etc. les había explicado las posibles salidas académicas y/o profesionales.

ÍTEM 10: ¿Has hablado con tus padres de lo que harás cuando acabes el instituto?

Nos interesaba conocer el grado de implicación familiar con respecto a las decisiones inmediatas que debían tomar sus hijos e hijas.

ÍTEM 11: ¿Quieres tener información sobre este tema?

Y, por último, era fundamental ofrecerles si querían o no información sobre todas las cuestiones planteadas.

7.1.6. Diseño y procedimiento

TIPO DE DISEÑO: CUASI-EXPERIMENTAL

Según Chacón, Sanduvete, Portell y Anguera (2013), “existen distintos tipos de diseño que puede emplearse en la aplicación de distintos programas de intervención en función de la perspectiva metodológica adoptada”. Estos autores distinguen estos diseños según sea la intervención utilizada.

En esta investigación y por sus características decidimos aplicar un diseño cuasi-experimental, según la descripción de Chacón, Shadish y Cook (2008), un diseño cuasi-experimental se obtiene,

[...] añadiendo al diseño de un solo grupo con prueba posterior tanto un grupo control como una medida tomada en cada grupo antes de la intervención. El diseño con grupo control no equivalente y prueba previa y posterior. Aunque resuelve numerosas amenazas a la validez, puede estar afectado por otras como la maduración.

Como señalan Buendía, Colás y Hernández (1998), este diseño es de los más utilizados en investigación educativa, “por las facilidades que supone el no depender de la elección de sujetos al azar para obtener la muestra”.

Estos diseños, según Hernández (1998) “no garantizan un nivel de validez interna y externa como en los experimentales, pero ofrecen un grado de validez suficiente” para investigaciones psicopedagógicas como la nuestra.

Dentro de los distintos métodos cuasi-experimentales, nosotros utilizamos el Diseño con grupo de control no equivalente y pretest.

Este diseño incluye dos grupos, uno de control y otro experimental, a los que se les ha aplicado pretest y posttest al mismo tiempo. El grupo experimental es el que recibe la variable independiente o tratamiento. El grupo de control puede recibir o no un tratamiento alternativo (ver esquema en la Figura 10).

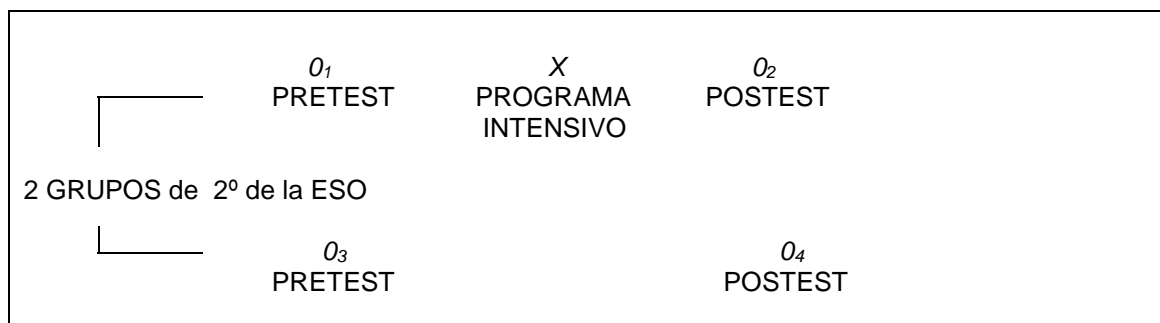


Figura 10. Diagrama diseño con grupo de control no equivalente y pretest. Hernández, (1998)

Para nuestra investigación contamos con dos centros de Secundaria de la provincia de Castellón. El primero fue el “IES Benigasló” de La Vall d’Uixò, como centro experimental y el segundo el “IES Francesc Tàrraga” de Vila-real, que actuó como centro control para nuestro diseño cuasi-experimental.

Elegimos estos centros por sus características similares y porque están ubicados en localidades parecidas, con una población bastante semejante.

El “IES Benigasló” fue el centro experimental porque la investigadora trabaja allí, es la orientadora del centro, y era más sencilla la aplicación del programa y la colaboración de tutores y equipo directivo.

El grupo experimental recibió el Programa de Orientación diseñado específicamente para la diversidad y el grupo de control no. El grupo de control recibió, como es prescriptivo en Secundaria, la Orientación vocacional-profesional estándar que es exigida, es decir, un tratamiento alternativo.

A los dos grupos se les administró el pretest y el posttest al mismo tiempo. El pretest a principio de curso, durante la segunda semana de octubre de 2013 y el posttest la penúltima del curso, es decir, la segunda semana de junio de 2014 (ver esquema en la Figura 11).

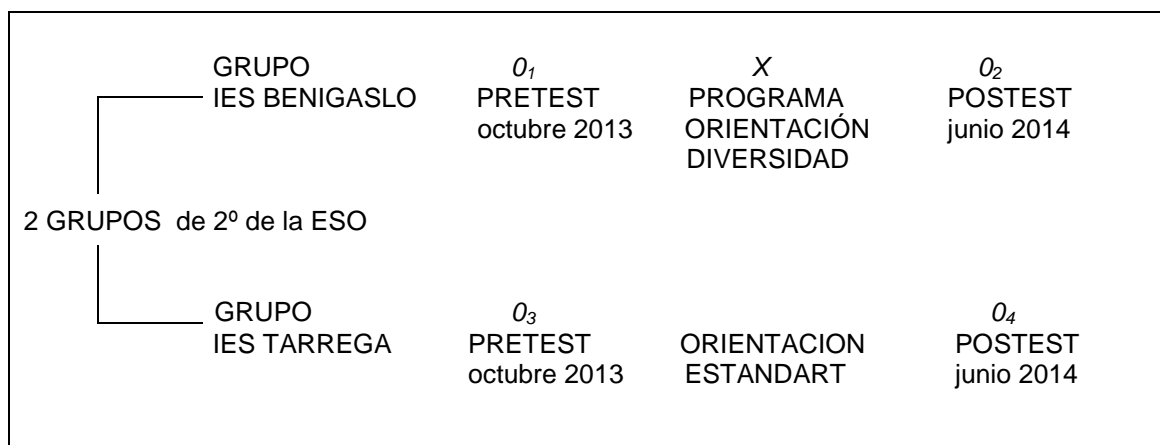


Figura 11. Diagrama diseño con grupo de control no equivalente y pretest, adaptado a nuestro estudio.

El proceso que llevamos a cabo para aplicar el cuestionario fue el siguiente:

CENTRO EXPERIMENTAL:

1. La orientadora del centro e investigadora de esta tesis, mantuvo una reunión con el equipo directivo del centro a principio de curso, un poco antes de la intervención para explicarles el cuestionario y los objetivos del mismo.
2. En esa misma reunión, la orientadora explicó a qué alumnos y alumnas se administraría el cuestionario.
3. Posteriormente, con el visto bueno de la dirección del centro, la orientadora explicó a los tutores y tutoras de los alumnos y alumnas del estudio, el objetivo de la investigación, el contenido del cuestionario y la forma de aplicarlo, que sería administrado por la orientadora en sesiones de tutoría.
4. Después, en las sesiones de tutoría establecidas, la orientadora administró los cuestionarios a los alumnos y alumnas del estudio.

CENTRO CONTROL:

1. La orientadora del centro e investigadora de esta tesis, mantuvo una reunión con la directora y la orientadora del centro de control a principio de curso, un poco antes de la intervención y les explicó el cuestionario y los objetivos del mismo y de la investigación en general.
2. En esa misma reunión, la orientadora explicó a qué alumnos y alumnas se administraría el cuestionario.
3. Posteriormente, con el visto bueno de la directora del centro, la orientadora del centro control, explicó a los tutores y tutoras de los alumnos y alumnas del estudio, el objetivo de la investigación, el contenido del cuestionario y la forma de aplicarlo, que sería administrado por la orientadora en sesiones de tutoría.
4. Después, en las sesiones de tutoría establecidas, la orientadora administró los cuestionarios a los alumnos y alumnas del estudio del centro de control.
5. Una vez administrados los cuestionarios, la orientadora del IES Tàrrega, facilitó los mismos a la investigadora-orientadora del IES Benigasló.

7.2. RESULTADOS PARA SEGUNDO DE LA ESO

El análisis de datos comenzó por una exploración descriptiva de las variables seleccionadas para este trabajo en los grupos de 2º de la ESO.

DESCRIPTIVOS DE 2º DE LA ESO DEL GRUPO EXPERIMENTAL: IES BENIGASLÓ (LA VALL D'UIXÒ)

Los participantes de 2º de la ESO del grupo experimental, tal y como se puede observar en la Tabla 24, fueron 44 alumnos y alumnas.

Del total, 6 alumnos, al acabar la Orientación no eligieron campo profesional y 8 no sabían que querrían estudiar en un futuro.

Tabla 24. Datos estadísticos del grupo experimental para 2º de la ESO.

	CAMPO PROFESIONAL	INTENCIÓN FUTURA	TOTAL ALUMNADO 2º ESO BENIGASLÓ
N ALUMNADO CON RESPUESTAS AFIRMATIVAS	38	36	44
N ALUMNADO SIN RESPUESTAS AFIRMATIVAS	6	8	

El alumnado de 2º de la ESO del centro experimental tenía entre 13 y 16 años de edad. El 45,5% tenía 15 y el 38,6% 14 años. Sólo dos alumnos tenían ya cumplidos los 16 y 5 todavía 13 años (ver Tabla 25).

Tabla 25. Edad del alumnado participante del grupo experimental de 2º de la ESO.

EDAD	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
13	5	11,4	11,4
14	17	38,6	50
15	20	45,5	95,5
16	2	4,5	100
TOTAL	44	100	

Con respecto al género de los participantes, nos encontramos con 33 alumnos, un 75% de la muestra y 11 alumnas, un 25% del total (ver Tabla 26).

Tabla 26. Género del alumnado participante del grupo experimental de 2º de la ESO.

GENERO	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
masculino	33	75,0	75,0
femenino	11	25,0	100
TOTAL	44	100	100

Agrupamos las profesiones según los campos profesionales descritos en las actividades del programa (ver Tabla 27). Con respecto a los campos profesionales favoritos en su vocación inicial por los estudiantes, fueron los que aparecen en la tabla 27, con una mayor preferencia por las profesiones tecnológicas, un 34,1% y sociales, un 27,3%. En menor proporción eligieron profesiones del campo biosanitario, un 11,4%, científico, un 6,8% o artístico en un 2,3%.

Tabla 27. Campos profesionales elegidos por el alumnado del grupo experimental para 2º de la ESO como opción futura.

CAMPOS PROFESIONALES	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Tecnológico	15	34,1	39,5	39,5
Científico	3	6,8	7,9	47,4
Biosanitario	5	11,4	13,2	60,5
Ciencias Sociales	12	27,3	31,6	92,1
Artístico	1	2,3	2,6	94,7
Otros estudios	2	4,5	5,3	100,0
NS/NC	6	13,6	100,0	
Total	44	100,0		

Nos interesaba conocer que intenciones tenía el alumnado con respecto a su futuro inmediato. La mayoría del alumnado se inclinaba por seguir formándose en un ciclo formativo, un 54,5%. Mientras, una minoría optaba por irse a trabajar, un 11,4% y otra por estudiar bachillerato, el 15,9%. Un total de 8 alumnos, un 18,2% no tenía claro que hacer con su futuro. Estos datos se pueden consultar en la Tabla 28.

Tabla 28. Intención futura inmediata del alumnado del grupo experimental para 2º de la ESO.

INTENCIÓN FUTURA INMEDIATA	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Trabajar	5	11,4	13,9	13,9
Ciclos formativos	24	54,5	66,7	80,6
Bachillerato	7	15,9	19,4	100,0
Total	36	81,8	100,0	
NS/NC	8	18,2		
Total	44	100,0		

DESCRIPTIVOS DE 2º DE LA ESO DEL GRUPO CONTROL: IES TÀRREGA (VILA-REAL)

Los participantes del grupo control fueron 19 alumnos y alumnas (ver Tabla 29). De ellos, 9 alumnos no eligieron campo profesional y 13 no sabían que querían estudiar en un futuro.

Tabla 29. Datos estadísticos del grupo control para 2º de la ESO.

	CAMPO PROFESIONAL	INTENCIÓN FUTURA	TOTAL ALUMNADO 2º ESO TARREGA
N ALUMNADO CON RESPUESTAS AFIRMATIVAS	10	6	19
N ALUMNADO SIN RESPUESTAS AFIRMATIVAS	9	13	

Con respecto a la edad (ver Tabla 30), la mayoría del alumnado tenía 14 años, un 52,6%, frente al 15,8% de alumnado con 13 años y un 31,6% con 15 años.

Tabla 30. Edad del alumnado participante del grupo control de 2º de la ESO.

EDAD	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
13	3	15,8	15,8
14	10	52,6	68,4
15	6	31,6	100
TOTAL	19	100	

Con respecto a la edad, la mayoría del alumnado tenía 14 años, un 52,6%, frente al 15,8% de alumnado con 13 años y un 31,6% con 15 años.

El 52,6% de la muestra era de género masculino frente al 47,4% de género femenino (ver Tabla 31).

Tabla 31. Género del alumnado participante del grupo control de 2º de la ESO.

GENERO	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
masculino	10	52,6	52,6
femenino	9	47,4	100
TOTAL	19	100	100

Como podemos observar en la Tabla 32, el alumnado de 2º de la ESO del centro control se inclinaba más por profesiones del campo biosanitario, en un 21,1% y artístico, en un 15,8%. Tanto las profesiones del campo tecnológico, como las de las ciencias sociales o de otros estudios, sólo llegaban al 5,3% de intereses.

Tabla 32. Campos profesionales elegidos por el alumnado del grupo control para 2º de la ESO como opción futura.

CAMPOS PROFESIONALES	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Tecnológico	1	5,3	10,0	10,0
Biosanitario	4	21,1	40,0	50,0
Ciencias Sociales	1	5,3	10,0	60,0
Artístico	3	15,8	30,0	90,0
Otros estudios	1	5,3	10,0	100,0
Total	10	52,6	100,0	
NS/NC	9	47,4		
Total	19	100,0		

El total de alumnado que desconocía su intención futura inmediata era elevado, de un 68,4%. Del alumnado que sí sabía que quería estudiar tras la ESO, la mayoría optaba por un ciclo formativo, un 26,3% mientras que sólo el 5,3% optaba por ir a trabajar tras la ESO (ver Tabla 33).

Tabla 33. Intención futura inmediata del alumnado del grupo control para 2º de la ESO

INTENCIÓN FUTURA INMEDIATA	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Trabajo	1	5,3	16,7	16,7
Ciclos formativos	5	26,3	83,3	100,0
Total	6	31,6	100,0	
NS/NC	13	68,4		
Total	19	100,0		

RESULTADOS PARA 2º DE LA ESO

Con la finalidad de comprobar si existen diferencias en la edad entre el alumnado de los dos centros se realizó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov. Se ha comprobado que, tanto en el centro experimental ($Z = 0,273$; $p=0,000$) como en el grupo control ($Z = 0,275$; $p=0,001$) no siguen una distribución normal. El valor obtenido en la de U de Mann-Witney ($Z = -1,357$; $p = 0,175$) indica que no existen diferencias en la edad entre los participantes de ambos centros.

El contraste de independencia entre el género y el centro, $\chi^2(1) = 3,064$; $p = 0,08$ indica que ambas variables son independientes.

Tal y como se ha señalado anteriormente, las respuestas eran codificadas como acierto o error, valorándose la totalidad a través de la suma de los ítems.

Se han comprobado los requisitos de normalidad de las puntuaciones en el pretest y el postest mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov, según se puede observar en la Tabla 34. Se optó por un estudio no paramétrico de los datos en el caso del grupo experimental debido a que el ajuste a la distribución normal en las variables resultó inadecuado. Para el grupo control se ha optado por la prueba t dado que siguen una distribución normal.

Siguiendo a Pardo y San Martín (1994) y a Mendehall y Beaver (1991), se ha realizado la prueba U de Mann-Witney para comparar dos muestras no relacionadas y la prueba T de Wilcoxon para comparar dos muestras relacionadas; así como la prueba t para la comparación de muestras relacionadas en el caso del grupo control.

Tabla 34. Prueba de Normalidad de Kolmogorov-Smirnov, significación de la prueba.

	Grupo experimental n = 44		Grupo control n = 19	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Z de Kolmogorov-Smirnov	0,139	0,179	0,160	0,163
Significación asintótica (bilateral)	0,032	0,001	0,200	0,200

COMPARACIONES DEL PRETEST DEL GRUPO EXPERIMENTAL Y PRETEST DEL GRUPO CONTROL

Se realizó la prueba de U de Mann-Whitney entre los resultados del pretest en el grupo experimental y el pretest en el grupo control.

Como la muestra es mayor de 10, nos fijamos en el valor Z, transformación de la puntuación como aproximación a la normal (Mendehall y Beaver, 1991). Los resultados son **no significativos** ($Z = -0,303$; $p = 0,762$) y por lo tanto, a partir de estos resultados no podemos afirmar que existe diferencia en las puntuaciones del pretest entre el grupo experimental y el grupo control.

COMPARACIONES DEL PRETEST-POSTEST DEL GRUPO EXPERIMENTAL

Se realizó la prueba T de Wilcoxon entre los resultados del pretest y posttest en el grupo experimental.

Los resultados **son significativos** ($Z = -5,722$; $p = 0,000$) y por lo tanto, a partir de estos resultados podemos afirmar que existe diferencia en las puntuaciones entre el pretest y el posttest en el grupo experimental. Los rangos positivos son mayores (rango promedio = 25), por lo que las puntuaciones son mayores en el posttest.

COMPARACIONES DEL PRETEST-POSTEST DEL GRUPO CONTROL

Se realizó la prueba t para muestras relacionadas entre los resultados del pretest y posttest en el grupo control.

Los resultados **no son significativos** ($t(18) = -1,909$; $p = 0,075$) y por lo tanto, a partir de estos resultados no podemos afirmar que existe diferencia en las puntuaciones entre el pretest y el posttest en el grupo control.

COMPARACIONES DEL POSTEST DEL GRUPO EXPERIMENTAL Y POSTEST DEL GRUPO DE CONTROL

Se realizó la prueba de U de Mann-Whitney entre los resultados del posttest en el grupo experimental y el posttest en el grupo control.

Como la muestra es mayor de 10, nos fijamos en el valor Z, transformación de la puntuación como aproximación a la normal (Mendehall y Beaver, 1991). Los resultados **son significativos** ($Z = -3,23$; $p = 0,001$) y por lo tanto, a partir de estos resultados podemos afirmar que existe diferencia en las puntuaciones del posttest entre el grupo experimental y el grupo control. Los valores de los rangos promedios en el grupo experimental son de 36,85 y en el grupo control 20,76.

La **eficacia** de un programa se demuestra si se cumplen los objetivos propuestos. En nuestro caso consideramos que el Programa fue eficaz ya que al aplicarlo se cumplieron los objetivos propuestos en un principio, es decir, el grupo experimental al que se le aplicó el programa en 2º de la ESO logró resultados significativos en comparación con el grupo control, comparando los resultados de los postests.

Partiendo de la base de que ambos grupos –experimental y control-, no ofrecían diferencias significativas en el momento de aplicar el pretest, y si las mostraron al finalizar el curso y la aplicación del Programa, éste se considera eficaz.

CAPÍTULO VIII

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN PERSONAL, ACADÉMICO Y PROFESIONAL PARA LA DIVERSIDAD EN PROGRAMAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

8.1. EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL DISEÑO

8.1.1. Objetivos

8.1.2. Hipótesis

8.1.3. Participantes

8.1.4. Instrumento de evaluación: cuestionario alumnos

8.1.5. Diseño y procedimiento

8.2. RESULTADOS PARA EL PROGRAMA DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR (PDC) Y EL PROGRAMA DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL (PCPI).

CAPÍTULO VIII. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN PERSONAL, ACADÉMICO Y PROFESIONAL PARA LA DIVERSIDAD EN PROGRAMAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Tal y como comentábamos en el capítulo anterior, vamos a mostrar la evaluación de los resultados del diseño del programa para el alumnado del programa de diversificación curricular (PDC) y del programa de cualificación profesional inicial (PCPI).

Los centros en los que aplicamos el programa son los mismos que para el alumnado de 2º de la ESO, por ese motivo, omitiremos en el presente capítulo, volver a describirlos.

Tampoco describiremos el diseño del programa ya que es idéntico al descrito para el grupo de 2º de la ESO, un diseño cuasi-experimental.

8.1. EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL DISEÑO

Tras valorar las necesidades y mostrar el diseño del programa, vamos a evaluar en este capítulo, los resultados que se extraen de esa intervención para los programas grupales de atención a la diversidad en Secundaria, es decir, en PDC y en PCPI.

8.1.1. Objetivos

El **objetivo general** es evaluar los efectos que el Programa de Orientación personal, académico y profesional para la diversidad en Secundaria ha tenido en el alumnado de PDC y PCPI.

Es decir, si la aplicación del Programa para esta muestra ha supuesto aumentar las competencias en autonomía e iniciativa personal para el grupo de alumnos y si han aumentado también sus conocimientos sobre las posibles opciones académicas y profesionales que tienen tras acabar de cursar los programas PDC o PCPI.

Los **objetivos específicos**:

- Aplicar un Programa de Orientación personal, académico y profesional para el alumnado de PDC y PCPI.
- Evaluar la eficacia del programa.

8.1.2. Hipótesis

La aplicación del “Programa de Orientación personal, académico y profesional para la diversidad en Secundaria” aumentará las competencias en autonomía e iniciativa personal del alumnado de PDC y de PCPI y les capacitará para tomar decisiones ajustadas acerca de su futuro académico y/o profesional inmediato, en base a toda la formación e información recibida.

8.1.3. Participantes

Los participantes en este estudio fueron el alumnado que compone la diversidad en PDC y PCPI en el Instituto de Educación Secundaria “Benigasló” de La Vall d’Uixò y del Instituto de Educación Secundaria “Francesc Tàrrrega” de Vila-real, en la provincia de Castellón.

GRUPO EXPERIMENTAL:

En el IES Benigasló, el total de participantes fue de 15 alumnos de 1º de PDC y 15 alumnos de 2º de PDC, es decir, un total de 29 alumnos de PDC.

También contamos con 15 alumnos en 1º de PCPI y 11 alumnos en 2º de PCPI, un total de 26 alumnos y alumnas más, pertenecientes a los dos cursos de PCPI del centro.

En total contamos con 55 alumnos y alumnas (ver Tabla 35) que tienen en común necesitar medidas ordinarias o extraordinarias de atención a la diversidad para poder concluir con éxito su formación obligatoria en este centro de Secundaria.

Tabla 35. Número de alumnos de la muestra para PDC y PCPI en grupo experimental.

CURSO	Nº ALUMNOS
1º PDC	14
2º PDC	15
1º PCPI	15
2º PCPI	11
TOTAL	55

GRUPO CONTROL:

Este centro, el IES Tàrrrega, no tiene grupo de 1º de PDC, únicamente cuenta con 2º de PDC, un único curso con 14 alumnos y alumnas.

El grupo de PCPI estaba formado por 12 alumnos en 1º de PCPI y 16 alumnos en 2º de PCPI, un total de 28 alumnos (ver Tabla 36).

Es decir, en total los participantes en el grupo control ascienden a 42 alumnos y alumnas en programas grupales de atención a la diversidad en este centro Secundaria.

Tabla 36. Número de alumnos de la muestra para PDC y PCPI en grupo de control.

CURSO	Nº ALUMNOS
2º PDC	14
1º PCPI	12
2º PCPI	16
TOTAL	42

Los participantes totales fueron 97 alumnos en los dos centros de Secundaria, en los programas del estudio, PDC y PCPI (ver Tabla 37).

Tabla 37. *Número de alumnos de la muestra para PDC y PCPI en total.*

CURSO	Nº ALUMNOS
1º PDC	14
2º PDC	29
1º PCPI	27
2º PCPI	27
TOTAL	97

Los contextos de los centros educativos del estudio, tal y como decíamos anteriormente, están descritos en el apartado 1.4. del capítulo anterior, ya que tanto este alumnado como el alumnado de 2º de la ESO mostrado en el capítulo anterior, pertenecen a los mismos centros: el IES Benigasló, como centro experimental y el IES Tàrrega como centro control.

8.1.4. Instrumento de evaluación: cuestionario alumnos

Este cuestionario es básicamente idéntico al que se utilizó con el grupo de 2º de la ESO, pero con alguna pregunta menos y ciertas matizaciones. Su función era identificar el grado de necesidades e intereses del alumnado participante con respecto a la Orientación personal, vocacional y profesional y comprobar, además, su competencia en autonomía e iniciativa personal para poder tomar una decisión inmediata ajustada a sus características, intereses y necesidades.

El cuestionario constaba de 11 preguntas y se dividía en cuatro bloques, al igual que para los alumnos de 2º de la ESO (ver Cuadro 28):

Cuadro 28. *Breve descripción de cada bloque de preguntas del cuestionario administrado al alumnado de los programas PDC y PCPI.*

BLOQUE	ITEMS	DESCRIPCIÓN
I	1,2,3	Conocimientos sobre itinerarios académicos y/o formativos así como las posibilidades y maneras de graduar que podían encontrar.
II	4,5	Las salidas formativo-profesionales que pueden tener los alumnos y alumnas tras acabar la secundaria obligatoria o cumplir 16 años con o sin titulación.
III	6,7,8	Vocación del alumnado. En que les gustaría trabajar. Caminos para lograrlo.
IV	9,10,11	Conocer el grado de implicación familiar y si tenían o querían información de todo lo cuestionado hasta el momento.

BLOQUE I: CONOCIMIENTO ITINERARIOS ACADÉMICOS

Los ítems del 1 al 3 hacían referencia a los conocimientos que tenían los alumnos y alumnas sobre itinerarios académicos y/o formativos así como las posibilidades y maneras de graduar que podían tener.

ÍTEM 1: ¿Conoces las salidas que tienes cuando acabes la eso?

El alumnado de segundo ciclo de la ESO, especialmente los alumnos y alumnas de 4º curso, a partir del segundo trimestre, después de las sesiones de Orientación vocacional y profesional, ya conocen las salidas que tienen cuando acaban la ESO, por la información transmitida por parte de tutores/as y orientadores/as, durante el segundo y tercer trimestre del curso. El alumnado que no llega a cursar 4º de la ESO, rara vez dispone de esta información, ni aun teniendo la misma edad.

Pretendíamos conocer si los alumnos y alumnas que componen la diversidad, que han repetido varios cursos, y no han llegado a cursar 4º de la ESO tienen esta información.

ÍTEM 2: ¿Sabes que opciones tienes para sacarte el graduado?

Muchos de los alumnos y alumnas que no alcanzan 4º de la ESO no conocen las salidas y opciones que pueden tener para obtener el graduado por una vía distinta a la ordinaria.

ÍTEM 3: Si cuando acabes el programa que estas cursando (PDC o PCPI) no tienes el graduado, ¿sabes que salidas tienes?

Nos parecía importante conocer cuáles eran los conocimientos del alumnado con respecto a las salidas alternativas a no graduar aun cursando un programa que les ofrece el título en la ESO aprobando las materias específicas para ello.

BLOQUE II: CONOCIMIENTO ITINERARIOS PROFESIONALES

Los ítems 4 y 5 hacían referencia a las salidas formativo-profesionales que puede tener el alumnado tras acabar la secundaria obligatoria o cumplir 16 años con o sin titulación.

ÍTEM 4: ¿Sabes que es un ciclo formativo?

El alumnado con mayores dificultades académicas o con una vida escolar unida a medidas de atención a la diversidad, en pocas ocasiones cursa Bachillerato. La mayoría de estos alumnos y alumnas pasan por una formación profesional. Era interesante conocer que información tenían al respecto.

ÍTEM 5: ¿Podrías decirme el nombre de algún ciclo formativo?

En el mismo sentido se formuló esta pregunta. Muchos alumnos no conocen el significado de Ciclo Formativo, sin embargo, son capaces de reconocer el nombre de algún módulo y era interesante saber en qué lugar estaban sus conocimientos iniciales para poder comenzar la formación.

BLOQUE III: CONOCIMIENTO VOCACIONAL

Los ítems 6, 7 y 8 hacían referencia a la vocación del alumnado. Si sabían o intuían en que les gustaría trabajar y si conocían los caminos para lograrlo, además de conocer cómo veían su futuro inmediato.

ÍTEM 6: ¿En qué te gustaría trabajar?

Era interesante conocer cuáles eran las preferencias del alumnado en cuanto a la profesión, previa a cualquier información.

ÍTEM 7: ¿Sabes que tienes que hacer para trabajar en lo que quieres?

También conocer si los alumnos y alumnas sabían cuál era el camino que debían seguir para conseguir trabajar en aquello que deseaban.

ÍTEM 8: ¿Qué quieres hacer cuando acabes el instituto?

Con esta pregunta pretendíamos conocer si se ajustaba aquello que querían hacer al acabar el instituto, con o sin graduado, con el itinerario más adecuado para conseguir sus metas.

BLOQUE IV: COMUNICACIÓN FAMILIAR E INFORMACIÓN.

Los ítems 9, 10 y 11, al igual que para 2º de la ESO, se preguntaron para saber si alguien les ha hablado del tema anteriormente, conocer el grado de implicación familiar en el futuro inmediato de los alumnos y alumnas, si en casa habían hablado de ello, a la vez que se les preguntaba si tenían o querían información de todo lo preguntado hasta el momento.

ÍTEM 9: ¿Alguien te ha explicado las salidas profesionales que puedes tener?

Conocer si anteriormente algún tutor/a, profesor, compañero, hermano mayor, etc. les había explicado las posibles salidas académicas y/o profesionales

ÍTEM 10: ¿Has hablado con tus padres de lo que harás cuando acabes el instituto?

Nos interesaba conocer el grado de implicación familiar con respecto a las decisiones inmediatas que deben tomar sus hijos e hijas.

ÍTEM 11: ¿Quieres tener información sobre este tema?

Y, por último, era fundamental ofrecerles si querían o no información sobre todas las cuestiones planteadas.

8.1.5. Diseño y procedimiento

TIPO DE DISEÑO: CUASI-EXPERIMENTAL

El diseño planteado para esta investigación es el diseño cuasi-experimental, tal y como hemos descrito en el capítulo anterior, en el apartado 1.6.

Aplicamos el mismo diseño y las mismas estrategias, tanto para la muestra de 2º de la ESO como para la muestra de los programas PDC y PCPI.

El proceso que llevamos a cabo para aplicar el cuestionario al alumnado de los programas fue el mismo que para 2º de la ESO:

CENTRO EXPERIMENTAL:

1. La orientadora del centro e investigadora de esta tesis, mantuvo una reunión con el equipo directivo del centro a principio de curso, un poco antes de la intervención para explicarles el cuestionario y los objetivos del mismo.
2. En esa misma reunión, la orientadora explicó a qué alumnos y alumnas se administraría el cuestionario.
3. Posteriormente, con el visto bueno de la dirección del centro, la orientadora explicó a los tutores y tutoras de los alumnos y alumnas del estudio, el objetivo de la investigación, el contenido del cuestionario y la forma de aplicarlo, que sería administrado por la orientadora en sesiones de tutoría.
4. Después, en las sesiones de tutoría establecidas, la orientadora administró los cuestionarios a los alumnos y alumnas del estudio.

CENTRO CONTROL:

1. La orientadora del centro e investigadora de esta tesis, mantuvo una reunión con la directora y la orientadora del centro a principio de curso, un poco antes de la intervención y les explicó el cuestionario y los objetivos del mismo y de la investigación en general.
2. En esa misma reunión, la orientadora explicó a qué alumnos y alumnas se administraría el cuestionario.
3. Posteriormente, con el visto bueno de la directora del centro, la orientadora del centro de control, explicó a los tutores y tutoras de los alumnos y alumnas del estudio, el objetivo de la investigación, el contenido del cuestionario y la forma de aplicarlo, que sería administrado por la orientadora en sesiones de tutoría.
4. Después, en las sesiones de tutoría establecidas, la orientadora administró los cuestionarios a los alumnos y alumnas del estudio del centro de control.
5. Una vez administrados los cuestionarios, la orientadora del IES Tàrrega facilitó los mismos a la investigadora-orientadora del IES Benigasló.

8.2. RESULTADOS PARA EL PROGRAMA DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR (PDC) Y EL PROGRAMA DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL (PCPI).

El análisis de datos comenzó por una exploración descriptiva de las variables seleccionadas para este trabajo en los grupos de PDC y PCPI.

DESCRIPTIVOS DE PDC Y PCPI DEL GRUPO EXPERIMENTAL: IES BENIGASLÓ (LA VALL D'UIXÓ)

Como podemos observar en la Tabla 38, el número total de alumnado participante en el centro experimental en programas de atención a la diversidad, PDC y PCPI, fue de 55 en total. Al acabar el programa 49 alumnos de los 55 sabían que querían continuar haciendo al curso próximo y 51 de ellos tenían claro en qué campo profesional formarse.

Tabla 38. Datos estadísticos del grupo experimental para PDC y PCPI.

	CAMPO PROFESIONAL	INTENCIÓN FUTURA	TOTAL ALUMNADO PDC Y PCPI BENIGASLÓ
N ALUMNADO CON RESPUESTAS AFIRMATIVAS	55	51	
N ALUMNADO SIN RESPUESTAS AFIRMATIVAS	0	4	55

Del total del alumnado de la muestra, 14 alumnos, un 25,5% cursaban 1º de PDC. Un 27,3%, es decir 15 alumnos del total cursaban 2º del mismo programa. Otros 15 alumnos y en igual proporción pertenecían a 1º de PCPI, y, el resto, 11 alumnos, un 20% cursaban 2º de PCPI (ver Tabla 39).

Tabla 39. Número de alumnos y porcentajes en cada curso en el grupo experimental.

NÚMERO ALUMNADO	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1º PDC	14	25,5	25,5
2º PDC	15	27,3	52,7
1º PCPI	15	27,3	80,0
2º PCPI	11	20,0	100,0
Total	55	100,0	

Las edades de los participantes, las cuales podemos observar en la Tabla 40, oscilaban entre los 15 y los 18 años. La mayoría tenían 16 años, un 49,1%, seguidos de un 27,3% de alumnado con 17 años.

Tabla 40. *Edad del alumnado participante del grupo experimental de PDC y PCPI.*

EDAD	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
15	8	14,5	14,5
16	27	49,1	63,6
17	15	27,3	90,9
18	5	9,1	100,0
Total	55	100,0	

Respecto al género, un 63,6% eran chicos mientras que un 36,4% de la muestra eran chicas (ver Tabla 41).

Tabla 41. *Género del alumnado participante del grupo experimental de PDC y PCPI.*

GÉNERO	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
masculino	35	63,6	63,6
femenino	20	36,4	100,0
Total	55	100,0	

Los campos profesionales escogidos por la mayoría del alumnado en el centro experimental fueron el tecnológico, en un 25,5%, el de las ciencias sociales, con la misma proporción, un 25,5% y el biosanitario, con un 21,8%. No tuvieron casi relevancia el científico, con un 3,6%, ni el artístico, con un 5,5%. Otros estudios, hacían referencia, por ejemplo, a profesiones de fuerzas y seguridad del estado, y tuvieron un porcentaje de elección de un 10,9% (ver Tabla 42).

Tabla 42. *Campos profesionales elegidos por el alumnado del grupo experimental para PDC y PCPI como opción futura.*

CAMPOS PROFESIONALES	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Tecnológico	14	25,5	27,5
Científico	2	3,6	31,4
Biosanitario	12	21,8	54,9
Ciencias Sociales	14	25,5	82,4
Artístico	3	5,5	88,2
Otros estudios	6	10,9	100,0
Total	51	92,7	
NS/NC	4	7,3	
Total	55	100,0	

Con respecto a la intención futura inmediata del alumnado de los programas, como queda reflejado en la Tabla 43) en un 76,4%, continuar formándose en un ciclo

formativo, seguido de un 9,1% de alumnado que prefería incorporarse al mercado laboral y un 3,6% que decidía continuar estudios de bachillerato.

Tabla 43. *Intención futura inmediata del alumnado del grupo experimental para PDC y PCPI.*

INTENCIÓN FUTURA INMEDIATA	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Trabajar	5	9,1	10,2
Ciclos formativos	42	76,4	95,9
Bachillerato	2	3,6	100,0
Total	49	89,1	
NS/NC	6	10,9	
Total	55	100,0	

DESCRIPTIVOS DE PDC Y PCPI DEL GRUPO CONTROL: IES TÀRREGA (VILA-REAL)

El número total de alumnado participante en el centro control en programas de atención a la diversidad, PDC y PCPI, fue de 42. Al acabar el programa, 38 alumnos de los 42 sabían que querían continuar haciendo al curso próximo y 33 de ellos tenían claro en qué campo profesional formarse (ver Tabla 44).

Tabla 44. *Datos estadísticos del grupo control para PDC y PCPI.*

	CAMPO PROFESIONAL	INTENCIÓN FUTURA	TOTAL ALUMNADO PDC Y PCPI TARREGA
N ALUMNADO CON RESPUESTAS AFIRMATIVAS	42	33	
N ALUMNADO SIN RESPUESTAS AFIRMATIVAS	0	9	42

El centro control carece de 1º curso de PDC. De los 42 alumnos de la muestra, 14, un 33,3% cursaban 2º de PDC. Un 28,6% cursaban 1º de PCPI, es decir, 12 alumnos y 16 alumnos más cursaban 2º de PCPI, un 38,1% del total. Estos datos quedan recogidos en la Tabla 45:

Tabla 45. Número de alumnos y porcentajes en cada curso en el grupo control.

NÚMERO ALUMNADO	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
2º PDC	14	33,3	33,3
1º PCPI	12	28,6	61,9
2º PCPI	16	38,1	100,0
Total	42	100,0	

Las edades del alumnado de la muestra oscilaban entre los 16 y los 19 años, en un único alumno. La mayoría del alumnado tenía 17 años, un 54,8%, seguidos de 26,2% de alumnos con 16 años y 16,7% de 18 años (ver Tabla 46).

Tabla 46. Edad del alumnado participante del grupo control para PDC y PCPI.

EDAD	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
16	11	26,2	26,2
17	23	54,8	81,0
18	7	16,7	97,6
19	1	2,4	100,0
Total	42	100,0	

Con respecto al género, había mayoría de alumnos, un 81% frente al 19% de alumnas (Tabla 47).

Tabla 47. Género del alumnado participante del grupo control para PDC y PCPI.

GÉNERO	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
masculino	34	81,0	81,0
femenino	8	19,0	100,0
Total	42	100,0	

Tal y como podemos observar en la Tabla 48, los campos profesionales más elegidos por este alumnado fueron el tecnológico, con un 35,7%, seguido de las ciencias sociales con un 19% y el biosanitario con un 16,7%.

Tabla 48. *Campos profesionales elegidos por el alumnado del grupo control para PDC y PCPI como opción futura.*

CAMPOS PROFESIONALES	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Tecnológico	15	35,7	45,5
Biosanitario	7	16,7	66,7
Ciencias Sociales	8	19,0	90,9
Otros estudios	3	7,1	100,0
Total	33	78,6	
NS/NC	9	21,4	
Total	42	100,0	

Con respecto a su intención futura inmediata, el alumnado de esta muestra, se decidía en su mayoría también por seguir estudiando algún ciclo formativo en un 66,7%, seguido por incorporarse al mercado laboral en un 21,4%, quedando un alumno con intención de cursar bachillerato, un 2,4% total de la muestra (ver Tabla 49).

Tabla 49. *Intención futura inmediata del alumnado del grupo control para PDC y PCPI.*

INTENCIÓN FUTURA INMEDIATA	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Trabajo	9	21,4	23,7
Ciclos formativos	28	66,7	97,4
Bachillerato	1	2,4	100,0
Total	38	90,5	
NS/NC	4	9,5	
Total	42	100,0	

RESULTADOS PARA PDC Y PCPI

Con la finalidad de comprobar si existen diferencias en la edad entre los dos centros se realizó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov. Se ha comprobado que, tanto en el centro experimental ($Z = 0,281$; $p=0,000$) como en el grupo control ($Z = 0,284$; $p=0,000$) no siguen una distribución normal. El valor obtenido en la de U de Mann-Witney ($Z = -3,743$; $p = 0,00$) indica que sí existen diferencias en la edad entre los dos centros.

El contraste de independencia entre el género y el centro, $\chi^2(1) = 3,478$; $p = 0,062$ indica que ambas variables son independientes.

Se han comprobado los requisitos de normalidad de las puntuaciones en el pretest y postest mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov, según se puede observar en la Tabla 50. Se optó por un estudio no paramétrico de los datos debido a que el ajuste a la distribución normal en las variables resultó inadecuado en ambos grupos.

Siguiendo a Pardo y San Martín (1994) y a Mendehall y Beaver (1991) se ha realizado la prueba U de Mann-Witney para comparar dos muestras no relacionadas y la prueba T de Wilcoxon para comparar dos muestras relacionadas.

Tabla 50. Prueba de Normalidad de Kolmogorov-Smirnov, significación de la prueba

	Grupo experimental n = 55		Grupo control n = 42	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Z de Kolmogorov-Smirnov	0,255	0,249	0,246	0,190
Significación asintótica (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,001

COMPARACIONES DEL PRETEST DEL GRUPO EXPERIMENTAL Y PRETEST DEL GRUPO CONTROL

Se realizó la prueba de U de Mann-Whitney entre los resultados del pretest en el grupo experimental y el pretest en el grupo control.

Como la muestra es mayor de 10, seleccionamos el valor Z, transformación de la puntuación como aproximación a la normal (Mendehall y Beaver, 1991). Los resultados son **no significativos** ($Z = -1,229$; $p = 0,219$) y por lo tanto, a partir de estos resultados no podemos afirmar que existe diferencia en las puntuaciones del pretest entre el grupo experimental y el grupo control.

COMPARACIONES DEL PRETEST-POSTEST DEL GRUPO EXPERIMENTAL

Se realizó la prueba T de Wilcoxon entre los resultados del pretest y postest en el grupo experimental. Como la muestra es mayor de 25, seleccionamos el valor Z, transformación de la puntuación como aproximación a la normal (Mendehall y Beaver, 1991).

Los resultados **son significativos** ($Z = -6,560$; $p = 0,000$) y por lo tanto, a partir de estos resultados podemos afirmar que existe diferencia en las puntuaciones entre el pretest y el postest en el grupo experimental. Los rangos positivos son mayores (rango promedio = 28), por lo que las puntuaciones son mayores en el postest.

