

Las medidas específicas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) desde las percepciones de los agentes implicados

Specific Measures for Dealing with Diversity in Compulsory Secondary Education (ESO), Based on the Perceptions of the Agents Involved

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2010-358-075

Odet Moliner García
M.^a Auxiliadora Sales Ciges
Reina Ferrández Berruenco
Lidón Moliner Miravet
Robert Roig Marzá

Universidad Jaume I. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Departamento de Educación. Castellón, España.

Resumen

El presente trabajo ofrece un análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Comunidad Valenciana, concretamente de los procesos de asignación del alumnado a los recursos específicos y de las concepciones, percepciones, opiniones y emociones respecto de la escolarización de alumnos considerados con necesidades específicas de apoyo educativo, en la terminología de la actual Ley Orgánica de la Educación (LOE). Mediante dos estudios de caso se analizan las percepciones de profesionales de la educación y alumnos de dos centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) sobre tres estos temas: a) proceso de adscripción y derivación del alumnado a los recursos específicos; b) funcionamiento y grado de satisfacción con cada uno de ellos y c) carácter incluyente o excluyente del recurso en términos académicos y socioemocionales. Se presentan los resultados obtenidos mediante entrevistas, grupos de discusión, autoinformes y documentos de centro; destacan: a) los procedimientos de derivación del alumnado son los que establece la normativa, pero no se agotan previamente las medidas de atención a la diversidad de carácter general;

b) en cuanto a la eficacia, destacan los Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA) y el Programa de Diversificación Curricular (PDC) y, por el contrario, se relativiza la eficacia del Programa de Acogida (PASE); y c) se cuestiona el carácter incluyente de estos recursos, al comprobar que la asistencia de alumnos a un grupo específico influye en sus relaciones con los compañeros de las aulas de referencia. En definitiva, esta investigación es una oportunidad para la crítica reflexiva sobre cómo se está desarrollando la atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria y alerta sobre los «peligros» que pueden encerrar algunas prácticas legitimadas políticamente, porque no hay evidencias de que contribuyan a la calidad educativa en cuanto a diversidad y equidad.

Palabras clave: Educación Secundaria, diversidad, programas especiales, integración, programas de educación compensatoria, ubicación de estudiantes.

Abstract

This study presents an analysis of the specific measures used for dealing with diversity in the Valencian Region, particularly the processes utilized to assign pupils to specific resources and the conceptions, perceptions, opinions and emotions involved concerning the schooling of pupils considered to have specific educational support needs in the meaning of the current Spanish Education Act (LOE). The perceptions of education professionals and pupils at two schools in the compulsory secondary education (ESO) system are analyzed in two case studies examining three topics: a) the process by which pupils are assigned and referred to specific resources; b) the operation of each resource and its satisfaction level and c) the inclusive or exclusive nature of the resource in academic and socio-emotional terms. The results are presented after an analysis of the contents of the information obtained through interviews, discussion groups, self-reporting and school documents. The discussion of the results covers these findings: a) The procedures for referring pupils are the procedures established by legislation, but the general measures available for coping with diversity are not exhausted before referral procedures are engaged; b) in the assessment of effectiveness, monitoring and remedial programmes (PROA programmes) and the curriculum diversity programme (PDC programme) are rated as outstanding, and the effectiveness of the reception programme (PASE programme) is shown to depend on context; and c) its inclusive nature is questioned, with awareness of how aid to a specific group affects relations with peers in the benchmark classrooms. In short, this research provides an opportunity for critical reflection on how diversity is being addressed in compulsory secondary education, alerting us to the “dangers” potentially involved in some practices that have gained political legitimacy without showing evidence of making any contribution to educational quality in terms of diversity and equity.

Key words: secondary education, diversity, special programmes, mainstreaming, compensatory education programmes, student placement.

Introducción

Nuestros sistemas educativos han experimentado en los últimos años avances espectaculares. En plena etapa de lo que Esteve (2003) denomina la tercera revolución educativa, se nos van planteando nuevos problemas y retos, derivados de que el éxito de escolarizar al cien por cien de los alumnos implica escolarizar al cien por cien de los conflictivos, de los agresivos y de los que tienen más dificultades para aprender, en definitiva a todos.

La extensión de la Educación Secundaria Obligatoria en España amplió la escolarización obligatoria hasta los 16 años. En esta etapa la diversidad de intereses, capacidades y motivaciones de los estudiantes confluye con otros factores asociados al profesorado, como su escasa formación pedagógica y sus limitadas competencias para gestionar esa diversidad. El profesor de Secundaria debe replantearse su situación y considerar que todos los alumnos son diferentes (Jiménez e Illán, 1997).