COMPARACIONES DEL PRETEST-POSTEST DEL GRUPO CONTROL

Se realizó la prueba T de Wilcoxon entre los resultados del pretest y postest en el grupo control. Como la muestra es mayor de 25, seleccionamos el valor Z, transformación de la puntuación como aproximación a la normal (Mendehall y Beaver, 1991).

Los resultados **son significativos** ($Z = -5,619$; $p = 0,000$) y por lo tanto, a partir de estos resultados podemos afirmar que existe diferencia en las puntuaciones entre el pretest y el postest en el grupo control. Los rangos positivos son mayores (rango promedio = 20,5), por lo que las puntuaciones son mayores en el postest.

COMPARACIONES DEL POSTEST DEL GRUPO EXPERIMENTAL Y POSTEST DEL GRUPO DE CONTROL

Se realizó la prueba de U de Mann-Whitney entre los resultados del postest en el grupo experimental y el postest en el grupo control.

Como la muestra es mayor de 10, seleccionamos el valor Z, transformación de la puntuación como aproximación a la normal (Mendehall y Beaver, 1991). Los resultados **son significativos** ($Z = -4,750$; $p = 0,00$) y por lo tanto, a partir de estos resultados podemos afirmar que existe diferencia en las puntuaciones del postest entre el grupo experimental y el grupo control. Los valores de los rangos promedios en el grupo experimental son de 60,44 y en el grupo control 34,02.

La **eficacia** de un programa se demuestra, tal y como dijimos en el capítulo anterior, si se cumplen los objetivos propuestos. En nuestro caso consideramos que el Programa fue eficaz ya que al aplicarlo se cumplieron los objetivos propuestos en un principio, es decir, el grupo experimental al que se le aplicó el programa en PDC y PCPI logró resultados significativos en comparación con el grupo control, comparando los resultados de los postests.

Si observamos los resultados para el análisis de las diferencias entre el pretest y el postest del grupo control, vemos que si existen diferencias. Este hecho podría sorprender ya que a este grupo no se le aplicó el programa experimental. No obstante, como ya dijimos cuando explicamos el diseño de la investigación, el alumnado de segundo ciclo de la ESO o de PDC y/o PCPI, recibe una Orientación prescriptiva y estándar que les ofrece una formación e información básica para poder tomar una decisión.

Lo que demuestra este estudio es que la Orientación que reciben estos jóvenes implica un cambio, una mejora en su capacidad de elegir y aumenta su competencia en autonomía.

Y, aunque en ambos grupos –experimental y control- se produjeron cambios a mejor de principio a final de curso, el alumnado del grupo experimental obtuvo mayores puntuaciones que el alumnado del grupo control tras recibir la Orientación. Como acabamos de explicar, los valores de los rangos promedios en el grupo experimental fueron de 60,44, superando bastante el grupo control que presentó unos valores de 34,02.

Por todo ello y partiendo de la base de que ambos grupos –experimental y control-, no ofrecían diferencias significativas en el momento de aplicar el pretest, y si las mostraron al finalizar el curso y la aplicación del programa, éste se puede considerar eficaz.

CAPÍTULO IX

SÍNTESIS Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IX. SÍNTESIS Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

En la actualidad existen numerosos estudios acerca de la atención a la diversidad y a la Inclusión. También quedan suficientemente claros los planes que debe desarrollar el Departamento de Orientación dentro de un centro de Educación Secundaria. Sin embargo, no existen investigaciones que relacionen todos estos conceptos, si bien, los tres, están íntimamente relacionados. El Departamento de Orientación es quien propone las medidas de atención a la diversidad que se deben desarrollar en un centro, potenciando el camino de la Inclusión educativa. No obstante, nos habíamos quedado sin revisar nuestra propia labor docente, pendiente de que fuera lo suficientemente Inclusiva y atendiera de manera correcta a la diversidad, con sus peculiaridades y necesidades de Orientación propias. Cuando buscamos en TESEO investigaciones a este respecto, no encontramos ninguna.

En este último capítulo vamos a recoger las aportaciones y las conclusiones más importantes de nuestra investigación. También plantearemos algunas ideas y propuestas de trabajo futuras hacia donde consideramos deben encaminarse los investigadores para poder seguir contribuyendo en proporcionar más materiales y programas adecuados a la diversidad que incluyan la Orientación vocacional, profesional y/o personal entre sus objetivos, ayudando así a alcanzar la mayor competencia en autonomía e iniciativa personal en nuestro alumnado, que les posibilite hacia una elección lo más ajustada posible de su futuro académico y/o profesional.

Como hemos visto en estas páginas, el concepto de diversidad ha ido evolucionando con el tiempo. En los últimos 40 años, ha sido el concepto que más ha evolucionado y que ha significado mayores retos a la comunidad educativa y a la legislación de nuestro país. Del concepto segregacionista de la Educación Especial hasta la Inclusión educativa ha habido muchos cambios. La deficiencia ha dado paso a la necesidad y ha derivado, siempre en positivo, teniendo como referentes, desde los años 90, a la normalización de servicios y a la integración escolar.

El concepto actual de necesidad específica de apoyo educativo que engloba a todo aquel alumnado que presenta desde alguna necesidad educativa derivada de una discapacidad, a alumnos que presentan problemas generalizados del desarrollo o de conducta, alumnado con altas capacidades o alumnado con unas condiciones personales y/o sociales adversas, tiene sentido en un centro ordinario, siempre y cuando, venga acompañado de unas medidas de atención a la diversidad, ya explicadas aquí, y de unos profesionales receptivos y formados, unos recursos personales y materiales suficientes y unos centros abiertos a la Comunidad, que eliminen sus estructuras rígidas y crean en la Inclusión.

Nosotros consideramos fundamentales las siguientes prácticas para alcanzar adecuadamente esta Inclusión educativa:

- Estar fundamentado en una **política educativa** que dé respaldo a este paradigma Inclusivo.
- Contar con la suficiente **financiación** para disponer de los **recursos** personales y materiales necesarios para su correcto desarrollo.
- Tener un **profesorado** bien formado desde sus inicios y en proceso de **formación** continua.
- Disminuir las **ratios** en las aulas.

- Cambiar las **metodologías** a emplear en las aulas, contando con didácticas más cooperativas y participativas.
- Contar con la colaboración de toda la **Comunidad** Educativa.
- Cambiar el modelo de la actual **organización escolar** de estructura demasiado rígida y potenciar desde los centros escolares este paradigma en todos sus proyectos y programaciones, contando con la organización del centro desde la dirección y con el apoyo de la inspección educativa.
- Contar con más **orientadores** como dinamizadores del cambio y **especialistas** en diversidad.

Estas son las bases necesarias para conseguir una escuela Inclusiva, donde tengan cabida todos los alumnos y se les ofrezca una educación de calidad para todos y para todas, básica y suficiente para desarrollar todos los valores de la Inclusión.

Todos estos aspectos son necesarios para entender qué es y cómo se llega a la escuela Inclusiva, y para ello debemos contar con una serie de medidas que garanticen la atención a la diversidad.

Nosotros entendemos la **atención a la diversidad** como el conjunto de acciones educativas que en un sentido amplio intentan prevenir y dar respuesta a las necesidades, temporales o permanentes, de todo el alumnado de un centro educativo.

En un primer momento podemos pensar que la atención a la diversidad irá encaminada a atender a los alumnos y alumnas con alguna dificultad cognitiva, sensorial, física, de conducta, social, etc., sin embargo, tal y como hemos explicado, diversidad somos todos y todas y cualquier alumno o alumna puede recibir esta atención en algún momento de su escolarización.

Caminar hacia una verdadera atención a la diversidad dentro de un paradigma Inclusivo, donde la educación en el aula llega a todos y todas los alumnos por igual, es nuestro objetivo.

A la hora de planificar cualquier medida de atención a la diversidad en cualquier contexto educativo, no podemos olvidar la influencia que la familia, el entorno, la comunidad y la sociedad tienen en nuestro alumnado.

Cuando nos planteamos abordar cualquier práctica educativa tenemos que contar con la participación de la familia, en primer lugar, y de la comunidad, en segundo, y trabajar de una manera coordinada, planificada y sensible con estas realidades, que es una de las garantías de éxito académico para nuestro alumnado.

Cualquier planteamiento de atención a la diversidad que quiera ir hacia la escuela Inclusiva, debe pasar por contar con unos docentes implicados, formados y motivados que marquen sus objetivos dentro de este camino: llegar a todos los alumnos y alumnas para conseguirles una formación integral y que les permita desarrollar al máximo sus potencialidades, incluyendo la Orientación educativa en todas sus vertientes y ámbitos.

Cómo todos sabemos, las diferencias entre alumnos en las aulas ha existido siempre. No obstante, hasta hace relativamente poco tiempo, no han sido tenidas en cuenta. La escuela aun reconociendo la existencia de la diversidad, ha llevado a la práctica un tratamiento educativo más o menos homogeneizante en favor de una supuesta efectividad y/o rentabilidad de recursos. Este hecho es el que hay que cambiar. Una vez identificados que todos somos diversidad hay que encontrar y aplicar la

metodología y los conocimientos necesarios para poder desarrollar en las aulas las medidas apropiadas para educar y enseñar a todos los alumnos y las alumnas en igualdad de condiciones y teniendo en cuenta y priorizando las características propias y particulares de cada uno de ellos y de ellas.

Todas estas premisas están siendo marcadas por todos los organismos internacionales que se encargan de la Educación y de los derechos de las personas. Se desarrollan también en el marco de la Unión Europea y aquí en España se ratifica cada acuerdo y convenio y además, se implanta en la legislación educativa estatal. Sólo falta que al papel, se una la financiación adecuada y la voluntad de llevarla a término.

En otro orden de cosas, como ya hemos comentado, para la formación integral del alumnado no son suficientes los contenidos académicos. Desde hace muchos años, ya no se cuestiona la necesidad de la Orientación de nuestro alumnado. Ya nadie pone en duda que el desarrollo global del alumnado precisa de un acompañamiento, asesoramiento y guía, no sólo en los momentos puntuales de la educación, como es el cambio de etapa educativa, sino a lo largo de toda ella. A través de las tutorías, los planes de Orientación académica y profesional y los planes de atención a la diversidad, formamos personas y facilitamos el proceso de enseñanza-aprendizaje favoreciendo que el alumnado alcance todas las competencias básicas mínimas.

Una vez tenemos clara la atención a la diversidad y la Orientación, es hora de unir estos dos conceptos. Como decíamos anteriormente, no podemos asegurar una educación de calidad para todos, si no hacemos inclusiva la Orientación, si no adaptamos la Orientación a todo nuestro alumnado. Y esta ha sido la base de esta tesis.

Decir que, con la Orientación prescriptiva que los orientadores y orientadoras llevan a cabo en sus centros, la mayoría de objetivos se cumplen, esto queda claro en la investigación, y no pretendemos en ningún momento, poner en duda la labor de estos profesionales. Simplemente observamos, que quedaba un sector pequeño de la población escolar de Secundaria, con una Orientación insuficiente. Este fue nuestro objetivo. Que llegara a todos una Orientación de calidad. Y, según la máxima de la educación Inclusiva, cualquier actividad que se realice para la diversidad es buena para todo el alumnado. Así que de manera extensible, un programa diseñado para la diversidad, mejora los resultados de todo el conjunto de alumnos de un centro.

Antes de continuar con el análisis de los resultados nos gustaría contribuir a la comunidad científica con nuestra propia definición de Educación Inclusiva:

La Inclusión educativa es una práctica educativa que engloba una filosofía de atención a la diversidad, entendida la diversidad como un hecho individual, cada uno de nosotros y nosotras somos diversos y únicos, y no entendida con connotaciones de educación especial o discapacidad.

La Inclusión es además, una práctica educativa en la que todos los alumnos y alumnas de la misma edad y del mismo entorno son educados en la misma aula, en el aula ordinaria, donde aprenden juntos y se ofrece la atención individual necesaria para cada alumno y cada alumna, en su diversidad, según sus características personales, en cada momento de su vida escolar, potenciando la interacción y el trabajo cooperativo, dentro de un marco escolar flexible. Además esta escuela cuenta con los recursos necesarios, materiales y personales, para poder conseguir los objetivos generales de la Educación para cada uno de sus alumnos, con profesionales docentes con suficiente formación e implicación y la dotación necesaria por parte de las Administraciones Públicas para que ésta sea efectiva.

Marcamos en esta definición unos puntos importantes acerca de la Inclusión educativa que nos gustaría explicar. La Inclusión Educativa se entiende como una práctica educativa, es decir, una forma de enseñar, de dar clase, una metodología y organización del aula que potencia la tarea de enseñar a todos y para todos, en grupos heterogéneos por edad, sean cuales sean las características propias de cada alumno, entendiendo que ese grupo heterogéneo será diverso. Dar clase a un grupo de alumnos diversos a la vez, consiguiendo que los contenidos lleguen a todos, a través de metodologías participativas y cooperativas, que, como ya sabemos, favorecen el rendimiento académico de todo el alumnado, no sólo del que tiene alguna necesidad.

Para lograrlo, además de una metodología adecuada, deberemos contar con los recursos personales y materiales necesarios para conseguirlo: profesorado de apoyo, especialista en necesidades, materiales adaptados, para el acceso o el enriquecimiento del currículum, posibilidad de acceso a nuevas tecnologías, etc. todo ello dentro de un entorno educativo que posibilite la flexibilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que posibilite la utilización de espacios y de tiempos según los objetivos que nos vayamos marcando y la interacción entre clases y profesorado, potenciando agrupamientos flexibles, desdobles, etc. con el profesorado necesario para ello.

Un profesorado, además, que deberá imbuirse de esa Inclusión, conocer la diversidad, las metodologías participativas y estar formado para poder realizar las medidas pedagógicas de atención a la diversidad necesarias. Teniendo una formación inicial de acuerdo a este paradigma Inclusivo y con la posibilidad de poder formarse de manera continua en este tema.

Por último, para que todo esto se pueda realizar, deberemos contar con el apoyo de la Administración que es quien nos dotará de recursos para ello y nos ofrecerá la formación continua que necesitamos.

Todas estas premisas que marcan o deben marcar la educación Inclusiva están todas inventadas ya. No aportamos nada nuevo. Pero no se está en el camino. No lo estamos consiguiendo. Como explicábamos en capítulos anteriores, faltan recursos, falta implicación y voluntad política y falta formación del profesorado. Cuando todos conozcamos este paradigma, comenzaremos a hacer escuelas menos rígidas, centradas en resultados académicos y más Inclusivas, centradas en los alumnos. Que no quiere decir que no aprendan y que no rindan, sino que se hace de otra manera, diferente, como ya hemos explicado, donde todos los alumnos avanzan a la vez.

Vamos a pasar, a continuación, a presentar las principales conclusiones que se han dado en nuestro estudio para cada una de las fases.

FASE DE IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES

En esta fase pretendíamos conocer si existía o no una necesidad de Orientación especializada al alumnado que compone la diversidad en los centros de Secundaria. Para ello, como ya vimos, preguntamos al profesorado y alumnado implicado.

El **profesorado** encuestado dejó claras sus opiniones acerca de una necesidad orientadora y una necesidad también de mejorar la atención a la diversidad, aunque este no era nuestro objeto de estudio.

Respecto a la atención a la diversidad, y, corroborando las tesis defendidas en los numerosos estudios leídos y comentados en este trabajo, los docentes encuestados

contestaron que las medidas de atención a la diversidad en los centros de Secundaria no les parecían correctas ni suficientes, aunque dependía de los centros, de los recursos, las ratios y los programas. Aludieron también a su falta de formación, falta de coordinación docente y falta de implicación familiar.

Para atender correctamente a la diversidad, apuntaron que necesitaríamos mayor participación de toda la comunidad educativa y de organismos oficiales, así como de un cambio metodológico, aulas con ratios disminuidas, salidas laborales supervisadas y creación de más programas.

Con respecto a la Orientación, contestaron mayoritariamente, que el alumnado que abandonaba la escuela sin graduar con 16 años, desconocía las posibles salidas a su alcance y que cuanto más temprano era ese abandono peores expectativas tenía el alumno. También apuntaron que estos alumnos carecían de información ajustada a sus necesidades y debíamos comenzar antes con la Orientación.

Para acabar, el profesorado estaba de acuerdo en que, el alumnado que compone la diversidad necesitaría una Orientación diferente, individualizada, pautada, dirigida, implicando a la familia, personalizada, que diera respuesta a sus necesidades, ya que sus opciones eran muchas veces diferentes y limitadas.

Por su parte, al preguntar al **alumnado** que conforma la diversidad y al que iría dirigido el programa, estos contestaron, a preguntas simples que tenían que ver con Orientación profesional-vocacional, para conocer sus nociones respecto al tema de estudio. Nos encontramos con:

Para 2º de la ESO:

- El 63% de los alumnos de 2º de la ESO no conocen las salidas que tienen cuando finalicen la ESO
- El 74,6% de este alumnado desconocía las posibles opciones para sacarse el graduado en la ESO
- El 78% del alumnado encuestado de 2º de la ESO desconoce también lo que hay que hacer para trabajar en lo que desean.

Para 1º de PDC:

- El 50% desconocía las salidas al finalizar la ESO.
- El 93% del alumnado de este grupo dijo que no sabría qué hacer si no graduaba en el programa.
- El 85% de estos alumnos no sabrían qué hacer para trabajar en lo que desean.

Para 1º de PCPI:

- El 70,4% de este grupo desconocía las salidas al acabar la ESO.
- El 74,1% del alumnado de este grupo dijo que no sabría qué hacer si no graduaba en el programa.
- Y también un 74,1% de estos alumnos no sabrían qué hacer para trabajar en lo que desean.

Tanto los alumnos de 2º de la ESO con necesidades educativas como los alumnos de 1º de PDC y de 1º de PCPI no habían recibido ninguna Orientación profesional-vocacional. Es cierto, que necesitan comenzar a recibirla cuanto antes y centrada en sus necesidades y sus intereses.

Nos dimos cuenta, que presentaban necesidades orientadoras específicas que había que paliar de inmediato, dado sus características particulares. Toda esta información hizo que el Programa fuera pertinente.

FASE DE FORMULACIÓN DEL PROGRAMA

La **hipótesis** de la que partimos en nuestra investigación fue que: la aplicación del “Programa de Orientación personal, académico y profesional para la diversidad en Secundaria” aumentaría las competencias en autonomía e iniciativa personal del alumnado que recibiera el programa y les capacitaría para tomar decisiones ajustadas acerca de su futuro académico y/o profesional inmediato, en base a toda la formación e información recibida.

A raíz de los resultados de los postest evaluados en los dos capítulos anteriores, esta hipótesis se cumple. Tras recibir el Programa de Orientación diseñado, el alumnado aumenta sus competencias y aparecen diferencias significativas con respecto al pretest y al grupo de control que les hacen más competentes a la hora de tomar una decisión sobre su futuro académico y/o profesional inmediato.

En esta fase de formulación del programa nos planteamos también un objetivo general y unos objetivos específicos:

El **objetivo general** del Programa era aumentar la competencia en autonomía e iniciativa personal de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) para que fueran capaces de tomar decisiones adecuadas con respecto a su futuro académico y/o profesional, a partir del conocimiento de las salidas profesionales y/o académicas existentes en su zona y adecuadas a sus características personales, administradas a partir de la aplicación de nuestro Programa.

Con respecto a este gran objetivo decir que se cumplió, ya que, según los datos de los capítulos VII y VIII, el alumnado participante logró aumentar sus conocimientos y competencias tras aplicarles el Programa.

También formulamos una serie de **objetivos específicos** para su posterior valoración. Estos objetivos fueron:

Objetivo 1: *Diseñar un programa para la orientación personal, académica y profesional para la diversidad del alumnado desde el análisis de sus características propias y necesidades de orientación específica.*

Ha sido un objetivo cumplido. Diseñamos y aplicamos un Programa para la Orientación personal, académica y profesional para la diversidad del alumnado de 2º de la ESO y de los programas PDC y PCPI.

Objetivo 2: *Adaptar la formación e información necesarias para la Orientación académica y profesional del alumnado con necesidades educativas.*

Diseñamos el Programa partiendo de las características y necesidades del alumnado al que iba dirigido, adaptando la Orientación estándar a este alumnado, ampliando información, estructurándola mejor y haciendo más fáciles y segmentando los contenidos.

Objetivo 3: *Dotar al alumnado de las herramientas necesarias para tomar una decisión acertada sobre su futuro académico y/o profesional inmediato.*

Todas las actividades realizadas en este Programa, en cada uno de los cinco bloques de actividades, han servido para que obtuvieran las herramientas necesarias para conseguir tomar una decisión ajustada a sí mismos, a sus necesidades, competencias e intereses.

Objetivo 4: *Aumentar sus competencias en autonomía e iniciativa personal (Toma de decisiones y Búsqueda de alternativas).*

El último objetivo hacía referencia a aumentar sus competencias básicas en autonomía e iniciativa personal. Todas las actividades estaban pensadas para desarrollar dicha competencia. Se consiguió al valorar los resultados de la investigación que ahora mostraremos y que ya vimos en los dos capítulos anteriores.

Respecto a los contenidos del Programa fueron cinco los bloques de actividades que nos propusimos para conseguir los objetivos propuestos. Cada uno de los bloques pretendía dar cobertura a un tipo de necesidad. Así teníamos:

Bloque I: AUTOCONOCIMIENTO

Intentábamos que los alumnos se conocieran mejor. Se ajustaran a su propia imagen, a aquello que son capaces de hacer y que no, qué se les da mejor, qué habilidades poseen, qué capacidades, qué valores y qué intereses. Era un bloque muy interesante para trabajar con el alumnado con alguna necesidad.

Bloque II: CAMPOS PROFESIONALES y GRUPOS VOCACIONALES

Aquí trabajamos los campos profesionales unido a los grupos vocacionales. Los alumnos y las alumnas tienen un conocimiento parcial y limitado de las profesiones que existen y al presentarles las profesiones agrupadas por semejanzas obtenían una mayor información y se les abría un campo de posibilidades, por proximidad.

Bloque III: ITINERARIOS ACADÉMICOS y VÍAS FORMATIVAS

En este bloque agrupábamos distintas actividades que conducían a conocer distintos itinerarios académicos y distintas vías formativas, para encontrar aquella que mejor se ajustara a cada uno de los alumnos.

Bloque IV: ITINERARIOS PROFESIONALES y VÍAS FORMATIVAS

Enlazaba con el Bloque III ya que después de elegir la vía formativa más adecuada para que el alumnado gradúe, pasamos a elegir el itinerario profesional que más se les ajuste por capacidades, motivaciones e intereses.

Bloque V: TOMA DE DECISIONES

El último Bloque, fue el más complejo y en el que intervinieron más agentes: alumnado, tutores, familias y orientadora y donde analizamos toda la información que habíamos ido recopilando del propio alumnado, de sus características y de su situación personal, añadiendo al conocimiento que ya tenían de ellos mismos, toda la información académica y laboral que se les habían proporcionado.

Acabamos todo el Programa con entrevistas individuales con el alumnado y con las familias. En base a la propuesta y el consejo orientador de los tutores y tutoras, cada alumno y alumna con su familia tomó una decisión.

FASE DE APLICACIÓN DEL PROGRAMA

El objetivo general de esta fase era implementar el programa formativo. Este objetivo se ha conseguido ya que se aplicó en el centro experimental.

FASE DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

Todos los objetivos específicos descritos anteriormente, iban encaminados a **conocer la eficacia del programa:**

Dividimos la valoración de los resultados del programa en dos partes: una para el grupo de 2º de la ESO (capítulo VII) y otro para los programas PDC y PCPI (capítulo VIII).

Para el primero de ellos, de **2º de la ESO** consideramos que el programa fue eficaz ya que al aplicarlo se cumplieron los objetivos propuestos en un principio, es decir, el grupo experimental al que se le aplicó el programa en 2º de la ESO logró resultados significativos en comparación con el grupo control, comparando los resultados de los postest.

Es decir, el alumnado de 2º de la ESO del grupo experimental era más competente que el del grupo de control, tenía más información y sabía aplicarla mejor, estaba en situación de poder elegir satisfactoriamente su itinerario académico y/o profesional para el curso siguiente, con unos valores de rangos promedios en el grupo experimental de 36,85 y en el grupo control de 20,76.

Partiendo de la base de que ambos grupos –experimental y control-, no ofrecían diferencias significativas en el momento de aplicar el pretest, y si las mostraron al finalizar el curso y la aplicación del programa, éste se considera eficaz.

Las conclusiones respecto a los resultados planteados son, en general, satisfactorias. Tras aplicar el “Programa de Orientación personal, académico y profesional para la diversidad en Secundaria” para segundo curso de la ESO, y a raíz de los óptimos resultados extraídos que demuestran la eficacia del programa, consideramos que es una experiencia que puede ser extrapolable a otros centros y a otros grupos en este mismo, en cursos siguientes, para este o cualquier otro alumnado, tenga o no necesidades educativas.

El programa diseñado y aplicado para la diversidad en 2º de la ESO, amplía conocimientos y abre expectativas a un alumnado que de entrada, no recibirá la misma Orientación que sus compañeros de curso, porque, seguramente, no acabará de formarse en los dos cursos que quedan en segundo ciclo de la ESO. Para este alumnado, con necesidades y con historia repetida de fracaso y rechazo escolar, hay que ofrecerle una Orientación adaptada a sus intereses y, especialmente, a sus necesidades.

Muchos de ellos acaban después de 2º curso marchando a un Programa de Cualificación Profesional Inicial o a un Programa de Diversificación Curricular.

Son ellos también quienes deben elegir qué camino quieren tomar y hacia dónde quieren dirigir sus vidas. Este programa específico les ayuda a conseguirlo.

Para el análisis de los resultados en los **programas PDC y PCPI** conseguimos los siguientes resultados. El programa también resultó eficaz. Se consiguieron los objetivos propuestos en un principio. El grupo experimental al que se le aplicó el programa en PDC y PCPI logró resultados significativos en comparación con el grupo control, comparando los resultados de los postest.

También obtuvieron diferencias entre el pretest y el postest del grupo control, aunque a este grupo no se le aplicó el programa experimental. No obstante, como ya dijimos cuando explicamos el diseño de la investigación, el alumnado de segundo ciclo de la ESO o de PDC y/o PCPI, recibe una Orientación prescriptiva que les ofrece una formación básica para poder tomar una decisión.

En ambos grupos –experimental y control- se produjeron cambios a mejor de principio a final de curso, no obstante, el alumnado del grupo experimental obtuvo mayores puntuaciones que el alumnado del grupo control tras recibir la Orientación. Los valores de los rangos promedios en el grupo experimental fueron de 60,44, superando bastante el grupo control que presentó unos valores de 34,02.

Por todo ello y partiendo de la base de que ambos grupos –experimental y control-, no ofrecían diferencias significativas en el momento de aplicar el pretest, y si las mostraron al finalizar el curso y la aplicación del programa, éste se considera eficaz.

Tras aplicar el “Programa de Orientación personal, académico y profesional para la diversidad en Secundaria” para PDC y PCPI, y viendo los óptimos resultados obtenidos que demuestran la eficacia del programa, consideramos también, que es una experiencia que puede ser extrapolable a cualquier Instituto de Educación Secundaria.

El programa pensado y aplicado para la diversidad, ofrece mayor información y formación al alumnado que los programas estándar ofrecidos a estos alumnos de manera común.

Tal y como hemos dicho anteriormente, este programa aplicado a PDC y PCPI es perfectamente aplicable al alumnado que cursa segundo ciclo de la ESO, es decir 3º y 4º de la ESO.

Es un programa más completo que ayudará al alumnado a tener mejores y mayores herramientas para tomar una decisión ajustada y más acertada acerca de su futuro académico y/o profesional inmediato.

Los resultados en la eficacia en ambos grupos fueron buenos. Para 2º de la ESO, donde no reciben Orientación vocacional fue significativa para el grupo experimental mientras que el grupo control no obtuvo mejoría alguna. Por otra parte, los programas PDC y PCPI que sí reciben Orientación, obtuvieron una mejoría los dos grupos – control y experimental- siendo el grupo experimental quien obtuvo una diferencia más significativa con respecto a su homólogo de control.

Esto significa que adaptar un programa de Orientación teniendo como prioridad la diversidad, aumenta las competencias de ese sector de la población en cuanto a autonomía e iniciativa personal.

Si este hecho se produce con el alumnado con necesidad, por el mismo principio, de mayores actividades y recursos orientadores, mejores resultados obtendrán también el resto del alumnado.

Las conclusiones más importantes extraídas de la aplicación de este programa son:

- Es importante conocer qué necesidades plantean docentes y alumnado con respecto a las carencias orientadoras y de atención a la diversidad que presentan.
- En base a esas necesidades es necesario elaborar un programa que cuente con las actividades y la metodología adecuada para mejorar las carencias que han planteado estos grupos.
- Los resultados de la aplicación del programa para 2º de la ESO nos demuestra que es necesario comenzar antes la Orientación con el alumnado que compone la diversidad, porque puede que no continúe sus estudios o lo tenga que hacer en un programa de atención a la diversidad y ha de conocer todas las opciones que tiene tanto para seguir formándose dentro del sistema educativo reglado como fuera de él o empezar a desarrollar un trabajo fuera ya del sistema.
- Para el alumnado de los programas PDC y PCPI hemos de cuidar la presentación de contenidos y los contenidos mismos que les puedan interesar. El perfil de este alumnado es diferente al de sus compañeros que cursan 3º o 4º de la ESO, ya que han sufrido fracaso escolar reiterativo y tienen unas características propias, muchas veces de rechazo escolar.
- Los resultados obtenidos en la eficacia del programa nos demuestran que sí fueron eficaces. Que para los dos grupos, tras la aplicación obtuvimos mejoras significativas con respecto al pretest, es decir, a sus conocimientos previos.
- Estos datos aseguran que han conseguido, con la aplicación del programa en un curso académico, las herramientas necesarias para tomar una decisión ajustada con respecto a su futuro académico y/o laboral inmediato, que era nuestro objetivo.

La investigación llevada a cabo en dos centros nos ha permitido tener un mejor conocimiento de las necesidades orientadoras de nuestro alumnado y de cómo solucionarlas, a través de la aplicación de este Programa, que ha resultado óptimo para conseguir nuestro objetivo.

Este dato nos demuestra que podemos aplicar este programa a cualquier centro de Secundaria y para todo el alumnado de 2º de la ESO y 1º y 2º de PDC y PCPI, adaptando sus actividades al contexto de cada uno de los centros, ampliando o reduciendo información o presentándola de la manera que estime conveniente, es un Programa flexible y totalmente adaptable a cada circunstancia y necesidad. También puede servir de ampliación para la Orientación estándar de 3º y 4º de la ESO.

En estos momentos podemos detenernos a reflexionar cual ha sido nuestra principal aportación a la comunidad científica. Así pues deberíamos contestar que:

- Una revisión teórica sobre la diversidad, su atención y el paradigma de la Educación Inclusiva.
- Cómo estos conceptos son tratados desde organismos internacionales, la Unión Europea y las leyes educativas de España.
- Conocer cómo se concretan estas medidas de atención a la diversidad en nuestra Comunitat.
- El Programa de Orientación personal, académico y profesional para la diversidad en Secundaria, para:
 - 2º de la ESO
 - Programas de Diversificación Curricular (PDC) y Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI).

Si bien, la investigación se ha desarrollado con 160 alumnos y alumnas participantes de 2º de la ESO y PDC y PCPI de dos institutos de educación Secundaria, creemos que ha sido suficientemente significativa para llegar a conocer la realidad de las necesidades e intereses del alumnado sobre la Orientación vocacional del alumnado que compone la diversidad, aunque somos conscientes, claro está, de nuestras limitaciones:

- La selección de los centros no ha sido aleatoria
- La aplicación del programa sólo se ha llevado a cabo en un centro.

Por ello, aun sabiendo que los resultados han sido positivos en el centro donde se ha aplicado, somos conscientes de las limitaciones citadas que nuestra investigación muestra, por lo que, como ya hemos mencionado, antes de aplicarlo a cualquier otro centro, será necesario adaptarlo según las características contextuales, de intereses o de necesidades.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, consideramos que las siguientes líneas de investigación y trabajo, son adecuadas para poder ofrecer continuidad al estudio que hemos expuesto en esta tesis.

Líneas de investigación

Entre las líneas de investigación que nos proponemos seguir, señalamos:

- Aplicar el Programa a nuevos grupos de otros centros de Secundaria y hacer un estudio comparativo transversal y longitudinal de las mejoras que conlleva la aplicación del Programa.
- Seguimiento longitudinal del alumnado que acaba Secundaria Obligatoria para conocer si la elección de futuros estudios, por ejemplo de formación profesional, o integración al mercado laboral, fueron ajustados e hicieron una elección acertada.
- Modificar el Programa en base a los nuevos programas con que la LOMCE sustituye a los PDC y PCPI, es decir, para los Programas de Formación Profesional Básica (FPB) ya explicados, que sustituyen a los PCPI y los Programas de Mejora Académica y del Rendimiento, que sustituirán el curso próximo a los PDC, aunque el perfil del alumnado y sus demandas de Orientación serán las mismas.

Propuestas futuras de trabajo

En función de los resultados obtenidos en esta tesis, planteamos las siguientes propuestas futuras de trabajo:

- Elaboración de recursos y un seminario teórico-práctico donde se dote de más herramientas a orientadores y orientadoras con respecto a la Orientación vocacional *para todos*.
- En esta misma línea y tal y como hemos repetido en estas páginas, creemos que es necesario formar, desde la Universidad, no sólo a orientadores sino a profesorado de Secundaria en general en estos temas de Orientación, también los tutores y equipos docentes orientan a los alumnos, como de atención a la diversidad, con sus medidas teóricas y herramientas prácticas metodológicas para poder llevarlas a cabo con su alumnado. El master en Secundaria debería ser una plataforma para impulsar estos conocimientos.
- Creación de una página web donde se pueda acceder a toda esta información.
- Realización de seminarios y cursos de formación en Orientación a la diversidad para orientadores, tutores y equipos directivos.
- Potenciar el trabajo en red entre investigadores del mismo campo para ampliar conocimientos y asesorarnos a la vez que vamos creando una serie de materiales que pueden ser de utilidad para otros profesionales.
- Adaptar este Programa a otros contextos educativos.

La intención de este equipo de investigación es continuar trabajando en la misma línea y no dejar esta tesis doctoral únicamente en el papel. Si este Programa no sale a la luz y no se comparte, habrá tenido poco sentido todo el esfuerzo, la dedicación y el cariño con que hemos trabajado en esta tesis, para lograr mejorar un poquito la vida escolar de todos nuestros alumnos

BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M. (1993). *La necesidades educativas especiales en el aula. Conjunto de materiales para la formación de profesores*. París: UNESCO.
- Ainscow, M. y Echeita, G. (2010, Mayo). *Un marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de sistemas de educación incluyentes*. Ponencia presentada en el II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, Granada.
- Ainscow, M., Farrell, P. and Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education* 4 (3), 211-229
- Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipo docentes*. Madrid: Narcea.
- Alonso, M.J. (2010). *El Derecho a la educación inclusiva en España*. Recuperado de: <http://www.centrodocumentaciondown.com/uploads/documentos/b0032c37a9f27b793dd5506ac1749faf2ede6457.pdf>
- Alonso, M.J. y Araoz, I. (2011). *El impacto de la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en la legislación educativa española*. Madrid: Ediciones Cinca Colección Convención ONU.
- Altschuld, J.W. y Kumar, D.D. (2010). *Needs Assessment. An overview*. Thousand Oaks: Sage.
- Álvarez, M. (2008). La madurez para la carrera. Una prioridad en la educación secundaria. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 16, 749-772.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Álvarez, M., Fernández, A., Fernández, R., Flaquer, T. Moncosí, J. y Sullà, T. (2009). *La orientación vocacional a través del currículum y la tutoría. Una propuesta para la etapa de 12 a 16 años*. Barcelona: Ed. Graó. Colección MIE.
- Álvarez, M. y Fernández, R. (1989). *Programa de orientación de estudios y vocacional al término de la escolaridad obligatoria. Recursos para su puesta en práctica*. Barcelona: PPU.
- American Psychiatric Association (2014). *DSM-5. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Madrid: Editorial médica Panamericana.
- Anguera, M.T. y Chacón, S. (2008b). Aproximación conceptual en evaluación de programas. En M.T. Anguera, S. Chacón y A. Blanco (Eds.). *Evaluación de programas sociales y sanitarios. Un abordaje metodológico* (pp. 17-36). Madrid: Síntesis.
- Anguera, M.T., Chacón, S. y Sánchez, M. (2008). Bases metodológicas en evaluación de programas. En M.T. Anguera, S. Chacón y A. Blanco (Eds.) *Evaluación de programas sociales y sanitarios. Un abordaje metodológico* (pp. 127-152). Madrid: Síntesis.
- Aramendi P., Vega, A. y Santiago K. (2011). Los programas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria desde la perspectiva de los estudiantes: estudio comparado. *Revista de Educación*, 356, 185-209. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_08.pdf

- Arnáiz P. (2004). La Educación Inclusiva: dilemas y desafíos. *Revista Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7 (2), 25-40.
- Arnáiz, P. (1995). Integración, segregación e inclusión. En Arnaiz, P. y De Haro, R. (Coords.). *10 años de integración en España*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Arnáiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-34.
- Arnaiz, P. (1997). Integración, segregación, inclusión. En P. Arnaiz Sánchez y R. De Haro Rodríguez (Ed.), *Diez años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro* (pp.313-353). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Arnaiz, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva. *Educación en el 2000*, 5, 15-19.
- Barrueco, A. (1993). La educación, la formación profesional y el empleo como dimensiones básicas de la integración social de la población minusválida. [*Revista de Educación Especial*](#), 13, 29-44.
- Bausela, E. (2003). Diseño y aplicación de un cuestionario de detección de necesidades de orientación psicológica en un grupo de alumnos/as de la universidad de Leon en fase piloto. *Revista de psicodidáctica*, 14, 115-130.
- Bautista, J.M. (2009). Educación Inclusiva y atención a la diversidad. *Educaweb*. Recuperado de: <http://www.educaweb.com/noticia/2009/11/30/educacion-inclusiva-atencion-diversidad-3976/>
- Beane, J. A., Lipka, R. P., y St. Bonaventure, A. (1980) Self-concept and self-esteem: A construct differentiation. En N. Sabeh, *El autoconcepto en niños con necesidades educativas especiales* (pp. 3). Revista española de Pedagogía, 223, 559-572.
- Bisquerra, R. (1990). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Boiscaren Universitaria
- Blanco, R. (1999). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (comps.), *Desarrollo psicológico y Educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 347, 33-54
- Blanco, R. (2008, Noviembre). *Marco conceptual sobre educación inclusiva*. Comunicación presentada en la 48 edición de la Conferencia Internacional de la Educación: la Educación Inclusiva, un camino hacia el futuro, Ginebra.
- BOE (1970). *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y financiamiento de la Reforma (LGE)*.
- BOE (1978). *Constitución Española de 27 de diciembre de 1978* (BOE de 19 de diciembre).
- BOE (1982). *Ley 13/1982, de 7 de abril de Integración Social del Minusválido (LISMI)*.

- BOE (1985). Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, *reguladora del Derecho a la Educación (LODE)*.
- BOE (1985). Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de *Ordenación de la Educación Especial*.
- BOE (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de *Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*.
- BOE (1995). Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre de la *Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEGCE)*.
- BOE (1995). Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de *Ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales*.
- BOE (1996). Orden de 14 de febrero de 1996, del Ministerio Educación y Ciencia sobre *Evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3-10-1990*.
- BOE (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de *Calidad de la Educación (LOCE)*.
- BOE (2002). Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las *Cualificaciones y de la Formación Profesional (LOCFP)*.
- BOE (2004). Real Decreto 1318/2004, de 28 de mayo, por el que se *aplaza la Ley Orgánica de Calidad de la Educación*.
- BOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación (LOE)*.
- BOE (2006). Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, de *enseñanzas mínimas en Educación Secundaria Obligatoria*.
- BOE (2007). Orden ECI/2755/2007, de 31 de julio, por la que se regulan los *programas de cualificación profesional inicial que se desarrollen en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia*.
- BOE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para *la mejora de la calidad educativa (LOMCE)*.
- BOE (2013). Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el *Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social*.
- BOE (2014). Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se *regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*.
- Bonal, X., Essomba, M.A. y Ferrer, F. (2004). *Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes*. Barcelona: Ed. Mediterranea.
- Booth, T. (1996). A Perspective on Inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*, 26, (1), 87-99.

- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago: UNESCO.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández-Pina, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Callado, J.A. (2008). La importancia de la orientación vocacional para los alumnos con necesidades educativas especiales. *Innovación y experiencias educativas*, 12, 1-13.
- Carrasco, C. (2009). *La integración socio-laboral del alumnado con necesidades educativas especiales. De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial*. Trabajo de Investigación (no publicado). Universitat Jaume I, Castellón.
- Casanova, M.A. (2011). De la educación especial a la educación inclusiva. Estado de la cuestión y retos pendientes. *CEE. Participación educativa*, 18, 8-24.
- Castellano, F. (1995). La orientación educativa en la Universidad de Granada. Evaluación de necesidades. En E. Bausela (2003) *Diseño y aplicación de un cuestionario de detección de necesidades de orientación psicológica en un grupo de alumnos/as de la universidad de Leon en fase piloto*. Revista de psicodidáctica, 14, 115-130.
- Cazalilla, E. y Palacios Pavón, P.J. (2010, enero). *Autonomía e iniciativa personal: supervisión y asesoramiento*. Comunicación presentada al I Congreso de inspección de Andalucía de Competencias básicas y modelos de intervención en el aula, Mijas.
- Cebolla-Boado, H., Radl, J. y Salazar, L. (2014). *Aprendizaje y ciclo vital. La desigualdad de oportunidades desde la educación preescolar hasta la edad adulta*. Barcelona: Obra social La Caixa.
- CEDEFOP (2001). *Iniciativas nacionales para promover el aprendizaje a lo largo de la vida en Europa*. Bruselas: Eurydice.
- CEE-HELIOS (1988). *Comisión de las Comunidades Europeas. Programa Helios para las personas minusválidas*. Bruselas: Unión Europea.
- CERMI (2010). *Los jóvenes con discapacidad en España. Informe de situación 2010*. Madrid: Cinca.
- Chacón, S., Shadish, W. R. y Cook, T. D. (2008). Diseños evaluativos de intervención media. En M.T. Anguera, S. Chacón y A. Blanco (Eds.). *Evaluación de programas sociales y sanitarios. Un abordaje metodológico* (pp. 185-218). Madrid: Síntesis.
- Chacón, S., Sanduvete, S., Portell, M. y Anguera, M^a T. (2013). Reporting a program evaluation: Needs, program plan, intervention, and decisions. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13, 58-66.
- CIDE (1999). *El sistema de investigación educativa en España*. Madrid. MEC-CIDE.
- Clark, A., Clemes, H. y Bean, R. (2000). *Cómo desarrollar la autoestima en adolescentes*. Madrid: Editorial Debate.

- Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (CNREE) (1992). *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Comisión Europea (1994). *La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea*. Luxemburgo: Comisión Europea.
- Comisión Europea (2002). *Declaración de Copenhague, sobre la cooperación reforzada en materia de enseñanza y de formación profesional en Europa*. Bruselas: Comisión Europea.
- Comisión Europea (2004). *Comunicado de Maastricht sobre las prioridades futuras de la cooperación europea reforzada para la enseñanza y la formación profesional*. Bruselas: Comisión Europea.
- Comisión Europea (2009). *Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»)*. Recuperado de: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/policy-framework_en.htm
- Comisión Europea (2010a). Comunicación de la comisión al parlamento europeo, al consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones. *Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras*. Bruselas: Comisión Europea.
- Comisión Europea (2010b). *Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras*. Bruselas: Comisión Europea.
- Comisión Europea (2010c). *EUROPA 2020 Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas: Comisión Europea.
- Comisión Europea (2014a). *Balance de la Estrategia Europa 2020 para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas: Comisión Europea.
- Comisión Europea (2014b). *Education and Training Monitor 2014: Spain*. Bruselas: Comisión Europea.
- Comunidades Europeas (1987): Recomendación de las Comunidades Europeas sobre el Empleo de los Minusválidos. *Cuadernos de Acción Social*, 7, 59-64.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2008a). *Manual de servicios, prestaciones y recursos educativos para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo*. Sevilla: Consejería de Educación.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2008b). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*. Sevilla: Consejería de Educación.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2008c). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos graves de conducta*. Sevilla: Consejería de Educación.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2008d). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad intelectual*. Sevilla: Consejería de Educación.

- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Delegación Territorial de Educación en Córdoba (2012). *Guía para la orientación del alumnado con necesidades educativas especiales que finaliza estudios obligatorios*. Córdoba: Consejería de Educación.
- Consejo Escolar del Estado (2010). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2008-2009*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Consejo Escolar del Estado (2011a). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2009-2010*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Consejo Escolar del Estado (2011b). Educación Inclusiva: todos iguales, todos diferentes. *CEE Participación Educativa*, 18, noviembre.
- Consejo Escolar del Estado (2012). *Informe 2012 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2010-2011*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Consejo Escolar del Estado (2013). *Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2011-2012*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Consejo Escolar del Estado (2014). *Informe 2014 sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2012-2013*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Consejo Europeo (2009). *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»)*. Bruselas: Consejo de la Unión Europea.
- Consejo Europeo (1992). *Una política coherente para la rehabilitación de las personas con minusvalía*. Estrasburgo: Ediciones del Consejo de Europa.
- Consejo Europeo (2011). *Conclusiones del Consejo Europeo de 4 de febrero de 2011: Informaciones procedentes de instituciones y órganos de la Unión Europea*. Bruselas: Comisión Europea.
- Consejo Europeo y Comisión Europea (2004). *Informe «Educación y Formación 2010: la urgencia de las reformas para el éxito de la estrategia de Lisboa»*. Bruselas: Consejo Europeo.
- Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia (1999). *La atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria*. Valencia: Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia.
- Cortés, M.C. (2009). El proceso de toma de decisiones en el alumnado de 4º de la ESO. *Innovación y experiencias educativas*, 25, 1-9. Recuperado de: http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_25/MARIA_CRISTINA_CORTES_ARIZA01.pdf
- Council Europe (2009). *Conclusions of 12 May 2009 on a [Strategic framework for European cooperation in education and training \(ET 2020\)](#)* [Official Journal C 119 of 28.5.2009] (2009/C 119/02).
- De la Cruz, M. (2010). *Intereses y preferencias profesionales* (3ª ed.). Madrid: TEA Ediciones.
- De la Fuente, R. y González, J. J. (2004, Marzo-Abril). *Orientación y tutoría para la diversidad en la formación de futuros docentes*. Comunicación presentada en el IV Congreso Internacional de Psicología y Educación Calidad Educativa, Almería.

- De Prada, M. D. (2002). *La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. Marco organizativo, curricular y metodológico: Estudio comparativo a nivel europeo, autonómico y local*. Madrid: MECD, Secretaría General de Educación y Formación Profesional.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana Ediciones UNESCO.
- Delors, J. (Coord.). (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. París: UNESCO.
- DOCV (1992). Decreto 47/1992, de 30 de marzo, del Gobierno Valenciano, por el que establece el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana.
- DOCV (1994). Orden de 11 de noviembre de 1994, de la Conselleria de Educación y Ciencia, por la que se establece el procedimiento de elaboración del dictamen para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales. (DOCV núm. 2430 de 18.01.1995).
- DOCV (1997). Decreto 234/1997, de 2 de septiembre, del Gobierno Valenciano, por el que se aprueba el Reglamento orgánico y funcional de los Institutos de educación secundaria.
- DOCV (1997). Decreto 299/1997, 25 de noviembre, de la Atención del alumnado con necesidades educativas especiales.
- DOCV (1998). Decreto 39/1998, de 31 de marzo, del Gobierno Valenciano, de la ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales.
- DOCV (1999). Orden de 18 de junio de 1999, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, *por la que se regula la atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria*. [1999/6082]
- DOCV (2005). Orden de 14 de marzo de 2005, de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros que imparten educación secundaria. [2005/X3780).
- DOCV (2007). Decreto 112/2007, de 20 de julio, del Consell, *por el que se establece el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana*. [2007/9717).
- DOCV (2008a). Orden 19 de mayo de 2008, de la Conselleria de Educación, por la que se regulan los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) de la Comunidad Valenciana.
- DOCV (2008b). Orden de 16 de junio de 2008, de la Conselleria de Educación, por la que se regula el programa de diversificación curricular en la educación secundaria obligatoria. [2008/7629].
- DOCV (2008c). Resolución de 18 de junio de 2008, de la Dirección General de Evaluación, Innovación y Calidad Educativa y de la Formación Profesional, de la Conselleria de Educación, por la que se dictan instrucciones para la autorización y el acceso a los Programas de Cualificación Profesional Inicial en centros públicos, para el curso 2008/2009. [2008/7763).

- DOCV (2014). Decreto 135/2014, de 8 de agosto, del Consell, *por el que se regulan los ciclos formativos de Formación Profesional Básica en el ámbito de la Comunitat Valenciana*. [2014/7635]. (DOCV núm. 7336 de 11.08.2014).
- DOCV (2014a). Resolución de 10 de julio de 2014, de la Dirección General de Innovación, Ordenación y Política Lingüística, por la que se establece el modelo de consejo orientador para el alumnado que haya cursado Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana durante el curso 2013-2014.
- DOCV (2014b). Resolución de 14 de julio de 2014, de las direcciones generales de Centros y Personal Docente, y de Innovación, Ordenación y Política Lingüística, por la que se dictan instrucciones en materia de ordenación académica y de organización de la actividad docente en los centros que impartan Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato durante el curso 2014-2015.
- DOCV (2014c). Resolución de 24 de julio de 2014, de la Dirección General de Centros y Personal Docente, de la Dirección General de Innovación, Ordenación y Política Lingüística y de la Dirección General de Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial, por la que se dictan instrucciones sobre ordenación académica y de organización de la actividad docente de los centros de la Comunitat Valenciana que durante el curso 2014-2015 impartan ciclos formativos de Formación Profesional Básica y los segundos cursos de los programas de cualificación profesional inicial.
- DOCV (2014d). Resolución de 24 de julio de 2014, de la Dirección General de Centros y Personal Docente y de la Dirección General de Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial, por la que se dictan instrucciones para la organización y funcionamiento de los programas formativos de cualificación básica en el ámbito de la Comunitat Valenciana para el curso 2014-2015.
- Echeita, G. (2010). Alejandra L.S. o el dilema de la inclusión educativa en España. En Arnaiz, P.; Hurtado, M^a.D. y Soto, F.J. (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Recuperado de: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/gecheita%20ALSumay.pdf
- Echeita, G. (2011). El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quien bien te quiere te hará llorar! *CEE Participación Educativa*, 18, 117-128.
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Tendencias pedagógicas*, 19, 7-24.
- Echeita, G. y M. A. Verdugo (coord.) (2004). *La "Declaración de Salamanca" sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después: valoración y prospectiva*. Salamanca: INICO.
- Echeita, G. y Verdugo, M.A. (2008). *La inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad, en España. Un estudio prospectivo y retrospectivo de la cuestión, vista desde la perspectiva de las organizaciones no gubernamentales de personas con discapacidad*. Madrid: CIDE.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M. A., Sandoval, M., López, M., Calvo, I. y González, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.

- European agency for development in special needs education (2012). *Special Needs Education. Country Data 2012*. Brussels: European agency for development in special needs education.
- Fernández Ballesteros, R. (1995). El proceso de evaluación de programas . En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales y de salud*. (pp. 75-113). Madrid: Síntesis.
- Fernández Rodicio, C.I. (2001). La inteligencia emocional como estrategia educativa inclusiva. *Innovación educativa*, 21, 133-150.
- FETE-UGT. Castilla y León. Secretaría de enseñanza pública (2003). Tabla comparativa entre la LODE, LOGSE, LOPEG y LOCE. Recuperado de: <http://www.fete.ugt.org/>.
- Fierro, A. (1990). La escuela frente al déficit intelectual. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (compilación). *Desarrollo psicológico y Educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. 277-291. Madrid: Alianza Editorial.
- Fogliatto H., Pérez, E., Olaz, F. y Parodi, L. (2003). Cuestionario de Intereses Profesionales Revisado. (CIP-R). Análisis de sus Propiedades Psicométricas. *Evaluar*, 3, 61-79.
- García, R. y Martínez, R. (Coord.) (2001). *Los conflictos en las aulas de ESO. Un estudio sobre la situación en la Comunidad Valenciana*. Valencia: Ullal-FECCOOPV.
- García-Ruiz, R. (2013). Las competencias socio-personales en la integración socio-laboral de los jóvenes que cursan Programas de Cualificación profesional Inicial. *REOP*, 24 (2), 58-78. Doi: <http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.2.2013.11259>
- Gimeno, J. (2002). Discapacidad y educación: respuesta aragonesa a las necesidades educativas especiales. *Acciones e investigaciones sociales*, 15, 71-83.
- Gimeno, J. y Pérez, A.I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giné i Giné, C. (2001, febrero). *Inclusión y sistema educativo*. Comunicación presentada al III Congreso sobre la Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO), Salamanca.
- Gobierno Vasco: Departamento de Educación, Universidades e Investigación (2012). *Plan estratégico de atención a la diversidad en el marco de la Educación Inclusiva*. Vitoria-Gasteiz: Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- Hegarty, S. (1994). *Educación de niños y jóvenes con discapacidades. Principios y práctica*. Paris: UNESCO.
- Hernández-Pina, F. (1998). Diseños de investigación experimental. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández-Pina (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía* (pp. 92-120). Madrid: McGraw-Hill.
- Horizon (1996). *Mejores oportunidades de empleo para las personas con discapacidades*. Bruselas: Unión Europea.

- León, M. J., Díaz, E. y Romero, M. A. (2004). La inserción socio-laboral de los alumnos con necesidades educativas especiales. Los Programas de Garantía Social una modalidad integradora. *Revista de Investigación Educativa*, 22, (1) 7-42.
- López, F. (2009). La toma de decisiones en la orientación profesional: un enfoque práctico. *Innovación y experiencias educativas*, 18, 1-10.
- López-Ibor, J.J. (dir. Edición española) (2009). *DSM-IV-TR Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Elsevier España S.L.
- Luque de la Rosa, A. (2006 noviembre-diciembre). *Los retos de la Orientación ante la escuela Inclusiva*. Comunicación presentada al V Congreso Internacional Educación y Sociedad, Granada.
- Machargo, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Maíz, M^a José (2010). ¿Cómo desarrollar las competencias básicas en el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo?. *Revista Digital Innovación y experiencias*, 26, 1-11. Recuperado de: http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_26/MARIA_JOSE_MAIZ_CHACON_01.pdf
- Marchesi, A. y Martín, E. (1990). Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (compilación.). *Desarrollo psicológico y Educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. pp 15-35. Madrid: Alianza Editorial.
- Marín, M. A. y Rodríguez, S. (2001). Prospectiva del Diagnóstico y la Orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 19, (2), 315-362.
- Mariño, C. (2012). Análisis de los servicios de orientación educativa en España. *Innovación educativa*, 22, 217-228.
- Martín, M. (2000). Comisión Europea: Informe europeo sobre la calidad de la educación. Dieciséis indicadores de calidad. *Revista española de educación comparada*, 6, 389-394.
- Martín, R., de Haro, R. y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista Educación Inclusiva*, 3, (1) 149-164.
- Meléndez, L. (2002). *La inclusión escolar del alumno con discapacidad intelectual*. Bogotá: Glarp IIPD.
- Mendehall, W. y Beaver, R.J. (1991). *Introduction to Probability and Statistics*. Boston: Plus-Kent Publishing Company.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2010). *Datos y cifras curso escolar 2010-2011*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2011c). *Datos y cifras curso escolar 2011-2012*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2012). *Datos y cifras curso escolar 2012-2013*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2013c). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2013: Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2013e). *Datos y cifras curso escolar 2013-2014*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2014a). *Datos y cifras curso escolar 2014-2015*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte: Instituto de Evaluación (2006). La cualificación profesional básica. Competencias para la inclusión socio-laboral de jóvenes. *Revista de Educación*, 341, 1-237 (monográfico). Madrid: Secretaria General Técnica para la inclusión socio-laboral de jóvenes.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992a). *Enseñar y aprender a tomar decisiones vocacionales*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992b). *Aprender a tomar decisiones. Guía práctica para el tutor*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992c). *Aprender a tomar decisiones. Cuaderno del alumno*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2011a). *Plan de inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013a). *PISA 2012. Programa para la evaluación internacional de los alumnos: Informe español 2013. Volumen I: Resultados y contexto*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013b). *PISA 2012. Programa para la evaluación internacional de los alumnos: Informe español 2013. Volumen II: Análisis secundario*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013d). *Objetivos educativos europeos y españoles estrategia educación y formación 2020: Informe español. Volumen I. Resultados y contexto*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014b). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015): Sistema educativo. Educación Inclusiva. [Página Web]. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/educacion-inclusiva.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Secretaría de estado de educación y formación profesional (2011b). Mejorar la escuela: perspectivas didácticas y organizativas. *Revista de Educación*, 356, 1-766. Madrid: Secretaria General Técnica.
- Ministerio de Educación, Política social y Deporte: CIDE (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: Ministerio de Educación, Política social y Deporte.

- Montilla, C. (s.f.). Una propuesta de actuación a nivel de centro: medidas de adaptación curriculares y organizativas. *Grupo de Tecnología Educativa*. Recuperado de: <http://tecnologiaedu.us.es/cursos/34/html/cursos/ceciliamontilla/principal.htm>
- Morey, A. (2013). La orientación académica-profesional en alumnos con discapacidad intelectual escolarizados en centros de educación especial. *El Docent*, febrero 2013.
- Morillo, A. y Roca, M.P. (2011). La orientación a lo largo de la vida: Después de la ESO, ¿qué? *Educaweb*. Recuperado de: <http://www.educaweb.com/noticia/2011/10/17/orientacion-largo-vida-despues-eso-5020/>
- Muntaner, J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*. 4, (1) 1-19. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev41ART2.pdf>
- Navas, M.J. (Ed). 2001. *Métodos, Diseños y Técnicas de Investigación Psicológica*. Madrid: UNED.
- OCDE (2005). *La definición y selección de competencias clave*. Recuperado de: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.download.List.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- OCDE (2012). *Reviews of Vocational Education and Training, A skills beyond school commentary on Spain*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/OECD%20Reviews%20of%20Vocational%20Education%20and%20Trainin%20g%20-%20A%20Skills%20Beyond%20School%20Commentary%20on%20Spain.pdf>
- OCDE (2013a). *Panorama de la Educación 2013: España*. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/spaineag2013-country-noteesp.pdf?documentId=0901e72b816999b1>
- OCDE (2013b). *Education at a glance 2013: OECD Indicators*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/edu/eag2013%20%28eng%29--FINAL%2020%20June%202013.pdf>
- OCDE (2014). *Política Educativa en perspectiva. Education Policy Outlook: España*. Recuperado de: www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm
- Olmos, P. y Mas, O. (2013). Jóvenes, fracaso y programas de segunda oportunidad. *REOP*, 24 (2), 78-93.
- ONU (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de: http://www.un.org/es/documents/udhr/index_print.shtml
- ONU (1982). *Programa de Acción Mundial para personas con discapacidad*. Madrid: INSERSO
- ONU (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. New York: ONU.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (1981). *Evaluación de los programas de salud. Normas fundamentales. Serie salud para todos, 6*. Geneva: OMS.

- Organización Mundial de la Salud (OMS) (1983). *Clasificación internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías*. Madrid: Instituto de Servicios Sociales.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (1999). *CIDDM-2 Clasificación Internacional del Funcionamiento y la Discapacidad. Borrador Beta-2*. Ginebra: OMS.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2011). *World report on disability. WHO & The World Bank*. Recuperado de: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/accessible_es.pdf
- Pardo, A. y San Martín, R. (1994). *Análisis de datos en psicología II*. Madrid: Pirámide.
- Parlamento Europeo, el Consejo y la Comisión Europea (2010). *Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea*. Bruselas: Parlamento Europeo.
- Peralta, F. (2008). Educar en autodeterminación: profesores y padres como principales agentes educativos. *Educación y Diversidad. Anuario Internacional de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad*, 2, 151-166.
- Prats, J. y Raventós F. (direc.) (2005). *Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación?* Barcelona: Colección Estudios Sociales La Caixa, 18.
- Rivas, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. Madrid: Subdirección General de Inspección Educativa de la Viceconsejería de Organización Educativa de la Comunidad de Madrid.
- Sabeh, E.N. (2002). El autoconcepto en niños con necesidades educativas especiales. *Revista española de Pedagogía*, 223, 559-572.
- Sánchez García, M^a F. (1998). Las funciones y necesidades de la orientación en la Universidad. Un estudio comparativo sobre las opciones de universitarios y profesionales. En E. Bausela (2003) *Diseño y aplicación de un cuestionario de detección de necesidades de orientación psicológica en un grupo de alumnos/as de la universidad de Leon en fase piloto*. Revista de psicodidáctica, 14, 115-130.
- Sánchez, A., Buisán, C. y Boix, J.L. (2006). La Iniciación Profesional para jóvenes con necesidades educativas y/o trastornos de aprendizaje. *Revista de Educación*, 341, 171-196.
- Sánchez-Teruel, D. y Robles-Bello, A. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: Revisión teórica. *REOP*, 24 (2), 24-36.
- Santana Vega, L., Feliciano García, L. y Cruz González, A. (2010). El Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral: un instrumento para facilitar la toma de decisiones en Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 351, 73-105.
- Sarto, M.P. y Venegas, M.E. (coord.) (2009). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. Salamanca: INICO: Colección de Investigación.
- Schalock, R.L. (2006). La calidad de vida como agente del cambio: oportunidades y retos, en Verdugo, M.A. y Jordán de Urríes, F.B. (coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar* (pp. 15-39). VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad, Salamanca: Amarú Ediciones.

- Scheepstra, A. J. M., Nakken, H., y Pijl, S. J. (1999). Contacts with classmates: the social position of pupils with Down's syndrome in Dutch mainstream education. En N. Sabeh, *El autoconcepto en niños con necesidades educativas especiales* (pp. 4). Revista española de Pedagogía, 223, 559-572.
- Tiana, A. (2012). Analizar el contexto para obtener el máximo beneficio de la evaluación. *Bordon: Revista de Pedagogía* 64, 13-28.
- Toboso, M., Ferreira, M., Díaz, E., Fernández-Cid, M., Villa, N. y Gómez, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios: Revista sociológica de pensamiento crítico*. 6 (1), 279-295.
- Torrego, J.C. y Negro, A. (1997). Apoyo y asesoramiento a centros. Elemento clave para la atención a la diversidad: Estrategias de asesoramiento para la respuesta a la diversidad. En N. Illán y A. García Martínez (Coords.), *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI* (pp. 115-139). Málaga: Ediciones Aljibe.
- UNESCO (1987). *Aprender a ser. Informe de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación*. Madrid: UNESCO-Alianza Editorial.
- UNESCO (1994a). *Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales*. París: UNESCO.
- UNESCO (1994b). *Informe Final. Conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Marco de Acción y Declaración de Salamanca*. Madrid: UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia.
- UNESCO (1999). *Estudio Temático para la evaluación de EPT 2000: Participación en la Educación para Todos: La Inclusión de Alumnos con Discapacidad*. Santiago de Chile: UNESCO.
- UNESCO (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación. Un desafío, una visión*. París: UNESCO.
- UNESCO (2011). *International Standard Classification of Education*. Montreal, Quebec: Instituto estadístico de la UNESCO.
- UNESCO (2014). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2013-14. Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos*. París: UNESCO.
- UNESCO/OREALC (2010, Marzo). *Repensar políticas y prácticas para promover la educación inclusiva. Barreras para el acceso, la permanencia el aprendizaje y la participación en educación secundaria*. Comunicación presentada al VII Jornadas de cooperación con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa, Madrid.
- UNESCO/OREALC (2007) El derecho a una educación de calidad para todos en América latina y el Caribe. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (3), 1-21
- UNICEF (2013). *Estado mundial de la infancia 2013: Niñas y niños con discapacidad*. New York: UNICEF.
- UNICEF, Fundación HINENI (2001). *Ciclo de Debates: Desafíos de la Política Educativa: Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular*. Santiago de Chile: UNESCO.

- Unión Europea (2010). Carta de los derechos fundamentales de la unión europea “La Carta”. *Diario Oficial Unión Europea*, 83, 389 a 403. Referencia: DOUE-Z-2010-70003
- Velaz de Medrano, C., Blanco, A. y Manzano, N. (2012). Cobertura de necesidades de orientación y tutoría en la Educación Obligatoria: estudio en nueve comunidades autónomas. *Revista de Educación, número extraordinario 2012*. 138-173. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-210.
- Verdugo, M.A. y Rodríguez, A. (2010). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación*, 358, 450-471. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-358-086.
- Verdugo, M. A. (2011). Implicaciones de la Convención de la ONU (2006) en la educación de los alumnos con discapacidad. *CEE Participación Educativa*, 18, 25-34.
- Verdugo, M. A. (1995). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- Verdugo, M. A., Rodríguez, A., Sarto, P., Calvo I. y Santamaría, M, (2009). *Situación de la inclusión educativa en España*. Salamanca: INICO.
- Verdugo, M.A. (2000). *Familias y discapacidad intelectual*. Madrid: FEAPS
- Verdugo, M.A. (2001, febrero). *Educación y calidad de vida: la autodeterminación de alumnos con necesidades especiales*. Comunicación presentada al III Congreso “La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo”. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO), Salamanca.
- Vicente, E., Verdugo, M.A., Gómez-Vela, M., Fernández, R., Guillén, V. y Navas, P. (2012, marzo). *Evaluando la autodeterminación en alumnos de secundaria con discapacidad intelectual*. Comunicación presentada a las VIII Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Discapacidad, Salamanca.
- Vilà, M., Pallisera, M. y Fullana, J. (2013). La inclusión laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual: un reto para la orientación psicopedagógica. *REOP*, 23 (1), 85-93.
- Warnock, M. (1981). *Meeting Special Educational Needs*. Londres: Her Britannic Majesty's Stationary Office,
- Wehmeyer, M. L. (1992). Self-determination and the education of students with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation*, 27, 302 - 314.
- Wehmeyer, M.L.; Kelchner, K. y Richards, S. (1996). Principales características de la conducta autodeterminada de las personas con retraso mental. *Siglo Cero*, 27(6), 17-24.

ANEXOS

ANEXO 1	Cuestionario inicial alumnado 2º ESO.
ANEXO 2	Actividades de educación emocional para 2º ESO.
ANEXO 3	Actividades para potenciar las habilidades sociales para 2º ESO.
ANEXO 4	Cuestionario de la situación vocacional inicial 2º ESO.
ANEXO 5	Cuestionario de intereses vocacionales adaptado 2º ESO.
ANEXO 6	Campos profesionales para 2º ESO.
ANEXO 7	Ficha profesión de los padres para 2º ESO.
ANEXO 8	Plan de estudios de 3º ESO.
ANEXO 9	Plan de estudios 1º de PDC.
ANEXO 10	Plan de estudios 1º de PCPI.
ANEXO 11	Power-point para 2º ESO.
ANEXO 12	Dossier fuerzas seguridad del Estado.
ANEXO 13	Cuestionario final para 2º ESO.
ANEXO 14	Cuestionario de la situación vocacional inicial para 1º de PDC y PCPI.
ANEXO 15	Cuestionario de intereses vocacionales CIP-I.
ANEXO 16	Hoja de respuestas CIP-I.
ANEXO 17	Campos profesionales para 1º de PDC y PCPI.
ANEXO 18	Plan de estudios de 2º de PDC.
ANEXO 19	Plan de estudios de 2º de PCPI.
ANEXO 20	Power-point para 1º de PDC.
ANEXO 21	Power-point para 1º de PCPI.
ANEXO 22	Cuestionario final para 1º de PDC y PCPI.
ANEXO 23	Valoración de las visitas a los ciclos formativos para 1º de PDC y PCPI.
ANEXO 24	Dossier de autoconocimiento para 2º de PDC y PCPI.
ANEXO 25	Cuestionario de la situación vocacional inicial para 2º de PDC y PCPI.
ANEXO 26	Campos profesionales para 2º de PDC y PCPI.
ANEXO 27	Dossier modalidades de Bachillerato.
ANEXO 28	Dossier ciclos formativos Comunitat Valenciana.
ANEXO 29	Pruebas de acceso a ciclos formativos de grado medio.

- ANEXO 30 Pruebas de acceso a ciclos formativos de grado superior.
- ANEXO 31 Hoja con las fechas para el proceso de matrícula de pruebas de acceso a ciclos formativos.
- ANEXO 32 Power-point de 2º de PDC y PCPI.
- ANEXO 33 Valoración de las visitas a los ciclos formativos para 2º de PDC y PCPI
- ANEXO 34 Ocupaciones con futuro.
- ANEXO 35 Perfiles profesionales más demandados.
- ANEXO 36 Cuestionario final para 2º de PDC y PCPI.

ANEXO 1. Cuestionario inicial alumnado 2º ESO

QÜESTIONARI PERSONAL**2n ESO**

Curs:

Cognoms

Nom:

Data de naixement:

Edat:

Nom del pare:

Professió:

Nom de la mare:

Professió:

Número total de germans (inclòs l'alumne)

Lloc que ocupa entre ells:

Domicili:

Població:

Telèfon:

- Quines assignatures et resulten més fàcils?
- I més difícils?
- T'agrada l'estudi? Per què estudies?
- Com et resulta l'estudi?
- Si l'estudi a vegades no et resulta bé per què creus que és?
- Quant de temps sols dedicar a l'estudi setmanalment sense contar les hores de classe?
- Creus que són suficients? Per què?
- En les teues hores lliures. A què sols dedicar-te?
- Quant de temps dediques setmanalment a la lectura? És prou?
- Quins són els teus temes de lectura preferits?

ANEXO 2. Actividades de educación emocional para 2º ESO.

HABILITATS SOCIALS

A continuació teniu una sèrie de dinàmiques per treballar les **relacions interpersonals** amb els alumnes.

1. LES FRASES INACABADES

Aquesta dinàmica ens pot ajudar a treballar l'**autoconeixement**.

Objectius

Conèixer, reconèixer, acceptar, expressar, controlar i reconduir les pròpies emocions. Aprofundir en el desenvolupament i expressió emotiva lligada al pensament analític i racional.

Potenciar les relacions i habilitats socials mitjançant el control i gestió de les emocions i actituds.

Descripció

Aquesta dinàmica consisteix en complementar diferents frases inacabades amb l'objectiu de **reflexionar sobre si mateix**.

Per fer-ho, es lliura a cadascuna dels alumnes una fitxa amb diferents frases. A continuació es fa una proposta de frases, però es poden afegir més o substituir segons les característiques del grup.

Quan estic callat/da a en un grup em sento...
Quan estic amb una altra persona i no parlo em sento...
Quan m'enfade amb algú em sento...
Quan alguna persona s'enfada amb mi em sento...
Quan alguna persona em critica em sento...
Quan alguna persona que està amb mi i plora em sento...
Quan faig un complit a algú em sento...
Quan sóc injust/a em sento...
Quan alguna persona és injust/a amb mi em sento...

Posteriorment, les respostes es posen en comú, comentant-les. Aquesta posada en comú dels sentiments pot facilitar conèixer-nos i aprofundir sobre els sentiments i situacions que són personals i socials.

2. EL NOSTRE PROPI DETECTIU

Aquesta dinàmica ens pot ajudar a treballar l'**educació emocional**.

Objectius

Saber reconèixer les nostres emocions.

Saber què per tal de solucionar un conflicte és bo expressar les emocions adequadament.

Descripció

Les emocions són un reflex de pensaments no analítics que acostumem a donar per descomptat, sense reconèixer la seva procedència. Però **si identifiquem aquests pensaments inconscients, els analitzem i articulem de forma diferent, podrem canviar les formes de sentir, d'expressar les nostres emocions i, per tant, d'actuar.**

Per fer-ho, el tutor o tutora reparteix a cada alumne/a una fitxa on hi figuren els següents apartats:

Situació	Penso	Sento	Dic
1			
2			
3			
4			

Una vegada repartides, els explica que han d'imaginar que es troben en les següents situacions (aquestes situacions es poden canviar i adaptar a la realitat del grup):

- Vaig decidir apuntar-me a classes de guitarra, juntament amb el meu millor amic, però ara ell escull a una altra persona per realitzar els exercicis.
- El meu cosí sempre es burla de mi a les reunions familiar.
- El meu cap, finalment, no em deixa posar en marxa els canvis que vaig proposar.
- Etc.

Posteriorment, cada alumne reconeix i escriu a la fitxa que pensen de cadascuna d'aquestes situacions i que senten (escoltant les sensacions corporals i reconeixent l'emoció). La idea és que defineixin les seves emocions primàries.

A més, cadascú imagina una nova situació i descobreix que sent en aquest cas, quines són les emocions i conductes que acompanyen al nou pensament i quines diferències hi ha respecte a les situacions anteriors.

Amb aquesta dinàmica, els alumnes podran **trencar aquest procés inconscient, adonar-se'n que és responsabilitat de cadascú conèixer els seus sentiments i pensaments , així com canviar les actituds per tal de poder ser més constructius i facilitar la convivència i diàleg del grup.**

3. APRENDRE A DONAR I REBRE CRÍTQUES

Aquesta dinàmica ens pot ajudar a treballar la **comunicació i empatia**.

Objectius

Desenvolupar una actitud oberta i d'aprenentatge davant la crítica.

Fomentar una cultura interna que accepti "l'error" com una part del procés d'aprenentatge.

Reflexionar sobre els valors propis i la capacitat d'empatia.

Descripció

Acceptar els comentaris i les crítiques d'altres persones no sempre és fàcil, sinó que cal un procés d'aprenentatge que ens ajudi.

Una forma d'iniciar aquest procés és que cada alumne es penje a l'esquena (o deixi damunt la taula) un foli amb el seu nom. Un cop fet, els altres alumnes escriuen en el paper de cada participant aquells aspectes que més els **agradi** d'ella a l'hora de treballar i aquell que **no els agradi** tant.

En aquest sentit, el tutor/a ha de recordar que **les opinions s'han de formular d'una forma respectuosa, sense ferir. Es tracta d'aprendre tant a realitzar com a rebre crítiques constructives.**

Posteriorment, cada participant, de forma individual, reflexiona entorn als comentaris rebuts i respon les següents preguntes:

Quina importància té aquesta crítica? (Què hi ha darrera)

Quina situació pot haver provocat aquesta crítica? (Creus que està fonamentada?)

Podries haver canviat el teu comportament? De quina manera?)

Aquesta crítica la rebo sovint i per part de diferents persones?

Quanta energia haig d'esmerçar per realitzar el canvi que em suggereix la crítica?

Una vegada fet aquest treball individual, el tutor/a ha de decidir si les respostes s'exposen en grup o no.

4. PARLEM-NE

Aquesta dinàmica ens pot ajudar a treballar l'**expressió, la comunicació i el diàleg**.

Objectius

Aprendre a dialogar.

Potenciar l'empatia.

Descripció

El tutor/a exposa breument un tema polèmic d'actualitat. A continuació, sondeja al grup per veure quina és la seva postura respecte aquest tema. A partir de les opinions –i tenint en compte que aquests siguin equitatius –, les persones queden dividides en dos grups.

Ara, cadascú dels grups prepara una exposició de 10-15 minuts on **defensen una postura contrària a la seva**. Una vegada preparada aquesta, s'exposa a la resta per tal de continuar amb el debat, oferint l'oportunitat de fer preguntes sobre aquells aspectes que no queden clars o estan argumentats de manera més feble. La idea és poder realitzar dues tandes de preguntes i respostes.

Finalment, el tutor/a pregunta a tots els alumnes com s'han sentit defensant una postura diferent a la seva, si han canviat algunes concepcions prèvies, si encara continuen mantenint de manera rotunda la postura inicial, si només existeixen dos únics posicionaments, etc.

5. RESOLUCIÓ DE CONFLICTES DE FORMA PACÍFICA

Aquesta dinàmica ens pot ajudar a treballar i educar en la **resolució de conflictes**.

Objectius

Conèixer les parts que intervenen en un conflicte.

Aprendre a cerca mètodes que ajudin a canalitzar els conflictes i evitar la violència.

Descripció

Els conflictes són fruit d'interessos confrontats. Cada dia al món s'inicien multituds de conflictes amb orígens molt variats: econòmics, de propietat, polítics, territorials, culturals, ètnics, religiosos, etc. El que es busca amb aquesta dinàmica és potenciar una reflexió sobre com es poden resoldre de manera pacífica els diferents problemes que puguin aparèixer en el grup.

Per fer-ho, els alumnes, repartides en dos grups, elaboren i defensen una proposta de programació d'activitats extraescolar.

Un dels alumnes no formarà part de cap grup, sinó que actuarà com observador del procés.

Durant mitja hora, **els dos grups es reuneixen per separat i elaboren la seva proposta, discutint-la i pensant quins arguments faran servir per defensar-la**. Posteriorment, hauran d'exposar-la a l'altre grup.

En aquesta exposició, el tutor/a ha de qüestionar les propostes presentades fins al punt que tots dos grups estiguin tan motivats defensant les seves conviccions que no siguin capaços d'escoltar les idees que proposen l'altre grup. Es tracta de l'inici del conflicte entre totes dues parts, amb interessos oposats i sense ser capaços d'escoltar-se.

Arribat aquest moment, l'alumne que fa d'observador, i que ha seguit el procés atentament des d'una posició neutral, ha de d'assumir el seu rol de mediador per tal d'ajudar a les dues parts a arribar a un acord. Per fer-ho, ha d'ajudar a trencar la incomunicació i fer possible que iniciïn un diàleg. Així, la persona mediadora ha de tenir confiança en totes dues parts i ha de tenir l'habilitat d'anar cercant punt de trobada, començant per aquells aspectes més senzills fins a arribar a les concessions mútues. Es tracta d'un procés complex, però el consens serà ferm i estable, ja que estarà construït sobre un acord global.

6. TINC UN PRESENT PER A TU

Aquesta dinàmica ens pot ajudar a treballar la **cohesió i confiança del grup**, així com fomentar l'**autoestima i el sentiment de pertinença**.

Objectius

Aprendre a “donar” i “rebre”.

Propiciar la reflexió i l'acceptació dels altres.

Valorar el grau d'acceptació, feedback.

Descripció

El tutor/a explica als alumnes han de fer un regal simbòlic a altre –ja sigui una idea, un desig o una felicitació– ho pot fer escrivint-ho a una de les targetes que se'ls hi entrega o de manera gestual. Cada alumne ha triat en un paper el nom d'un altre company de classe, per a què cap alumne es quede sense regal (com un amic invisible).

Una vegada que tots els alumnes han “elaborat” el seu present, aquestes **es col·loquen formant un cercle i, una a una, han d'anar entregant el seu present a la persona triada. La persona que rep la targeta la llegeix en veu alta i reflexiona sobre el que diu**, sense fer més comentaris.

Posteriorment, el tutor/a ha de fer que aquestes analitzin les seves vivències fent preguntes del tipus: com t'has sentit?, de què t'has donat compte?, com valors aquest present?, quina utilitat pensen donar-li?, etc.

7. QUÉ ÉS L'ASSERTIVITAT?

És una manera d'actuar i de parlar que ens ajuda a defensar els nostres pensaments i drets però sense ferir els dels altres. Quantes vegades hem intentat dir que "no" i no ho hem sabut fer? I això ens ha causat angoixa durant un cert temps?

Fem un exercici: Ens posem a sopar en un restaurant, quan ve el cambrer i ens porta el que hem demanat, ens adonem que la copa està bruta, i té marques de dits i una mica de pintura de llavis d'una altra persona.

1. Escull que faries:

- a) No dir res i utilitzar la copa rentant-la amb el tovalló, o mocador, encara que amb disgust.
- b) Fer un gran escàndol al local i dir-li al cambrer que mai més no tornarà al seu restaurant.
- c) Fer venir el cambrer i demanar-li si us plau que et canviï la copa?

2. Ara digues quina creus que seria l'opció assertiva i per què?

A continuació tens un requadre on s'expliquen les tres maneres d'actuar davant de situacions:

	PASSIU	AGRESSIU	ASSERTIU
MISSATGE	Tens raó, no importa el que jo pense ni senta.	Jo tinc raó i tu estàs equivocad, no m'importa el que pensis ni sentís, hauràs de fer el que jo dic.	Així és com jo em sento i pense sobre la situació però podem parlar per arribar a una solució comuna en la qual cedir una mica els dos.
OBJECTIU	Evitar el conflicte	Aconseguir el que jo vull i com ho vull.	Crear respecte mutu i bona comunicació
EXPRESSIÓ	Veu dèbil i tremolosa.	Veu forta i impositiva.	To ferm però ben modulad.
MIRADA	Apartada o baixa	Freda i penetrant.	Oberta i sincera.
COS	Encongít amb moviments nerviosos.	Postura rígida.	Relaxat i equilibrat, mans lliures.

3. Escolleix les frases que creus que és la conducta passiva, l'agressiva i quina l'assertiva?:

Situació 1: Un amic acaba d'arribar a sopar, però una hora més tard del que havia dit. No ha trucat per avisar que es retardaria. Estàs irritat per la seva tardança. Tens aquestes alternatives:

- a) Saludar-lo com si res i dir-li "Entra, el sopar és a taula"._____
- b) He estat esperant durant una hora sense saber el que passava (fets). M'has posat nerviós i irritat (sentiments), si una altra vegada et retardes avisa'm (conducta concreta); faràs l'espera més agradable (conseqüències)._____
- c) M'has posat molt nerviós arribant tard. És l'última vegada que et convido._____

Situació 2: Un company de feina et dona constantment la seva feina perquè la facis. Decideixes posar fi amb aquesta:

- a) Estic bastant ocupat. Però si no aconseguies fer-ho, et puc ajudar._____
- b) Oblida-ho. Gairebé no queda temps per fer-ho. Em tractes com un esclau. Ets un desconsiderat._____
- c) Molt freqüentment em demanes que et doni un cop de mà amb la feina que t'assignen, perquè no tens prou temps o perquè no saps fer-ho (fets). Estic cansat de fer, a més de la meua feina, la teua (sentiments), així que intenta fer-ho tu mateix (conductes), segur que així et costarà menys la pròxima vegada (conseqüències)._____

4. Algunes estratègies per fer més eficaces les respostes assertives:

- Tenir un bon concepte de sí mateix: És important recordar-se a si mateix que s'és tan important com els altres i prendre's seriosament les pròpies necessitats.
- Planificar els missatges: Aconseguir que tots els fets i punts estiguin aclarits amb antelació. Estalvia temps i produeix més bons resultats.
- Ser educat: És millor conservar la calma i, de manera educada, però ferma, exposar la pròpia opinió.
- Guardar les disculpes per quan sigui necessari: No convé demanar disculpes, llevat que sigui necessari fer-ho.
- No arraconar els altres: Si un es vol assegurar la cooperació dels altres se'ls ha de proporcionar una bona sortida sempre que sigui possible.
- No recórrer mai a les amenaces: La credibilitat i la cooperació desapareixerien.
- Acceptar la derrota quan sigui necessari: comporta comprensió i així aprendrem a acceptar la derrota amb elegància. A ningú no li agrada ser un mal perdedor.

Assertivitat en imatges

Què penses d'aquesta imatge?

Adaptat de:

<http://www.iesaran.com/files/manel/PAT%201r%20ESO%20Actvitats%20Educacio%20Emocional.pdf>

<http://www.cece.gva.es/ocd/areaord/docs/edemoval.pdf>

ANEXO 3. Actividades para potenciar las habilidades sociales para 2º ESO.

TREBALLEM L'EMPATIA I LES EMOCIONS

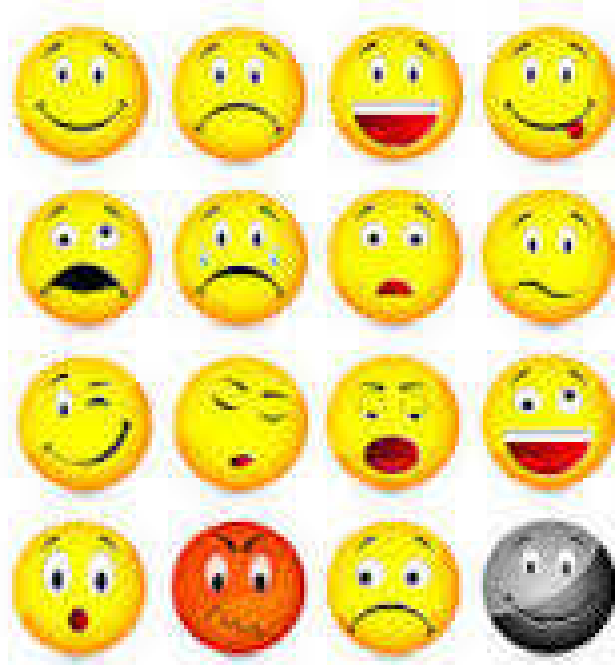
Tots nosaltres tenim sentiments i expressem emocions quan ens relacionem. Per això, quan desenvolupem l'empatia som capaços d'endevinar quines emocions experimenten els nostres companys, perquè, encara que ells no ens diguin res, nosaltres ho notem, sabem quins sentiments expressen i quines coses els provoquen.