Las reformas educativas de los últimos años han prestado mucha atención a la diversidad y a la formación del profesorado, lo cual ha generado un aumento de la literatura sobre estos temas en la Educación Secundaria Obligatoria (Colmenero, 2006; De Haro, 2009; Moliner, 2004; Moliner, Sales, Traver et ál., 2008, Moreno, 2006). Este trabajo es una oportunidad para la crítica reflexiva sobre cómo se está desarrollando la atención a la diversidad en dicha etapa y alerta sobre los «peligros» que en ocasiones pueden encerrar unas prácticas que se institucionalizan sin evidencia alguna de que contribuyan a la calidad educativa en cuanto a diversidad y equidad. El concepto de equidad añade precisión al concepto de igualdad, puesto que atiende a la singularidad y a la diversidad humanas en su diferencia. Esta, lejos de ser un obstáculo, se ha de considerar una oportunidad de aprendizaje (Ainscow, 2001), aunque es cierto que, según Nussbaum (2006), las personas y colectivos diferentes no tienen las mismas oportunidades de aprendizaje que el resto. En este sentido, en la mayoría de los centros, se desarrollan prácticas compensadoras asimilacionistas, que contribuyen a que la diversidad se perciba como un problema y a que se mantenga el estatismo pedagógico, es decir, a que se perpetúe el statu quo en lugar de procurar la transformación y la inclusión (Ainscow, 1995, 1999).

Sin embargo, la observación de nuestras instituciones educativas nos alerta de que estas, pretendiendo dar una respuesta a la diversidad, promueven programas «específicos» o «especiales» que pueden ocasionar la proliferación de grupos diferenciados con un gran componente segregador, y dejan sin cuestionar los procesos desencadenantes de la «exclusión educativa». Uno de estos procesos es, sin duda, la

delegación de responsabilidades por parte del profesorado de las aulas ordinarias en los especialistas.

Algunos autores, como Fulcher (1989), consideran probable que en nuestros centros, y dentro de la normalidad, se produzcan nuevas formas de segregación, mediante lo que Slee (1996) denomina prácticas divisorias (*dividing practices*). Martínez (2005) apunta que tales medidas, recursos o prácticas pueden acabar convirtiéndose en remedios susceptibles de generar itinerarios paralelos para determinados alumnos, y provocar, en algunos casos, lo que Young (2000) denomina *exclusión interna*, alumnos juntos en los centros pero divididos por el currículo.

Son, en definitiva, recursos con los que se va parcheando la realidad educativa sin medir las consecuencias para aquel alumno que se considera diverso, distinto, o especial, es decir, aquel al que, en palabras de Escudero et ál. (2009), no se deja del todo fuera, pero tampoco se lo incluye de modo efectivo en un currículo y en una enseñanza de calidad que lo ayuden a lograr los aprendizajes necesarios. Así, se crean múltiples opciones alternativas y marginales dirigidas a los estudiantes que no van bien, que molestan en las clases ordinarias, que no dan el nivel.

Desde el ámbito normativo, vemos cómo en todo el Estado español, los centros de Educación Secundaria Obligatoria, dentro de su Plan de Atención a la Diversidad, planifican y evalúan el desarrollo y funcionamiento de los programas específicos. Nos referimos a Programas de Diversificación Curricular, Programas de Adaptación Curricular en Grupo, Programas de Compensatoria o cualquier recurso «extraordinario» que se genera en un centro para atender a los alumnos con ciertas dificultades, normalmente aquellos en los que se ha detectado una «necesidad específica de apoyo educativo». Estas evaluaciones forman parte de las tareas habituales de gestión administrativa, aunque, al estar altamente burocratizadas, proporcionan una información bastante anodina sobre los recursos; se limitan a concretar el número de alumnos beneficiarios, su tipología, el personal adscrito, los recursos materiales, los resultados de encuestas y de rendimiento. Pero no es frecuente detenerse a examinar las concepciones, percepciones, opiniones y emociones acerca de estos alumnos considerados en situación de desventaja. Y menos frecuente es que se pregunte al profesorado, a las familias, a los especialistas y al propio alumnado sobre la atención educativa que están recibiendo.

La proliferación, en los últimos años, de los recursos específicos para atender a la diversidad en los centros nos lleva a indagar sobre cómo se han ido implementando e institucionalizando, a cuestionar su carácter incluyente y a advertir de su potencial excluyente, ya que permiten que algunos estudiantes recorran el último tramo de su escolarización en la periferia del sistema.

En la Comunidad Valenciana las medidas de atención a la diversidad en la ESO vienen reguladas por la Orden de 18 de junio de 1999, de la Consejería de Cultura, Educación y Ciencia (DOGV, 29-06-99). Según esta norma dichas medidas, se clasifican en:

- Generales, que van dirigidas a todos los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria y son: concreción del currículo, opcionalidad, actividades de refuerzo, permanencia un año más en el mismo curso, orientación educativa, psicopedagógica y profesional y tutoría.
- Específicas, dirigidas a los alumnos con necesidades educativas específicas, que son: adaptaciones curriculares individuales significativas, adaptaciones de acceso al currículo, Programa de Diversificación Curricular (PDC) y Programa de Adaptación Curricular en Grupo (PACG).