Ets capaç de comprendre les emocions dels altres? Si és així, no vol dir que siguis mag o adiví, vol dir que ets empàtic.

1.- POSAR NOM A LES EMOCIONS. El tutor llegeix una determinada situació i els alumnes han d'escriure el nom de les emocions que afloren.

SITUACIÓ	COM EM SENC
El professor te diu que has fet alguna activitat molt bé davant de tota la classe.	
T'has barallat amb un amic	
Vas en bici i te caus	
Li furten el baló a un xiquet davant de tu	
No pots anar d'excursió perquè estàs malalt	

2.- COM EXPRESSEM LES EMOCIONS. Potser podem escriure el nom de les emocions però no sabem com representar-les. Escriu vaig de cada cara el sentiment o emoció que expressen.



3.- COM REACCIONEM: En aquesta activitat, els alumnes hauran de dir com reaccionen davant algunes emocions...

EMOCIONS...	QUE FAIG...
MOLTA ALEGRIA	(EX. salte...)
TRISTOR	
SORPRESA	
POR	
RÀBIA	

4. ACTIVITAT: T'ADMIRO!

OBJECTIUS

Identificar aspectes físics, intel·lectuals, emocionals i socials d'un personatge públic.

Després es tracta d'identificar en sí mateix alguna de les propietats observades al personatge.

RECURSOS

Revistes, fotografies, notícies, etc.

PROCEDIMENT

L'alumne buscarà algun personatge pel que senti una gran admiració. Una vegada seleccionat en farà una descripció per escrit dels aspectes físics (com vesteix, com és la seva expressió corporal, etc.), intel·lectuals (com pensa, quins estudis té, etc.), emocionals (quines emocions expressa, què ens fa sentir, etc.) i socials (com es relaciona amb els altres, el seu entorn, etc.). També buscarà els trets que tingui en comú amb ell.

5. ACTIVITAT: GENT SÍ! GENT NO!

OBJECTIUS

Sensibilitzar en actituds i missatges positius. Activar el pensament positiu.

PROCEDIMENT

Introduir la temàtica del pensament optimista i el pessimista, reflexionant sobre quin és el més productiu.

Primera part: construir dues màscares, una que expressi optimisme i l'altra, pessimisme. A cadascuna d'elles hi escriuran pensaments positius i negatius respectivament.

Segona part: Davant una situació proposada pel professor o bé per ells mateixos, els alumnes expressaran les seves emocions al respecte des del punt de vista d'una persona pessimista i des del d'una optimista.

Els alumnes sortiran al davant dels seus companys i posant-se la màscara del SÍ llegiran la part optimista i amb la màscara del NO, la pessimista.

Aquesta part es pot utilitzar quan el tutor hagi de comunicar un fet que intueixi que als alumnes no els agradarà.

6. JOCS INTROVERTITS:

Qui sóc? Què vull?

Molt senzill, però terriblement difícil. Cada persona escriu en un tros de paper tres definicions sobre un mateix, però sense posar el seu nom.

Primera definició: **Qui sóc?** : un nen, un futbolista, un estudiant...

Segona pregunta: **Què vull?:** ser feliç, ser guapa, ser rica, guanyar les eleccions, nadar, fer feliç als altres...

Tercera pregunta: **Què impedeix el meu desig?**

En acabar s'ajuntaran tots els trossos de paper i s'analitzaran sense identificar a ningú.

Adaptat de:

<http://www.iesaran.com/files/manel/PAT%201r%20ESO%20Actvitats%20Educacio%20Emocional.pdf>

<http://www.cece.gva.es/ocd/areaord/docs/edemoval.pdf>

ANEXO 4. Cuestionario de la situación vocacional inicial 2º ESO.

2n ESO: SITUACIÓ ACADÈMICA I VOCACIONAL INICIAL**NOM:****CURS:****DATA NAIXEMENT:****EDAT:****DATA ACTUAL:****Evolució Acadèmica:**

Optativa que curses: _____

Has repetit 2n ESO? SI NOHas repetit algun curs anteriorment? SI NO Quin? _____

Tens alguna assignatura pendent? _____

El curs passat vas aprovar en juny o en setembre? _____

Les meues millors assignatures son:
_____Les meues pitjors assignatures son:

_____**Actituds i expectatives actuals front l'estudi:** estic satisfet/a amb els meus estudis me trobe desanimat front als estudisels estudis me pareixen: molt difícils difícils regulars fàcilsels estudis me pareixen: interessants normals avorrits molt avorrits m'agrada estudiar no m'agrada estudiar

Temps que dediques a estudiar:

 més de 3 hores/dia entre 2 i 3 hores sobre 2 hores 1 hora no estudie no veig la utilitat als estudis que estic fent si que veig la utilitat**La meua decisió vocacional per al proper curs és:** Crec que repetiré 2n ESO Fer 3r ESO. Anar a treballar**En un futur m'agradaria fer:**

Que t'agradaria estudiar quan acabes l'ESO?

 Batxillerat No ho sé Cicles Formatius Altres estudis: _____Quina professió o en que t'agradaria treballar quan acabes d'estudiar?

ANEXO 5. Cuestionario de intereses vocacionales adaptado 2º ESO.

QÜESTIONARI INTERESSOS VOCACIONALS
2n ESO

En aquesta sessió de tutoria anem a vore distintes professions per vore quines t'agraden més.

	SI	¿?	NO
1. M'agrada construir, arreglar, muntar coses amb ferramentes			
2. M'agradaria treballar amb una caixa de cobrar diners			
3. M'agradaria estudiar els animals i les plantes d'un lloc			
4. M'agradaria visitar un museu de ciències			
5. M'agradaria tocar un instrument musical			
6. Dirigiria el meu propi negoci: tenda, restaurant, etc.			
7. M'agradaria formar part d'un grup de teatre			
8. M'agrada intentar arreglar xicotets electrodomèstics que es trenquen a casa			
9. M'agrada fer problemes de matemàtiques			
10. M'interessa un treball en el que tinga contacte amb la gent			
11. M'agradaria dedicar-me a activitats relacionades amb el dibuix, la pintura o l'escultura			
12. M'agradaria treballar en un banc			
13. M'interessen les activitats que es fan a la mar			
14. M'agradaria vendre en una tenda tota classe de productes			
15. M'agradaria dedicar-me a ensenyar a xiquets, joves...			
16. M'interessa com funcionen els cotxes			
17. Col·laboraria en campanyes per ajudar a persones marginades			
18. M'agradaria dedicar-me a criar animals			
19. M'agradaria treballar en un laboratori fent experiments			
20. Me dedicaria a vendre cases a alquilar-les...			
21. M'agrada escriure a l'ordenador			
22. M'agradaria ser monitor/a d'una activitat esportiva			
23. M'agradaria conèixer com funcionen les màquines			
24. M'agrada fer activitats on es gasten microscopis, telescopis...			
25. M'agradaria cuidar a persones malaltes i animals ferits			
26. Me presentaria a un concurs de fotografia			
27. Me preocupen els problemes socials: persones majors, persones amb discapacitat...			
28. M'agrada ordenar papers i fitxes			

(Adaptat del CIP-I i del IPP-R)

VALORACIÓ:

GRUP	PREGUNTES	TOTAL de SI
CIENTÍFIQUES	4 – 9 – 19- 24	
ADMINISTRATIVES	2 – 12 – 21 - 28	
AIRE LLIURE	3 – 13 – 18 – 22	
MECÀNICS	1- 8 - 16 – 23	
ARTÍSTICS	5 – 7 – 11 – 26	
RELACIONALS	6 – 10 – 14 – 20	
SOCIALS	15 – 17 – 25 – 27	

ARA HO PINTEM A LA BARRA I COMENTEM. HAS DE PINTAR TANTS QUADRETS COM RESPOSTES DE "SI" TINGUES...

GRUP	1	2	3	4
CIENTÍFIQUES				
ADMINISTRATIVES				
AIRE LLIURE				
MECÀNICS				
ARTÍSTICS				
RELACIONALS				
SOCIALS				

ARA FIXA'T QUIN CAMP PROFESSIONAL ÉS EL TEU I QUINES PROFESSIONS ESTAN EN EIXE CAMP. T'AGRADEN?

GRUP	APTITUDS	PROFESSIONS
CIENTÍFIQUES	Necessites capacitat d'observació, concentració, anàlisi i fer experiments	Físic, químic, matemàtic, biòleg, informàtic...
ADMINISTRATIVES	Solen ser persones ordenades, sistemàtiques i amb fluïdesa verbal i escrita	Activitats d'oficina, carter, empleat de banca, caixaera, administratiu...
AIRE LLIURE	Han de tindre qualitats físiques i els ha d'agradar treballar a l'aire lliure	Forestals, agricultors, esports a l'aire lliure, biòleg, mariner, escalador, ramader,
MECÀNICS	Han de tindre bona capacitat de raonament espacial i destresa manual	Mecànics, fontaners, electricistes, enginyers, delineants...
ARTÍSTICS	Impliquen sensibilitat i creativitat. Son originals i intuïtives	Pintor, escultor, fotògraf, actriu, cantant,
RELACIONALS	Persones dinàmiques, emprenedores i amb capacitat d'autogestió	Relacions públiques, venedors, advocats...
SOCIALS	Impliquen serveis als demás. Capacitat de treball en equip. Dedicació a les altres persones	Mestre, professora, psicòleg, metge, infermeria, fisioterapeutes, assistent social,...

ANEXO 6. Campos profesionales para 2º ESO.

CAMPS PROFESSIONALS**Camp 1: Tecnològic**

Professionals que, a través del domini de la tecnologia fan possible qualsevol tipus de maquinària, instal·lació o construcció. Presenten habilitats i destreses manuals que afavoreixen el desenvolupament d'aquesta funció.

Professions:

Activitats agràries, Marítima-pesqueres, Arts gràfiques, Imatge i so, Obrero, Electricitat i electrònica, Energia, Fabricació mecànica, Hosteleria i turisme, Industries alimentaries, Informàtica, Instal·lació i manteniment de maquinària, Fuster, Fontanero, Transportiste, Mecànic de vehicles, Textil, Taulellera, Arquitecte, Ingeniero, Físic, Químic, Matemàtic, Geòleg, Navegació marítima, Radioelectrònica naval, Òptic, etc.

Camp 2: Científic

Professions que aporten la teoria científica bàsica per al desenvolupament de la ciència i la tècnica.

Professions:

Activitats agràries, Energia i aigua, Marítima-pesqueres, Imatge i so, Informàtica, Química, Industries Alimentaries, Tèxtil, Arquitecte, Ingeniero, Físic, Químic, Matemàtic, Biòleg, Geòleg, Navegació marítima, Radioelectrònica naval, Òptic, etc.

Camp 3: Biosanitari

Son professions que s'ocupen de la cura de la salut de les persones i/o animals, prevenint o curant les malalties. També procuren el benestar físic de les persones.

Professions:

Activitats físic-esportives, Imatge personal: perruqueria i estètica, Industries alimentàries: supermercats, escorxadors, magatzem de taronges, Activitats agràries, Auxiliar d'infermeria, Auxiliar clínica, Auxiliar dentista, Farmàcia, Infermeria, Fisioterapeuta, Logopeda, Metge, Odontòleg, Podòleg, Químic, Teràpia Ocupacional en centres de majors, discapacitats, Psicòleg, Professor Educació Física, Veterinari, etc.

Camp 4: Ciències Socials

Son professions que s'encarreguen del funcionament administratiu de les empreses i organismes públics. Les professions d'aquest camp es desenvolupen a través de les relacions humanes. Conjunt de professions que s'impliquen en activitats socials.

Professions:

Administratiu, Comerç i màrqueting, Imatge personal: perruqueria i estètica, Hosteleria i Turisme, Serveis Sociocomunitaris, Cambrers, Cuiners, Auxiliars persones majors, discapacitats, Educació Infantil, Administració i Direcció d'empreses, Audiovisuals, Periodista, Advocat, Economista, Educador Social, Historiador, Pedagóg, Mestre, Publicista, Relacions Públiques, Assessors, Sociòleg, Treballador Social...

Camp 5: Humanístic

Interès per les professions relacionades amb la producció cultural, investigació i creació literària... estudiar i conèixer el pensament i cultura de la humanitat.

Professions:

Administratiu, Hosteleria i turisme: cambrer, cuiner, Periodista, Audiovisual, Advocat, Filòleg, Filòsof, Historiador, Publicitat i Relacions Públiques, Biblioteconomia, Traducció i Interpretació, etc.

Camp 6: Artístic

Professions lligades a la imatge visual, auditiva i al disseny. Professionals que s'ocupen de la creació, interpretació, transmissió o valoració de les arts.

Professions:

Arts gràfiques, Arts i artesanies, Arts plàstiques, música, dansa, Art dramàtic: actor, actriu, Conservatoris: Composició musical, instrumentistes, cantants. Decoració, restauració, disseny, Belles Arts, etc.

Camp 7: Altres Estudis

Professions dedicades a la seguretat.

Professions:

Militar, Guardia Civil, Policia Nacional, Policia Local, Bombers, etc.

ANEXO 7. Ficha profesión de los padres para 2º ESO.

NOM _____ CURS _____

QÜESTIONARI 2n ESO PROFESSIONS DELS PARES/MARES

QUIN ÉS EL OFICI DE LA TEUA MARE? _____

QUÈ VA ESTUDIAR LA TEUA MARE?

 PRIMÀRIA SECUNDÀRIA FORMACIÓ PROFESSIONAL BACHILLER UNIVERSITAT ALTRES _____

ON TREBALLA LA TEUA MARE? _____

QUINS ESTUDIS NECESSITAVA PER TREBALLAR ON TREBALLA? _____

DESCRIU EL TREBALL DE LA TEUA MARE:

MA MARE EN EL SEU TREBALL FA LES SEGÜENTS TASQUES: _____

EL QUE MÉS LI AGRADA A MA MARE DEL SEU TREBALL ÉS _____

I EL QUE MENYS LI AGRADA ÉS _____

A ELLA LI AGRADARIA QUE JO TREBALLARA EN EL MATEIX TREBALL QUE ELLA:

 SI NO

A ELLA LI AGRADARIA QUE JO FORA _____

QUIN ÉS EL OFICI DEL TEU PARE? _____

QUÈ VA ESTUDIAR EL TEU PARE?

PRIMÀRIA SECUNDÀRIA FORMACIÓ PROFESSIONAL BACHILLER UNIVERSITAT

ALTRES _____

ON TREBALLA EL TEU PARE? _____

QUINS ESTUDIS NECESSITAVA PER TREBALLAR ON TREBALLA? _____

DESCRIU EL TREBALL DEL TEU PARE:

MON PARE EN EL SEU TREBALL FA LES SEGÜENTS TASQUES: _____

EL QUE MÉS LI AGRADA AL MEU PARE DEL SEU TREBALL ÉS _____

I EL QUE MENYS LI AGRADA ÉS _____

A ELL LI AGRADARIA QUE JO TREBALLARA EN EL MATEIX TREBALL QUE ELL:

SI NO

A ELL LI AGRADARIA QUE JO FORA _____

MEMBRES del GRUP _____ CURS _____

FITXA RESUM GRUPS VOCACIONALS

**ARA US FICAREU PER GRUPS
SEGONS LES PROFESSIONS DELS VOSTRES PARES/MARES
I DELS GRUPS VOCACIONALS ON ESTAN ELS SEUS TREBALLS
(PODEU ELEGIR LA PROFESSIÓ DE LA MARE O DEL PARE, LA QUE MÉS VOS AGRADE)**

1. QUÈ TENEN EN COMÚ TOTES LES PROFESSIONS D'AQUEST GRUP VOCACIONAL?

2. QUÈ VOS AGRADA MÉS D'AQUEST GRUP VOCACIONAL?

3. QUÈ VOS AGRADA MENYS D'AQUEST GRUP VOCACIONAL?

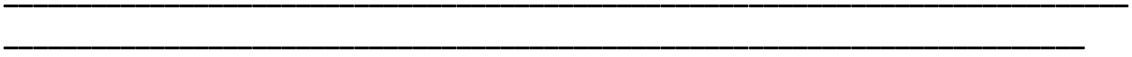
4. VOS AGRADARIA TREBALLAR EN ALGUNA PROFESSIÓ D'AQUEST GRUP VOCACIONAL?

- SI. QUANTS ALUMNES? _____
- NO. QUANTS ALUMNES? _____

5. PENSEU QUE ÉS FÀCIL TREBALLAR EN AQUESTS TREBALLS? PER QUÈ?

6. PENSEU QUE HAS D'ESTUDIAR MOLT PER A PODER TREBALLAR EN AQUEST GRUP?

7. QUÈ ÉS EL MÉS DIFÍCIL, PER A VOSALTRES, D'AQUESTOS TREBALLS?



ANEXO 8. Plan de estudios de 3º ESO.**TERCER D'ESO****PLA D'ESTUDIS**

ÀREES OBLIGATÒRIES:

VALENCIÀ: LLENGUA I LITERATURA.....	3h	BIOLOGIA I GEOLOGIA.....	3h
CASTELLÀ: LLENGUA I LITERATURA.....	3h	FÍSICA I QUÍMICA.....	3h
LLENGUA ESTRANGERA.....	3h	EDUCACIÓ PLÀSTICA I VISUAL.....	2h
MATEMÀTIQUES.....	3h	TECNOLOGIES.....	3h
CIÈNCIES SOCIALS, GEOGRAFIA I HISTÒRIA.	3h	MÚSICA.....	2h
EDUCACIÓ FÍSICA.....	2h	TUTORIA.....	1h
		RELIGIÓ O ATENCIÓ EDUCATIVA.....	1h

MATÈRIA OPTATIVA 2h

⇒ a elegir **1** d'entre les matèries ofertades en el centre

MATÈRIES OPTATIVES QUE OFERTA EL CENTRE:

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Segona Llengua Estrangera ▪ Informàtica ▪ Taller Mediambiental ▪ Laboratori de Biologia i Geologia ▪ Laboratori de Física i Química ▪ Anglès Pràctic ▪ Cultura Clàssica ▪ Orientació i Iniciació Professional | <p>Optatives Instrumentals:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Taller de llengua: Valencià - Taller de llengua: Castellà - Taller de Matemàtiques |
|--|--|

EIXIDES AL FINALITZAR 3r ESO

Passar a **4t curs de l'ESO** si:

- ⊙ Tens totes les assignatures aprovades o
- ⊙ tens un màxim de 2 assignatures suspeses (LES ASSIGNATURES SUSPESES LES HAS DE RECUPERAR AL CURS SEGÜENT) i no tens cap assignatura suspesa de 1r ESO (PENDENT)
- ⊙ Has repetit curs (encara que si tens assignatures suspeses les hauràs de recuperar al curs següent).

ANEXO 9. Plan de estudios 1º de PDC.

PLA D'ESTUDIS 1r PDC

ÀMBIT LINGÜÍSTIC I SOCIAL	6 hores
ÀMBIT CIENTÍFIC-MATEMÀTIC	6 hores
ÀMBIT PRÀCTIC	3 hores
ANGLÈS	2 hores
EDUCACIÓ FÍSICA	2 hores
TECNOLOGIA	3 hores
TUTORIA	2 hores
RELIGIO/ATENCIÓ EDUCATIVA	1 hora
OPTATIVA DE MODALITAT (2)	3 hores cadascuna
OPTATIVA (1)	1 hora

MATÈRIES OPTATIVES DE MODALITAT (S'han de triar dos. 3 hores setmanals cadascuna)

- Educació Plàstica i Visual
- Informàtica
- Segon Idioma (francés)
- Música
- Llatí

MATÈRIES OPTATIVES QUE OFERTA EL CENTRE (S'ha de triar una. 1 hora setmanal)

- Treball Monogràfic d'Investigació
 - o Àrea llengües
 - o Àrea d'humanitats
 - o Àrea de ciències
- Anglès Pràctic

TITULACIÓ:

Títol de **Graduat en Educació Secundària Obligatòria**

EIXIDES:

1. ACADÈMIQUES:

Fer un **Cicle Formatiu de Grau Mitja** (recomanable) en qualsevol de les seues famílies professionals.

Fer Batxillerat (NO recomanable)

2. LABORALS:

Incorporació al món laboral
Formació Laboral: escola-taller

ANEXO 10. Plan de estudios 1º de PCPI.

TITULO PROFESIONAL BASICO:**AGRO-JARDINERIA Y COMPOSICIONES FLORALES****1. Identificación del título.**

Denominación: **Agro-jardinería y Composiciones Florales.**

Nivel: **Formación Profesional Básica.**

Duración: **2.000 horas.**

Familia Profesional: **Agraria.**

Referente europeo: CINE-3.5.3. (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación).

2. Perfil profesional.**2.1. Competencia general del título.**

La competencia general de este título consiste en elaborar composiciones con flores y plantas y realizar operaciones auxiliares en cultivos, en producción de planta en invernaderos o en centros de jardinería, colaborando en la preparación del terreno y en la implantación y mantenimiento de jardines, parques y zonas verdes, operando con la calidad indicada, observando las normas de prevención de riesgos laborales y protección medioambiental correspondientes y comunicándose de forma oral y escrita en lengua castellana y en su caso en la lengua cooficial propia así como en alguna lengua extranjera.

2.2. Relación de cualificaciones y unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales incluidas en el título.**Cualificaciones profesionales completas:****a) Actividades auxiliares en floristería**

- Realizar operaciones auxiliares de mantenimiento de las instalaciones, maquinaria, equipos y herramientas de floristería.
- Recepcionar y acondicionar materias primas y materiales de floristería.
- Realizar trabajos auxiliares en la elaboración de composiciones con flores y plantas. Atender y prestar servicios al público en floristería.

b) Actividades auxiliares en viveros, jardines y centros de jardinería

- Realizar operaciones auxiliares para la producción y mantenimiento de plantas en viveros y centros de jardinería.
- Realizar operaciones auxiliares para la instalación de jardines, parques y zonas verdes.
- Realizar operaciones auxiliares para el mantenimiento de jardines, parques y zonas verdes.

Cualificaciones profesionales incompletas:

- Actividades auxiliares en agricultura que comprende las siguientes unidades de competencia:
- Realizar operaciones auxiliares para la preparación del terreno, siembra y plantación de cultivos agrícolas.

- Realizar operaciones auxiliares para el riego, abonado y aplicación de tratamientos en cultivos agrícolas.

Entorno profesional.

Este profesional realiza trabajos auxiliares en la elaboración de composiciones con flores y plantas en empresas dedicadas a la ornamentación floral y/o decoración de espacios y eventos. También desarrolla su actividad profesional en el área de producción y/o en el área de medioambiente en grandes, medianas y pequeñas empresas, tanto públicas, como privadas, dedicadas al cultivo agrícola, a la producción de plantas y a la instalación y mantenimiento de jardines y zonas verdes. Este profesional está capacitado para realizar tratamientos plaguicidas de nivel básico, según la actividad regulada por la normativa correspondiente.

Las ocupaciones y puestos de trabajo más relevantes son los siguientes:

- Peón agrícola.
- Peón agropecuario.
- Peón en horticultura.
- Peón en fruticultura.
- Peón en cultivos herbáceos.
- Peón en cultivos de flor cortada.
- Peón de jardinería.
- Peón de vivero.
- Peón de centros de jardinería.
- Peón de campos deportivos.
- Peón de floristería.
- Auxiliar de floristería.
- Auxiliar de almacén de flores.

3. Módulos profesionales:

Actividades de riego, abonado y tratamientos en cultivos.

Operaciones auxiliares de preparación del terreno, plantación y siembra de cultivos.

Operaciones básicas de producción y mantenimiento de plantas en viveros y centros de jardinería.

Operaciones auxiliares en la elaboración de composiciones con flores y plantas.

Operaciones básicas en instalación de jardines, parques y zonas verdes.

Operaciones básicas para el mantenimiento de jardines, parques y zonas verdes.

Materiales de floristería.

Ciencias aplicadas I: matemáticas aplicadas al contexto personal y aprendizaje de un campo profesional 1º.

Ciencias aplicadas II: ciencias aplicadas al contexto personal y aprendizaje de un campo profesional 2º

Comunicación y sociedad I: lengua castellana, lengua extranjera, ciencias sociales, lengua valenciana.

Comunicación y sociedad II: lengua castellana, lengua extranjera, ciencias sociales, lengua valenciana.

Formación en centros de trabajo.

ANEXO 11. Power-point para 2º ESO

ORIENTACIÓ VOCACIONAL 2n ESO

maig 2014

EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA: ESO

1r ESO



2n ESO



3r ESO



4t ESO → GRADUAT EN EDUCACIÓ
SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA

SI TINC 15 o 16 ANYS JA...

PUC FER...

PDC

PQPI que ara canvia a FPB

SI VOLEN ELS MEUS PROFESSORS/ES

ES A DIR, SI TREBALLE I M'HO MEREISC

3r ESO

3r ESO

VALENCIÀ: LLENGUA I LITERATURA..... 3h
CASTELLÀ: LLENGUA I LITERATURA..... 3h
LLENGUA ESTRANGERA..... 3h
MATEMÀTIQUES..... 3h
CIÈNCIES SOCIALS, GEOGRAFIA I HISTÒRIA. 3h
EDUCACIÓ FÍSICA..... 2h

BIOLOGIA I GEOLOGIA..... 3h
FÍSICA I QUÍMICA..... 3h
EDUCACIÓ PLÀSTICA I VISUAL..... 2h
TECNOLOGIES..... 3h
MÚSICA..... 2h
TUTORIA..... 1h

RELIGIÓ O ATENCIÓ EDUCATIVA..... 1h

MATÈRIA OPTATIVA 2h

MATÈRIES OPTATIVES

- **Segona Llengua Estrangera**
- **Informàtica**
- **Taller Mediambiental**
- **Laboratori de Biologia i Geologia**
- **Laboratori de Física i Química**
- **Anglès Pràctic**
- **Cultura Clàssica**
- **Orientació i Iniciació Professional**

3r PDC

3r PDC

- SI COMPLISC EL PERFIL DE PDC
- I ELS MEUS PROFESSORS I PROFESSORES AIXÍ HO DECIDEIXEN
- AMB EL CONSENTIMENT DELS MEUS PARES
- I TINC 15 Ó 16 ANYS

MATÈRIES PDC

- ÀMBIT LINGÜÍSTIC I SOCIAL 6 h
(castellà, valencià i socials)
- ÀMBIT CIENTÍFIC 6 h
(biologia, F i Q i matemàtiques)
- ÀMBIT PRÀCTIC 3 h
(tecnologia)
- Llengua estrangera (anglès) 2 h
- Tutoria 2 h

ASSIGNATURES COMUNES AMB 3r ESO

- EDUCACIÓ FÍSICA
- EDUCACIÓ PLÀSTICA I VISUAL
- MÚSICA
- RELIGIO/ATENCIÓ EDUCATIVA

OPTATIVES de PDC

- **ORIENTACIÓ I INICIACIÓ LABORAL**
- **INFORMÀTICA**
- **EDUCACIÓ MEDIAMBIENTAL**

1r FPB

FORMACIÓ PROFESSIONAL BÀSICA (FPB)

- **SUSTITUIRAN A PARTIR DEL CURS 2014-2015
ALS PROGRAMES DE QUALIFICACIÓ
PROFESSIONAL INICIAL (PQPI)**

ACCÈS

- ❑ Tindre entre 15 i 17 anys complits l'any d'incorporació
- ❑ Haver cursat 3r ESO o, excepcionalment, 2n ESO
- ❑ Haver segut proposat per l'equip docent segons el Consell Orientador
- ❑ Els pares/mares han de donar el seu consentiment

OFERTA

- Serveis administratius
- Electricitat i electrònica
- Fabricació i muntatge
- Informàtica i comunicació
- Cuina i restauració
- Manteniment de vehicles
- Agricultura i jardineria
- Perruqueria i estètica
- Serveis comercials
- Fusteria i moble
- Reforma i manteniment d'edificis
- Arreglo i reparació d'articles tèxtils i pell
- Tapisseria i cortinatge
- Vidre i ceràmica

DURACIÓ

- **2 cursos (2000 hores)**
- **Pot ampliar-se a 3 cursos en cas de la formació professional dual**

MÒDULS

1. Mòduls específics associats a unitats de competència.
2. Mòduls comuns acadèmics:
 - ❑ Comunicació i Societat:
castellà, valencià, anglès i socials
 - ❑ Ciències aplicades:
matemàtiques i ciències
3. Mòdul de formació en centres de Treball.

PROMOCIÓ

- Si supera almenys el 80% del curs l'alumne podrà passar a 2n matriculant-se de les assignatures pendents
- Podran repetir una vegada cada curs

TITULACIÓ

- S'obté el Títol Professional Bàsic de la família corresponent i la seua competència serà el Nivell 1 del Catàleg Nacional de Qualificacions Professionals
- NO DONA EL TITOL d'ESO però permet aconseguir-lo presentant-se i superant la prova d'avaluació final d'ESO (revàlida).

EIXIDES

- **Dona pas directe als Cicles
Formatius de Grau Mitja**

CERTIFICATS

- Els alumnes que no obtinguen el títol rebran un certificat acadèmic dels mòduls professionals superats

ADMISSIÓ

- Sol·licitud de plaça per via telemàtica
- Presentar una única sol·licitud fins un màxim de cinc opcions
- Presentar el Consell Orientador

GARANTIES D'ESCOLARITZACIÓ

- L'alumnat i/o els seus representants legals firmaran un document d'acceptació i compromís d'assistència al cicle de FPB
- Si no es complís, l'alumne perdrà el dret a la seua plaça

A L'IES BENIGASLÓ

- Denominació: **Agro-jardineria i Composicions Florals.**
- Nivell: **Formació Professional Bàsica.**
- Duració: **2.000 hores.**
- Família Professional: **Agrària.**

PERFIL PROFESSIONAL

Activitats auxiliars en floristeria

- Fer operacions auxiliars de manteniment d'instal·lacions, maquinaria, equips i ferramentes de floristeria.
- Rebre i acondicionar matèries primerenques i materials de floristeria
- Fer treballs auxiliars en l'elaboració de composicions amb flors i plantes.
- Atendre al públic en una floristeria.

Activitats auxiliars en vivers, jardins i centres de jardineria

- Fer operacions auxiliars per la producció i manteniment de plantes en vivers y centres de jardineria.
- Fer operacions auxiliars per a la instal·lació de jardins, parcs i zones verdes.
- Fer operacions auxiliars per el manteniment de jardins, parcs i zones verdes.

OCUPACIONS

- Peó agrícola.
- Peó agropecuari.
- Peó en horticultura.
- Peó en fructicultura.
- Peó en cultius herbàcies.
- Peó en cultius de flor tallada.
- Peó de jardineria.
- Peó de viver.
- Peó de centres de jardineria.
- Peó de camps esportius.
- Peó de floristeria
- Auxiliar de floristeria.
- Auxiliar de magatzem de flors

MÒDULS PROFESSIONALS

- Activitats de reg, abonament i tractaments en cultius.
- Operacions auxiliars de preparació del terreny, plantació i sembra de cultius.
- Operacions bàsiques de producció i manteniment de plantes en vivers i centres de jardineria.
- Operacions auxiliars en la elaboració de composicions amb flors i plantes.
- Operacions bàsiques en instal·lació de jardins, parcs i zones verdes.
- Operacions bàsiques pel manteniment de jardins, parcs i zones verdes.
- Materials de floristeria.

A MÉS

- **ASSIGNATURES COMUNES:**

- **Ciències aplicades I: Matemàtiques aplicades al context personal i d'aprenentatge d'un camp professional.**
- **Ciències aplicades II: Ciències aplicades al context personal i d'aprenentatge d'un camp professional.**
- **Comunicació i societat I: llengua castellana, llengua estrangera, ciències socials, llengua valenciana.**
- **Comunicació i societat II: llengua castellana, llengua estrangera, ciències socials, llengua valenciana.**

- **FORMACIÓ EN CENTRES DE TREBALL**

REPETIR 2n ESO

- **QUAN TINGUES DOS ASSIGNATURES SUSPESES DESPRÈS DE LA CONVOCATÒRIA EXTRAORDINÀRIA DE JULIOL**
- **AHÍ ES CONTEN TAMBÉ LES ASSIGNATURES PENDENTS DE 1r ESO**
- **I SEMPRE QUE NO HAGES REPETIT JA 2n ESO**
- **EN EIXE CAS PASSARAS PER PROMOCIÓ AUTOMÀTICA A 3r ESO AMB LES PENDENTS**



PROGRAMES

- **PER ANAR A UN PROGRAMA D'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT HEU DE COMPLIR UNS REQUISITS DETERMINATS**
- **EIXOS REQUISITS S'ESTABLEIXEN A LA JUNTA D'AVALUACIÓ TOT L'EQUIP DOCENT**
- **A FINAL DE CURS SE VOS INFORMARÀ SI ESTEU PROPOSATS PER ALGUN PROGRAMA**

- **TAMBÉ S'INFORMARÀ ALS VOSTRES PARES**
- **QUE HAURAN DE DONAR EL VIST-I-PLAU**
- **RECORDEU QUE CADA PROGRAMA DU UN COMPROMÍS D'ASSISTÈNCIA I APROFITAMENT**

**AIXÍ QUE
ESTUDIEU MOLT
TREBALLEU
|
SI TENIU ALGUN DUBTE
PREGUNTEU
A LES TUTORES
O A L'ORIENTADORA**

ANEXO 12. Dossier fuerzas seguridad del Estado.

Oposición de Ingreso en la Policía Local



Requisitos Generales para las oposiciones de Policía Local

- **NACIONALIDAD:** Ser español/a, o tener nacionalidad española.
- **ALTURA MÍNIMA:** 1'70 m. los chicos y 1'65 m. las chicas.
- **EDAD GENÉRICA:** Tener cumplidos dieciocho años y no haber superado los treinta, pudiendo variar según la convocatoria y la comunidad autónoma, **POR COMUNIDAD AUTÓNOMA:** En Castilla La Mancha no superar los 32. Castilla y León y las Islas Baleares no haber cumplido los 33. En Cataluña el límite máximo para el acceso a la categoría de AGENTE de la Policía Local de Cataluña a 45 años, sin perjuicio de que la entidad local pueda fijar un límite inferior en el Reglamento o en la convocatoria correspondiente. En La Rioja no haber cumplido los 31 el día en que termine el plazo de presentación de instancias. En Madrid haber cumplido los 21 y no superar los 30. En Navarra ser mayor de edad y no superar los 35 años. En País Vasco no haber cumplido lo 32 para el ingreso en la categoría de Agente, para Andalucía el límite superior es de 35 años.
- **PERMISOS DE CONDUCCIÓN** (varía según CC AA):Estar en posesión de los permisos de conducción A, B y BTP. **PERMISOS CONDUCCION POR COMUNIDADES:** En Madrid: permisos de conducir A con experiencia de 2 años y B con autorización BTP. La experiencia de 2 años con el carné A podrá sustituirse por un curso teórico- práctico que se impartirá en la escuela de policía una vez obtenida la plaza.
- **TITULACION ACADEMICA:** Se exige BACHILLER, FP II O EQUIVALENTE en todas las Comunidades Autónomas a excepción de: Aragón, Cataluña, País Vasco, Madrid y Ceuta, que exigen Graduado escolar, FP I o equivalente.
- **EXCLUSIONES MÉDICAS:** No padecer enfermedad o defecto físico que

pueda dificultar, limitar o impedir el desarrollo de las actividades propias de la Policía Local. Certificado médico de poseer capacidad física adecuada para efectuar las pruebas físicas de cada convocatoria.

- No haber sido separado mediante expediente disciplinario del servicio de cualquiera de las Administraciones Públicas, ni hallarse inhabilitado para el ejercicio de funciones públicas.
- Carecer de antecedentes penales por delitos dolosos.
- Declaración jurada de compromiso de portar armas y utilizarlas en los casos previstos en la ley.

Requisitos Específicos

Cada Ayuntamiento puede variar los requisitos conforme a sus necesidades. Las bases de la oposición para acceder a la Policía Local suelen experimentar pequeñas modificaciones de un municipio a otro, por lo que se hace imprescindible tener conocimiento de las bases de cada convocatoria en cuestión que nos interese.

Desarrollo del Proceso Selectivo, salvo modificación en convocatoria.

- Prueba física. Prueba de conocimientos. El opositor deberá desarrollar dos temas de entre tres escogidos al azar por el Tribunal, durante un tiempo máximo de dos horas.
- Prueba psicotécnica y test de personalidad.
- Lectura de los dos temas escogidos ante el Tribunal.

Pruebas Físicas

Los ejercicios para la parte de las pruebas físicas vendrán fijados por la convocatoria de cada oposición, siendo las más usuales:

- Carrera de velocidad sobre 60 metros.
- Carrera de resistencia sobre 800 metros; o de 2000 metros para hombres y 1000 para mujeres.
- Lanzamiento del balón medicinal, dominadas en barra, trepa de cuerda.
- Salto de Longitud con los pies juntos y/o Salto de Altura
- Natación sobre 25 metros (no en todas las convocatorias)

Temario

- Constitución Española y Administración del Estado.
- Administración Local.
- Temario específico de Policía Local.
- El temario puede variar ligeramente según el ayuntamiento convocante y las bases correspondientes a la convocatoria.

Procesos Selectivos

Requisitos de ingreso para los aspirantes

Los requisitos que se han de cumplir para ser admitido a las pruebas selectivas y que se han de reunir antes de que termine el plazo de presentación de las instancias son:

- Ser español.
- Tener dieciocho años de edad y no haber cumplido los treinta.
- Tener una estatura mínima de 1,65 metros los hombres y 1,60 las mujeres.
- Estar en posesión o en condiciones de obtener el título de Graduado en Educación Secundaria, Graduado Escolar o equivalente.
- Compromiso de portar armas y, en su caso, llegar a utilizarlas, que se prestará a través de declaración del solicitante.
- No haber sido condenado por delito doloso, ni separado del servicio del Estado, de la Administración Autonómica, Local o Institucional, ni hallarse inhabilitado para el ejercicio de funciones públicas.
- Estar en posesión del permiso de conducción de la clase B en el momento de presentar la instancia.
- Estar en posesión del carné A y BTP en el momento en que determine la convocatoria, que normalmente es la cuarta prueba.

La OPOSICIÓN de Policía Nacional consta de cuatro partes:

- **Aptitud física.** Consiste en la realización de varios ejercicios físicos. La obtención de cero puntos en cualquiera de ellos supone la eliminación del aspirante.

- **Prueba de conocimientos.** Consistirá en tres ejercicios:

1- Contestación por escrito en cincuenta minutos a un cuestionario de cien preguntas, con un enunciado y tres alternativas de respuestas de las que sólo una es verdadera, relacionadas con el temario. Los errores penalizan, conforme a la fórmula siguiente: $A - [E / (n-1)]$, siendo «A» el número de aciertos, «E» el de errores y «n» número de alternativas de respuesta.

2- Ejercicio escrito y oral de los idiomas francés o inglés a nivel de Bachillerato. El escrito, para el que los opositores dispondrán de cuarenta minutos, consistirá en la comprensión y en el conocimiento gramatical de un texto en el idioma elegido y el oral en una conversación en el mismo idioma.

3- Resolución por escrito en noventa minutos de un supuesto o supuestos en los que deberán interrelacionarse las materias del temario.

- **Psicotécnica.** Consta de dos partes:

1 - **Test psicotécnicos.** Realización de uno o varios test dirigidos a determinar la personalidad y las aptitudes del aspirante para el desempeño de la función policial con relación a la categoría a la que se aspira. Incluye una prueba de ortografía.

2 - **Entrevista personal.** A partir del resultado de los test de personalidad, se investigarán en el aspirante los factores de la misma que determine el tribunal.

Ambas partes se valoran conjuntamente y el tribunal fija la puntuación mínima necesaria para superar cada una de ellas, haciendo pública la relación de aspirantes que, por haber alcanzado, al menos, las indicadas puntuaciones, deban ser convocados a la realización de la cuarta prueba.

- **Reconocimiento médico.** Para la realización de esta prueba se aplican las técnicas médicas de uso convencional que se estimen oportunas, incluida la analítica de sangre y orina.

Ejercicio voluntario de idioma. Los opositores pueden realizar con carácter voluntario un ejercicio de conocimiento de los idiomas inglés o francés, en función del que no haya sido elegido en la prueba obligatoria, a nivel exigido por el sistema educativo general en la enseñanza básica obligatoria, que puede mejorar (y no perjudicar) la nota alcanzada en la segunda prueba, de los que superen ésta, hasta dos puntos.

ESPECÍFICOS

Inspector

Estar en posesión del título de Ingeniero Técnico, Arquitecto Técnico, Diplomado Universitario o formación equivalente o superior.

Policía

Estar en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria u otros equivalentes o superiores.

COMPROBACIÓN DE LOS REQUISITOS DURANTE EL PROCESO.

Si en algún momento del procedimiento se tuviere conocimiento de que cualquiera de los aspirantes no posee alguno de los requisitos exigidos por la presente convocatoria, el Tribunal, desde la publicación de la lista definitiva de admitidos hasta la conclusión de la fase de oposición, o la División de Formación y Perfeccionamiento, durante el resto del proceso selectivo, previa audiencia del interesado, acordarán su exclusión, comunicando a este Centro directivo, en su caso, las inexactitudes o falsedades que hubiera podido cometer.

REQUISITOS Y PRUEBAS DE ACCESO PARA EL INGRESO EN LA GUARDIA CIVIL



Para ser admitidos en el proceso selectivo, los candidatos deben cumplir los requisitos siguientes:

- a) Tener la nacionalidad española, antes de que finalice el plazo de admisión de instancias.
- b) No estar privado de los derechos civiles.
- c) Acreditar buena conducta ciudadana, conforme establece la Ley 68/1980, de 1 de diciembre, de expedición de certificaciones e informes sobre conducta ciudadana.
- d) Carecer de antecedentes penales.
- e) No estar procesado por delito doloso ni haber sido separado mediante expediente disciplinario del servicio de cualquiera de las Administraciones públicas, ni hallarse inhabilitado con carácter firme para el ejercicio de funciones públicas.
- f) Compromiso de portar armas, y en su caso, llegar a utilizarlas
- g) Tener cumplidos 18 años de edad y no haber cumplido ni cumplir los 30 dentro del año de la oposición.
- h) Estar en posesión del permiso de conducción de la clase B, o en condiciones de obtenerlo en el plazo de presentación de solicitudes.
- i) Estar en posesión o en condiciones de obtener, el título de Graduado en Educación Secundaria, o de otro equivalente académico o superior. También será posible acceder a estos estudios acreditando la prueba de acceso que recoge el artículo 41 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, referidas al acceso a la Formación Profesional. A estos efectos se entiende que se está en condiciones de obtenerlos cuando en el plazo de presentación de solicitudes se hayan superado los correspondientes planes de estudios o pruebas que permiten acceder a las mencionadas titulaciones o enseñanzas.
A estos efectos se consideran estudios equivalentes:
Segundo curso de B.U.P.
Segundo curso de F.P.
Segundo curso de F.P. de primer grado y título de Técnico Auxiliar.
Módulo profesional de Nivel 2 y título de Técnico Auxiliar.
Segundo curso del primer ciclo del Plan Experimental de Reforma de las Enseñanzas Medias.
Tercer curso de comunes del Plan de 1963 de las Enseñanzas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos.
Segundo curso de comunes experimentales de las Enseñanzas de Artes Aplicadas y Oficios

Artísticos.