Estas medidas se proponen para que el alumnado de cada centro encuentre respuesta a sus necesidades educativas, especialmente aquel que pertenezca a minorías étnicas, que esté en una situación social o cultural desfavorecida, que presente dificultades graves de aprendizaje y de convivencia, o que padezca discapacidades físicas, sensoriales o psíquicas. La normativa establece que se deben aplicar de forma continua y progresiva, de manera que el desarrollo de las medidas generales favorezca la atención a la diversidad del conjunto del alumnado y haga, por tanto, disminuir el número de alumnos y alumnas que requieren la adopción de medidas específicas.

La derivación de un alumno a las medidas específicas de atención a la diversidad viene precedida de una evaluación psicopedagógica, que en la Comunidad Valenciana está regulada por la Orden de 15 de mayo de 2006, de la Consejería de Cultura, Educación y Deporte. En ella se establece el modelo de informe psicopedagógico y el procedimiento para su formalización. La realizan los servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional y los gabinetes psicopedagógicos escolares autorizados, en colaboración con el equipo de profesores y con los padres o tutores legales. El informe psicopedagógico es un requisito necesario para la adopción de las medidas específicas: adaptación de acceso al currículo, adaptación curricular individual significativa, Programa de Diversificación Curricular y Programa de Adaptación Curricular en Grupo.

Por otra parte, en la Comunidad Valenciana, la Educación Compensatoria está contemplada en la Orden de 4 de julio de 2001, de la Consejería de Cultura y Educa-

ción (DOG, 17-07-01). La finalidad de esta orden es velar por el derecho a la igualdad de los alumnos con necesidades de compensación educativa, de modo que superen la situación de desigualdad y alcancen los objetivos de cada etapa. En el apartado segundo de esta orden, se considera entre sus destinatarios a aquellos alumnos que presentan retraso en la escolarización o desconocimiento de los idiomas oficiales de la Comunidad Valenciana por ser inmigrantes o refugiados, así como a aquellos que presentan dificultades de inserción escolar por encontrarse en situación desfavorable, derivada de circunstancias sociales, económicas, culturales, étnicas o personales. Esta norma propone actuaciones generales para prevenir y compensar las desigualdades, planes y programas de compensación educativa, especialmente para la adquisición de la lengua de acogida. Con este fin, se proponen en nuestra comunidad dos medidas específicas de apoyo educativo: el Programa de Acogida al Sistema Educativo (PASE) y los Programas de Acompañamiento Escolar y los de Apoyo y Refuerzo Educativo (PROA).

Últimamente se constata un gran aumento de los programas específicos, cuyo caso más llamativo es el del Programa PASE: desde su puesta en funcionamiento con carácter experimental en el año 2005 en 15 centros de Secundaria, actualmente está implantado en 82 centros. El número de aulas de este programa se ha multiplicado por 10, pasando de 16 a 164 aulas en tres años. Por su parte, el Programa de Acompañamiento Escolar (PAE) multiplicó casi por cuatro el número de centros que lo aplican, pasando de 16 centros en el 2004-05 a 56 centros en el curso 2008-09, y el Programa de Refuerzo y Apoyo al IES (PROA), en la misma línea, pasó de 16 a 79 centros en cuatro años. El Programa de Diversificación Curricular es el más extendido y su desarrollo pasó de 306 centros en el curso 2004-05 a 353 en el curso 2008-09. Finalmente, en cuanto a los Programas de Compensatoria, en el curso 2004-05 se autorizaron 133 en IES y 214 en el curso 2008-09.

Estos datos marcan una tendencia a derivar al alumnado a recursos alternativos al aula ordinaria, a pesar de que la propia normativa advierte de que, al tratarse de medidas específicas, solo se han de aplicarse cuando el alumnado no encuentre respuesta en las otras medidas de atención a la diversidad o de compensación educativa que se desarrollen el centro.

¿A qué se debe este aumento de medidas específicas? ¿Cómo se hace la asignación y ubicación del alumnado? Para ahondar en estas cuestiones y entender cuáles son los criterios y mecanismos que utilizan los centros de Secundaria hemos desarrollado estos estudios de caso.

Estudio de caso sobre las medidas específicas de atención a la diversidad en la Comunidad Valenciana desde las percepciones de los agentes implicados

Objetivo y preguntas de investigación

Este trabajo pretende analizar los procesos de «reubicación» del alumnado, y ver si las medidas específicas, en principio incluyentes, pueden derivar en mecanismos generadores de exclusión.

El objetivo general del estudio es *indagar en las percepciones de los colectivos implicados (alumnado, profesorado y demás profesionales de la educación) sobre el funcionamiento y la satisfacción con los recursos específicos de atención a la diversidad en la ESO y sobre su carácter incluyente.*

Se trata de conocer cómo se está desarrollando la escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y cuál es su situación personal en términos académicos y socioemocionales, sin olvidar que la calidad de aquella resultará de la interacción entre las condiciones personales del alumno y las características del centro.

Siguiendo la propuesta de Stake (1998, p. 26), preferimos enunciar *temas (issues)* como estructura conceptual y *preguntas temáticas* como las preguntas básicas de la investigación. Así, los temas permiten delimitar o hacer aflorar problemas y, a partir de ellos, las preguntas temáticas ayudarán a organizar los dos estudios de caso que presentaremos.

Los temas concretados son:

- Proceso de derivación y adscripción del alumnado a los recursos específicos.
- Funcionamiento y grado de satisfacción de los implicados en cada uno de ellos.
- Carácter incluyente o excluyente de cada recurso.

Las preguntas de investigación son:

- ¿Los procesos de asignación del alumnado (criterios, procedimiento, protocolos...) a las medidas específicas para la atención a la diversidad se realizan en función de la normativa? Si no es así, ¿cuáles son los criterios que priman en cada caso?

- ¿Qué opinión existe en el centro sobre el funcionamiento de tales medidas específicas en términos académicos y curriculares?
- ¿Cómo se está desarrollando la escolarización del alumnado con necesidad de apoyo educativo en términos socioemocionales?
 - ¿Cuáles son las percepciones y opiniones de los agentes educativos sobre el carácter incluyente o excluyente de las medidas específicas de atención a la diversidad?
 - ¿Se plantean cómo la reubicación en un determinado recurso afecta a las vivencias escolares y personales del alumnado? ¿Creen que esta situación afecta a la autoestima y a las expectativas del alumno, a las expectativas de las familias y a las del profesorado?

Metodología

Hemos diseñado un estudio de casos múltiple, concretamente de dos centros educativos de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Castellón. La selección de los casos se hizo con el criterio que apunta el Grupo LACE (1999, p. 8) de la Universidad de Cádiz: «Sea cual sea el caso que seleccionemos, en última instancia, lo importante es que consigamos acceso al mismo. Esto significa que no podemos obligar a ningún centro a que nos admita en él y participe en el proceso. Dicho de otra manera, tenemos que optar por un centro que admita nuestra presencia y su participación voluntariamente».

La negociación del acceso al campo se hizo con la dirección en un centro y con el psicopedagogo en el otro; ambos, a su vez, nos facilitaron el acceso al resto de grupos implicados: equipo directivo, profesores de los recursos específicos, profesores ordinarios y alumnos. En el primer contacto con el centro, la información se explicó verbalmente y por escrito. Mediante una carta de presentación del grupo de investigación se informó de las condiciones del estudio a la dirección del centro, al profesorado y al psicopedagogo. La negociación con el alumnado fue bastante más informal y se limitó a la información sobre el proyecto por parte del psicopedagogo y de los profesores de los recursos específicos.

Los *informantes* de cada uno de los casos se resumen en las tablas que siguen:

TABLA I. Informantes caso A

Dirección		Psico.	Prof. específicos			Prof. ordi.		Alumnado		
Dir.	J.E.		PDC	PROA	Comp.	Con	Sin	PDC 3.º	PDC 4.º	PROA
I	I	I	4	2	2	3	3	6	8	19
2		I	8			6		33		

TABLA II. Informantes caso B

Dirección		Psico.	Prof. específicos		Prof. ordi.		Alumnado
Dir.	J.E.		PASE		Con	Sin	PASE
0	I	I	I	I	I	I	11
I		I	2		2		11

De todas las *estrategias y técnicas* propias de una investigación de estudio de caso, nos hemos centrado en cuatro: la entrevista, el grupo de discusión, los autoinformes (Bogdan y Biklen, 1982) y la recogida y análisis de información documental.

Respecto del *tratamiento y análisis de la información*, hemos optado por la categorización, utilizando para ello una herramienta informática que facilita el análisis cualitativo de datos, el Nudist Vivo 7.0., basado en la construcción de teorías o modelos que surgen de la codificación y que reduce las tareas mecánicas derivadas de este proceso.

Con objeto de *garantizar los principios éticos* de la investigación se entregó a cada centro el informe completo para que los informantes tuvieran ocasión de debatirlo antes de que se difundieran los resultados.

Resultados

Los resultados que presentamos en este apartado son de carácter descriptivo y resumen las percepciones de los informantes sobre los tres temas fundamentales de cada caso. Basándonos en los estudios de Pajares (1992), entendemos las percepciones como un concepto que engloba las creencias, opiniones y consideraciones de los protagonistas en sus respectivos contextos de enseñanza-aprendizaje.

Caso A

El primer centro acoge a 773 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y ciclos formativos; la franja de edad oscila entre 12 y 20 años, lo cual supone una

mezcla de intereses y problemáticas bien diferenciados. El alumnado es el reflejo de la sociedad multicultural en la que vivimos: hay 23 nacionalidades diferentes con un 22% de alumnos de otros países en la ESO, un 15% en el Bachillerato y un 1,5% en los ciclos formativos. El centro, que cuenta con 90 profesores, realiza y participa en diferentes programas y proyectos educativos del municipio: jornadas lúdico-recreativas, jornadas de puertas abiertas para dar a conocer la oferta educativa, proyectos de intercambio con un centro educativo de una ciudad hermanada, proyecto Leonardo para prácticas en empresas de otro país, Programa de Compensatoria para el alumnado de nueva incorporación, Programa de Diversificación Curricular, Plan de Calidad, encuentros musicales entre varios institutos de otras comunidades, programa PROA, Plan de Fomento de la Lectura, proyecto de jardín botánico del alumnado de Ciencias Naturales, proyecto de trabajo «telecolaborativo» con institutos de otras comunidades, programa de modelo de parlamento europeo para alumnos de primero de Bachillerato.