Prueba de acceso a los ciclos de Formación de Grado Medio de Formación Profesional.

j) Poseer la aptitud psicofísica para el acceso a la Escala de Cabos y Guardias de la Guardia Civil.

k) Abonar las tasas de derecho de examen. (13.54€).

INSTANCIAS

DÓNDE OBTENER LAS INSTANCIAS:

Las instancias y el impreso de tasas de examen serán facilitadas en los Puestos y Comandancias de la Guardia Civil.

DÓNDE PRESENTAR LAS INSTANCIAS:

Las instancias se presentarán en:

Puestos y Comandancias de la Guardia Civil. •

Dependencias policiales. •

Oficinas de Correos, enviando por correo certificado a la Jefatura de • enseñanza de la Guardia Civil C/ Guzmán el Bueno, 110 28003 Madrid.

DOCUMENTACIÓN QUE SE DEBE PRESENTAR:

a) Instancia debidamente rellena, para el turno libre se debe poner en el apartado "SOLICITA A" el código 01.

b) El "Ejemplar para la Administración" del modelo 790 validado por la entidad bancaria en la que se haya realizado el pago, en la siguiente dirección se puede descargar la instancia <http://ips.060.es/managePrepareTasa.do?reqCode=solicitud>, también se puede hacer a través de Internet, escogiendo la opción pagar y enviar la inscripción a través de Internet.

c) Fotocopia, por ambas caras, del Documento Nacional de Identidad en vigor.

d) Promesa o declaración jurada, modelo apéndice IV BOE.

e) Declaración complementaria de conducta ciudadana, modelo apéndice V BOE.

f) Fotocopia compulsada del permiso de conducción.

g) Declaración de los méritos que consideren oportuno alegar, modelo Apéndice XI BOE, para su valoración en la fase de concurso, original o fotocopia legalizada o compulsada de:

Los títulos o certificados oficiales para baremar los méritos académicos.

Notificación u hoja de la cartilla del servicio militar en la que se acredite haberlo cumplido como militar de reemplazo.

En el plazo máximo de un mes saldrán las listas de admitidos y excluidos publicadas en el BOE, con un plazo de diez días hábiles para subsanación de deficiencias o corrección de errores.

DERECHOS DE EXAMEN:

Para inscribirse en la convocatoria deben pagarse los derechos de examen que ascienden a 13.81€.

PAGO DE LOS DERECHOS DE EXAMEN

En cualquier banco, caja de ahorro o cooperativa de crédito. •

Están exentos de pagar las tasas los demandantes de empleo y los miembros de familia numerosa "categoría especial" y sólo abonarán el 50% los miembros de familia numerosa "categoría general", previa acreditación.



DESCRIPCIÓN DEL PROCESO SELECTIVO

El proceso selectivo constará de tres fases:

PRIMERA FASE. Fase de oposición

a) Primera prueba ortografía (10 minutos): Realización de un ejercicio de ortografía, se valorará como apto o no apto, aquellos en los que haya once o más faltas de ortografía serán considerados no aptos.

b) Segunda prueba conocimientos (1 hora 30 minutos): Cuestionario de 100 preguntas sobre el temario.

Se valorará de 0 a 100, dando 1 punto por respuesta acertada y restando las erróneas en función del número de respuestas a cada pregunta, (ejemplo si hay cuatro opciones, se restará 0.25 por cada error), las preguntas en blanco no contabilizan.

Es necesario puntuar, como mínimo 25 puntos.

c) Tercera prueba lengua extranjera (inglés o francés, 20 minutos): Cuestionario de 20 preguntas sobre el idioma, el criterio de corrección es el mismo que en la prueba de conocimientos. Se valorará de 0 a 20 puntos y no es eliminatoria.

d) Cuarta prueba psicotécnico: se evaluarán mediante tests que exploren las características de personalidad, actitudinales y motivacionales, se valorará de 0 a 30 puntos y constará de dos partes:

a) Aptitudes intelectuales: tests de inteligencia general y/o escalas específicas que evalúen la capacidad de aprendizaje, análisis, razonamiento y potencial cognitivo.

b) Perfil de personalidad: tests que exploren las características de personalidad, actitudinales y motivacionales.

Pruebas de aptitud psicofísica. Dividida en:

Prueba de aptitud física.

Entrevista personal.

Reconocimiento médico.

a) Primera prueba aptitud física.

Los aspirantes deben acudir a las pruebas provistos de atuendo deportivo y se debe presentar el Certificado Médico Oficial expedido dentro de los quince días anteriores a las pruebas. La calificación será de apto o no apto.

1. Prueba de velocidad.
2. Prueba de resistencia muscular.
3. Prueba extensora del tren superior.
4. Prueba de natación.

b) Segunda prueba Entrevista personal:

Consistirá en la recogida de información a través del diálogo y los tests. La valoración será apto o no apto.

c) Tercera prueba Reconocimiento médico:

Los aspirantes deben presentarse al reconocimiento médico en ayunas y con retención de orina, pueden ser calificados como apto, no apto o no apto circunstancial, en cuyo caso se fijará una nueva fecha para volver a pasar un reconocimiento médico.



SEGUNDA FASE. Fase de concurso.

Consistirá en la valoración de los méritos académicos y profesionales del aspirante y tendrá una valoración máxima de 60 puntos.

MÉRITOS ACADÉMICOS

a) Estar en posesión de título oficial de una lengua extranjera expedido por la Escuela Oficial o por el Tribunal Militar de Idiomas según el STANAG 6001. Solamente se contabilizará el título o certificado aportado de mayor puntuación, según el siguiente baremo, y de una única lengua extranjera:

Perfil lingüístico 4.4.4.4 ó superior: 8 puntos.

Perfil lingüístico 3.3.3.3 ó superior o Certificado de aptitud del Ciclo

Superior o Certificado de Nivel Avanzado de la E.O.I.: 6 puntos.

Perfil lingüístico 2.2.2.2 ó superior o Certificación académica del ciclo elemental o primer curso de Nivel Intermedio de la E.O.I.: 4 puntos.

b) Estar en posesión del título o certificado oficial de:

Titulación Universitaria Oficial : 8 puntos.

Selectividad : 6 puntos.

Titulación Oficial de Formación Profesional en las Familias de Administración o Informática: 5 puntos.

Técnico Superior o Técnico Especialista: 4 puntos.

Bachiller LOE o equivalente académico: 3 puntos.

Para la valoración, solamente se considerará el mayor nivel académico de los aportados.

c) Estar en posesión del permiso de:

1. Permiso de Conducción de la clase A: 2 puntos.

2. Permiso de Conducción de las clases C1, C, D1, D, C1+ E ó D1+E: 6 puntos.

3. Permiso de Conducción de las clases C+E, E+D: 8 puntos.

Para la valoración, se considerarán los que se posean, siendo los apartados 2 y 3 excluyentes entre sí (se puede puntuar en uno o en otro apartado, no en los dos).

MÉRITOS PROFESIONALES

Haber cumplido el servicio militar como militar de reemplazo: 1 punto.

Por cada año completo de servicio en la Administración General del Estado (incluye servicios como militar):1 punto.

Por la categoría de pertenencia, conforme al empleo máximo alcanzado, como militar profesional, en cualquier Ejército, Cuerpo o Escala:

Tropa y marinería: 2 puntos.

Suboficial: 6 puntos.

Oficial:10 puntos.

Tiempos de servicios prestados como Reservista Voluntario desde que se adquiriera la citada condición: 0,01 puntos/mes.

VALORACIÓN

La valoración de la fase de oposición para aquellos aspirantes que superen todas las pruebas, será la resultante de sumar las puntuaciones obtenidas en la prueba de conocimientos y lengua extranjera, más el resultado de dividir la calificación de la prueba psicotécnica entre dos.

Aquellos aspirantes que hayan superado las pruebas, una vez ordenados de mayor a menor puntuación pasarán a realizar las pruebas de aptitud psicofísica, siendo estas valoradas como "apto" o "no apto".

La puntuación final será la resultante de sumar las puntuaciones obtenidas en la fase de concurso y de oposición.

En caso de igual calificación los criterios para resolver el empate serán:

- a) El que obtenga mayor puntuación en la prueba de conocimientos.
- b) El que obtenga mayor puntuación en la prueba de lengua extranjera.
- c) El que obtenga mayor puntuación en la prueba psicotécnica.
- d) El de mayor edad.

INCORPORACIÓN AL CENTRO DOCENTE

Los aspirantes admitidos como alumnos efectuarán su presentación en la Academia de Guardias y Suboficiales de la Guardia Civil de Baeza (Jaén) y en su sección de Valdemoro (Madrid), el día 25 de agosto de 2008, fecha prevista de incorporación, y serán nombrados alumnos por el Director del Centro. Previamente a dicho nombramiento deberán firmar el documento de incorporación a la Guardia Civil.

Si algún aspirante admitido como alumno no efectúa su presentación en la fecha indicada, sin justificar debidamente la causa de su ausencia, se interpretará que renuncia a la plaza obtenida.

La relación de alumnos se publicará en el «Boletín Oficial del Estado»

PERÍODOS DE FORMACIÓN

Primer periodo: De formación en centro docente, con una duración de mil sesenta horas.

Segundo periodo: De prácticas, con una duración de cuarenta semanas.

Los alumnos que superen el plan de estudios accederán a la Escala de Cabos y Guardias, con el empleo de Guardia Civil.

Oposiciones a Bomberos del Ayuntamiento de Valencia

■ Está dirigido a aquellos que deseen superar con éxito las oposiciones a **Bomberos del Ayuntamiento de Valencia**

■ Requisitos de la Oposición

Para ser admitido al presente proceso selectivo para acceso a la función pública local, será necesario:

a) Poseer la nacionalidad española o, de acuerdo con lo establecido en la Ley 17/93, de 23 de diciembre (B.O.E. nº 307, de 24 de diciembre de 1993), sobre el acceso a determinados sectores de la función pública de los nacionales de los demás estados miembros de la Unión Europea tener la nacionalidad de un país miembro de la ella o la de cualquiera de aquellos estados a los que, en virtud de tratados internacionales celebrados por la Unión Europea y ratificados por España, sea de aplicación la libre circulación de trabajadores en los términos en que esta se halla definida en el tratado constitutivo de la Unión Europea ; ser cónyuge de los españoles y de los nacionales de otros estados miembros de la Unión Europea, siempre que no estén separados de derecho, o ser sus descendientes o los de su cónyuge menores de 21 años o mayores de dicha edad que vivan a sus expensas.

b) Tener cumplidos los 18 años de edad.

c) Estar en posesión del Título de Graduado Escolar, Formación Profesional de primer grado o equivalente, o en condiciones de obtenerlo en la fecha en que termine el plazo de presentación de instancias. En todo caso la equivalencia deberá ser aportada por el aspirante mediante certificación expedida al efecto por la Administración competente en cada caso.

d) Poseer la capacidad física y psíquica necesaria para el desempeño de las funciones de los puestos de trabajo afectados y concretamente no hallarse incurso en el cuadro de exclusiones médicas que se recogen en el ANEXO II.

e) No haber sido separado mediante expediente disciplinario del servicio de cualquiera de las Administraciones o Instituciones Públicas, ni hallarse inhabilitado para el ejercicio de funciones públicas.

f) Estar en posesión del permiso de conducción reglamentario de la clase "C" o, en el caso de ser menor de 21 años, el de la clase "C1" debiendo obligatoriamente, salvo los supuestos de impedimento legal, obtener por su cuenta el de la clase "C" en el plazo máximo de un año a partir de cumplir los 21 años, o superior en la fecha final del plazo

ANEXO 13. Cuestionario final para 2º ESO.

2n ESO: SITUACIÓ ACADÈMICA I VOCACIONAL FINAL

NOM:	CURS:
DATA NAIXEMENT:	EDAT:
	DATA ACTUAL:

Evolució Acadèmica:

Optativa que curses: _____

Has repetit 2n ESO? SI NOHas repetit 1r ESO? SI NOA l'escola havies repetit? SI NO

Tens alguna assignatura pendent? Quines? _____

El curs passat vas aprovar en juny o en setembre? _____

Les meues millors assignatures son: _____

Les meues pitjors assignatures son: _____

	1ra AVALUACIÓ	2na AVALUACIÓ	3ra AVALUACIÓ
ASSIGNATURES APROVADES			
ASSIGNATURES SUSPESES			

Actituds i expectatives actuals front l'estudi:els estudis me pareixen: molt difícils difícils regulars fàcilsels estudis me pareixen: interessants normals avorrits molt avorrits m'agrada estudiar no m'agrada estudiar

Temps que dediques a estudiar:

 més de 3 hores/dia entre 2 i 3 hores sobre 2 hores 1 hora no estudie no veig la utilitat als estudis que estic fent si que veig la utilitat**Jo crec que al curs que ve:** Repetiré 2n ESO Faré 3r ESO. A lo millor vaig a Programa de Diversificació Curricular (PDC) A lo millor vaig a Programa de Qualificació Professional Inicial (PQPI)Si tinc **16 anys** o els complisc enguany: Vull anar a una Escola-Taller Vull anar a treballar en: _____**En un futur m'agradaria:** Acabar ESO i tindre el graduat Estudiar un cicle formatiu Altres estudis: _____ No ho se

Quina professió o en que t'agradaria treballar quan acabes d'estudiar? _____

ANEXO 14. Cuestionario de la situación vocacional inicial para 1º de PDC y PCPI

SITUACIÓ VOCACIONAL INICIAL

1r PDC – 1r PQPI

Nom:	Curs:
Data Naixement:	Edat:

DADES FAMILIARS:			
PARE: Nom:	Edat:	Estudis:	Professió:
MARE: Nom:	Edat:	Estudis:	Professió:
Influeixen els teus pares en allò que has d'estudiar/treballar? <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO			
Actitud dels teus pares: <input type="checkbox"/> vol que segueixca estudiant <input type="checkbox"/> volen que vaja a treballar			
<input type="checkbox"/> no m'han dit res <input type="checkbox"/> que faja el que jo vulga <input type="checkbox"/> no sé que volen ells			

A l'acabar aquest curs vulguera:

- Fer 2n PDC
- Fer 2n PQPI
- (en cas de tindre 16 anys) Anar a treballar a _____
- Escola-Taller/ Altra Formació
- NO ho sé, depèn de _____

Respecte als meus futurs estudis (Batxillerat, Cicles Formatius...) la meua situació és:

1. SI sé que vull estudiar:
 - Batxillerat, en la Modalitat de _____
 - Cicle Formatiu Grau Mitja de _____
 - Altres Estudis de _____

Perquè vull ESTUDIAR més endavant:

- Estudis Universitaris de _____
 - Cicle Superior de _____
 - Altres Estudis de _____
2. NO sé exactament que vull estudiar. La meua situació és:
 - no tinc cap idea dels estudis que faré
 - estic dubtant entre molts estudis entre si
 - no sé quines son les meues necessitats personals i professionals futures
 3. Quan tinga el Graduat en ESO aniré a treballar

FACTORS EN LA DECISIÓ D'ESTUDIAR	molt	regular	poc	gens
Els propers estudis t'agraden o t'interessen				
Tens ganes de continuar estudiant				
Dediques (temps i treball) diari a l'estudi				
Creus en les teues capacitats per seguir estudiant				
Informació que tens dels futurs estudis				
Tens clara la teua decisió respecte als futurs estudis				
Influeixen en la teua decisió persones del voltant				

EVOLUCIÓ DEL TEU RENDIMENT ACADÈMIC

	1r ESO	2n ESO
Vas repetir curs?		
Assignatures pendents		
Assignatures amb millors notes		
Assignatures amb pitjors notes		

CURS ACTUAL (3r ESO) nº assig. suspeses: 1ra AVAL _____ 2na AVAL _____
--

ANEXO 15. Cuestionario de intereses vocacionales CIP-I.

CUESTIONARIO INTERESES PROFESIONALES - I

NO ME GUSTA NADA			ME GUSTA MUCHO		NO ME GUSTA NADA			ME GUSTA MUCHO	
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Montar un circuito eléctrico 2. Hacer reacciones químicas en un laboratorio 3. Trabajar en un hospital. 4. Ayudar a resolver los problemas que tienen las familias necesitadas 5. Ser escritor o escritora. 6. Dar clases de música. 7. Realizar el plano de una vivienda. 8. Analizar muestras para medir su grado de pureza. 9. Participar en programas de rehabilitación de enfermos 10. Preocuparme por los problemas sociales del barrio o ciudad donde vivo 11. Estudiar formas de vida de poblaciones prehistóricas. 12. Interpretar obras de teatro. 13. Arreglar una televisión. 14. Participar en un equipo de investigación científica. 15. Hacer un curso de socorrismo y primeros auxilios. 16. Atender y educar a personas con deficiencias físicas o psicológicas 17. Estudio de los fósiles para reconstruir formas de vida antiguas. 18. Modelar objetos de cerámica. 19. Hacer un mueble de madera. 20. Recoger muestras de tierra y estudiar su composición. 21. Ayudar en tareas sanitarias 22. Escribir artículos para revistas o periódicos. 23. Dar clases de tu idioma a extranjeros. 24. Tocar algún instrumento musical en una orquesta. 25. Diseñar el trazado de una autopista 26. Analizar las características del suelo para elegir el cultivo ideal. 27. Trabajar en una unidad de tratamiento del dolor 28. Estudiar los gustos de la gente para vender mejor un producto. 29. Traducir un libro a otro idioma 30. Restaurar cuadros y obras de arte antiguos.					31. Reparar la bici cuando se estropea 32. Plantear de manera práctica en el laboratorio principios o fórmulas físicas 33. Trabajar en una farmacia. 34. Trabajar en un servicio de atención al consumidor 35. Estudiar las características de diferentes lenguas y sus relaciones. 36. Trabajar en la impresión de un periódico. 37. Hacer mezclas de sonido en una película. 38. Coleccionar fósiles y minerales. 39. Pertenecer a un equipo de trasplantes de órganos. 40. Defender a una persona en un juicio 41. Colaborar en una revista literaria 42. Hacer labores de estética personal, moda y peluquería. 43. Montar el sistema de iluminación en un espectáculo. 44. Cultivar plantar estudiando su evolución y los factores que influyen en su crecimiento. 45. Elaborar dietas adecuadas a diferentes tipos de enfermedades. 46. Hacer estudios sobre la opinión de la gente ante determinados temas. 47. Hacer de intérprete en una conferencia. 48. Pintar un cuadro. 49. Montar y probar motores de coches. 50. Ir al laboratorio del instituto. 51. Realizar prótesis, moldes o piezas dentales. 52. Trabajar en una agencia de viajes. 53. Trabajar en una biblioteca 54. Diseñar moda de vestir 55. Diseñar una máquina a través del ordenador. 56. Estudiar la influencia del clima sobre la flora y fauna de un lugar 57. Realizar ecografías o radiografías a pacientes. 58. Trabajar en publicidad 59. Dialogar sobre las cualidades de una película, libro, obra de arte. 60. Dar clases de dibujo y pintura.				

<p>61 Arreglar un enchufe eléctrico</p> <p>62 Obtener a través de una práctica de laboratorio la fórmula de un fenómeno físico.</p> <p>63 Revisar y solucionar los problemas dentales de las personas</p> <p>64 Participar en el proceso de selección de personal de una empresa.</p> <p>65 Ordenar y clasificar documentos en un archivo.</p> <p>66 Decorar habitaciones, casas e interiores.</p> <p>67 Diseñar un programa de ordenador</p> <p>68 Comprender determinados fenómenos orogénicos (terremotos, maremotos, vulcanismo...)</p> <p>69 Curar enfermedades de los animales domésticos.</p> <p>70 Confeccionar las nóminas de los empleados de una empresa.</p> <p>71 Escribir cuentos, poesías, novelas.</p> <p>72 Componer la música de una canción</p> <p>73 Realizar objetos en vidrio</p> <p>74 Analizar la composición química de los alimentos</p> <p>75 Realizar sesiones de relajación, concentración mental y yoga para la rehabilitación de enfermos.</p> <p>76 Estudiar las costumbres de diferentes pueblos.</p> <p>77 Enseñar un idioma.</p> <p>78 Maquillar a un artista.</p> <p>79 Diseñar patrones para confeccionar objetos en piel</p> <p>80 Estudiar nuevas formas de producción de energía</p> <p>81 Asesorar a un agricultor sobre las condiciones más favorables para realizar un cultivo.</p> <p>82 Participar en una excavación arqueológica.</p> <p>83 Analizar las causas y consecuencias de hechos o acontecimientos históricos.</p> <p>84 Hacer una escultura</p> <p>85 Diseñar y elaborar lentes: gafas, prismáticos, lupas...</p> <p>86 Trabajar en una piscifactoría</p> <p>87 Mantener y cuidar un acuario.</p> <p>88 Trabajar en un banco u oficina.</p> <p>89 Asistir a conferencias.</p> <p>90 Visitar museos de pintura o escultura.</p>	<p>91 Conocer cómo se construye un edificio</p> <p>92 Estudiar el influjo de las corrientes marinas en la riqueza pesquera de un lugar.</p> <p>93 Mejorar el tono físico y el rendimiento de un atleta o deportista.</p> <p>94 Me gustaría llevar la contabilidad de una empresa.</p> <p>95 Leer el periódico, libros...</p> <p>96 Hacer grabaciones y montajes en vídeo.</p> <p>97 Fabricar vehículos aeronáuticos: alas, motores, chasis de aviones</p> <p>98 Participar en un programa de control de residuos ambientales.</p> <p>99 Cuidar enfermos de todo tipo (curarles, asearles, darles de comer...)</p> <p>100 Aprender recetas de cocina y cocinar</p> <p>101 Las lenguas clásicas como el latín o el griego.</p> <p>102 Pintar retratos de personas.</p> <p>103 Participar en la confección industrial de prendas de vestir</p> <p>104 Analizar una muestra de sangre</p> <p>105 Estudiar la influencia de determinados alimentos sobre la salud de las personas.</p> <p>106 Llevar las relaciones de una empresa con el exterior</p> <p>107 Estudiar la cultura y costumbres de diferentes países.</p> <p>108 Hacer el montaje de una película.</p> <p>109 Realizar el mantenimiento de la maquinaria de una fábrica</p> <p>110 Determinar el grupo sanguíneo de una persona</p> <p>111 Trabajar en el desarrollo de cultivos marinos.</p> <p>112 Estudiar la distribución de la población en un área geográfica determinada.</p> <p>113 Hacer el guión de una obra de teatro.</p> <p>114 Asistir a clases de música.</p> <p>115 Realizar los planos y medidas topográficas para urbanizar una zona de la ciudad.</p> <p>116 Trabajar en una refinería de petróleo.</p> <p>117 Hacer el diagnóstico de una enfermedad.</p> <p>118 Ser corresponsal de un periódico en un país.</p> <p>119 Estudiar la gramática de una lengua.</p> <p>120 Asistir a conciertos de música clásica.</p>
--	--

ANEXO 17. Campos profesionales para 1º de PDC y PCPI.

CAMPS PROFESSIONALS I CICLES FORMATIUS**Camp 1: Tecnològic**

Professionals que, a través del domini de la tecnologia fan possible qualsevol tipus de maquinària, instal·lació o construcció. Presenten habilitats i destreses manuals que afavoreixen el desenvolupament d'aquesta funció.

Cicles Formatius de las famílies professionals de:

Activitats físic-esportives, Activitats agràries, Marítima-pesqueres, Arts gràfiques, Imatge i so, Edificació i obra civil, Electricitat i electrònica, Energia i aigua, Fabricació mecànica, Hosteleria i turisme, Industries alimentaries, Informàtica i Comunicació, Instal·lació i manteniment, Fusta i moble, Transport i Manteniment de vehicles, Manteniment i Serveis a la producció, Química, Textil, Vidre i ceràmica.

Camp 2: Científic

Professions que aporten la teoria científica bàsica per al desenvolupament de la ciència i la tècnica.

Cicles Formatius de las famílies professionals de:

Activitats agràries, Energia i aigua, Marítima-pesqueres, Imatge i so, Informàtica i Comunicació, Química, Industries Alimentaries, Tèxtil.

Camp 3: Biosanitari

Son professions que s'ocupen de la cura de la salut de les persones i/o animals, prevenint o curant les malalties. També procuren el benestar físic de les persones.

Cicles Formatius de las famílies professionals de:

Activitats físic-esportives, Marítima-pesqueres, Imatge personal, Industries alimentàries, Activitats agràries, Química, Sanitat, Tèxtil.

Camp 4: Ciències Socials

Son professions que s'encarreguen del funcionament administratiu de les empreses i organismes públics. Les professions d'aquest camp es desenvolupen a través de les relacions humanes. Conjunt de professions que s'impliquen en activitats socials.

Cicles Formatius de las famílies professionals de:

Administració i gestió, Comerç i màrqueting, Imatge personal, Hosteleria i Turisme, Serveis Sociocomunitaris.

Camp 5: Humanístic

Interès per les professions relacionades amb la producció cultural, investigació i creació literària... estudiar i conèixer el pensament i cultura de la humanitat.

Cicles Formatius de las famílies professionals de:

Activitats físico-esportives, Administració i gestió, Hosteleria i turisme.

Camp 6: Artístic

Professions lligades a la imatge visual, auditiva i al disseny. Professionals que s'ocupen de la creació, interpretació, transmissió o valoració de les arts.

Cicles Formatius de las famílies professionals de:

Arts gràfiques, Arts i artesanies, Edificació i obra civil, Fusta i moble.

Escoles d'ensenyaments artístics. Tots cicles formatius de Grau Superior: arts plàstiques, música, dansa, art dramàtic... Conservatoris.

Composició musical, instrumentistes, cantants, decoració, restauració, disseny, etc.

Camp 7: Altres Estudis

Professions que no es troben dins dels cicles formatius.

Forces de seguretat de l'estat: Militar, Guardia Civil, Policia Nacional, Policia Local, Bombers, etc.

(ADAPTAT CAMPS QUE SE DERIVEN DEL IPP-R)

ANEXO 18. Plan de estudios de 2º de PDC.

PLA D'ESTUDIS 2n PDC

ÀMBIT LINGÜÍSTIC I SOCIAL	6 hores
ÀMBIT CIENTÍFIC-MATEMÀTIC	6 hores
ÀMBIT PRÀCTIC	3 hores
ANGLÈS	2 hores
EDUCACIÓ FÍSICA	2 hores
TECNOLOGIA	3 hores
TUTORIA	2 hores
RELIGIO/ATENCIÓ EDUCATIVA	1 hora
OPTATIVA DE MODALITAT (2)	3 hores cadascuna
OPTATIVA (1)	1 hora

MATÈRIES OPTATIVES DE MODALITAT (S'han de triar dos. 3 hores setmanals cadascuna)

- Educació Plàstica i Visual
- Informàtica
- Segon Idioma (francès)
- Música
- Llatí

MATÈRIES OPTATIVES QUE OFERTA EL CENTRE (S'ha de triar una. 1 hora setmanal)

- Treball Monogràfic d'Investigació
 - o Àrea llengües
 - o Àrea d'humanitats
 - o Àrea de ciències
- Anglès Pràctic

TITULACIÓ:

Títol de **Graduat en Educació Secundària Obligatoria**

EIXIDES:**1. ACADÈMIQUES:**

Fer un **Cicle Formatiu de Grau Mitja** (recomanable) en qualsevol de les seues famílies professionals.

Fer Batxillerat (NO recomanable)

2. LABORALS:

Incorporació al món laboral
Formació Laboral: escola-taller

ANEXO 19. Plan de estudios de 2º de PCPI.

PLA D'ESTUDIS 2n PQPI

ÀMBIT COMUNICACIÓ	6 hores
ÀMBIT CIENTÍFIC-MATEMÀTIC	8 hores
ÀMBIT SOCIAL	4 hores
ANGLÈS	2 hores
TUTORIA	2 hores
MODULS ESPECÍFICS	10 hores

TITULACIÓ:

Títol de **Graduat en Educació Secundària Obligatoria**

EIXIDES:

1. ACADÈMIQUES:

Fer un **Cicle Formatiu de Grau Mitja** (recomanable) en qualsevol de les seues famílies professionals.

Fer Batxillerat (NO recomanable)

2. LABORALS:

Incorporació al món laboral

Formació Laboral: escola-taller

ANEXO 20. Power-point para 1º de PDC.

ORIENTACIÓ

1r PDC

DEPARTAMENT D'ORIENTACIÓ

maig 2014

Què estudiem a 2n de PDC

- Àmbit lingüístic i social ... 6 h
- Àmbit científic 6 h
- Àmbit pràctic 3 h
- Llengua estrangera 2 h
- Tutoria 2 h





- **EF** **2 h**
- **Tecnologia** **3 h**
- **Religió / AE** **1 h**



OPTATIVA DE MODALITAT

- **Educació Plàstica i Visual**
- **Informàtica**
- **Segon Idioma (francés)**
- **Música**
- **Llatí**

TRIAR-NE 2

(3 hores cadascuna)



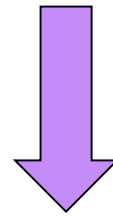
OPTATIVA

- **Treball monogràfic:**
 - llengües
 - humanitats
 - ciències
- **Anglès pràctic**

TRIAR-NE UNA

Després de 2n PDC...

- Amb el Graduat en ESO



- CICLES FORMATIUS
- BATXILLERAT



CAMINS...

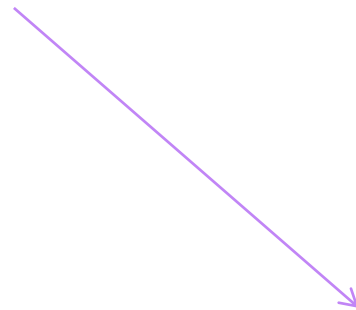
ESO



BATXILLERAT
(2 anys)

CF Grau Mitja
(2 anys)

CF Grau Superior
(2 anys)






UNIVERSITAT





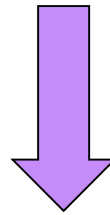
PER A PENDRE UNA DECISIÓ:

- Què he de tenir en compte per triar 1 itinerari?

- Motivació acadèmica
 - Quin tipus d'estudis m'agradaria fer?
 - Batxillerat
 - Cicle Formatiu
 - Altres estudis
 - Incorporació món laboral
 - Quines matèries necessite?
 - Motivació personal:
 - Quin esforç estic disposat a fer per aprovar les matèries que triaré?
 - La tria la faig per gust o per altres factors (mateix grup d'amics, no sé que triar perquè no conec les matèries de l'itinerari, no tenc moltes ganes d'esforçar-me...)
 - Resultats acadèmics de l'ESO.
- 
- 
- 

CICLES FORMATIUS

- CF GRAU MITJA



- Amb el Graduat ESO
(accès directe)

- PROVA D'ACCÈS A CICLES
(amb 17 anys)



CICLES FORMATIUS...

- http://www.cece.gva.es/eva/val/fp/oferta_fp.htm

FAMÍLIA PROFESSIONAL



ACTIVITATS FÍSQUES I ESPORTIVES



ADMINISTRACIÓ I GESTIÓ



AGRÀRIA



ARTS GRÀFIQUES

ARTS I ARTESANIES

CICLES FORMATIUS

GRAU MITJÀ (TÈCNIC)

- [T Conducció d'Activitats Físicoesportives en el Medi Natural](#)

- [T Gestió Administrativa \(LOE\)](#)

- [T Producció Agrocològica \(LOE\)](#)

- [T Producció Agropecuària \(LOE\)](#)
- [T Jardineria i Floristeria \(LOE\)](#)
- [T Treballs Forestals i de Conservació del Medi Natural](#)

- [T Impressió en Arts Gràfiques](#)
- [T Preimpresió Digital \(LOE\)](#)

-

GRAU SUPERIOR (TÈCNIC SUPERIOR)

- [TS Animació d'Activitats Físiques i Esportives](#)

- [TS Administració i Finances \(LOE\)](#)
- [TS Secretariat](#)

- [TS Gestió i Organització d'Empreses Agropecuàries](#)
- [TS Gestió Forestal i del Medi Natural \(LOE\)](#)

- [TS Disseny i Producció Editorial](#)
- [TS Producció en Indústries d'Arts Gràfiques](#)

- [TS Artista Faller i Construcció d'Escenografies \(LOE\)](#)



**ARTS I
ARTESANIES**

•

- [TS Artista Faller i Construcció d'Escenografies \(LOE\)](#)



**COMERÇ I
MÀRQUETING**

- [T Comerç](#)

- [TS Comerç Internacional \(LOE\)](#)
- [TS Gestió Comercial i Màrqueting](#)
- [TS Servicis al Consumidor](#)
- [TS Transport i Logística \(LOE\)](#)



**EDIFICACIÓ I
OBRA CIVIL**

- [T Obres d'Interior, Decoració i Rehabilitació \(LOE\)](#)
- [T Construcció \(LOE\)](#)

- [TS Projectes d'Obra Civil \(LOE\)](#)
- [TS Projectes d'Edificació \(LOE\)](#)
- [TS Realització i Plans d'Obra](#)



**ELECTRICITAT
I ELECTRÒNICA**

- [T Instal·lacions de Telecomunicacions \(LOE\)](#)
- [T Instal·lacions Elèctriques i Automàtiques \(LOE\)](#)
- [T Equips Electrònics de Consum](#)

- [TS Automatització i Robòtica Industrial \(LOE\)](#)
- [TS Manteniment Electrònic \(LOE\)](#)
- [TS Sistemes Electrotècnics i Automatitzats \(LOE\)](#)
- [TS Sistemes de Telecomunicacions i Informàtics \(LOE\)](#)

**ENERGIA I
AIGUA**

•

- [TS Eficiència Energètica i Energia Solar Tèrmica \(LOE\)](#)
- [TS Energies renovables \(LOE\)](#)



FABRICACIÓ MECÀNICA

- [T Joieria](#)
- [T Mecanitzat \(LOE\)](#)
- [T Soldadura i Caldereria \(LOE\)](#)
- [T Tractaments Superficials i Tèrmics](#)
- [TS Construccions Metàl·liques \(LOE\)](#)
- [TS Disseny en Fabricació Mecànica \(LOE\)](#)
- [TS Òptica i Protètica Ocular](#)
- [TS Programació de la Producció en Fabricació Mecànica \(LOE\)](#)



FUSTA, MOBLE I SURO

- [T Fusteria i Moble \(LOE\)](#)
- [T Instal·lació i Moblament \(LOE\)](#)
- [TS Disseny i Moblament \(LOE\)](#)



HOTELERIA I TURISME

- [T Cuina i Gastronomia \(LOE\)](#)
- [T Servicis en Restauració \(LOE\)](#)
- [TS Agències de Viatges i Gestió d'Esdeveniments \(LOE\)](#)
- [TS Gestió d'Al·lotjaments Turístics \(LOE\)](#)
- [TS Animació Turística](#)
- [TS Guia, Informació i Assistències Turístiques \(LOE\)](#)
- [TS Direcció de Cuina \(LOE\)](#)
- [TS Direcció de Servicis de Restauració \(LOE\)](#)



IMATGE PERSONAL

- [T Caracterització](#)
- [T Estètica Personal Decorativa](#)
- [T Perruqueria i Cosmètica Capilar \(LOE\)](#)
- [TS Assessoria d'Imatge Personal](#)
- [TS Estètica Integral i Benestar \(LOE\)](#)



IMATGE I SO

- [TS Il·luminació, Captació i Tractament d'Imatge \(LOE\)](#)
- [TS Producció d'Audiovisu als i Espectacles \(LOE\)](#)
- [T Video Discjòquei i So \(LOE\)](#)
- [T Laboratori d'Imatge](#)
- [TS Realització de Projectes Audiovisuals i Espectacles \(LOE\)](#)
- [TS So per a Audiovisuals i Espectacles \(LOE\)](#)



INDÚSTRIES ALIMENTÀRIES

- [T Olis d'Oliva i Vins \(LOE\)](#)
- [T Elaboració de Productes Alimentaris \(LOE\)](#)
- [T Forneria, Rebosteria i Confiteria \(LOE\)](#)
- [TS Processos i Qualitat en la Indústria Alimentària \(LOE\)](#)
- [TS Vitivinicultura \(LOE\)](#)



INFORMÀTICA I COMUNICACIONS

- [T Sistemes Microinformàtics i Xarxes \(LOE\)](#)
- [TS Administració de Sistemes Informàtics en Xarxa \(LOE\)](#)
- [TS Desenvolupament d'Aplicacions Multiplatafo](#)



INSTAL·LACIÓ I MANTENIMENT

- [T Instal·lacion s de Producció de Calor \(LOE\)](#)
- [T Instal·lacion s Frigorífiques i de Climatització \(LOE\)](#)
- [T Manteniment Electromecànic \(LOE\)](#)
- [TS Desenrotllament de Projectes d'Instal·lacion s Tèrmiques i de Fluids \(LOE\)](#)
- [TS Manteniment d'Instal·lacion s Tèrmiques i de Fluids \(LOE\)](#)
- [TS Mecatrònica Industrial \(LOE\)](#)
- [TS Prevenció de Riscos Professionals](#)



MARITIMOPESQUERA

- [T Busseig de Profunditat Mitjana](#)
- [T Operació, Control i Manteniment de Màquines i Instal·lacions del Vaixell](#)
- [T Pesca i Transport Marítim](#)
- [TS Supervisió i Control de Màquines i Instal·lacions del Vaixell](#)
- [TS Transport Marítim i Pesca d'Altura \(LOE\)](#)



QUÍMICA

- [T Laboratori d'Anàlisi i Control de Qualitat \(LOE\)](#)
- [T Operacions de Transformació de Plàstics i Cautxú](#)
- [TS Laboratori d'Anàlisi i Control de Qualitat \(LOE\)](#)
- [TS Plàstics i Cautxú](#)
- [TS Química Ambiental](#)



SANITAT

- [TS Anatomia Patològica i Citologia](#)
- [TS Audiologia Protètica \(LOE\)](#)
- [TS Dietètica](#)
- [TS Documentació Sanitària](#)
- [TS Higiene Bucodental](#)
- [TS Imatge per al Diagnòstic](#)
- [TS Laboratori de Diagnòstic Clínic](#)
- [TS Ortoprotèsica](#)
- [TS Pròtesis Dentals \(LOE\)](#)
- [TS Radioteràpia](#)
- [TS Salut Ambiental](#)



SERVICIS SOCIOCULTURALS I A LA COMUNITAT

- [T Atenció a Persones en Situació de Dependència \(LOE\)](#)
- [TS Animació Sociocultural](#)
- [TS Educació Infantil \(LOE\)](#)
- [TS Integració Social](#)
- [TS Interpretació de la Llengua de Signes](#)



TÈXTIL, CONFECCIÓ I PELL

- [T Calçat i Marroquineria](#)
- [T Confecció i Moda \(LOE\)](#)

- [TS Disseny i Producció de Calçat i Complements \(LOE\)](#)
- [TS Processos de Ennobliment Tèxtil](#)
- [TS Processos Tèxtils de Filatura i Teixidoria de Calada](#)
- [TS Processos Tèxtils de Teixidoria de Punt](#)
- [TS Patronatge i Moda \(LOE\)](#)



TRANSPORT I MANTENIMENT DE VEHICLES

- [T Carrosseria \(LOE\)](#)
- [T Electromecànica de Vehicles Automòbils \(LOE\)](#)

- [TS Automoció \(LOE\)](#)
- [TS Manteniment Aeromecànic](#)
- [TS Manteniment d'Aviònica](#)



VIDRE I CERÀMICA

- [T Fabricació de Productes Ceràmics \(LOE\)](#)

- [TS Desenrotllament i Fabricació de Productes Ceràmics \(LOE\)](#)



PROVES D'ACCÈS A CICLES:

- **80 % GRADUATS ESO**
- **20 % PROVA D'ACCÈS (amb 17 anys)**

- **Part Sociolingüística:**
 - Llengua i Literatura (Castellano o Valencià)
 - Ciències Socials, Geografia i Història.

- **Part Científic-Matemàtica-Tècnica**
 - Matemàtiques
 - Ciències Naturals
 - Tecnologia

ALTRES ESTUDIS

- ESTUDIS ARTÍSTICS
- FORCES SEGURETAT DE L'ESTAT



MODALITATS DE BATXILLERAT:

- ARTÍSTIC
- HUMANITATS I
CIÈNCIES SOCIALS
- CIÈNCIES I TECNOLOGIA



ESTUDIS ARTÍSTICS

ESCOLES D'ARTS PLÀSTIQUES
I DISSENY



CICLES FORMATIUS GRAU
SUPERIOR

(amb prova específica d'accès)



EASD Castelló

CICLES FORMATIUS DE GRAU SUPERIOR:

- Recobriments Ceràmics
- Ceràmica Artística
- Projectes i direcció d'obres de decoració
- Gràfica Publicitaria
- Il·lustració
- Fotografia



EASD València

CICLES FORMATIUS DE GRAU SUPERIOR:

- Escultura
- Joieria
- Fotografia



ALTRES ARTÍSTICS...

- CONSERVATORIS DE MÚSICA
- ESTUDIAR CINE I INTERPRETACIÓ a l'escola SUPERIOR D'ART DRAMÀTIC ESAD:

- INTERPRETACIÓ
- DIRECCIÓ

(correspon a Grau Universitari amb prova específica d'accès)





POLICIA LOCAL:

- Entre 18 i 30 anys
- BATXILLERAT ó FP GS
- Permís conducció
- OPOSICIÓ:
 - Prova física
 - Prova de coneixements
 - Test psicotècnic
 - Test de personalitat

GUARDIA CIVIL:

- **Entre 18 i 30 anys**
- **ESO ó FP GM**
- **Permís conducció**
- **OPOSICIÓ:**
 - **Prova física**
 - **Prova de coneixements:**
 - ortografia**
 - coneixements generals**
 - llengua estrangera**
 - **Test psicotècnic**
 - **Test de personalitat i d'intel·ligència**
 - **Test mèdic**
 - **Entrevista personal**





BOMBERS:

- Entre 18 i 30 anys
- ESO ó FP GM
- Permís conducció
- OPOSICIÓ:
 - Prova física
 - Prova de coneixements
 - Test aptitud
 - Entrevista personal

POLICIA NACIONAL

- Entre 18 i 30 anys
- Estatura mínima 1,65 homes i 1,60 dones
- Títol ESO
- Compromís de portar armes
- No haver segut condemnat ni estar
- Estar en possessió del permiso de conducció B
- Estar en possessió del carné A i BTP en el moment en que determine la convocatòria, que normalment és la quarta prova.
- **SUPERAR OPOSICIÓ (amb 4 proves):**
 - aptitud física
 - prova de coneixements
 - psicotècnic
 - reconeixement mèdic
 - prova idioma (voluntari)

SI TENIU DUBTES...