Las medidas específicas de atención a la diversidad de que dispone son: Adaptaciones Curriculares Individualizadas Significativas (ACIS), Programa de Compensatoria, PDC y PROA.

En relación con *la primera cuestión, sobre los procesos de derivación del alumnado*, estos difieren según la medida o recurso, pero coinciden, en general, con los que determina la normativa. Los criterios que tienen más peso para la derivación son:

- Para las ACIS, el nivel de competencia.
- Para el Programa de Compensatoria, que sean alumnos de nueva incorporación, extranjeros o de otras comunidades con menos de dos años en la comunidad.
- Para el PDC, la edad, las dificultades de aprendizaje, el desfase de dos cursos y el interés por obtener el título de graduado. En general, el profesorado considera muy importante para el éxito del programa llevar a cabo una buena selección del alumnado: «La respuesta es adecuada siempre y cuando se seleccione bien a los alumnos y no se permita... a ver, se procure que sea gente que realmente tiene dificultades de aprendizaje. Si son actitudinales, pasa lo que me está pasando a mí este año: estoy a gusto, ellos también están a gusto, todo bien [...] pero veo que tengo una alumna en concreto que se aburre muchísimo y que podría estar sacando notables en un cuarto normal, y en cambio, tengo un par de personas que no saben nunca de qué estoy hablando». (1E.PE.1). Por su parte, los profesores ordinarios, cuando proponen a un alumno para el PDC en las evaluaciones, se fijan en que, sea de los que «se esfuerzan, pero les cuesta» o de los «que no llegan» (1GD.PO.3).

- Para el PROA, los criterios son la falta de hábitos de estudio o de trabajo y la falta de ayuda en casa.

Sobre quién decide y cómo se decide la incorporación de un alumno a un programa, la dirección del centro y la psicopedagoga opinan que, en general, se comenta con el tutor en la junta de evaluación y la psicopedagoga hace una evaluación psicopedagógica, tras la cual se habla con la familia para ver si está de acuerdo en que se incluya al alumno en el programa específico.

- En cuanto a las ACIS, el equipo directivo considera que es en la junta de evaluación y en la evaluación psicopedagógica donde se determina la atención individualizada con la maestra de Pedagogía Terapéutica.
- Respecto del Programa de Compensatoria, el equipo directivo considera que la adscripción al recurso no la decide nadie en concreto, puesto que las condiciones o criterios ya están en el Plan de Compensatoria y es un acuerdo establecido. El profesorado ordinario muestra gran desconocimiento sobre el Programa de Compensatoria; alguno considera que es solo para el alumnado de nueva incorporación que desconoce la lengua o también para alumnao autóctono que necesita reforzar el valenciano. En cuanto a quién toma la decisión, el profesorado ordinario observa que no interviene directamente, sino que se le comunica al tutor, y apunta que «directamente te los cogen de clase» (1GD.PO.2). En realidad, desconocen cómo se toma la decisión, pero suponen que «como es para enseñar valenciano, se hace de forma inmediata cuando llega al instituto un estudiante que no sabe valenciano, y no se hace ninguna evaluación» (1GD.PO.2).
- EN EL CASO DEL PDC, hay acuerdo en que los que proponen al alumnado son los tutores y la junta de evaluación junto con la Jefatura de Estudios y el Departamento de Orientación. Los profesores ordinarios consideran que los candidatos se sugieren en las evaluaciones, pero, al final, no son ni mucho menos los que ellos indican, sino que quienes deciden realmente si van o no son los propios estudiantes y sus padres. El profesorado ordinario muestra cierto desconocimiento sobre cuál es el proceso de asignación: «Lo que suponemos que pasa es que el jefe de estudios confecciona una lista con los alumnos sugeridos por los profesores y va consultando a los estudiantes y a las familias» (1GD.PO.5). Pero ignoran si se requiere un informe psicopedagógico y qué es lo que hace exactamente el profesor en el proceso.

- En cuanto al PROA, es el equipo docente quien propone y se decide en junta de evaluación. Antes de la primera evaluación ya funciona el PROA, por tanto, hay casos que se detectan previamente, sobre todo entre el alumnado de nueva incorporación que se asigna directamente al recurso. El criterio fundamental es la falta de hábitos y ello se detecta a lo largo del curso. Se requiere la autorización de las familias. En general, tanto por parte del profesorado como de las familias, hay gran aceptación del recurso, porque es un refuerzo y es fuera del horario lectivo.

Respecto a *la segunda pregunta de investigación, sobre el funcionamiento de las medidas específicas en términos académicos y curriculares:*

- Sobre el Programa de Compensatoria, el profesorado destaca la diferencia entre el alumno que ha estado escolarizado previamente, cuyo progreso se constata con rapidez, y el que no. En el programa solamente se enseña la lengua autóctona, el valenciano, y no comprende acciones para la erradicación del racismo y la promoción de la interculturalidad.
- Sobre el PDC, se considera que «un 80% del alumnado ha tenido éxito, puesto que ha continuado en el sistema educativo, en los ciclos formativos, no en Bachillerato» (I.E.P.1). Aunque la valoración de eficacia se refiere a percepciones de «salud del centro» más que a rendimiento académico.
- En cuanto al PROA, piensan que es necesario, que los alumnos asisten a gusto y que promueve la integración. El alumnado responde al perfil de Compensatoria y piensan que el gran número de alumnos que asiste puede influir en los resultados satisfactorios del programa.
- El profesorado ordinario considera que, aparte de los recursos específicos, la estrategia que mejor funciona para atender a la diversidad son los grupos flexibles y piensan que no podría hacerse de otra manera.

En cuanto a *la tercera cuestión, sobre cómo se está desarrollando la escolarización del alumnado con necesidad de apoyo educativo en términos socioemocionales*, los resultados apuntan que:

- Respecto del Programa de Compensatoria, el equipo directivo considera que «el alumnado de Compensatoria está encantado en el recurso porque de lo contrario no podría seguir el ritmo normal de las clases. En el momento en

que estos alumnos han de volver al aula ordinaria, se resisten y quieren seguir en el aula de recursos porque lo tiene más fácil» (1E.D.1). En este sentido, el profesorado del Programa de Compensatoria considera que el alumnado va contento a sus aulas, porque le resulta más fácil aprobar. Tienen más confianza con el profesor, se crea un ambiente más sano y existe mucho compañerismo. Estos alumnos intentan pasar inadvertidos, consideran que no son nadie y se quejan de que el resto de compañeros del aula ordinaria son racistas con ellos y se sienten agredidos verbalmente. El profesorado ordinario considera que estos alumnos y el resto viven en mundos paralelos, no se relacionan y hacen grupitos según nacionalidades.

- Sobre el PDC, el propio alumnado afirma que la asignación al programa «me causó cierta preocupación al principio, me sentía confuso porque no sabía realmente de qué se trataba, no tenía información y no sabía con qué me iba a encontrar» (1A.A.2). Algunos afirman haberse sentido como «tontos» y diferentes, aunque con el tiempo han entendido que «era lo mejor para ellos». Afirman que su autoestima ha aumentado y que se sienten más capaces de hacer cosas, a la vez que motivados para obtener el graduado y porque el profesorado se preocupa por ellos. En definitiva, se sienten afortunados por haber entrado en el recurso y no parecen tener una baja autoestima puesto que la mayoría afirma gustarse tal cual es. Cuando se refieren al aula ordinaria de referencia, consideran que el profesor no los trata igual, se notan discriminados y consideran que sus compañeros los hacen sentirse un poco tontos e inferiores. Sin embargo, no todos los alumnos opinan lo mismo, puesto que algunos se creen en igualdad de condiciones con el resto de compañeros, ni diferentes ni con limitaciones académicas. El profesorado ordinario se centra en las autopercepciones de los estudiantes como «vagos», es decir, el definirse a sí mismos como 'vagos' les sirve como mecanismo de defensa para no admitir que tienen dificultades. Sin embargo, no hay unanimidad y, mientras algunos profesores consideran que el alumno se siente segregado del grupo de referencia, otros no lo perciben así.
- Respecto al PROA, el profesorado opina que los alumnos reconocen que les faltan recursos para seguir el ritmo. Creen que no se sienten inferiores, sino que se les está dando una oportunidad y van a gusto al recurso. El alumnado afirma sentirse bien, incluso alguno pide ingresar en él voluntariamente. Trabajan en un ambiente relajado, encuentran a los suyos aquí, se ven atendidos y acompañados, dicen saber que no son muy listos y que necesitan ayuda. En cuanto a cómo se sienten respecto de sus compañeros del aula ordinaria hay

diversidad de opiniones: parte de ellos se siente a gusto en las dos clases, otra parte se siente a gusto en el aula ordinaria pero no con los del PROA y, finalmente, los hay que consideran que se llevan mucho mejor con los del PROA que con los compañeros del aula ordinaria. Respecto a las familias, según la opinión del profesorado, «no existe relación, no hay excesivo interés, pero en general están agradecidas y valoran que exista este recurso» (1E.PE.5).

Caso B

En este caso nos centramos en el programa PASE, que se imparte en dos aulas de un centro público de Enseñanza Secundaria Obligatoria ubicado en la provincia de Castellón. Debido a la naturaleza del programa, en las aulas dedicadas a este recurso específico se encuentran alumnos de múltiples nacionalidades: la procedencia rumana es la más frecuente (73%), un 9% es de procedencia china, un 9% de Hungría y otro 9% de procedencia magrebí. El tiempo de permanencia en España varía de seis meses a un año: el 45,5% de los participantes ya lleva un año, seguido del 18,5% que lleva nueve meses, y el resto, entre nueve y seis meses.