- parleu amb els vostres pares
- amb els vostres professors i professores
- amb el tutor o la tutora
- o acudiu al departament d'orientació





I SOBRETOT
ESTUDIEU
I FIQUEU
IL·LUSIÓ EN TOT
EL QUE COMENCEU...

ANEXO 21. Power-point para 1º de PCPI.

ORIENTACIÓ

1r PQPI

DEPARTAMENT D'ORIENTACIÓ

maig 2014

Què estudiem a 2n de PQPI

ÀMBIT COMUNICACIÓ	6 hores
ÀMBIT CIENTÍFIC-MATEMÀTIC	8 hores
ÀMBIT SOCIAL	4 hores
ANGLÈS	2 hores
TUTORIA	2 hores
MODULS ESPECÍFICS	10 hores



Titulació i eixides:

TITULACIÓ:

Títol de **Graduat en Educació Secundària Obligatòria**

EIXIDES:

1. ACADÈMIQUES:

Fer un **Cicle Formatiu de Grau Mitja** (recomanable) en qualsevol de les seues famílies professionals.

Fer Batxillerat (NO recomanable)

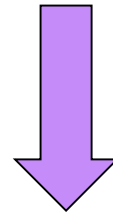
2. LABORALS:

Incorporació al món laboral

Formació Laboral: escola-taller

Després de 2n PQPI...

- Amb el Graduat en ESO

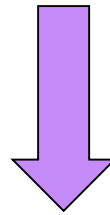


- CICLES FORMATIUS



CICLES FORMATIUS

- CF GRAU MITJA



- Amb el Graduat ESO
(accès directe)

- PROVA D'ACCÈS A CICLES
(amb 17 anys)



CICLES FORMATIUS...

- http://www.cece.gva.es/eva/val/fp/oferta_fp.htm

FAMÍLIA PROFESSIONAL



ACTIVITATS FÍSQUES I ESPORTIVES



ADMINISTRACIÓ I GESTIÓ



AGRÀRIA



ARTS GRÀFIQUES

ARTS I ARTESANIES

CICLES FORMATIUS

GRAU MITJÀ (TÈCNIC)

- [T Conducció d'Activitats Físicoesportives en el Medi Natural](#)
- [T Gestió Administrativa \(LOE\)](#)
- [T Producció Agrocològica \(LOE\)](#)
- [T Producció Agropecuària \(LOE\)](#)
- [T Jardineria i Floristeria \(LOE\)](#)
- [T Treballs Forestals i de Conservació del Medi Natural](#)
- [T Impressió en Arts Gràfiques](#)
- [T Preimpresió Digital \(LOE\)](#)

GRAU SUPERIOR (TÈCNIC SUPERIOR)

- [TS Animació d'Activitats Físiques i Esportives](#)

- [TS Administració i Finances \(LOE\)](#)
- [TS Secretariat](#)

- [TS Gestió i Organització d'Empreses Agropecuàries](#)
- [TS Gestió Forestal i del Medi Natural \(LOE\)](#)

- [TS Disseny i Producció Editorial](#)
- [TS Producció en Indústries d'Arts Gràfiques](#)

- [TS Artista Faller i Construcció d'Escenografies \(LOE\)](#)



**ARTS I
ARTESANIES**

•

- [TS Artista Faller i Construcció d'Escenografies \(LOE\)](#)



**COMERÇ I
MÀRQUETING**

- [T Comerç](#)

- [TS Comerç Internacional \(LOE\)](#)
- [TS Gestió Comercial i Màrqueting](#)
- [TS Servicis al Consumidor](#)
- [TS Transport i Logística \(LOE\)](#)



**EDIFICACIÓ I
OBRA CIVIL**

- [T Obres d'Interior, Decoració i Rehabilitació \(LOE\)](#)
- [T Construcció \(LOE\)](#)

- [TS Projectes d'Obra Civil \(LOE\)](#)
- [TS Projectes d'Edificació \(LOE\)](#)
- [TS Realització i Plans d'Obra](#)



**ELECTRICITAT
I ELECTRÒNICA**

- [T Instal·lacions de Telecomunicacions \(LOE\)](#)
- [T Instal·lacions Elèctriques i Automàtiques \(LOE\)](#)
- [T Equips Electrònics de Consum](#)

- [TS Automatització i Robòtica Industrial \(LOE\)](#)
- [TS Manteniment Electrònic \(LOE\)](#)
- [TS Sistemes Electrotècnics i Automatitzats \(LOE\)](#)
- [TS Sistemes de Telecomunicacions i Informàtics \(LOE\)](#)

**ENERGIA I
AIGUA**

•

- [TS Eficiència Energètica i Energia Solar Tèrmica \(LOE\)](#)
- [TS Energies renovables \(LOE\)](#)



FABRICACIÓ MECÀNICA

- [T Joieria](#)
- [T Mecanitzat \(LOE\)](#)
- [T Soldadura i Caldereria \(LOE\)](#)
- [T Tractaments Superficials i Tèrmics](#)
- [TS Construccions Metàl·liques \(LOE\)](#)
- [TS Disseny en Fabricació Mecànica \(LOE\)](#)
- [TS Òptica i Protètica Ocular](#)
- [TS Programació de la Producció en Fabricació Mecànica \(LOE\)](#)



FUSTA, MOBLE I SURO

- [T Fusteria i Moble \(LOE\)](#)
- [T Instal·lació i Moblament \(LOE\)](#)
- [TS Disseny i Moblament \(LOE\)](#)



HOTELERIA I TURISME

- [T Cuina i Gastronomia \(LOE\)](#)
- [T Servicis en Restauració \(LOE\)](#)
- [TS Agències de Viatges i Gestió d'Esdeveniments \(LOE\)](#)
- [TS Gestió d'Al·lotjaments Turístics \(LOE\)](#)
- [TS Animació Turística](#)
- [TS Guia, Informació i Assistències Turístiques \(LOE\)](#)
- [TS Direcció de Cuina \(LOE\)](#)
- [TS Direcció de Servicis de Restauració \(LOE\)](#)



IMATGE PERSONAL

- [T Caracterització](#)
- [T Estètica Personal Decorativa](#)
- [T Perruqueria i Cosmètica Capilar \(LOE\)](#)
- [TS Assessoria d'Imatge Personal](#)
- [TS Estètica Integral i Benestar \(LOE\)](#)



IMATGE I SO

- [TS Il·luminació, Captació i Tractament d'Imatge \(LOE\)](#)
- [TS Producció d'Audiovisu als i Espectacles \(LOE\)](#)
- [TS Realització de Projectes Audiovisuals i Espectacles \(LOE\)](#)
- [TS So per a Audiovisuals i Espectacles \(LOE\)](#)

- [T Video Discjòquei i So \(LOE\)](#)
- [T Laboratori d'Imatge](#)



INDÚSTRIES ALIMENTÀRIES

- [TS Processos i Qualitat en la Indústria Alimentària \(LOE\)](#)
- [TS Vitivinicultura \(LOE\)](#)

- [T Olis d'Oliva i Vins \(LOE\)](#)
- [T Elaboració de Productes Alimentaris \(LOE\)](#)
- [T Forneria, Rebosteria i Confiteria \(LOE\)](#)



INFORMÀTICA I COMUNICACIONS

- [TS Administració de Sistemes Informàtics en Xarxa \(LOE\)](#)
- [TS Desenvolupament d'Aplicacions Multiplatafo](#)

- [T Sistemes Microinformàtics i Xarxes \(LOE\)](#)



INSTAL·LACIÓ I MANTENIMENT

- [T Instal·lacion s de Producció de Calor \(LOE\)](#)
- [T Instal·lacion s Frigorífiques i de Climatització \(LOE\)](#)
- [T Manteniment Electromecànic \(LOE\)](#)
- [TS Desenrotllament de Projectes d'Instal·lacion s Tèrmiques i de Fluids \(LOE\)](#)
- [TS Manteniment d'Instal·lacion s Tèrmiques i de Fluids \(LOE\)](#)
- [TS Mecatrònica Industrial \(LOE\)](#)
- [TS Prevenció de Riscos Professionals](#)



MARITIMOPESQUERA

- [T Busseig de Profunditat Mitjana](#)
- [T Operació, Control i Manteniment de Màquines i Instal·lacions del Vaixell](#)
- [T Pesca i Transport Marítim](#)
- [TS Supervisió i Control de Màquines i Instal·lacions del Vaixell](#)
- [TS Transport Marítim i Pesca d'Altura \(LOE\)](#)



QUÍMICA

- [T Laboratori d'Anàlisi i Control de Qualitat \(LOE\)](#)
- [T Operacions de Transformació de Plàstics i Cautxú](#)
- [TS Plàstics i Cautxú](#)
- [TS Química Ambiental](#)



SANITAT

- [TS Anatomia Patològica i Citologia](#)
- [TS Audiologia Protètica \(LOE\)](#)
- [TS Dietètica](#)
- [TS Documentació Sanitària](#)
- [TS Higiene Bucodental](#)
- [TS Imatge per al Diagnòstic](#)
- [TS Laboratori de Diagnòstic Clínic](#)
- [TS Ortoprotèsica](#)
- [TS Pròtesis Dentals \(LOE\)](#)
- [TS Radioteràpia](#)
- [TS Salut Ambiental](#)



SERVICIS SOCIOCULTURALS I A LA COMUNITAT

- [T Atenció a Persones en Situació de Dependència \(LOE\)](#)
- [TS Animació Sociocultural](#)
- [TS Educació Infantil \(LOE\)](#)
- [TS Integració Social](#)
- [TS Interpretació de la Llengua de Signes](#)



TÈXTIL, CONFECCIÓ I PELL

- [T Calçat i Marroquineria](#)
- [T Confecció i Moda \(LOE\)](#)

- [TS Disseny i Producció de Calçat i Complements \(LOE\)](#)
- [TS Processos de Ennobliment Tèxtil](#)
- [TS Processos Tèxtils de Filatura i Teixidoria de Calada](#)
- [TS Processos Tèxtils de Teixidoria de Punt](#)
- [TS Patronatge i Moda \(LOE\)](#)



TRANSPORT I MANTENIMENT DE VEHICLES

- [T Carrosseria \(LOE\)](#)
- [T Electromecànica de Vehicles Automòbils \(LOE\)](#)

- [TS Automoció \(LOE\)](#)
- [TS Manteniment Aeromecànic](#)
- [TS Manteniment d'Aviònica](#)



VIDRE I CERÀMICA

- [T Fabricació de Productes Ceràmics \(LOE\)](#)

- [TS Desenrotllament i Fabricació de Productes Ceràmics \(LOE\)](#)



I SOBRETOT
ESTUDIEU
I FIQUEU
IL·LUSIÓ EN TOT
EL QUE COMENCEU...

ANEXO 22. Cuestionario final para 1º de PDC y PCPI.

SITUACIÓ VOCACIONAL FINAL**1r PDC-1r PQPI**

Nom:	Curs:
Data Naixement:	Edat:

DADES FAMILIARS:			
PARE: Nom:	Edat:	Estudis:	Professió:
MARE: Nom:	Edat:	Estudis:	Professió:
Influeixen els teus pares en allò que has d'estudiar/treballar? <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO			
Actitud dels teus pares: <input type="checkbox"/> volen que segueixca estudiant <input type="checkbox"/> volen que vaja a treballar			
<input type="checkbox"/> no m'han dit res	<input type="checkbox"/> que faja el que jo vulga	<input type="checkbox"/> no sé que volen ells	

A l'acabar aquest curs vulguera:

- Seguir estudiant 2n PDC
- Seguir estudiant 2n PQPI
- Anar a treballar a _____
- Escola-Taller/ Altra Formació _____
- NO ho sé, depèn de _____

Respecte als meus futurs estudis, la meua situació és:

1. SI sé que vull estudiar:
 - Cicle Formatiu Grau Mitja de _____
 - Altres Estudis de _____

Perquè vull ESTUDIAR més endavant:

- Estudis Universitaris de _____
 - Cicle Superior de _____
 - Altres Estudis de _____
2. NO sé exactament que vull estudiar. La meua situació és:
 - no tinc cap idea dels estudis que faré
 - estic dubtant entre molts estudis entre si
 - no sé quines son les meues necessitats personals i professionals futures
 3. Quan tinga el Graduat en ESO aniré a treballar
 4. M'agradaria tindre informació de: _____

QÜESTIONARI INTERESSOS PROFESSIONALS (CIP I)

	CAMP PROFESSIONAL	PUNTUACIÓ	ESTUDIS QUE M'INTERESSEN ó M'AGRADEN
1.			
2.			
3.			

ANEXO 23. Valoración de las visitas a los ciclos formativos para 1º de PDC y PCPI.**VISITA CENTRES SECUNDARIA: CICLES FORMATIUS.**

1. IES LLOMBAI (BORRIANA):
 - Cicle Formatiu de Fred i Calor.
 - Cicle Formatiu de Electricitat i Electrònica
2. IES COSTA D'AZAHAR (GRAU DE CASTELLÓ)
 - Cicle Formatiu d'Hostaleria.
 - Cicle Formatiu de Turisme.
3. IES F. TÀRREGA (VILA-REAL)
 - Cicle Formatiu de Perruqueria.
 - Cicle Formatiu d'Estètica.
4. IES GILABERT CENTELLES (NULES)
 - Cicle Formatiu d'Atenció Sociocomunitària
 - Cicle Formatiu d'Educació Infantil
 - Cicle Formatiu Agricultura Ecològica
 - Cicle Formatiu d'Administració
 - Cicle Formatiu de Mecànica
5. IES MATILDE SALVADOR (CASTELLÓ)
 - Cicles Formatius Sanitaris (Auxiliar Infermeria, Emergències i Parafarmàcia)
 - Cicle Formatiu d'Edificació i Obra Civil

1r PDC – 1r PQPI

NOM _____

1. Com valoraries l'eixida que vam fer el passat dia 7 de febrer per a conèixer alguns cicles formatius?
2. Dels cicles formatius visitats, quin te va agradar més?
3. T'ha resultat interessant la visita?
4. Quins cicles formatius t'interessen?
5. Tens clar quin cicle formatiu vols estudiar quan acabes l' ESO?
6. Si no es així, entre quins cicles estàs dubtant?
7. Tens suficient informació dels cicles formatius?
8. Quines coses voldries saber més?
9. Saps com es pot accedir a cursar un cicle formatiu? Com?
10. Que afegiries tu en aquestes visites?
11. Hi ha alguna eixida professional que no siguem cicles formatius que t'agradaria conèixer?

ANEXO 24. Dossier de autoconocimiento para 2º de PDC y PCPI.

Benvolgut alumne / Benvolguda alumna,

Et trobes quasi al final de l'ensenyament obligatori. Has fet un llarg camí, però la teva formació no ha acabat encara i al final d'aquest curs has de

PRENDRE DECISIONS IMPORTANTS PER AL TEU FUTUR.

La formació per a estudis acadèmics o professionals posteriors requereix un anàlisi que aquest quadern pretén ajudar-te a fer.

Estudia amb detall els continguts i la informació, resol els exercicis que conté.

En cas de dubte, demana ajuda al **tutor, tutora** o a l'**orientadora** del centre.

Tingues també present de compartir la informació amb els **pares**: són una peça fonamental perquè la decisió que prengues siga la més encertada.

IES BENIGASLÓ

PROGRAMA D'ORIENTACIÓ VOCACIONAL I PROFESSIONAL

2n Programa de Diversificació Curricular 2n Programa de Qualificació Professional Inicial

Nom _____

Curs _____ Tutor/a _____

BENVINGUTS AL QUADERN PER A L'ELABORACIÓ DEL CONSELL ORIENTADOR

FASE I: AUTOCONEIXEMENT (Tutors/es durant 4 setmanes)

Pas 1. Guió per a l'orientació.

Pas 2. Em conec per decidir millor. Què m'interessa i m'agrada?

Pas 3. Què se'm dóna bé?

Pas 4. En quins estudis vaig millor?

FASE II: CONÈIXER EL SISTEMA EDUCATIU I LABORAL (Orientadora durant 2 setmanes)

FASE III: PRESA DE DECISIONS (Alumnes, tutors/es, orientadora i pares)

Abans de començar, convé saber de què parlem...

La presa de decisions vocacionals i professionals és un moment important de la teva vida. Triar quin itinerari formatiu vols seguir en el futur té una certa complexitat perquè intervenen molts factors. Per exemple, abans de prendre una decisió definitiva sobre quin tipus de batxillerat o cicle formatiu faràs, caldrà tindre en compte:

- la dificultat dels estudis,
- les teves notes a certes àrees,
- l'esforç i el temps necessari per obtenir el títol,
- l'opinió dels teus pares,
- què faran els teus amics,
- quines possibilitats tindràs en acabar,
- etc.

Abans d'escollir uns estudis, t'has d'informar sobre:

- Les maneres d'accedir.
- Els continguts o el pla d'estudis.
- La durada.
- El tipus de titulació que ofereixen i el treball posterior.
- Les sortides professionals.
- El cost econòmic dels estudis (si cal sortir fora).
- Les possibilitats de beques o ajudes.
- El nivell de dificultat.

Però la decisió l'has de basar en el coneixement de tu mateix, no sols en una bona informació.

Influències a l'hora de triar:

1. Els teus propis interessos: el que realment t'agrada o interessa.
2. La teva personalitat: com ets (actiu, nerviós, etc.).
3. La teva família (el que pensen els teus pares i els seus consells...).
4. L'entorn en què vius (els teus amics, el barri...).
5. Les teves capacitats (el que ets capaç de fer, en què ets hàbil...).
6. Altres factors (la sort, etc.).

No són elements negatius ni positius però poden condicionar la teva decisió. És important tindre'ls en compte, identificar el pes que tenen en la teva decisió i evitar que siguin l'únic factor que justifique la teva elecció.

Condicionants socials:

- Les professions que estan “de moda” i la imatge que se’n té.
- L’opinió i la influència de les teves amistats.
- Les professions més típiques de l’entorn on vius (comercial, industrial...).

Condicionants educatius:

- El rendiment acadèmic, l’aprofitament dels estudis realitzats, els hàbits d’estudi, etc.
- Les opinions dels tutors, els professors, els orientadors, etc.
- Les condicions d’accés a determinats estudis (proves específiques, notes de tall...).
- La formació rebuda, tant a l’escola i l’institut com la complementària (cursets de dibuix, teatre, esports, informàtica, idiomes, etc.).

Condicionants familiars:

- Les professions de la família són les que més coneixes i poden resultar-te atractives o, al contrari, impossibles, en funció de les vivències i experiències en els seus llocs de treball.
- Les expectatives familiars: la continuïtat d’un negoci familiar, el desig d’uns estudis superiors, la pressió per una professió amb més sortides professionals.

Condicionants econòmics:

- La situació econòmica familiar, sobretot si has d’estudiar lluny de casa o anar a un centre privat.
- La durada dels estudis i el preu.
- Les perspectives laborals de la professió: sou, lloc de treball, estabilitat en els contractes, índex de desocupació, sortides professionals...

Condicionants psicològics i personals:

- Les capacitats físiques i psicològiques. Les persones tenen potencials i capacitats diferents. Trobar les nostres i potenciar-les és molt important però no és fàcil.
- El nivell d’aspiració i ambició professional.
- El grau de maduresa vocacional i de la presa de decisions.

Ordena els 5 factors que més et poden influir:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

AUTOCONEIXEMENT

Aquest qüestionari serveix perquè penses sobre temes relacionats amb el teu futur acadèmic i professional, i després pugues aportar les teves reflexions al grup de treball.

1) Em sembla important tindre clar el que faré en acabar l'ESO.

Sí No

Per què?: _____

2) Ja tinc decidit què vull fer.

Sí

Quina és la teva decisió?: _____

No

Tinc dubtes

Indica quins: _____

3) Per decidir adequadament què faré el curs que ve, és necessari que em plantege els següents passos o aspectes:

- a) Establir un pla per resoldre el problema de la decisió que haig d'adoptar.
- b) Dedicar un temps a conèixer-me millor abans de prendre una decisió.
- c) Buscar informació actualitzada sobre les diferents opcions acadèmiques, professionals i laborals.
- d) Fer una valoració de cadascuna de les diferents opcions, tenint en compte com hi poden influir aspectes econòmics, familiars, personals, d'amistat, etc.
- e) Aprofundir en la recerca d'informació una vegada que he pres una decisió inicial.
- f) Prendre definitivament la decisió i poder comentar-la amb els companys, el tutor, la família.
- g) Aprendre d'aquesta experiència una manera de resoldre problemes i prendre decisions de manera més realista i autònoma.

QÜESTIONARI DE PERFIL D'APTITUDS PERCEBUDES PELS ALUMNES

1. OFICIS	SI	NO
1) Consideres que tens aptituds manuals? Saps fer coses amb les teves mans, com per exemple: arreglar objectes, aprendre ràpidament el funcionament d'aparells, etc.?		
2) Te'n surts en els crèdits de l'àrea de Tecnologia?		
3) Saps calcular amb facilitat els volums i distàncies? Per exemple, et surt bé: mesurar una superfície o un volum, no confons la dreta amb l'esquerra, girar un objecte per tal que encaixi en un forat, etc.		
4) Et concentres bé quan fas alguna activitat manual?		
5) Penses que series capaç de fer un treball com: fuster, electricista, paleta, conductor d'autobús, perruquer, rellotger, etc.?		
A cada resposta afirmativa li has d'assignar un 20% (solament les afirmatives) i escriure el total en el quadre		

2. AGROPECUARI	SI	NO
1) Consideres que tens aptituds manuals?		
2) Te'n surts en els crèdits de l'àrea de tecnologia?		
3) Saps calcular amb facilitat volums i distàncies? Per exemple, et surt bé: mesurar una superfície o un volum, no confons la dreta amb l'esquerra, girar un objecte per tal que encaixi en un forat, etc.		
4) Et trobes capacitat per a suportar treballs de gran esforç físic?		
5) Series capaç de fer un treball com: agricultor, ramader, jardiner, guarda forestal, tècnic agrícola, etc.?		
A cada resposta afirmativa li has d'assignar un 20% (solament les afirmatives) i escriure el total en el quadre		

3. MILITAR-SEGURETAT	SI	NO
1) Creus que tens aptituds físiques per desenvolupar-te en situacions de risc? És a dir: ets capaç de poder defensar-te bé en el cas d'una agressió; et sents capaç de poder intervenir ajudant persones en perill; pots aguantar situacions de gran cansament físic; tens resistència i força física; etc.		
2) Et consideres capacitat per intervenir i resoldre conflictes, baralles, enfrontaments, etc.?		
3) Et sents capaç de manejar diversos tipus d'armament? Penses que sabries utilitzar-lo amb l'adequada prudència?		
4) Te'n surts de situacions de risc i tensió amb serenitat i tranquil·litat?		
5) Penses que series capaç de fer un treball com: policia, guàrdia urbana, guàrdia jurat, militar professional, mosso d'esquadra, protecció de persones, etc.?		
A cada resposta afirmativa li has d'assignar un 20% (solament les afirmatives) i escriure el total en el quadre		

4. ADMINISTRATIU I OFICINA	SI	NO
1) Creus que tens capacitat: d'organització (saps com organitzar-te bé les teves feines?); de ser net i polit en els teus treballs?; de classificar, distribuir, arxivar i localitzar informacions i documents?		
2) Tens facilitat per als càlculs i la comptabilitat?		
3) Et sents capacitat per a treballar moltes hores amb un ordinador?		
4) Fas un ús correcte de l'expressió escrita, és a dir, l'ortografia i la redacció?		
5) Series capaç de fer un treball com a: encarregat d'arxiu, empleat de banca, empleat de correus, comptable, mecanògraf, recepcionista, etc.?		
A cada resposta afirmativa li has d'assignar un 20% (solament les afirmatives) i escriure el total en el quadre		

5. ECONÒMIC-EMPRESARIAL	SI	NO
1) Tens capacitats per crear i dirigir una empresa? És a dir: sabries organitzar un conjunt de persones i dirigir-les en una activitat empresarial? Et veus donant ordres als teus empleats ? Tens idees i iniciativa per muntar un negoci?		
2) Acostumes a treure en els crèdits de matemàtiques notes iguals o superiors al 6?		
3) Et consideres organitzat en el teu treball?		
4) Sabries promocionar i vendre un producte de consum?		
5) Serviries per fer treballs com a: economista, director d'empresa, publicista, agent de canvi i borsa, agent d'assegurances, director d'un hotel, gerent d'una empresa, director de banc, etc.?		
A cada resposta afirmativa li has d'assignar un 20% (solament les afirmatives) i escriure el total en el quadre		

6. SERVEIS SOCIALS	SI	NO
1) Te'n surts bé en les relacions humanes? És a dir: saps comprendre les persones i intentes ajudar-les en els seus problemes, no et costa prendre contacte amb la gent, etc.		
2) Tens capacitat d'organització? És a dir: ets organitzat en els teus treballs, tens facilitat per prendre decisions i planificar activitats diverses amb persones, etc.		
3) Saps explicar adequadament i amb claredat suficient un tema, una situació, un fet, etc.?		
4) Acostumes a treure notes iguals o superiors al 6 en els crèdits de l'àrea de Socials?		
5) Serviries per treballar com a: assistent social, educador social, relacions públiques, conserge, animador sociocultural, etc.?		
A cada resposta afirmativa li has d'assignar un 20% (solament les afirmatives) i escriure el total en el quadre		

7. ENSENYAMENT	SI	NO
1) Consideres que tens aptituds per ensenyar coses que saps als altres? És a dir: saps explicar les coses ordenadament, ets estructurat en les teves explicacions, ets clar en la teva expressió, saps transmetre l'interès per les coses que expliques?		
2) En els crèdits de Llengua treus notes iguals o superiors al 6?		
3) Tens facilitat per entendre el que llegeixes i per expressar de paraula o per escrit les teves idees?		
4) Et sents capacitat per tractar problemes escolars i personals amb alumnes?		
5) Et sents capacitat per treballar com a: mestre, professor, educador social, pedagog, parvulista, monitor de temps lliure, etc.?		
A cada resposta afirmativa li has d'assignar un 20% (solament les afirmatives) i escriure el total en el quadre		

8. CIÈNCIES HUMANES I SOCIALS	SI	NO
1) Consideres que tens una bona capacitat de raonament? És a dir: analitzes ordenadament els problemes abans de resoldre'ls, saps construir arguments sòlids per fonamentar les teves afirmacions, ets reflexiu i crític en els teus plantejaments, etc.?		
2) Treus notes iguals o superiors al 6 en els crèdits de Llengua?		
3) Acostumes a reflexionar sobre la condició humana, sobre els valors socials i ètics, sobre la justícia, etc.?		
4) En Socials acostumes a treure notes iguals o superiors al 6?		
5) Serviries per treballar com a: polític, historiador, filòsof, sociòleg, advocat, psicòleg, etc.?		
A cada resposta afirmativa li has d'assignar un 20% (solament les afirmatives) i escriure el total en el quadre		

9. CIÈNCIES DE LA SALUT	SI	NO
1) Et sents capacitat per tractar amb malalts i ferits? És a dir: creus que sabries fer cures d'urgència en un cas de necessitat, assistir malalts terminals, tallar hemorràgies, ajudar persones discapacitades, etc.?		
2) En els crèdits relacionats amb la higiene i la salut o amb l'àrea de Naturals acostumes a treure notes iguals o superiors al 6?		
3) Tens facilitat per fer treballs de laboratori? És a dir: fer anàlisis químiques i biològiques, preparar mostres microscòpiques, sintetitzar substàncies químiques noves, etc.		
4) Llegeixes els articles de medicina i salut dels diaris i revistes, i els entens?		
5) Series capaç de treballar com a: metge, infermer, veterinari, odontòleg, auxiliar geriàtric, farmacèutic, etc.?		
A cada resposta afirmativa li has d'assignar un 20% (solament les afirmatives) i escriure el total en el quadre		

10. CIÈNCIES EXPERIMENTALS	SI	NO
1) Consideres que tens aptituds per a la investigació científica? És a dir: ets metòdic, organitzat i estructurat en els seus treballs; acostumes a reflexionar críticament sobre problemes relacionats amb la natura, l'univers, la vida; saps construir raonaments sòlids per fonamentar les teves idees; tens bones capacitats d'observació; etc.?		
2) Ten surts bé amb els crèdits de Naturals?		
3) Creus que tens aptituds per a les matemàtiques?		
4) Tens paciència, ordre i constància per fer treballs d'investigació científica?		
5) Penses que serviries per treballar com a: físic, químic, biòleg, matemàtic, geòleg, bioquímic, etc.?		
A cada resposta afirmativa li has d'assignar un 20% (solament les afirmatives) i escriure el total en el quadre		

11. TECNOLÒGIC	SI	NO
1) Tens capacitat per realitzar estudis tècnics? És a dir: tens facilitat per muntar i desmuntar aparells, ets el primer de casa teva que sap fer funcionar un aparell nou, entens amb facilitat les especificacions de funcionament dels aparells, etc.?		
2) Acostumes a treure notes iguals o superiors al 6 en els crèdits de tecnologia?		
3) Et va bé el dibuix, sobretot el dibuix tècnic?		
4) Creus que en la teva professió futura series capaç de treballar moltes hores amb un ordinador?		
5) Et sents capacitat per treballar com a: enginyer informàtic, controlador aeri, tècnic de telecomunicacions, enginyer industrial, tècnic tèxtil, etc.?		
A cada resposta afirmativa li has d'assignar un 20% (solament les afirmatives) i escriure el total en el quadre		

12. ARTÍSTIC	SI	NO
1) Tens facilitat per alguna activitat artística? Per exemple: dibuix, pintura, escultura, dansa, teatre, fotografia, música, etc.		
2) En els crèdits de Plàstica treus notes iguals o superiors al 7?		
3) I en Música, acostumes a treure notes iguals o superiors al 7?		
4) Quan visites un museu, saps interpretar el sentit d'una obra artística, sigui música, pintura, escultura, etc.? És a dir, consideres que tens sensibilitat artística?		
5) Penses que tens capacitat per treballar com a: dibuixant, pintor, escultor, fotògraf, actor, músic, etc.?		
A cada resposta afirmativa li has d'assignar un 20% (solament les afirmatives) i escriure el total en el quadre		

13. FÍSIC-ESPORTIU	SI	NO
1) Consideres que tens aptituds físiques per a l'esport? És a dir: saps coordinar bé el teu cos, tens flexibilitat, ets fort i resistent, etc.?		
2) Acostumes a treure notes iguals o superiors al 7 a Educació Física?		
3) Fas algun esport extraescolar amb un bon nivell de rendiment?		
4) Tens facilitat per entendre els articles i documentals relacionats amb l'anatomia i funcionament del cos?		
5) Et sents capacitats per treballar com a: professor d'Educació Física, monitor esportiu, esportista professional, entrenador d'un equip esportiu, etc..?		
A cada resposta afirmativa li has d'assignar un 20% (solament les afirmatives) i escriure el total en el quadre		

CONSTRUCCIÓ DEL PERFIL D'APTITUDS

Assigna a cada resposta afirmativa (SÍ) de cada grup ocupacional el valor d'un 20%. Si la resposta és negativa (NO) no li dones cap valor.

Ara, escriu les 13 quantitats a la taula que a continuació trobaràs.

Els resultats poden ser significatius a partir del 80%.

TAULA Núm.:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Puntuació en %													

Advertim que aquest qüestionari no és un test psicològic sinó un exercici sobre la impressió que té l'alumne/a de les seves aptituds. Per tant, pot ser que no es correspongui amb la realitat. El que considerem útil d'aquest qüestionari és la possibilitat que ens dona per discutir sobre els seus resultats, i fer valoracions conjuntes a classe i amb els pares per tal d'estimular la reflexió. Perfectament es pot no estar d'acord amb els resultats, Per això es demana l'opinió personal.

QÜESTIONARI D'INTERESSOS PROFESSIONALS

Si tens clar el que t'agrada i el que no t'agrada, ja has avançat molt. A continuació trobaràs una sèrie d'activitats (treballs o estudis). Indica el teu interès per cadascuna de les següents tasques. Has de llegir-les detingudament i marcar 1 en la primera columna si l'activitat resulta del teu interès. Marcar 0 en la segona columna si ho desconeixes o et resulta indiferent. Marcar -1 si et desagrada aquesta activitat (marca només una columna).

Posteriorment escriu el resultat de cada qüestió en el full de puntuacions per realitzar el teu perfil.

INTERESSOS PROFESSIONALS	M'agrada 1 punt	M'és indiferent / Ho desconec 0 punts	Em desagrada -1 punt
1. Examinar, analitzar i estudiar el funcionament de màquines noves i invents tecnològics.			
2. Reparar equips de so, ordinadors, televisors, frigorífics, aire condicionat, etc.			
3. Intervenir en l'elaboració de contractes, escriptures i testaments.			
4. Diagnosticar i administrar tractaments mèdics, per prevenir o guarir malalties dels éssers humans.			
5. Traduir i interpretar textos escrits en un altre idioma.			
6. Realitzar funcions de protecció, seguretat i vigilància.			
7. Desenvolupar i realitzar un guió cinematogràfic.			
8. Realitzar estudis en l'àrea de les matemàtiques i l'estadística.			
9. Compondre, dirigir o interpretar obres musicals.			
10. Estudiar l'evolució de les races humanes, la seva organització política, social, econòmica i cultural (estils artístics, etc.).			
11. Realitzar estudis i investigacions sobre diferents roques.			
12. Manejar màquines d'oficina (ordinador, calculadores, etc.) i comunicacions telefòniques.			
13. Planificar, organitzar, dirigir i controlar les activitats d'una empresa.			
14. Treballar i interessar-me per les explotacions ramaderes i resoldre els seus problemes.			
15. Classificar documents, cartes, segells, diapositives o altres objectes, per temes.			
16. Entrenar o preparar esportistes per millorar-ne el rendiment.			
17. Informar dels esdeveniments d'actualitat.			
18. Indagar i descobrir el perquè de les teories científiques.			
19. Dissenyar mobles, ceràmica, complements, peces de vestir, joies, etc.			
20. Participar en la política regional o nacional.			
21. Dissenyar, projectar i elaborar els plànols d'un edifici a la ciutat.			
22. Construir o reparar mobles o objectes de fusta.			
23. Dirigir les activitats d'un banc o participar-hi.			

24. Diagnosticar, prevenir i tractar malalties i lesions d'animals.		
25. Estudiar l'origen i l'evolució de les llengües.		
26. Perseguir, detindre i posar a disposició judicial aquells qui cometen delictes.		
27. Crear o dissenyar anuncis publicitaris.		
28. Realitzar experiments per analitzar i estudiar els fenòmens químics i bioquímics		
29. Fer recitals de cant i música.		
30. Fer classes en un col·legi.		
31. Dirigir la instal·lació de sistemes d'alarmes.		
32. Realitzar activitats on es requereisca habilitat manual i pràctica.		
33. Intervenir davant els tribunals de justícia en nom de la llei, representant un client.		
34. Organitzar una finca supervisant la cura dels animals.		
35. Ordenar, classificar i arxivar documents i informes.		
36. Dirigir les competicions esportives i aplicar les regles establertes.		
37. Compondre, dirigir o interpretar una representació teatral, televisiva o cinematogràfica.		
38. Fer descobriments científics.		
39. Restaurar obres d'art, prenent decisions pròpies sobre la forma, manera i tècnica a aplicar.		
40. Investigar els problemes psicològics de les persones.		
41. Estudiar, projectar i construir instal·lacions elèctriques, ponts, túnels, etc.		
42. Ajustar maquinària i instal·lar equips elèctrics en fàbriques o edificis.		
43. Assessorar sobre problemes comptables, financers i econòmics.		
44. Investigar en un laboratori l'origen de les malalties.		
45. Organitzar i classificar llibres i documents en una biblioteca.		
46. Prestar serveis en organismes i establiments militars.		
47. Presentar les notícies en els informatius de TV.		
48. Organitzar la repoblació de la muntanya seleccionant les plantes més adequades.		
49. Crear i executar passos de dansa.		
50. Estudiar teories relatives al comportament de l'ésser humà.		
51. Elaborar i dissenyar programes informàtics.		
52. Reparar les avaries dels vehicles.		
53. Aplicar els principis de la teoria econòmica per solucionar problemes financers en empreses.		
54. Prescriure medicaments per a la curació de malalties.		
55. Traduir textos de diferents idiomes.		
56. Organitzar i planificar competicions esportives.		
57. Redactar notícies, comentar informacions i coordinar la redacció d'una publicació.		
58. Investigar en un laboratori per a la creació de nous materials.		
59. Fotografiar, esculpir o pintar creacions artístiques.		
60. Orientar professionalment o acadèmicament les persones.		

QÜESTIONARI D'INTERESSOS PROFESSIONALS - FULL DE RESPOSTES										
	Camp 1	Camp 2	Camp 3	Camp 4	Camp 5	Camp 6	Camp 7	Camp 8	Camp 9	Camp 10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
TOTAL										
	CIENTÍFIC-TÈCNIC	TÈCNIC-APLICAT	JURÍDIC-ADMINISTRATIU	BIOSANITARI	LINGÜÍSTIC-LITERARI	FÍSIC-ESPORTIU	PUBLICITAT I MITJANS DE COMUNICACIÓ	CIENTÍFIC EXPERIMENTAL	ARTÍSTIC-MUSICAL	CIÈNCIES SOCIALS

INTERPRETACIÓ DELS RESULTATS													
BAIXA			MITJANA				ALTA			CAMPS			
-6	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	6	CIENTÍFIC - TÈCNIC
-6	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	6	TÈCNIC - APLICAT
-6	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	6	JURÍDIC - ADMINISTRATIU
-6	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	6	BIOSANITARI
-6	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	6	LINGÜÍSTIC - LITERARI
-6	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	6	FÍSIC - ESPORTIU
-6	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	6	PUBLICITAT I MITJANS DE COMUNICACIÓ
-6	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	6	CIENTÍFIC EXPERIMENTAL
-6	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	6	ARTÍSTIC - MUSICAL
-6	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	6	CIÈNCIES SOCIALS

INTERPRETACIÓ DELS RESULTATS

Ara podràs comprovar a quin tipus d'estudis es corresponen els camps en què has obtingut major puntuació. No penses que aquesta és una decisió definitiva, és tan sols una orientació, una dada que resulta d'un qüestionari.

Estudis propis de cada camp:

1. **CIENTIFIC-TÈCNIC.** Professionals que, a través del domini de la tecnologia, fan possible qualsevol tipus de maquinària, instal·lació o construcció. Integrada pel conjunt de ciències que es relacionen amb la matemàtica, la física i la química. S'hi inclouen les tècniques basades en el dibuix lineal. Enginyeria industrial, de camins, de mines, de telecomunicacions, informàtics, tècnics de robòtica...

Cicles formatius: edificació i obra civil, fabricació mecànica, manteniment i serveis a la producció, manteniment de vehicles autopropulsats, informàtica i comunicació.

2. **TÈCNIC APLICAT.** Professionals que fan possible el funcionament de maquinària, instal·lació o construcció. Presenten habilitats i destreses manuals que afavoreixen el desenvolupament d'aquesta funció.

Cicles formatius: tèxtil, confecció i pell, fusta, moble i suro, edificació i obra civil, fabricació mecànica, manteniment i serveis a la producció, manteniment de vehicles autopropulsats.

3. **JURÍDIC-ADMINISTRATIU.** Les professions d'aquest camp tracten d'establir i aplicar les normes legals per les quals es regeix la societat i el funcionament, l'administració i l'organització de les empreses. Dret, Gestió Administrativa, Graduat Social, Economia...

Cicles formatius: administració.

4. **BIOSANITARI.** Són professions que s'ocupen de la cura de la salut de les persones i els animals, prevenint o guarint les malalties. Medicina, psicologia, veterinària, infermeria, òptica, biologia...

Cicles formatius: sanitat, activitats agràries.

5. **LINGÜÍSTIC-LITERARI.** Es refereixen al desenvolupament d'activitats lligades a la literatura. Inclouem en aquest camp totes les persones que fan del llenguatge i dels idiomes la seva professió. Interpretació, lingüística, biblioteconomia, documentació, traducció...

- 6. FÍSIC-ESPORTIU.** Professions dedicades a utilitzar i optimitzar les capacitats físiques. Esportista, policia, animació esportiva, entrenador...

Cicles formatius: activitats físiques i esportives.

- 7. PUBLICITAT i MITJANS DE COMUNICACIÓ.** Conjunt de professions lligades als mitjans de comunicació de masses. Els professionals d'aquest camp s'ocupen d'elaborar i transmetre informació a través dels mitjans de comunicació i busquen estratègies per incrementar el consum de determinats productes. Periodista, presentador de TV, articulista, realitzador, publicista, imatge i so, guionista.

Cicles formatius: comunicació, imatge i so, comerç i màrqueting.

- 8. CIENTÍFIC-EXPERIMENTAL.** Professions que aporten la teoria científica bàsica per al desenvolupament de la ciència tècnica. Física, estadística, biologia, matemàtica, química, geologia, astronomia...

Cicles formatius: química, indústries alimentàries.

- 9. ARTÍSTIC PLÀSTIC I MUSICAL.** Professions lligades a la imatge visual, auditiva i al disseny. Professionals que s'ocupen de la creació, la interpretació, la transmissió o la valoració de l'art. Composició musical, instrumentistes, cantants, decoració, restauració, disseny, paisatgisme, escultura...

Cicles formatius: escoles d'ensenyaments artístics, conservatoris.

- 10. CIÈNCIES SOCIALS.** Les professions d'aquest camp es desenvolupen a través de les relacions humanes o del seu estudi. Conjunt de professions preferentment de caràcter intel·lectual que tenen per objecte l'estudi de les persones i de les seves activitats socials. Sociologia, mestres, història, geografia, antropologia, treball social...

Cicles formatius: serveis socioculturals i a la comunitat.

CAMPS PROFESSIONALS AMPLIATS

CAMP 1 TECNOLÒGIC

Professionals que, a través del domini de la tecnologia fan possible qualsevol tipus de maquinària, instal·lació o construcció. Presenten habilitats i destreses manuals que afavoreixen el desenvolupament d'aquesta funció.

Cicles Formatius de las famílies professionals de: Activitats físico-esportives, Activitats agràries, Marítima-pesqueres, Arts gràfiques, Imatge i so, Edificació i obra civil, Electricitat i electrònica, Energia i aigua, Fabricació mecànica, Hosteleria i turisme, Indústries alimentàries, Informàtica i Comunicació, Instal·lació i manteniment, Fusta i moble, Transport i Manteniment de vehicles, Manteniment i Serveis a la producció, Química, Textil, Vidre i ceràmica.

Graus: Arquitectura, Enginyeries, Administració i direcció d'empreses, C. Econòmiques, Ciències del Mar, C. Biològiques, Físiques, Químiques, Matemàtiques, Geològiques, Estadística, Navegació marítima, Radioelectrònica naval, Òptica, Estructures marines, Informàtica, Estudis Empresarials, Gestió i Administració Pública, Traducció i Interpretació...

CAMP 2: CIENTÍFIC

Professions que aporten la teoria científica bàsica per al desenvolupament de la ciència i la tècnica.

Cicles Formatius de las famílies professionals de: Activitats agràries, Energia i aigua, Marítima-pesqueres, Imatge i so, Informàtica i Comunicació, Química, Indústries Alimentàries, Tèxtil.

Graus: Arquitectura, Enginyeries, Administració i direcció d'empreses, C. Econòmiques, Ciències del Mar, C. Biològiques, Físiques, Químiques, Matemàtiques, Geològiques, Estadística, Navegació marítima, Elèctrica, Naval, Òptica, Estructures marines, Informàtica, Estudis Empresarials, Gestió i Administració Pública, Traducció i Interpretació...

CAMP 3: BIOSANITARI

Son professions que s'ocupen de la cura de la salut de les persones i/o animals, prevenint o curant les malalties. També procuren el benestar físic de les persones.

Cicles Formatius de las famílies professionals de: Activitats físico-esportives, Marítima-pesqueres, Imatge personal, Indústries alimentàries, Activitats agràries, Química, Sanitat, Tèxtil.

Graus: Ciències Ambientals, Infermeria, Farmàcia, Fisioteràpia, Físiques, Geologia, Algunes Enginyeries (tèxtil, minera, forestal, agropecuària, agrònoma, química, industrial...), Logopèdia, Medicina, Odontologia, Podologia, Química, Psicologia, Teràpia Ocupacional...

CAMP 4: CIÈNCIES SOCIALS

Son professions que s'encarreguen del funcionament administratiu de les empreses i organismes públics. Les professions d'aquest camp es desenvolupen a través de les relacions humanes. Conjunt de professions que s'impliquen en activitats socials.

Cicles Formatius de las famílies professionals de: Administració i gestió, Comerç i màrqueting, Imatge personal, Hosteleria i Turisme, Serveis Sociocomunitaris.

Graus: Administració i Direcció d'empreses, Comunicació Audiovisual, Periodisme, Dret, Economia, Educació Social, Geografia, Història, Hª de l'Art, Humanitats, Logopèdia, Pedagogia, Mestra/e, Publicitat i Relacions Públiques, Teràpia Ocupacional, Ciències Polítiques, Sociologia, Treball Social...

CAMP 5: HUMANÍSTIC

Interès per les professions relacionades amb la producció cultural, investigació i creació literària... estudiar i conèixer el pensament i cultura de la humanitat.

Cicles Formatius de las famílies professionals de: Activitats físic-esportives, Administració i gestió, Hosteleria i turisme.

Graus: Periodisme, Ciències Polítiques, Comunicació Audiovisual, Dret, Educació Social, Gestió i Administració Pública, Filologies, Filosofia, Geografia, Història, Història de l'Art, Humanitats, Periodisme, Publicitat i Relacions Públiques, Ciències de l'Educació, Biblioteconomia i Documentació, Traducció i Interpretació...

CAMP 6: ARTÍSTIC

Professions lligades a la imatge visual, auditiva i al disseny. Professionals que s'ocupen de la creació, interpretació, transmissió o valoració de les arts.

Cicles Formatius de las famílies professionals de: Arts gràfiques, Arts i artesanies, Edificació i obra civil, Fusta i moble.

Graus: Belles Arts, Humanitats, Història, Patrimoni, etc.

Escoles d'ensenyaments artístics. Tots cicles formatius de Grau Superior: arts plàstiques, música, dansa, art dramàtic... Conservatoris. Composició musical, instrumentistes, cantants, decoració, restauració, disseny, etc.

CAMP 7: ALTRES ESTUDIS

Professions que no es troben dins dels cicles formatius.

Forces de seguretat de l'estat: Militar, Guardia Civil, Policia Nacional, Policia Local, Bombers, etc.

**SUBRATLLA ALS CAMPS I ESCRIU A CONTINUACIÓ
ELS OFICIS O PROFESSIONS QUE MÉS T'AGRADEN
INDEPENDENTMENT DEL CAMP ON ES TROBEN
I SI SÓN GRAUS O CICLES**

APTITUDS

Les **capacitats**, també anomenades **aptituds**, **habilitats** o qualitats, són característiques de les persones i es posseeixen d'una manera innata o s'adquireixen amb l'aprenentatge i l'experiència.

Si et diuen que tens aptituds t'estan dient que tens capacitat per fer determinades coses: aptitud musical, mecànica, numèrica, verbal...

Observa que les paraules *capacitat* i *aptitud* són sinònimes i signifiquen les teves possibilitats de desenvolupar determinats aspectes.

Tot seguit s'adjunta una taula en què pots comprovar els tipus de capacitats que pots tenir:

Capacitats motrius	Es refereixen a les habilitats per dominar i controlar el nostre cos.
Capacitats intel·lectuals	<p>Fan referència a les operacions del pensament, com ara el raonament i la comprensió.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mecànica: Comprensió dels principis en què es basa el funcionament de les màquines. - Espacial: Habilitat per imaginar objectes en diferents posicions a l'espai i per orientar-s'hi. - Numèrica: Aptitud per resoldre operacions, càlculs i problemes amb els nombres. - Verbal: Habilitat per comprendre i expressar-se de forma oral i escrita. - Raonament: Habilitat per resoldre problemes lògics. - Creativitat: Aptitud per inventar i crear objectes.
Capacitats afectives	Són les referides al món de les emocions i els sentiments.
Capacitats manipulatives	Aquelles que fan referència a les habilitats per desenvolupar treballs que requereixen precisió.
Capacitats artístiques	Són les referides a la representació de figures, formes, composicions...
Capacitats de comunicació i d'inserció social	Fan referència a la facilitat per adaptar-se als grups socials i de comunicar-se amb el món exterior.

Tot seguit exploraràs les aptituds que tens per a determinades situacions a través d'unes taules.

APTITUDS
A. Comprensió verbal
B. Raonament numèric
C. Aptitud espacial
D. Raonament mecànic
E. Memòria
F. Concentració
G. Bona percepció
H. Coordinació viso motriu
I. Habilitat manual
J. Rapidesa motora
K. Organització
L. Sentit artístic
M. Facilitat d'expressió
N. Facilitat per a idiomes
RA. Raonament abstracte

Les aptituds són les capacitats i destreses que té una persona per a determinades coses: conduir, nedar, tocar un instrument, rapidesa per al càlcul mental, etc. Quines creus que són les teves aptituds? Escribeu-les.

De les aptituds assenyalades en aquesta taula, fixa't en les quines destaquen. **Sigues realista** i assenyalat les 3 fonamentals:

1. _____
2. _____
3. _____

Amb aquestes 3 aptituds, tindries qualitats per als estudis universitaris següents: (consulta la taula)

TAULA DE RELACIONS ENTRE LES APTITUDS I ELS ESTUDIS UNIVERSTARIS							
ESTUDIS	APTITUDS MÉS IDÒNIES						
Arquitectura	A	B	C	G	H	K	RA
Informàtica	B	C	E	F	H	RA	
Enginyeria aeronàutica	B	C	D	K	RA		
Enginyeria de camins	B	C	D	G	H	K	
Enginyeria industrial	B	C	D	K	RA		
Enginyeria de mines	B	C	D	K			
Enginyeria de muntanyes	B	C	D	G	K		
Enginyeria naval	B	C	D	I			
Enginyeria de telecomunicacions	B	C	D	F	I		
Enginyeria agrònoma	B	C	D	E	G		
Filosofia	A	E	F	M	RA		
Ciències de l'educació	A	B	E	K	M		
Filologia	A	E	M	N	RA		
Geografia i història	A	E	F	M	RA		
Psicologia	A	B	E	M			
Dret	A	E	F	M	RA		
Ciències polítiques i sociologia	A	B	E	M	RA		
Ciències de la informació	A	C	E	M	N		
Química	B	I	RA				
Física	B	I	RA				
Matemàtiques	A	B	C	F	RA		
Biologia	B	F	G	H	K	RA	
Geologia	A	B	C	E	RA		
Medicina	C	E	I	K			
Farmàcia	A	C	E	I	K		
Veterinària	A	C	D	K			
Odontologia	C	F	I				
Belles arts	C	G	L				
Econòmiques i empreses	A	B	E	F	H	I	J
Infermeria	A	C	E	I	K		
Estadística	A	E	F	H	I	J	
Professorat de primària	A	B	C	E	M		
Òptica	A	C	E	I			
Enginyeria tècnica aeronàutica	B	C	D	K	RA		
Enginyeria tècnica agrícola	B	C	D	E	G	M	
Enginyeria tècnica forestal	B	C	D	G	K		

Enginyeria tècnica industrial	B	C	D	K	RA		
Enginyeria tècnica naval	B	C	D	I			
Enginyeria tècnica de mines	B	C	D	K			
Enginyeria tècnica d'obres	A	B	C	G	H	K	
Enginyeria tècnica de teixits	C	H	I				
Enginyeria tècnica de telecomunicacions	B	C	D	F	I		
Enginyeria tècnica de topografia	A	B	C	G	H	K	
Arquitectura tècnica	A	B	C	G	H	K	
Biblioteconomia	A	E	F	K	N		
Fisioteràpia	F	H	I				
Traductors	A	E	F	M	N		
Treball social	A	B	E	M	RA		
Graduat social	A	E	F	H	I	J	

Ara reflexiona i sigues realista.

Si per exemple jo vull ser fisioterapeuta i les aptituds que se demanen més idònies son: concentració, coordinació viso-motriu i habilitats manuals i jo no tinc eixes aptituds... igual podria estudiar-ho, però em costaria més que a un altre que sí que les tinga...

Es corresponen les teues aptituds amb els estudis que vols fer?

Comenteu-lo a classe.

Fixa't ara en aquestes aptituds:

APTITUDS PER A CICLES FORMATIUS			
A8.	Intel·ligència general mitjana	B9.	Comprensió verbal
C10.	Facilitat d'expressió	D11.	Raonament numèric
E12.	Raonament mecànic	F13.	Raonament espacial
G14.	Raonament abstracte	H15.	Atenció i concentració
I16.	Memòria	J17.	Coordinació visomotriu
K18.	Precisió motora	L19.	Actitud perceptiva
M20.	Capacitat d'observació	N21.	Facilitat per als idiomes

De les aptituds assenyalades en aquesta taula, fixa't en quines destaquen. **Sigues realista** i assenjala les 3 fonamentals:

1. _____

2. _____

3. _____

Amb aquestes 3 aptituds, tindries qualitats per als estudis de Formació Professional següents:

TAULA DE RELACIONS ENTRE LES APTITUDS I ELS ESTUDIS DE CICLES FORMATIUS							
ESTUDIS	APTITUDS MÉS IDÒNIES						
01 Agrària	E	F	K	M			
02 Activitats físiques i esportives	A	F	J	K			
03 Marítima pesquera	E	F					
04 Administració	A	B	C	H	I		
05 Arts gràfiques	B	F	I	L			
06 Comerç i màrqueting	A	B	C	H	I		
07 Comunicació, imatge i so	B	C	F				
08 Edificació i obra civil	B	F	L				
09 Electricitat i electrònica	A	B	D	F	J		
10 Fabricació mecànica	E	F					
11 Hoteleria i turisme	B	C	I	N			
12 Imatge personal	B	H	K				
13 Indústries alimentàries	A	H	J	K			
14 Informàtica	A	D	G	H	J	M	N
15 Fusta i moble	J	L					
16 Manteniment de vehicles	E	F	G	M			
17 Manteniments i serveis a la producció	E	F	G	H			
18 Química	A	D	H				
19 Sanitat	A	H	I	J	L		
20 Serveis socioculturals	A	C	H	M			
21 Tèxtil, confecció i pell	F	J					
22 Vidre i ceràmica	B	F	L				

Ara reflexiona i sigues realista:

Es corresponen les teues aptituds amb els estudis que vols fer?

Comenteu-lo a classe.

RENDIMENT ACADÈMIC

Per acabar esta part hem de vore en quines assignatures vas millor.

Ara has de realitzar un exercici de memòria per recordar les qualificacions obtingudes en els cursos anteriors. Les notes assolides fins al moment mostren la teva capacitat i esforç per als estudis i poden servir-te de referència per enfocar futures opcions acadèmiques. Emplena la taula de notes de la següent manera:

1. Col·loca en les caselles corresponents les notes finals obtingudes a cada àrea.
2. Converteix les notes en puntuació d'acord amb aquesta taula:

NOTA	=	PUNTUACIÓ
EXCEL·LENT	=	10
NOTABLE	=	8
BÉ	=	6
SUFICIENT	=	5
INSUFICIENT	=	3

3. Troba la mitjana de les puntuacions i escriu-la en la casella corresponent.
4. Trasllada les puntuacions mitjanes d'aquesta taules a la taula de blocs i troba la mitjana en cada bloc.
5. Passa les dades de l'última columna a la Taula Resum de l'Autoconeixement

TAULA DE NOTES							
Àrees	1rESO		2nESO		3rESO		Puntuació mitjana
	nota	puntuació	nota	puntuació	nota	puntuació	
Castellà							
Valencià							
Anglès							
Matemàtiques							
Ciències socials							
Educació física							
Ciències de natura							
Educació plàstica i visual							
Tecnologia							
Música							
Optativa 1()							
Optativa 2()							
Optativa 3()							

TAULA DE BLOCS

BLOC TECNOLÒGIC	Puntuació mitjana		Mitjana del bloc
Tecnologia			
Matemàtiques			
Optativa			
Optativa			

BLOC CIENTÍFIC	Puntuació mitjana		Mitjana del bloc
Ciències de la natura			
Matemàtiques			
Optativa			
Optativa			

BLOC SANITARI	Puntuació mitjana		Mitjana del bloc
Ciències de la natura			
Optativa			
Optativa			

BLOC SOCIAL	Puntuació mitjana		Mitjana del bloc
Ciències Socials			
Matemàtiques			
Optativa			
Optativa			

BLOC HUMANÍSTIC	Puntuació mitjana		Mitjana del bloc
Castellà			
Valencià			
Anglès / Francès			
Ciències Socials			
Optativa			
Optativa			

BLOC ARTÍSTIC	Puntuació mitjana		Mitjana del bloc
Música			
Educació plàstica i visual			
Educació física			
Optativa			
Optativa			

RESUMIM TOT EL TREBALL D'AUTOCONeixEMENT FET FINS ARA...

NOM _____ **CURS** _____

En aquesta part del programa, has treballat per tindre més dades de tu mateix, conèixer-te millor. Ara es tracta de sintetitzar tota eixa informació:

ELS MEUS CONDICIONANTS. Escriu les circumstàncies familiars o d'altre tipus, especialment significatives, si és que n'hi ha, i que puguen tindre conseqüències en el teu futur acadèmic i professional:

EL MEU HISTORIAL ACADÈMIC. Escriu les assignatures per a les quals et consideres més capacitat:

Quina assignatura prefereixes? _____

QUINES APTITUDS TINC. Escriu les aptituds que has assenyalats:

En la **construcció de perfils d'aptituds**, dels 13 perfils, en quins has destacat?

1. Perfil: _____ Puntuació: _____
2. Perfil: _____ Puntuació: _____
3. Perfil: _____ Puntuació: _____

LES MEVES PREFERÈNCIES O INTERESSOS PROFESSIONALS

En el qüestionari d'interessos professionals que has emplenat has obtingut quins són les teves preferències professionals. Escriu ací els tres camps professionals on has tret més puntuació:

1. Camp: _____ Puntuació: _____
2. Camp: _____ Puntuació: _____
3. Camp: _____ Puntuació: _____

Ara escriu tres professions per ordre de preferència que hages subratllat (dona igual cicle que grau).

1. _____
2. _____
3. _____

Guarda't tota aquesta informació per a finalitzar amb la teua presa de decisions.

ADAPTAT DE http://recursos.educarex.es/pdf/zona-descarga-fp/cuaderno_4_eso_09_10.pdf

ANEXO 25. Cuestionario de la situación vocacional inicial para 2º de PDC y PCPI.

SITUACIÓ VOCACIONAL INICIAL

Nom:	Curs:
Data Naixement:	Edat:

DADES FAMILIARS:			
PARE: Nom:	Edat:	Estudis:	Professió:
MARE: Nom:	Edat:	Estudis:	Professió:
Influeixen els teus pares en allò que has d'estudiar/treballar? <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO			
Actitud dels teus pares: <input type="checkbox"/> vol que segueixca estudiant <input type="checkbox"/> volen que vaja a treballar			
<input type="checkbox"/> no m'han dit res <input type="checkbox"/> que faja el que jo vulga <input type="checkbox"/> no sé que volen ells			

INFORMACIÓ VOCACIONAL INICIAL:**A l'acabar aquest curs vulguera:**

- Seguir estudiant
 Anar a treballar de _____
 NO ho sé, depèn de _____

Respecte als meus futurs estudis (Batxillerat, Cicles Formatius...) la meua situació és:

1. SI sé que vull estudiar:

- Batxillerat, en la Modalitat de _____
 Cicle Formatiu Grau Mitja de _____
 Altres Estudis de _____

2. NO sé exactament que vull estudiar:

- no tinc cap idea dels estudis que faré
 estic dubtant entre molts estudis entre si
 no sé quines son les meues necessitats personals i professionals futures
 Quan tinga el Graduat en ESO aniré a treballar

FACTORS EN LA DECISIÓ D'ESTUDIAR	molt	regular	poc	gens
Els propers estudis t'agraden o t'interessen				
Tens ganes de continuar estudiant				
Dediques (temps i treball) diari a l'estudi				
Creus en les teues capacitats per seguir estudiant				
Informació que tens dels futurs estudis				
Tens clara la teua decisió respecte als futurs estudis				
Influeixen en la teua decisió persones del voltant				

EVOLUCIÓ DEL TEU RENDIMENT ACADÈMIC

	1r ESO	2n ESO	3r ESO
Vas repetir curs?			
Assignatures pendents			

CURS ACTUAL (4t ESO) n° assignatures suspeses: 1ra AVAL _____ 2na AVAL _____

ANEXO 26. Campos profesionales para 2º de PDC y PCPI.

CAMPS PROFESSIONALS I CICLES FORMATIUS**Camp 1: Tecnològic**

Professionals que, a través del domini de la tecnologia fan possible qualsevol tipus de maquinària, instal·lació o construcció. Presenten habilitats i destreses manuals que afavoreixen el desenvolupament d'aquesta funció.

Cicles Formatius de las famílies professionals de:

Activitats físic-esportives, Activitats agràries, Marítima-pesqueres, Arts gràfiques, Imatge i so, Edificació i obra civil, Electricitat i electrònica, Energia i aigua, Fabricació mecànica, Hosteleria i turisme, Industries alimentaries, Informàtica i Comunicació, Instal·lació i manteniment, Fusta i moble, Transport i Manteniment de vehicles, Manteniment i Serveis a la producció, Química, Textil, Vidre i ceràmica.

Camp 2: Científic

Professions que aporten la teoria científica bàsica per al desenvolupament de la ciència i la tècnica.

Cicles Formatius de las famílies professionals de:

Activitats agràries, Energia i aigua, Marítima-pesqueres, Imatge i so, Informàtica i Comunicació, Química, Industries Alimentaries, Tèxtil.

Camp 3: Biosanitari

Son professions que s'ocupen de la cura de la salut de les persones i/o animals, prevenint o curant les malalties. També procuren el benestar físic de les persones.

Cicles Formatius de las famílies professionals de:

Activitats físic-esportives, Marítima-pesqueres, Imatge personal, Industries alimentàries, Activitats agràries, Química, Sanitat, Tèxtil.

Camp 4: Ciències Socials

Son professions que s'encarreguen del funcionament administratiu de les empreses i organismes públics. Les professions d'aquest camp es desenvolupen a través de les relacions humanes. Conjunt de professions que s'impliquen en activitats socials.

Cicles Formatius de las famílies professionals de:

Administració i gestió, Comerç i màrqueting, Imatge personal, Hosteleria i Turisme, Serveis Sociocomunitaris.

Camp 5: Humanístic

Interès per les professions relacionades amb la producció cultural, investigació i creació literària... estudiar i conèixer el pensament i cultura de la humanitat.

Cicles Formatius de las famílies professionals de:

Activitats físico-esportives, Administració i gestió, Hosteleria i turisme.

Camp 6: Artístic

Professions lligades a la imatge visual, auditiva i al disseny. Professionals que s'ocupen de la creació, interpretació, transmissió o valoració de les arts.

Cicles Formatius de las famílies professionals de:

Arts gràfiques, Arts i artesanies, Edificació i obra civil, Fusta i moble.

Escoles d'ensenyaments artístics. Tots cicles formatius de Grau Superior: arts plàstiques, música, dansa, art dramàtic... Conservatoris.

Composició musical, instrumentistes, cantants, decoració, restauració, disseny, etc.

Camp 7: Altres Estudis

Professions que no es troben dins dels cicles formatius.

Forces de seguretat de l'estat: Militar, Guardia Civil, Policia Nacional, Policia Local, Bombers, etc.

ANEXO 27. Dossier modalidades de Bachillerato.

1er BATXILLERAT

MATERIES COMUNES

. VALENCIÀ: LLENGUA I LITERATURA... 3h	. CIÈNCIES MON CONTEMPORANI... 2h
. CASTELLÀ: LLENGUA I LITERATURA.... 3h	. EDUCACIÓ FÍSICA..... 2h
. LLENGUA ESTRANGERA..... 3h	. RELIGIÓ (OPCIONAL)..... 2h
. FILOSOFIA I CIUTADANIA..... 2h	. TUTORIA..... 1h

MODALITAT DE CIÈNCIES I TECNOLOGIA

BLOC I	BLOC II
Matèries Obligatòries: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Biologia i Geologia ▪ Matemàtiques I Elegir 1 matèria entre les matèries de modalitat optatives: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tecnologia Industrial ▪ Dibuix Tècnic I ▪ Física i Química 	Matèries Obligatòries: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Física i Química ▪ Matemàtiques I Elegir 1 matèria entre les matèries de modalitat optatives: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tecnologia Industrial ▪ Dibuix Tècnic I ▪ Biologia i Geologia

MODALITAT HUMANITATS I CIÈNCIES SOCIALS

BLOC I	BLOC II
Matèries Obligatòries: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Llatí I ▪ Història del Mon Contemporani Elegir 1 matèria entre les matèries de modalitat optatives: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Grec I ▪ Matemàtiques aplicades a les Ciències Socials 	Matèries Obligatòries: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Matemàtiques aplicades a les Ciències Socials ▪ Història del Mon Contemporani Elegir 1 matèria entre les matèries de modalitat optatives: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Economia ▪ Llatí I

MODALITAT ARTÍSTIC

BLOC I
Matèria Obligatòria: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dibuix Artístic I Cal triar-ne 2 matèries entre aquestes de modalitat optatives: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dibuix Tècnic I ▪ Volum I ▪ Comunicació Audiovisual

MATÈRIES OPTATIVES COMUNES..... 1 MATÈRIA..... 4h








. ANGLÈS PRÀCTIC	. 2na LLENGUA ESTRANGERA
. MÈTODES CIENTÍFICS	. TECNOLOGIES INFORMACIÓ I COMUNICACIÓ I
. VALENCIÀ: LLENGUA I IMATGE	. GEOGRAFIA I HISTÒRIA DE LA C. VALENCIANA
. FONAMENTS LÈXICS DE LES CIÈNCIES I DE LA TÈCNICA	. PSICOPEDAGOGIA






IMPORTANT:

Per a cursar en 2n BAT determinades matèries hauràs d'haver-les cursat en 1r (matèries en I)
 Elecció de matèria optativa: a elegir entre les matèries de modalitat Optatives i qualsevol de les matèries de Modalitat NO elegides com a matèria de Modalitat.

ANEXO 28. Dossier ciclos formativos Comunitat Valenciana.

**Oferta de Formació Professional a la Comunitat Valenciana
curs 2013-2014.**

FAMÍLIA PROFESSIONAL		CICLES FORMATIUS	
		GRAU MITJÀ (TÈCNIC)	GRAU SUPERIOR (TÈCNIC SUPERIOR)
	ACTIVITATS FÍSQUES I ESPORTIVES	<ul style="list-style-type: none"> T Conducció d'Activitats Físicoesportives en el Medi Natural 	<ul style="list-style-type: none"> TS Animació d'Activitats Físiques i Esportives
	ADMINISTRACIÓ I GESTIÓ	<ul style="list-style-type: none"> T Gestió Administrativa (LOE) 	<ul style="list-style-type: none"> TS Administració i Finances (LOE) TS Secretariat
	AGRÀRIA	<ul style="list-style-type: none"> T Producció Agroecològica (LOE) T Producció Agropecuària (LOE) T Jardineria i Floristeria (LOE) T Treballs Forestals i de Conservació del Medi Natural 	<ul style="list-style-type: none"> TS Gestió i Organització d'Empreses Agropecuàries TS Gestió Forestal i del Medi Natural (LOE)
	ARTS GRÀFIQUES	<ul style="list-style-type: none"> T Impressió en Arts Gràfiques T Preimpresió Digital (LOE) 	<ul style="list-style-type: none"> TS Disseny i Producció Editorial TS Producció en Indústries d'Arts Gràfiques
	ARTS I ARTESANIES	<ul style="list-style-type: none"> 	<ul style="list-style-type: none"> TS Artista Faller i Construcció d'Escenografies (LOE)
	COMERÇ I MÀRQUETING	<ul style="list-style-type: none"> T Comerç 	<ul style="list-style-type: none"> TS Comerç Internacional (LOE) TS Gestió Comercial i Màrqueting TS Servicis al Consumidor TS Transport i Logística (LOE)
	EDIFICACIÓ I OBRA CIVIL	<ul style="list-style-type: none"> T Obres d'Interior, Decoració i Rehabilitació (LOE) T Construcció (LOE) 	<ul style="list-style-type: none"> TS Projectes d'Obra Civil (LOE) TS Projectes d'Edificació (LOE) TS Realització i Plans d'Obra
	ELECTRICITAT I ELECTRÒNICA	<ul style="list-style-type: none"> T Instal·lacions de Telecomunicacions (LOE) T Instal·lacions Elèctriques i Automàtiques (LOE) 	<ul style="list-style-type: none"> TS Automatització i Robòtica Industrial (LOE) TS Manteniment Electrònic (LOE) TS Sistemes

		<ul style="list-style-type: none"> • T Equips Electrònics de Consum 	<ul style="list-style-type: none"> • Electrotècnics i Automatitzats (LOE) • TS Sistemes de Telecomunicacions i Informàtics (LOE)
	ENERGIA I AIGUA	<ul style="list-style-type: none"> • 	<ul style="list-style-type: none"> • TS Eficiència Energètica i Energia Solar Tèrmica (LOE) • TS Energies renovables (LOE)
	FABRICACIÓ MECÀNICA	<ul style="list-style-type: none"> • T Joieria • T Mecanitzat (LOE) • T Soldadura i Caldereria (LOE) • T Tractaments Superficials i Tèrmics 	<ul style="list-style-type: none"> • TS Construccions Metàl·liques (LOE) • TS Disseny en Fabricació Mecànica (LOE) • TS Òptica i Protètica Ocular • TS Programació de la Producció en Fabricació Mecànica (LOE)
	FUSTA, MOBLE I SURO	<ul style="list-style-type: none"> • T Fusteria i Moble (LOE) • T Instal·lació i Moblament (LOE) 	<ul style="list-style-type: none"> • TS Disseny i Moblament (LOE)
	HOTELERIA I TURISME	<ul style="list-style-type: none"> • T Cuina i Gastronomia (LOE) • T Servicis en Restauració (LOE) 	<ul style="list-style-type: none"> • TS Agències de Viatges i Gestió d'Esdeveniments (LOE) • TS Gestió d'Allotjaments Turístics (LOE) • TS Animació Turística • TS Guia, Informació i Assistències Turístiques (LOE) • TS Direcció de Cuina (LOE) • TS Direcció de Servicis de Restauració (LOE)
	IMATGE PERSONAL	<ul style="list-style-type: none"> • T Caracterització • T Estètica Personal Decorativa • T Perruqueria i Cosmètica Capilar (LOE) 	<ul style="list-style-type: none"> • TS Assessoria d'Imatge Personal • TS Estètica Integral i Benestar (LOE)
	IMATGE I SO	<ul style="list-style-type: none"> • T Video Discjòquei i So (LOE) • T Laboratori d'Imatge 	<ul style="list-style-type: none"> • TS Il·luminació, Captació i Tractament d'Imatge (LOE) • TS Producció d'Audiovisuals i Espectacles (LOE) • TS Realització de Projectes Audiovisuals i Espectacles (LOE) • TS So per a Audiovisuals i Espectacles (LOE)



INDÚSTRIES ALIMENTÀRIES

- T Olis d'Oliva i Vins (LOE)
- T Elaboració de Productes Alimentaris (LOE)
- T Forneria, Rebosteria i Confiteria (LOE)

- TS Processos i Qualitat en la Indústria Alimentària (LOE)
- TS Vitivinicultura (LOE)



INFORMÀTICA I COMUNICACIONS

- T Sistemes Microinformàtics i Xarxes (LOE)

- TS Administració de Sistemes Informàtics en Xarxa (LOE)
- TS Desenvolupament d'Aplicacions Multiplataforma (LOE)
- TS Desenvolupament d'Aplicacions Web (LOE)



INSTAL·LACIÓ I MANTENIMENT

- T Instal·lacions de Producció de Calor (LOE)
- T Instal·lacions Frigorífiques i de Climatització (LOE)
- T Manteniment Electromecànic (LOE)

- TS Desenvolupament de Projectes d'Instal·lacions Tèrmiques i de Fluids (LOE)
- TS Manteniment d'Instal·lacions Tèrmiques i de Fluids (LOE)
- TS Mecatrònica Industrial (LOE)
- TS Prevenció de Riscos Professionals



MARITIMOPESQUERA

- T Busseig de Profunditat Mitjana
- T Operació, Control i Manteniment de Màquines i Instal·lacions del Vaixell
- T Pesca i Transport Marítim

- TS Supervisió i Control de Màquines i Instal·lacions del Vaixell
- TS Transport Marítim i Pesca d'Alta (LOE)



QUÍMICA

- T Laboratori
- T Operacions de Transformació de Plàstics i Cautxú

- TS Laboratori d'Anàlisi i Control de Qualitat (LOE)
- TS Plàstics i Cautxú
- TS Química Ambiental



SANITAT

- T Cures Auxiliars d'Infermeria
- T Emergències Sanitàries (LOE)
- T Farmàcia i Parafarmàcia (LOE)

- TS Anatomia Patològica i Citologia
- TS Audiologia Protètica (LOE)
- TS Dietètica
- TS Documentació Sanitària
- TS Higiene Bucodental
- TS Imatge per al Diagnòstic
- TS Laboratori de Diagnòstic Clínic
- TS Ortoprotèsica
- TS Pròtesis Dentals (LOE)
- TS Radioteràpia
- TS Salut Ambiental



SERVICIS SOCIOCULTURALS I A LA COMUNITAT

- T Atenció a Persones en Situació de Dependència (LOE)
- TS Animació Sociocultural
- TS Educació Infantil (LOE)
- TS Integració Social
- TS Interpretació de la Llengua de Signes



TÈXTIL, CONFECCIÓ I PELL

- T Calçat i Marroquineria
- T Confecció i Moda (LOE)
- TS Disseny i Producció de Calçat i Complementos (LOE)
- TS Processos de Ennobliment Tèxtil
- TS Processos Tèxtils de Filatura i Teixidoria de Calada
- TS Processos Tèxtils de Teixidoria de Punt
- TS Patronatge i Moda (LOE)



TRANSPORT I MANTENIMENT DE VEHICLES

- T Carrosseria (LOE)
- T Electromecànica de Vehicles Automòbils (LOE)
- TS Automoció (LOE)
- TS Manteniment Aeromecànic
- TS Manteniment d'Aviònica



VIDRE I CERÀMICA

- T Fabricació de Productes Ceràmics (LOE)
- TS Desenrotllament i Fabricació de Productes Ceràmics (LOE)

http://www.cece.gva.es/eva/val/fp/oferta_fp.htm

ANEXO 29. Pruebas de acceso a ciclos formativos de grado medio.

PROVA D'ACCÉS GRAU MITJÀ

http://www.cece.gva.es/eva/val/fp/pruacc_gm.htm

Quins estudis previs permeten l'accés directe als cicles formatius de grau mitjà?

Els requisits acadèmics necessaris per a tindre accés directe són:

Graduats en Educació Secundària Obligatoria.

Títol de Tècnic Auxiliar.

Títol de Tècnic.

Haver superat el Batxiller.

Títol de Tècnic Superior o Tècnic Especialista.

Posseir alguna de les titulacions equivalents per a l'accés als cicles formatius de grau superior.

Haver superat altres estudis declarats equivalents a efectes acadèmics amb algun dels anteriors.

Si no tinc eixos estudis previs puc accedir a un cicle formatiu de grau mitjà?

Si vols accedir a un Cicle Formatiu de Grau Mitjà i no compleixes els requisits acadèmics d'accés directe al mateix citats en el punt anterior, hauràs de tindre complits dèset anys d'edat o complir-los abans del dia 31 de desembre de l'any en curs, inclusivament, per a poder presentar-te a una prova d'accés.

La prova d'accés a cicles formatius de grau mitjà haurà d'acreditar que l'aspirant posseeix els coneixements i habilitats suficients per a cursar amb aprofitament estes ensenyances.

Quins coneixements necessite tindre per a superar amb èxit la prova i com estarà estructurada?

Esta Prova serà comú a tots els Cicles Formatius de Grau Mitjà i s'estructurarà en dos parts.

- **Part Sociolingüística:** que versarà sobre coneixements de Llengua i Literatura (Castellà o Valencià) i Ciències Socials, Geografia i Història. Constarà de dos apartats: a1) Llengua i Literatura (Castellà o Valencià, a triar), a2) Ciències Socials: Geografia i Història.
- **Part Científic-Matemàtica-Tècnica,** que versarà sobre coneixements de Matemàtiques, Ciències Naturals i Tecnologia. Constarà de tres apartats: b1) Matemàtiques, b2) Ciències Naturals, b3) Tecnologia.

Quines matèries de la prova d'accés puc tindre exemptes amb els meus estudis d'ESO?

Estaran exemptes de tota la prova:

- Els que hagen superat la prova d'accés a la Universitat per a majors de 25 anys.

- Els que hagen superat la prova d'accés a la formació professional de grau superior en qualsevol de les opcions.

- Els que hagen superat el primer nivell d'un programa de qualificació professional inicial.

En els dos primers casos la qualificació que s'assignarà serà la que conste en la certificació corresponent, en el tercer cas la qualificació serà de 5. No obstant això, els que reuneixen algun dels requisits anteriors podran participar, si ho prefereixen, en la prova d'accés, acollint-se a les exempcions parcials que pogueren correspondre'ls. En este cas podran optar per la nota indicada en el paràgraf anterior o per la que els corresponga en la prova d'accés.

També es contemplen exempcions de la Part Sociolingüística, de la Part Científic-Matemàtica-Tècnica i d'alguns dels apartats d'ambdós.

Quines matèries de la prova d'accés puc tindre exemptes amb els meus estudis d'ESO?

Les matèries superades de l'Educació Secundària Obligatoria que donen l'exempció a matèries de la prova d'accés apareixen en el següent quadre:

PART PROVA ACCÈS	MATÈRIES PROVA ACCÈS	QUEDA EXEMPTA PER MATÈRIA SUPERADA EN ESO
PART SOCIOLINGÜÍSTICA	A1 Llengua i Literatura	Castellà: llengua i literatura 4t ESO Valencià: llengua i literatura 4t ESO
	A2 Ciències Socials, Geografia i Història	Ciències Socials, Geografia i Història 4t ESO
PART CIENTÍFICA MATEMÀTICA TÈCNICA	B1 Matemàtiques	Matemàtiques 4t ESO
	B2 Ciències Naturals	Biologia i Geologia 4t ESO ó Física i Química 4t ESO
	C3 Tecnologia	Tecnologia 4t ESO

ANEXO 30. Pruebas de acceso a ciclos formativos de grado superior.

ORIENTACIONS PROVA D'ACCÉS GRAU SUPERIOR

<http://www.cece.gva.es/eva/val/fp/pruacc.htm>

Els requisits acadèmics necessaris per a tindre accés directe són:

Titulats de Batxillerat

Titulats de Formació Professional de segon grau, cicles formatius de grau superior o altres titulacions equivalents a efectes acadèmics.

Titulats Universitaris que no posseïsquen cap de les Titulacions anteriors.

ACCÉS A TRAVÉS DE PROVA:

Així mateix, els que desitjant accedir a un Cicle Formatiu de Grau Superior no complisquen els requisits acadèmics d'accés directe al mateix (indicats en el punt anterior) i tinguen almenys 19 anys d'edat o els complisquen durant l'any en curs (o 18 anys d'edat o els complisquen durant l'any en curs si s'ha superat un cicle formatiu de grau mitjà de la mateixa Família Professional o d'una altra relacionada amb la mateixa), podran presentar-se a la prova.

En ella, l'aspirant haurà d'acreditar la maduresa en relació amb els objectius del Batxillerat.

CARACTERÍSTIQUES DE LA PROVA:

La **Part comuna**, igual en tots els Cicles Formatius de Grau Superior, constarà de tres apartats:

- A1) Llengua i literatura (Castellano o Valencià, a triar)
- A2) Llengua Estrangera (Anglès)
- A3) Matemàtiques (Matemàtiques Aplicades a les Ciències Socials I i II)

La **Part Específica**, la qual presentarà tres opcions, segons el cicle a què es desitge accedir i en cada una d'elles el candidat triarà dos de les tres matèries que la formen:

Opció A. Humanitats i Ciències Socials: les matèries de la qual seran **Història, Economia i Geografia**. Per a les famílies professionals d'Administració i gestió. Comerç i màrqueting. Hostaleria i turisme. Servicis socioculturals i a la comunitat.

Opció B. Tecnologia: les matèries de la qual seran **Dibuix Tècnic, Tecnologia Industrial i Física i Química**. Per a les famílies professionals d'Arts gràfiques. Arts i artesanies. Edificació i obra civil. Electricitat i electrònica. Energia i aigua. Fabricació mecànica. Imatge i so. Indústries extractives. Informàtica i comunicacions. Instal·lació i manteniment. Fusta, moble i suro. Maritimopesquera (excepte Producció aquícola). Tèxtil, confecció i pell. Transport i manteniment de vehicles. Vidre i ceràmica.

Opció C. Ciències: les matèries de la qual seran **Física, Biologia i Ciències de la Terra i Química**. Per a les famílies professionals de Activitats físiques i esportives. Agrària. Imatge personal. Indústries alimentàries. Maritimopesquera (únicament Producció aquícola). Química. Sanitat. Seguretat i medi ambient

EXEMPCIONS EN LA PROVA.

Estaran exempts de la realització de tota la prova els que hagen superat la prova d'accés a la Universitat per a majors de 25 anys. També es contemplen exempcions per a La Part Comuna o si és el cas, de l'apartat que corresponga i per a La Part Específica o si és el cas, de l'apartat que corresponga.

QUINES MATÈRIES DE LA PROVA D'ACCÉS PUC TINDRE EXEMPTES AMB ELS MEUS ESTUDIS DE BATXILLERAT?.

Les matèries superades al Batxillerat que donen l'exempció a matèries de la prova d'accés apareixen en el següent:

PART PROVA ACCES	MATERIES PROVA ACCES	EXEMPTA PER BATXILLERAT
PART COMÚ	Llengua i literatura Anglès Matemàtiques	Castellà ó Valencià Anglès Matemàtiques ó Matemàtiques aplicades a les cc. socials
OPCIÓ A Humanitats i Ciències Socials	Història Economia Geografia	Història del món contemporani Economia de l'empresa Geografia
OPCIÓ B Tecnologia	Dibuix Tècnic Tecnologia Industrial Física i Química	Dibuix Tècnic II Tecnologia Industrial II Física i Química
OPCIÓ C Ciències	Física Biologia i CC de la Terra Química	Física Biologia i CC de la Terra i Mediambient Química

MODALITAT DE BATXILLERAT	CICLES FORMATIUS
A. CIÈNCIES HUMANES I SOCIALS Història, Economia i Geografia	Administració i gestió Comerç i màrqueting Hostaleria i turisme Servicis socioculturals i a la comunitat
B. TECNOLOGIA Dibuix Tècnic, Tecnologia Industrial i Física i Química	Arts gràfiques Arts i artesanies Edificació i obra civil Electricitat i electrònica Energia i aigua Fabricació mecànica Imatge i so Indústries extractives Informàtica i comunicacions Instal·lació i manteniment Fusta, moble i suro Marítima-pesquera Tèxtil, confecció i pell Transport i manteniment de vehicles Vidre i ceràmica
C. CIÈNCIES Física, Biologia i Ciències de la Terra i Química	Activitats físiques i esportives Agrària Imatge personal Indústries alimentàries Marítima-pesquera Química Sanitat Seguretat i medi ambient

ARTÍSTICS http://www.easdcastello.org (TOTS CICLES FORMATIUS DE GRAU SUPERIOR A LES ESCOLES D'ART I DISSENY) Història de l'Art, Dibuix artístic i Dibuix tècnic (EXEMPTA BATXILLERAT ARTÍSTIC)	Recobriments Ceràmics Ceràmica Artística Projectes i direcció d'obres de decoració Gràfica Publicitària Il·lustració Escultura Joieria Fotografia
--	--

ANEXO 31. Hoja con las fechas para el proceso de matrícula de pruebas de acceso a ciclos formativos.

CICLES FORMATIUS

<http://www.cece.gva.es/eva/val/fp/htm>

Oferta de Ciclos Formatius 2013/2014

http://www.cece.gva.es/eva/val/fp/oferta_fp.htm

Oferta de ciclos formatius de Formació Professional a la Comunitat Valenciana. Grau Mitjà i Grau Superior.