Respecto de *la primera cuestión, sobre los procesos de asignación del alumnado al recurso*, el equipo directivo considera que básicamente son dos: que sean alumnos de nueva incorporación y que no tengan competencia lingüística en el idioma de acogida. «Quien tomaba la decisión inicialmente y seleccionaba al alumnado eran el jefe de estudios y el inspector mediante una entrevista, pero ahora se ofrece el programa al alumnado en el momento en que se matricula» (2E.D.1). El psicopedagogo matiza que «el que decide es un equipo docente, encabezado por el jefe de estudios y asesorado por el psicopedagogo» (2E.P.1). El profesorado ordinario coincide en que el criterio es el desconocimiento de la lengua y que de la selección se ocupa el Departamento de Orientación. El alumnado afirma que son el jefe de estudios, el psicopedagogo, el profesor e incluso la secretaria los que informan al alumnado sobre el recurso y los que le ofrecen la posibilidad de estar en él. Acerca de cómo se realiza la derivación del alumnado al programa, en la mitad de los casos (55%) se hizo mediante una entrevista al alumno y a sus padres, en el 27%, se aplicó una prueba oral para establecer el nivel de competencia lingüística y en el 18%, se les comunicó que irían directamente al recurso específico. La mitad de los alumnos considera que no se les pide opinión sino que se les ofrece directamente, aunque en el 27% de los casos sí se tuvo en cuenta su parecer y, en el 9%, se les preguntó si se consideraban capaces de estar en el aula ordinaria. A la mayoría (64% de los casos) no les pareció mal la decisión de ser derivados al programa porque no sabían nada del idioma.

En cuanto a *la segunda cuestión, sobre el funcionamiento del recurso*, los profesores no creen que sea muy eficaz porque, en teoría, los alumnos deberían permanecer en él entre tres y seis meses y muchos asisten todo el año (excepto los rumanos). La eficacia de este programa se relativiza bastante y no hay acuerdo ni datos sobre su valoración, puesto que es reciente y no hay resultados todavía. A pesar de ello, se solicita a la Administración, porque en el centro se escolariza alumnado con ese perfil, y, además, se considera necesario por un motivo fundamental: permite aliviar el aula ordinaria del alumnado que no entiende el idioma, puesto que «el alumnado de nueva incorporación no puede comunicarse y no puede estar en el aula ordinaria» (2E.PO.1). El profesorado considera que sería necesario acompañarlo con un Programa de Compensatoria, lo cual es una paradoja, porque precisamente este recurso debería plantearse como medida extraordinaria cuando no funcionan otras medidas compensadoras. En opinión de los alumnos, es efectivo para mejorar la comprensión y expresión de la nueva lengua, pero muy pocos admiten, además, haber adelantado en la comprensión de otras materias. En general no aprecian inconvenientes, pero algunos apuntan la limitación de no poder expresarse en el idioma que aprenden y perder demasiado tiempo en el aula del recurso -lo cual los coloca en desventaja con respecto a los compañeros del aula ordinaria- y realizar actividades demasiado simples. La mayor parte de los cambios experimentados por el alumnado se refieren a aspectos sociales y de clima de aula, pero muy pocos aprecian una mejora en los dos idiomas oficiales como para poder asistir al aula ordinaria el próximo curso.

La tercera cuestión hace referencia a cómo se está desarrollando la escolarización del alumnado en términos socioemocionales y, en este sentido, el profesorado de las aulas PASE expresa dos opiniones contrapuestas sobre si el alumnado se siente segregado del resto o no. Opina que «estos alumnos en el aula ordinaria se encuentran desfasados, se aburren, se encuentran perdidos, no cogen el ritmo» (2E.PE.1) y que los mayores problemas vienen al evaluarlos, pues no saben cómo hacerlo. El profesorado ordinario, por su parte, considera que la integración de los alumnos en el aula de referencia depende de ellos mismos, y que es fundamental la ayuda de los padres y el apoyo de compañeros de su misma nacionalidad. El equipo directivo y el psicopedagogo tampoco se ponen de acuerdo, puesto que el grado de inclusión-exclusión del alumnado en las aulas PASE depende de la nacionalidad de origen. «Cada uno tiene una idiosincrasia distinta. El árabe no se siente tan integrado, por lo menos de los que tenemos; yo, cuando vinieron, me comunicaba en francés con ellos, y en un mal francés, porque ellos tampoco lo hablaban, y son de Marruecos. Después, con los rumanos, la mayoría se integran, pero muchas de sus expectativas no se ven cumplidas, yo hablo

mucho con ellos. Sus padres han venido a trabajar, no se ha cumplido lo que se les había prometido, esta no es la tierra prometida y algunos están muy resentidos» (2E.P.1).