Dossier de ciclos formatius

Dossier de ciclos formatius de Formació Professional a la Comunitat Valenciana. Inclou materials, normativa, horari, on es pot cursar, etc.

Proves d'accés a ciclos formatius i Cursos Preparatoris

http://www.cece.gva.es/eva/val/fp/pruacc_ejempli.htm

Informació de les proves d'accés als ciclos formatius i dels cursos per a la seua preparació. Ahi també trobareu exemplificacions d'examins de cursos anteriors.

CALENDARI MATRÍCULA CICLES FORMATIUS GRAU MITJA I GRAU SUPERIOR

PROCÉS ORDINARI

Presentació de sol·licituts: 31/05 a 11/06
Duplicitats: 16-17/06
Llistes provisionals: 30/06
Reclamacions: fins 03/07
Resolució reclamacions: 04/07
Llistes definitives: 04/07
Matrícula: 11-15/07

PROCÉS EXTRAORDINARI

Presentació de sol·licituts: 22-24/07
Llistes provisionals: 28/07
Reclamacions: fins 31/07
Llistes definitives: 02/09
Matrícula: 09-11/09

ANEXO 32. Power-point de 2º de PDC y PCPI.

ORIENTACIÓ

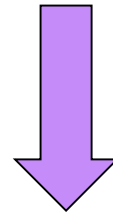
2n PDC i 2n PQPI

DEPARTAMENT D'ORIENTACIÓ

abril 2014

Després de 2n PDC i 2n PQPI...

- Amb el Graduat en ESO



- CICLES FORMATIUS
- BATXILLERAT



CAMINS...

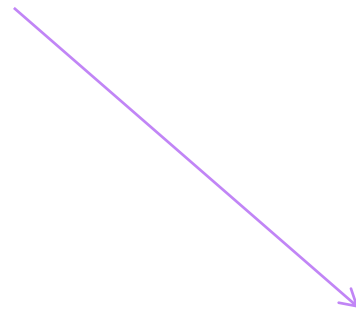
ESO



BATXILLERAT
(2 anys)

CF Grau Mitja
(2 anys)

CF Grau Superior
(2 anys)



UNIVERSITAT





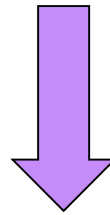
PER A PENDRE UNA DECISIÓ:

- Què he de tenir en compte per triar 1 itinerari?

- Motivació acadèmica
- Quin tipus d'estudis m'agradaria fer?
 - Batxillerat
 - Cicle Formatiu
 - Altres estudis
 - Incorporació món laboral
- Quines matèries necessite?
- Motivació personal:
 - Quin esforç estic disposat a fer per aprovar les matèries que triaré?
- La tria la faig per gust o per altres factors (mateix grup d'amics, no sé que triar perquè no conec les matèries de l'itinerari, no tenc moltes ganes d'esforçar-me...)
- Resultats acadèmics de l'ESO.

CICLES FORMATIUS

- CF GRAU MITJA



- Amb el G ESO (accès directe)
- PROVA D'ACCÈS A CICLES (amb 17 anys)



CICLES FORMATIUS...

- http://www.cece.gva.es/eva/val/fp/oferta_fp.htm

FAMÍLIA PROFESSIONAL



ACTIVITATS FÍSQUES I ESPORTIVES



ADMINISTRACIÓ I GESTIÓ



AGRÀRIA



ARTS GRÀFIQUES

ARTS I ARTESANIES

CICLES FORMATIUS

GRAU MITJÀ (TÈCNIC)

- [T Conducció d'Activitats Físicoesportives en el Medi Natural](#)
- [T Gestió Administrativa \(LOE\)](#)
- [T Producció Agrocològica \(LOE\)](#)
- [T Producció Agropecuària \(LOE\)](#)
- [T Jardineria i Floristeria \(LOE\)](#)
- [T Treballs Forestals i de Conservació del Medi Natural](#)
- [T Impressió en Arts Gràfiques](#)
- [T Preimpresió Digital \(LOE\)](#)

GRAU SUPERIOR (TÈCNIC SUPERIOR)

- [TS Animació d'Activitats Físiques i Esportives](#)

- [TS Administració i Finances \(LOE\)](#)
- [TS Secretariat](#)

- [TS Gestió i Organització d'Empreses Agropecuàries](#)
- [TS Gestió Forestal i del Medi Natural \(LOE\)](#)

- [TS Disseny i Producció Editorial](#)
- [TS Producció en Indústries d'Arts Gràfiques](#)

- [TS Artista Faller i Construcció d'Escenografies \(LOE\)](#)



**ARTS I
ARTESANIES**

•

- [TS Artista Faller i Construcció d'Escenografies \(LOE\)](#)



**COMERÇ I
MÀRQUETING**

- [T Comerç](#)

- [TS Comerç Internacional \(LOE\)](#)
- [TS Gestió Comercial i Màrqueting](#)
- [TS Servicis al Consumidor](#)
- [TS Transport i Logística \(LOE\)](#)



**EDIFICACIÓ I
OBRA CIVIL**

- [T Obres d'Interior, Decoració i Rehabilitació \(LOE\)](#)
- [T Construcció \(LOE\)](#)

- [TS Projectes d'Obra Civil \(LOE\)](#)
- [TS Projectes d'Edificació \(LOE\)](#)
- [TS Realització i Plans d'Obra](#)



**ELECTRICITAT
I ELECTRÒNICA**

- [T Instal·lacions de Telecomunicacions \(LOE\)](#)
- [T Instal·lacions Elèctriques i Automàtiques \(LOE\)](#)
- [T Equips Electrònics de Consum](#)

- [TS Automatització i Robòtica Industrial \(LOE\)](#)
- [TS Manteniment Electrònic \(LOE\)](#)
- [TS Sistemes Electrotècnics i Automatitzats \(LOE\)](#)
- [TS Sistemes de Telecomunicacions i Informàtics \(LOE\)](#)

**ENERGIA I
AIGUA**

•

- [TS Eficiència Energètica i Energia Solar Tèrmica \(LOE\)](#)
- [TS Energies renovables \(LOE\)](#)



FABRICACIÓ MECÀNICA

- [T Joieria](#)
- [T Mecanitzat \(LOE\)](#)
- [T Soldadura i Caldereria \(LOE\)](#)
- [T Tractaments Superficials i Tèrmics](#)
- [TS Construccions Metàl·liques \(LOE\)](#)
- [TS Disseny en Fabricació Mecànica \(LOE\)](#)
- [TS Òptica i Protètica Ocular](#)
- [TS Programació de la Producció en Fabricació Mecànica \(LOE\)](#)



FUSTA, MOBLE I SURO

- [T Fusteria i Moble \(LOE\)](#)
- [T Instal·lació i Moblament \(LOE\)](#)
- [TS Disseny i Moblament \(LOE\)](#)



HOTELERIA I TURISME

- [T Cuina i Gastronomia \(LOE\)](#)
- [T Servicis en Restauració \(LOE\)](#)
- [TS Agències de Viatges i Gestió d'Esdeveniments \(LOE\)](#)
- [TS Gestió d'Al·lotjaments Turístics \(LOE\)](#)
- [TS Animació Turística](#)
- [TS Guia, Informació i Assistències Turístiques \(LOE\)](#)
- [TS Direcció de Cuina \(LOE\)](#)
- [TS Direcció de Servicis de Restauració \(LOE\)](#)



IMATGE PERSONAL

- [T Caracterització](#)
- [T Estètica Personal Decorativa](#)
- [T Perruqueria i Cosmètica Capilar \(LOE\)](#)
- [TS Assessoria d'Imatge Personal](#)
- [TS Estètica Integral i Benestar \(LOE\)](#)



IMATGE I SO

- [TS Il·luminació, Captació i Tractament d'Imatge \(LOE\)](#)
- [TS Producció d'Audiovisu als i Espectacles \(LOE\)](#)
- [TS Realització de Projectes Audiovisual s i Espectacles \(LOE\)](#)
- [TS So per a Audiovisual s i Espectacles \(LOE\)](#)
- [T Video Discjòquei i So \(LOE\)](#)
- [T Laboratori d'Imatge](#)



INDÚSTRIES ALIMENTÀRIES

- [T Olis d'Oliva i Vins \(LOE\)](#)
- [T Elaboració de Productes Alimentaris \(LOE\)](#)
- [T Forneria, Reboisteria i Confiteria \(LOE\)](#)
- [TS Processos i Qualitat en la Indústria Alimentària \(LOE\)](#)
- [TS Vitivinicultura \(LOE\)](#)



INFORMÀTICA I COMUNICACIONS

- [TS Administració de Sistemes Informàtics en Xarxa \(LOE\)](#)
- [TS Desenvolupament d'Aplicacions Multiplatafo](#)
- [T Sistemes Microinformàtics i Xarxes \(LOE\)](#)



INSTAL·LACIÓ I MANTENIMENT

- [T Instal·lacion s de Producció de Calor \(LOE\)](#)
- [T Instal·lacion s Frigorífiques i de Climatització \(LOE\)](#)
- [T Manteniment Electromecànic \(LOE\)](#)
- [TS Desenrotllament de Projectes d'Instal·lacion s Tèrmiques i de Fluids \(LOE\)](#)
- [TS Manteniment d'Instal·lacion s Tèrmiques i de Fluids \(LOE\)](#)
- [TS Mecatrònica Industrial \(LOE\)](#)
- [TS Prevenció de Riscos Professionals](#)



MARITIMOPESQUERA

- [T Busseig de Profunditat Mitjana](#)
- [T Operació, Control i Manteniment de Màquines i Instal·lacion s del Vaixell](#)
- [T Pesca i Transport Marítim](#)
- [TS Supervisió i Control de Màquines i Instal·lacion s del Vaixell](#)
- [TS Transport Marítim i Pesca d'Altura \(LOE\)](#)



QUÍMICA

- [T Laboratori d'Anàlisi i Control de Qualitat \(LOE\)](#)
- [T Operacions de Transformació de Plàstics i Cautxú](#)
- [TS Laboratori d'Anàlisi i Control de Qualitat \(LOE\)](#)
- [TS Plàstics i Cautxú](#)
- [TS Química Ambiental](#)



SANITAT

- [TS Anatomia Patològica i Citologia](#)
- [TS Audiologia Protètica \(LOE\)](#)
- [TS Dietètica](#)
- [TS Documentació Sanitària](#)
- [TS Higiene Bucodental](#)
- [TS Imatge per al Diagnòstic](#)
- [TS Laboratori de Diagnòstic Clínic](#)
- [TS Ortoprotèsica](#)
- [TS Pròtesis Dentals \(LOE\)](#)
- [TS Radioteràpia](#)
- [TS Salut Ambiental](#)



SERVICIS SOCIOCULTURALS I A LA COMUNITAT

- [T Atenció a Persones en Situació de Dependència \(LOE\)](#)
- [TS Animació Sociocultural](#)
- [TS Educació Infantil \(LOE\)](#)
- [TS Integració Social](#)
- [TS Interpretació de la Llengua de Signes](#)



TÈXTIL, CONFECCIÓ I PELL

- [T Calçat i Marroquineria](#)
- [T Confecció i Moda \(LOE\)](#)

- [TS Disseny i Producció de Calçat i Complements \(LOE\)](#)
- [TS Processos de Ennobliment Tèxtil](#)
- [TS Processos Tèxtils de Filatura i Teixidoria de Calada](#)
- [TS Processos Tèxtils de Teixidoria de Punt](#)
- [TS Patronatge i Moda \(LOE\)](#)



TRANSPORT I MANTENIMENT DE VEHICLES

- [T Carrosseria \(LOE\)](#)
- [T Electromecànica de Vehicles Automòbils \(LOE\)](#)

- [TS Automoció \(LOE\)](#)
- [TS Manteniment Aeromecànic](#)
- [TS Manteniment d'Aviònica](#)



VIDRE I CERÀMICA

- [T Fabricació de Productes Ceràmics \(LOE\)](#)

- [TS Desenrotllament i Fabricació de Productes Ceràmics \(LOE\)](#)




PROVES D'ACCÈS A CICLES:

- 
- **80 % GRADUATS ESO**
 - **20 % PROVA D'ACCÈS (amb 17 anys)**

Quins coneixements necessite tindre per a superar amb èxit la prova i com estarà estructurada?



Esta Prova serà comú a tots els Cicles Formatius de Grau Mitjà i s'estructurarà en dos parts:

- 
- **Part Sociolingüística:** que versarà sobre coneixements de Llengua i Literatura (Castellano o Valencià) i Ciències Socials, Geografia i Història. Constarà de dos apartats: a1) Llengua i Literatura (Castellano o Valencià, a triar), a2) Ciències Socials: Geografia i Història.
 - **Part Científic-Matemàtica-Tècnica,** que versarà sobre coneixements de Matemàtiques, Ciències Naturals i Tecnologia. Constarà de tres apartats: b1) Matemàtiques, b2) Ciències Naturals, b3) Tecnologia.

ALTRES ESTUDIS

- ESTUDIS ARTÍSTICS
- FORCES SEGURETAT DE L'ESTAT



ESTUDIS ARTÍSTICS

ESCOLES D'ARTS PLÀSTIQUES
I DISSENY



CICLES FORMATIUS GRAU
SUPERIOR

(amb prova específica d'accès)



EASD Castelló

CICLES FORMATIUS DE GRAU SUPERIOR:

- Recobriments Ceràmics
- Ceràmica Artística
- Projectes i direcció d'obres de decoració
- Gràfica Publicitaria
- Il·lustració
- Fotografia



EASD València

CICLES FORMATIUS DE GRAU SUPERIOR:

- Escultura
- Joieria
- Fotografia



ALTRES ARTÍSTICS...

- CONSERVATORIS DE MÚSICA
- ESTUDIAR CINE I INTERPRETACIÓ a l'escola SUPERIOR D'ART DRAMÀTIC ESAD:

- INTERPRETACIÓ
- DIRECCIÓ

(correspon a Grau Universitari amb prova específica d'accès)





POLICIA LOCAL:

- Entre 18 i 30 anys
- BATXILLERAT ó FP GS
- Permís conducció
- OPOSICIÓ:
 - Prova física
 - Prova de coneixements
 - Test psicotècnic
 - Test de personalitat

GUARDIA CIVIL:

- **Entre 18 i 30 anys**
- **ESO ó FP GM**
- **Permís conducció**
- **OPOSICIÓ:**
 - **Prova física**
 - **Prova de coneixements:**
 - ortografia**
 - coneixements generals**
 - llengua estrangera**
 - **Test psicotècnic**
 - **Test de personalitat i d'intel·ligència**
 - **Test mèdic**
 - **Entrevista personal**





BOMBERS:

- Entre 18 i 30 anys
- ESO ó FP GM
- Permís conducció
- OPOSICIÓ:
 - Prova física
 - Prova de coneixements
 - Test aptitud
 - Entrevista personal

POLICIA NACIONAL

- Entre 18 i 30 anys
- Estatura mínima 1,65 homes i 1,60 dones
- Títol ESO
- Compromís de portar armes
- No haver segut condemnat ni estar
- Estar en possessió del permiso de conducció B
- Estar en possessió del carné A i BTP en el moment en que determine la convocatòria, que normalment és la quarta prova.
- **SUPERAR OPOSICIÓ (amb 4 proves):**
 - aptitud física
 - prova de coneixements
 - psicotècnic
 - reconeixement mèdic
 - prova idioma (voluntari)

SI TENIU DUBTES...

- parleu amb els vostres pares
- amb els vostres professors i professores
- amb el tutor o la tutora
- o acudiu al departament d'orientació





I SOBRETOT
ESTUDIEU
I FIQUEU
IL·LUSIÓ EN TOT
EL QUE COMENCEU...

ANEXO 33. Valoración de las visitas a los ciclos formativos para 2º de PDC y PCPI

VISITA CENTRES SECUNDARIA: CICLES FORMATIUS.

1. IES LLOMBAI (BORRIANA):
 - Cicle Formatiu de Fred i Calor.
 - Cicle Formatiu de Electricitat i Electrònica
2. IES COSTA D'AZAHAR (GRAU DE CASTELLÓ)
 - Cicle Formatiu d'Hostaleria.
 - Cicle Formatiu de Turisme.
3. IES F. TÀRREGA (VILA-REAL)
 - Cicle Formatiu de Perruqueria.
 - Cicle Formatiu d'Estètica.
4. IES GILABERT CENTELLES (NULES)
 - Cicle Formatiu d'Atenció Sociocomunitària
 - Cicle Formatiu d'Educació Infantil
 - Cicle Formatiu Agricultura Ecològica
 - Cicle Formatiu d'Administració
 - Cicle Formatiu de Mecànica
5. IES MATILDE SALVADOR (CASTELLÓ)
 - Cicles Formatius Sanitaris (Auxiliar Infermeria, Emergències i Parafarmàcia)
 - Cicle Formatiu d'Edificació i Obra Civil

2n PDC – 2n PQPI

NOM _____

1. Com valoraries l'eixida que vam fer el passat dia 7 de febrer per a conèixer alguns cicles formatius?
2. Dels cicles formatius visitats, quin te va agradar més?
3. T'ha resultat interessant la visita?
4. Quins cicles formatius t'interessen?
5. Tens clar quin cicle formatiu vols estudiar quan acabes l' ESO?
6. Si no es així, entre quins cicles estàs dubtant?
7. Tens suficient informació dels cicles formatius?
8. Quines coses voldries saber més?
9. Saps com es pot accedir a cursar un cicle formatiu? Com?
10. Entre la visita del curs passat i la d'aquest, has aconseguit tindre una visió prou ampla del que son les distintes famílies professionals?
11. Que afegiries tú en aquestes visites?
12. Hi ha alguna eixida professional que no siguem cicles formatius que t'agradaria conèixer?

ANEXO 34. Ocupaciones con futuro.

AMBITS OCUPACIONALS I OCUPACIONS AMB FUTUR

La relació d'ocupacions no és exhaustiva. Són exemples actuals, altres incipients i en alguns casos de futur. També he de dir que encara que t'explique quines ocupacions es demanden més, tu has d'elegir segons la teua vocació, els teus interessos, les teues aptituds i totes aquelles variables que hem vist durant les sessions d'Orientació Vocacional.

Açò simplement és, una informació més que te pot ajudar en cas de dubte.

Autoocupació: no és una ocupació en sí mateixa, sinó una forma de desenvolupar una activitat per compte propi. La remarcuem perquè els analistes conclouen que en el futur una part important dels ciutadans seran persones que oferiran els seus serveis per lliure, molts des de casa, connectats entre ells i amb els seus clients a través d'internet.

Agrària: L'agricultura i ramaderia ecològica és dels sectors que més ha crescut a Espanya en termes relatius. → *Agricultor especialitzat en agricultura ecològica*; → *Agricultor especialitzat en recuperació de llavors antigues*; → *Agricultor d'organismes genèticament modificats*.

Automoció/Transport: Sectors en desenvolupament continu en l'àmbit de la seguretat, de l'eficiència energètica i sostenibilitat, propulsió eficient i materials més lleugers, nous materials, tendència a la mobilitat elèctrica i confort. → *Enginyer en electrònica d'automoció*; → *Tècnics en control de robots industrials i processos automatitzats*; → *Ajustadors i operadors de màquines-eina*.

Energia i aigua/Instal·lació. En l'àmbit de la Instal·lació en general caldrà professionals que treballin en l'àmbit de l'estalvi i del transport de l'aigua, bé natural cada cop més escàs. Així mateix s'aposta per dessalinitzadores i depuradores, cal l'anàlisi i preparació de productes pel tractament de les aigües. Ocupacions de menys a més requeriment formatiu: → *Mantenidor de planta de captació i tractament d'aigua*, → *Operari de sistemes de distribució d'aigua*, i → *Tècnic de depuradora*. Els darrers perfils polivalents amb CFGS en química i formació específica en química.

Enginyeria: àmbit amb sortides professionals. Entre les professions d'alta qualificació més tradicionals segueixen sent demandades les → *d'Enginyer de telecomunicacions*, → *Enginyers de qualitat*, → *Enginyers de producció*, i → *Enginyers informàtics*.

Hosteleria/Restauració: Els Serveis de restauració i l'Hosteleria i la seva vinculació amb el Turisme són àmbits de futur.

Turisme/Oci: El nostre país seguirà sent una important destinació turística. S'està estenent i vinculant amb la Indústria de l'entreteniment, amb → *Turisme de congressos i convencions*; → *Turisme esportiu*, → *Turisme d'hivern i de muntanya*, → *Turisme cultural*. En relació a l'oci, el culte al cos i les noves activitats esportives requereixen cada cop professionals més preparats i especialitzats i que conjuguin la part tècnica i la d'oci.

Imatge personal: No és un dels àmbits ocupacionals de futur més destacats. Sí hi ha ocupacions concretes com → *Personal brander*, evolució de l'assessor d'imatge, gestor de projecció personal i professional.

Jardineria/Forestal: la conservació del medi, vinculat a qüestions mediambientals, és un àmbit que anirà a més. Entre les ocupacions requerides hi ha els reforestadors i reconstructors de terrenys. Ex.: → *Motoserrista/desbrossador*, → *Repoblador*, → *Agent Forestal*, → *Bomber forestal*.

Màrqueting/Comunicació: Aquests àmbits amb força canvis necessiten professionals polivalents. Exemples: → *Community manager*, ocupació a mig camí entre el màrqueting, la comunicació i la

informàtica; els SEM/SEO o Posicionadors de web; → Desenvolupadors/Programadors de plataformes mòbils; i → Especialista en màrqueting online, atès que bona part de la comunicació que es fa és per vendre, d'aquí també la interrelació entre Màrqueting i Comunicació; → Disseny Visual, i Art i Creativitat. → Comercials i especialitzats. Així mateix altres professions demandades són: → Responsables de compres, → Directors financers, i els → Tècnics comercials amb domini d'idiomes.

TICs: Els progressos en les telecomunicacions a través d'internet i els ordinadors afecta tant a les empreses com als empleats, tant a la vida personal com professional. Destaquem, d'una banda, → Tècnic de sistemes, manteniment/funcionament material informàtic; → Tècnic microinformàtic, manté els equips i programes; → Administrador de sistemes, xarxes o bases de dades, amb els dos anteriors suport a l'usuari; → Responsable de sistemes, que dissenya la infraestructura informàtica i polítiques de seguretat i control d'accés; → Especialista en el manteniment d'equips informàtics, instal·la i configura el muntatge, manteniment i reparació dels ordinadors i equips o xarxes locals (LAN). D'altra banda els → Programadors, → Analistes programadors, i → Analistes tècnics, desenvolupen i/o coordinen projectes. Plans impulsats i basats en TICs per ajustar processos i costos. Amb això ha crescut en el mercat professions com → Consultor SAP (consultor en programes de gestió empresarial).

Mediambient: Àmbit que impregnarà a la resta de sectors, i dels que tenen major projecció: llocs de treball destinats a reduir el consum d'energia, matèries primeres i aigua mitjançant estratègies d'eficiència, a descarbonitzar l'economia i a reduir les emissions de gasos efecte hivernacle, o evitar diversos tipus de residus i contaminació. Generaran llocs de treball: → Transport sostenible; → Rehabilitació d'habitatges, tenint en compte l'eficiència energètica i l'aïllament; la → Gestió de residus i relacionat amb això la indústria bàsica que té un alt potencial mitjançant la recuperació de materials. Caldran → Enginyers especialitzats en energies renovables; → Educador/a ambiental, en escoles, parcs naturals,... Requeriran formació de Tècnic Superior en Salut Ambiental, CFGS en Medi Ambient o similar. → Consultor en Qualitat i Medi Ambient: caldran perfils en consultoria capaços de gestionar els sistemes de Qualitat, Medi ambient, Seguretat i Salut laboral en l'àmbit empresarial, amb perfil formatiu a nivell de llicenciatura (ciències ambientals, etc.) i titulació en Prevenció de Riscos Laborals. → Expert en sostenibilitat, gestió de projectes vinculats a plans generals de sostenibilitat, alt nivell d'idiomes, formació en medi ambient i ciències socials. → Tècnic en urbanisme sostenible: expert en matèria de mobilitat sostenible, estalvi energètic, arquitectura sostenible i sostenibilitat rural i urbana, amb Arquitectura o Enginyeria industrial. → Enginyer de projectes de residus urbans, gestió de projectes residus sòlids urbans, plantes de tractament mecànic de residus i estratègies de implantació de plans integrals de recuperació i reciclatge de residus.

Sanitat/Infermeria: És un àmbit de futur per diverses qüestions, com l'envelliment de la població. Ocupacions de futur en l'àmbit de la → Telemesura per l'atenció mèdica en remot; → Medicina genòmica; → Metges especialitzats en nanotecnologia; o → Metges especialistes en quarantenes.

Serveis a la comunitat: sector en desenvolupament en paral·lel a l'anterior. Es generen ocupacions relacionades amb la dependència, com → Experts en geriatría; → Acompanyament de persones d'edat a l'exterior; → Atenció a persones d'edat o amb una discapacitat. Altres àmbits relacionats amb el cicle vital, com → l'Atenció a la infància. També àmbits relacionats amb el → Repartiment de menjar a domicili, o → Serveis de neteja a domicili.

Serveis de protecció i seguretat : és un sector no prou desenvolupant encara que anirà a més. Com a exemple → Tècnic de Seguretat especialitzat en domòtica: en el futur, la tecnologia s'anirà integrant a la llar. Caldran professionals operaris tècnics que requeriran un CFGS en Electricitat i Electrònica amb formació específica en domòtica, i altres perfils amb formació en Enginyeria Medi ambiental o robòtica.

ANEXO 35. Perfiles profesionales más demandados.

PERFILS PROFESSIONALS MÉS DEMANDATS

Malgrat l'actual conjuntura que pateix el mercat de treball, per tots coneguda, és una realitat que existeix una demanda no coberta de determinats perfils professionals.

D'acord l'últim informe publicat per *Adecco Professional* sobre "Los + Buscados", el sector de **Telecomunicacions i TIC**, serà un dels que rebrà més inversions per part del Govern. En quant als perfils que es preveu siguin els més sol·licitats per les empreses, destaca l'**Enginyer de telecomunicacions** i el **Consultor SAP**. Altres dels perfils tècnics més demanats, seran l'**Enginyer de qualitat** i l'**Enginyer de producció i producte**. També **Tècnic comercial amb idiomes** i el **Market manager**, aquest últim del sector del Turisme. Es preveu una demanda de **Metges** del treball per a França i es continuarà cotitzant molt el perfil del metge especialista en **Radiologia**.

Quines feines són les més demandades aquest 2014?

Les empreses de selecció pronostiquen que els perfils més demanats seran els **comercials**, el **personal de gestió i logística** i els experts en **tecnologia i informàtica**... També remarquen que les empreses demanen cada vegada més personal especialitzat a millorar els processos de producció.

Cada vegada són més els estudiants que provinents del Batxillerat o de Formació Professional decideixen continuar els seus estudis per estar més ben preparats i augmenten les seves possibilitats d'entrar al mercat laboral. No obstant això, no tots els estudiants tindran les mateixes possibilitats quan acabin els seus estudis.

L'elecció de la carrera condiona no només l'accés a una ocupació, sinó les possibilitats de desenvolupament professional, el salari que pot arribar a cobrar o la responsabilitat que adquirirà en un determinat lloc de treball.

Segons un estudi realitzat per Randstad, a l'hora de triar una carrera universitària, la majoria tria per pura vocació. De fet, **un 67,96% d'universitaris afirma que tornaria a estudiar el mateix si pogués triar** (sobre una mostra de 1.094 persones consultades).

No és una mala opció si tenim en compte que **més del 24% de l'oferta d'ocupació actual exigeix algun tipus de titulació universitària**, ja sigui un grau, postgrau o màster. Un nivell de qualificació alt és un factor determinant per accedir a una feina i pot ajudar el candidat a diferenciar-se en un moment d'escassetat d'oferta d'ocupació com l'actual. En resum, estudiar una carrera universitària és una porta cap a l'ocupació, ja que les empreses trien professionals cada vegada més ben formats.

Això sí, no totes les carreres influeixen de la mateixa manera i el futur professional pot arribar a ser ben diferent. L'estudiant ha de valorar clarament les seves opcions a l'hora d'iniciar els seus estudis ja que gairebé la meitat dels universitaris reconeixen que no treballen en el que han estudiat un 48%, encara que aquest percentatge continua sent molt més baix que el de la mitjana general, que se situa en un 65,5%.

Segons l'estudi, una primera anàlisi evidencia que les titulacions tècniques es desmarquen de la resta ja que són les que aconseguen més contractes per volum i perquè permeten al titulat optar a un major ventall d'oportunitats.

Les titulacions de la branca salut, d'altra banda, compten amb millors perspectives a llarg termini, ja que la demanda de professionals d'aquest sector creixerà paulatinament com a conseqüència de l'envelliment de la població i per l'augment en les necessitats sanitàries de la societat.

La branca de ciències experimentals ofereix una demanda estable, sense grans alts i baixos tot i la crisi, encara que algunes titulacions, com les de química, biologia o ciències experimentals es desmarquen per l'aparició de noves professions.

Les branques de ciències socials van poc a poc guanyant pes gràcies, especialment, al volum de contractes que generen algunes de les seves titulacions, com Ciències Empresarials, o Gestió de l'Administració Pública per la polivalència de les seves funcions.

Finalment, les branques artística i d'humanitats continuen apareixent com les de menor ocupació, ja que la seva demanda de treball és encara molt superior a l'oferta de necessitat laboral que generen.

ENSENYAMENTS TÈCNICS

Dins dels ensenyaments tècnics es troben tant les enginyeries generalistes, com les especialitzades i les vinculades amb les tecnologies de la informació. En aquest grup destaquen tres carreres pel seu volum de contractació: l'Enginyeria Industrial tant tècnica com superior, l'Enginyeria tècnica Agrícola i l'Enginyeria en Informàtica.

Enginyer tècnic industrial i enginyer industrial

El titulat en Enginyeria Industrial, tant tècnica com superior, és una de les titulacions amb major nombre de contractes en l'últim any. La majoria dels contractes han estat temporals i un 74,80% de jornada completa. L'especialitat de química és la que té més possibilitats d'inserció laboral en el mercat laboral i, si segueix la tendència de l'últim any, setembre el mes amb major nombre de contractes.

Enginyer tècnic agrícola

L'enginyer tècnic agrícola realitza tot tipus de projectes tècnics: edificacions agràries, instal·lacions ramaderes, sistemes de reg, disseny d'hivernacles, paisatgisme i jardineria, peritatges i informes, calculista (estructural i d'instal·lacions), etc. Els enginyers tècnics agrícoles i forestals són els que aconseguen més contractes d'aquesta titulació. El 90% són contractes temporals i el 66% són a jornada completa.

Enginyer tècnic en Informàtica

Els titulats en enginyeria informàtica amb un mínim de dos anys d'experiència es troben entre els professionals més demandats en el mercat, per això és el grup d'edat d'entre 25 i 29 anys el més demanat en el mercat. En general, són contractats com a programadors d'aplicacions informàtiques i controladors d'equips informàtics o com a analistes en aplicacions i programes.

Moltes de les professions del futur tindran a veure amb el desenvolupament de les tecnologies de la informació i la robòtica. En relació amb aquesta professió poden desenvolupar professions com enginyer de robots, que s'encarregaran no només de construir i programar robots, sinó de reparar i donar-los manteniment.

CIÈNCIES DE LA SALUT

Infermeria

Infermeria és la tercera titulació que més contractes genera en el mercat laboral espanyol. Amb l'augment de persones dependents i davant la impossibilitat de molts treballadors de poder atendre als seus familiars, augmenten les necessitats dels perfils socio-sanitaris, especialment aquells més polivalents, com és el cas dels infermers.

Farmàcia

El 75,3% dels titulats en Farmàcia acaben treballant directament com farmacèutics, de manera que la taxa d'ocupació en un lloc relacionat amb la seva professió és de les més altes.

Fisioteràpia

Els diplomats amb dos o tres anys d'experiència són els més contractats en la titulació de Fisioteràpia.

Medicina

No només per les possibilitats laborals que troben ara, sinó per les que poden trobar en un futur, els estudiants que aquest any iniciïn la seva titulació en Medicina comptaran amb grans possibilitats d'inserció laboral.

Una de les especialitats que genera més contractes és la de Medicina del Treball, però altres com Medicina de l'Educació Física i l'Esport estan augmentant la seva demanda i ja es troben entre les professions qualificades com de difícil cobertura en algunes regions.

CIÈNCIES EXPERIMENTALS

Biologia

Tot i que han reduït la seva demanda d'ocupació en més d'un 18% en l'últim any, els llicenciats en Biologia encara es troben entre els professionals més demandats en el mercat laboral. Poden treballar en laboratoris d'anàlisi biològiques, laboratoris de recerca biològica, empreses d'aqüicultura, indústries que tenen a veure amb producció biològica de comestible, centres d'estudis de contaminació ambiental, etc.

Relacionades amb aquesta titulació apareixen noves professions, com la de **biotecnòleg**, la principal demanda la per part de les empreses farmacèutiques i d'aquelles que es dediquen a la producció d'aliments i animals transgènics.

Ciències Ambientals

Un de cada quatre demandants d'ocupació de Ciències Ambientals va aconseguir un contracte a l'últim mes, encara que setembre i març són els dos mesos claus per a aquests titulats, que s'empren principalment com animadors comunitaris.

La creixent preocupació per la conservació de l'entorn natural dispararà la demanda d'experts en impacte mediambiental, com els tècnics mediambientals.

Química

Ja sigui directament com químics o com a professionals de l'ensenyament d'aquesta disciplina, els llicenciats en química també formen part dels més contractats en el nostre mercat laboral. La contractació d'aquests titulats es realitza en diversos sectors: farmacèutic, cosmètic, mediambiental, bioquímica, alimentari, etc. Aquests professionals poden treballar en laboratoris de recerca i desenvolupament, en plantes de tractament d'aigües, en el control de depuracions d'aigües urbanes, industrials i residuals, en l'elaboració de projectes químics per a la seva aplicació en la indústria...

CIÈNCIES SOCIALS I JURÍDIQUES

Ciències Empresarials

Els graduats en Ciències Empresarials se situen entre els titulats que aconseguen un major nombre de contractes.

Administració i Direcció d'Empreses

El grau en Administració i Direcció d'Empreses és considerada en l'actualitat com una de les carreres universitàries amb més sortides professionals. En ella l'estudiant adquireix una formació completa en l'àmbit dels negocis, que li permetrà adquirir els coneixements necessaris per posar en marxa un negoci propi o per gestionar el de companyies ja establertes. Les àrees on es col·loquen en major nombre són el departament financer, el de producció, el comercial, en l'àrea d'auditoria o en comptabilitat.

Per la seva visió multidisciplinària també poden orientar-se a la investigació de mercats, administració, màrqueting o recursos humans.

Relacions Laborals

Una de les poques titulacions que ha augmentat el seu nombre de contractes l'últim any han seguit aquests per als departaments de recursos humans. Poden exercir de tres formes distintes:

- Amb professions lliberals, assessorant a treballadors o empresaris. Sols al despatx o conjuntament amb advocats, gestors fiscals, administratius, etc.
- Empleats en empreses privades, fent de tècnics de personal, caps de personal, assessorant laboralment, gestionant seguretat social, convenis col·lectius, etc.
- Com a funcionaris de l'administració pública.

ARTÍSTIQUES

El futur dels universitaris de la branca artística no és molt encoratjador. Encara que en termes absoluts la seva demanda d'ocupació és inferior a la d'altres branques, la seva oferta d'ocupació arriba a ser en alguns casos fins a un terç de la demanda, de manera que la inserció laboral és complicada.

En aquesta branca s'inclouen les titulacions relacionades amb el disseny, la conservació de béns culturals, art dramàtic, música o dansa.

HABILITATS I COMPETÈNCIES PER AL FUTUR

Sigui quina sigui la carrera escollida, el professional haurà de comptar amb una sèrie d'habilitats i competències que l'ajudin a desenvolupar més eficaçment les seves funcions i tasques. Entre elles destaca una gran **capacitat de gestió i organització**, així com una alta polivalència per **poder adaptar-se a entorns canviants** amb rapidesa.

A més, el **domini de més d'un idioma** es presenta com un requisit imprescindible. A la Unió Europea, el 60% dels estudiants d'educació secundària estudia dues o més llengües estrangeres i un terç estudia només un idioma, mentre que només un 6% no estudia cap altra llengua. Pel que per ser competitiu en un entorn cada vegada més internacional, serà necessari el domini d'almenys una altra llengua.

Juntament amb els idiomes, un altre requisit necessari seran els **coneixements en informàtica o tecnologia**, ja que seran part del dia a dia de la majoria d'empleats.

MÉS PROFESSIONS AMB FUTUR:

1. Tècnic en desenvolupament d'app per a mòbils. Els telèfons intel·ligents, anomenats smartphones, han registrat un imparable creixement dins el mercat, tendència que es preveu a l'alça de cara als propers anys. Això fa que les ofertes de feina dins d'aquest sector professional augmentin en un 9%, requerint personal amb formació en programació informàtica que sigui capaç de desenvolupar noves aplicacions per a mòbils.

2. Analista de bases de dades. Els analistes de dades també tenen un futur garantitzat, doncs es preveu que aquesta professió augmenti en més d'un 6,7%. Els candidats a ocupar un lloc de feina com aquest hauran de demostrar la seva capacitat a l'hora de proposar solucions relacionades amb l'emmagatzemament de dades.

3. Dissenyador web. Un perfil professional que creix segons ha fa l'ús d'Internet i, actualment, encara és un sector laboral que compta amb molta demanda de dissenyadors, que preveu un augment del 5,4%. Es valorarà que el treballador no només posi en marxa tècniques de disseny convencional, sinó presenti propostes que afavoreixin la interactivitat.

4. Especialista en SEO. Analitzar el tràfic d'una pàgina web i desenvolupar estratègies que afavoreixin l'increment de les visites per part dels usuaris mitjançant el posicionament als buscadors són alguns de les moltes tasques de les que s'encarrega un tècnic en Search Engine Optimization, SEO pels amics. L'auge d'Internet i la publicitat a la xarxa fa que aquesta professió sigui una de les més demandades a l'actualitat; de fet, encara es busquen més especialistes dins del sector. Cal deixar clar que es demana una experiència mínima de 3 anys per optar a un lloc de treball com aquest.

5. Analista de dades de seguretat. Es preveu que la demanda d'aquest sector professional augmenti en un 6% de cara a 2012. L'analista haurà de saber valorar els riscos i vetllar per la seguretat de les dades dels clients i usuaris d'una empresa o servei, tot el·laborant alhora un sistema que millori la seguretat dels programes.

PROFESSIONS MÉS DEMANDADES A L'ESTRANGER

Infermers i telecos, les professions més demandades a l'estranger.

El sector sanitari, especialment els perfils d'infermeria, i el d'informàtica i telecomunicacions són les professions més demandades a l'estranger, segons un informe d'InfoJobs, en el qual es destaca que en l'últim anys els països amb més oportunitats per treballar van ser Portugal (1.400 vacants), Regne Unit (1.011 vacants), Dinamarca (415 vacants) i Alemanya (355 vacants).

El sector sanitari va ser el que més candidats espanyols va demandar, sobretot per ocupar llocs d'infermeria, amb 1.578 vacants disponibles. Portugal va concentrar més del 85% dels llocs vacants en aquest sector (1.356), mentre que països com Bèlgica, Alemanya i Regne Unit van sol·licitar en l'últim any 220 infermers espanyols.

Per la seva banda, informàtica i telecomunicacions va ser l'altre sector amb més demanda, amb un total de 531 llocs vacants recollits en InfoJobs.

ANEXO 36. Cuestionario final para 2º de PDC y PCPI.

SITUACIÓ VOCACIONAL FINAL**2n PDC-2n PQPI**

Nom:

Curs:

Data Naixement:

Edat:

LA PRESA DE DECISIONS

(RECORDA ARA TOT EL QUE HAS APRÈS DURANT EL CURS)

A. FACTORS INTERNS (AUTOCONEIXEMENT): **LES CAPACITATS O APTITUDS:**

- Què sé fer be? _____
- Què soc capaç de fer? _____
- En què destaque? _____

Exemples: cuinar, arreglar aparells, escriure o parlar un idioma, dibuixar, jugar a bàsquet, cantar...

 EL RENDIMENT ACADÈMIC:

- Quines assignatures em van millor? _____
- Quines assignatures m'agraden més? _____

Exemples: me va bé i m'agrada la biologia. Les llengües me van bé, però no m'agraden gaire...

 ELS VALORS:

- Què és important per a mi? _____
- Què espere de la meva futura feina? _____

Exemples: tenir prestigi, guanyar diners, poder ser creatiu/va, tenir seguretat a la feina, treballar amb més persones, ajudar als demés...

 ELS INTERESSOS:

- Què m'agrada fer? _____
- Quines són les meves preferències? _____
- Què faig durant el temps lliure? _____

Exemples: escoltar música, llegir, estar a l'aire lliure, muntar i desmuntar coses, arreglar la bicicleta o la moto, tenir cura d'algú (animals, infants...), dibuixar, estar amb amics i parlar...

B. FACTORS EXTERNS: són els que no depenen d'un/una mateix, sinó de l'entorn on vivim. Aquests factors fan referència a la formació (conèixer les possibles alternatives de formació a l'abast) i al món laboral (conèixer la realitat del mercat laboral).

 LA FORMACIÓ: EL QUE CAL SABER PER ESCOLLIR UNS ESTUDIS

- La forma d'accedir a aquests estudis
- Els continguts o el pla d'estudis
- La durada
- El tipus de títol que s'obté en acabar els estudis
- Les sortides professionals (les tradicionals i les noves)

- Els centres públics i privats on s'imparteixen.

EL MERCAT LABORAL

- El tipus de feines que realitzen aquests titulats/ades
- La situació actual de la professió en el mercat laboral
- Les perspectives futures de la professió
- El sou aproximat i les condicions laborals
- Les professions semblants i relacionades
- Les organitzacions o entitats on es pot obtenir més informació

ALTRES FACTORS

- La família: expectatives, recursos econòmics...
- Els amics i amigues
- Els mitjans de comunicació
- Les professions de moda
- ALTRES: _____

DECISIÓ VOCACIONAL FINAL:

A l'acabar aquest curs vull:

- Seguir estudiant
- Anar a treballar a _____
- Escola-Taller/ Altra Formació _____
- NO ho sé, depèn de _____

Respecte als meus futurs estudis, la meua situació és:

1. Si sé que vull estudiar:
 - Cicle Formatiu Grau Mitja de _____
 - Altres Estudis de _____

Perquè vull ESTUDIAR més endavant:

- Estudis Universitaris de _____
- Cicle Superior de _____
- Altres Estudis de _____

2. Quan tinga el Graduat en ESO aniré a treballar