Los alumnos afirman sentirse bien en el recurso porque existe buena relación entre compañeros o porque han hecho amigos de su misma nacionalidad. Sobre la consideración de sus iguales del aula de referencia, existen visiones diferentes: de rechazo y de no discriminación. En este sentido, el profesorado ordinario considera que, para evitar que los alumnos del aula PASE formen un grupo aparte del resto, puesto que es habitual que se agrupen por nacionalidades, la labor del profesor es crucial.

Conclusión y discusión de los resultados

A partir de estos resultados, y teniendo en cuenta el progresivo aumento de los recursos específicos de atención a la diversidad, nos preguntamos: ¿Cómo se justifica tan gran aumento si no encontramos evidencias sobre su eficacia y su carácter incluyente?

Ante la ausencia de estudios publicados o publicitados por parte de la Administración autonómica sobre los beneficios de tales medidas, los resultados que presentamos, sin ninguna pretensión de generalización, son una aproximación a la realidad que nos lleva a establecer las siguientes conclusiones:

- *Sobre la asignación del alumnado a los programas:* los criterios y los procedimientos se ciñen a los que establece la normativa, aunque lo que más nos llama la atención es que no se suele cuestionar la necesidad del programa, es decir, se solicita porque se oferta desde la Administración y porque existe alumnado en el centro con ese perfil. Pero se pasa por alto una cuestión, a nuestro entender, fundamental: su propio carácter específico exige (y así está reflejado en la normativa) que el alumnado se derive al recurso y el centro lo ponga en marcha cuando ya se hayan agotado todas las medidas ordinarias de atención a la diversidad. La realidad es otra, pues en el PASE, por ejemplo, la derivación es sistemática y no se cumple la finalidad complementaria del Programa de Compensatoria.
- *Valoración de la eficacia de los recursos:* destaca el PROA como programa que promueve la integración, por desarrollarse fuera del horario lectivo. Se considera positivo el PDC en términos de rendimiento académico, pero la eficacia

del PASE, según el profesorado, es relativa: recurren a argumentos de «salud del centro y del profesorado» más que a rendimiento, es decir, sirven de válvula de escape al aula ordinaria. Estamos de acuerdo con Escudero, González y Martínez (2009) en que, en la asignación del alumnado a los programas especiales o específicos, adquiere más importancia la función de «reducir la presión de la olla» del aula ordinaria, que el propósito de garantizar una buena educación según realidades y necesidades. Se trata, en definitiva de «medidas de descongestión» que cumplen funciones interesadas.

- *Valoración en términos socioemocionales:* tanto los profesionales como los alumnos son conscientes del «etiquetaje» que supone la asistencia a un grupo específico y de cómo ello va en detrimento de las relaciones de estos alumnos con los de las aulas de referencia. El alumnado se siente a gusto en los programas por el clima que se genera en estos grupos más reducidos, donde están más atendidos y les resulta más fácil el aprendizaje, pero advierten de la configuración de subgrupos, respecto del resto de los alumnos.
- Consideramos urgente realizar estudios sobre estos temas desde las opiniones y percepciones de sus protagonistas, porque escasean las investigaciones que recojan las vivencias de los directamente implicados. En nuestro país, se han hecho algunos estudios en otras comunidades autónomas como la vasca (Martínez, 2005; Galarreta et ál., 2003), la Región de Murcia (Arnáiz, Castro y Martínez, 2008), Andalucía (Fernández Batanero, 2008). El contraste de sus resultados ayudará a obtener una visión comparativa sobre las ventajas e inconvenientes de su propuesta y desarrollo.
- *Implicaciones de su uso (cada vez mayor) frente a otras medidas ordinarias:* recurrir sistemáticamente a las medidas específicas supone la pérdida de una gran oportunidad para revisar y transformar las prácticas docentes. Tanto Echeíta (1999) como Martínez (2005) ya apuntaban hace algunos años la falta de concreción en la práctica de las medidas ordinarias de atención a la diversidad y el hecho de que se acuda inmediatamente a las más extraordinarias o extremas, que suelen ser las menos eficaces a largo plazo. Sigue llamando la atención en nuestros días la gran distancia que existe entre la teoría de la inclusión y su práctica real en centros y aulas, más grande si cabe en la etapa de Secundaria. En este sentido, según expertos internacionales como Gordon Porter, es necesario que todas las buenas ideas sobre inclusión lleguen a las autoridades educativas y a los profesores para lograr aplicaciones prácticas (Moliner, 2008). Esto no es fácil y exige un trabajo duro con supervisores y directores de escuelas, crear nuevos

cargos y nuevas responsabilidades profesionales, además de mucha formación e inversión en recursos para el desarrollo de las capacidades, la comprensión de conceptos y de prácticas que favorezcan la inclusión. Nos enfrentamos así a una paradoja que se está haciendo cada día más visible: ¿cómo engarzar un currículo único, plural, inclusivo e intercultural, válido para todos y cada uno de los estudiantes, con las propuestas del enfoque adaptativo y compensador que se están instaurando en la mayoría de los centros? Una de las alternativas fundamentales pasa por cuestionar y revisar los planes de atención a la diversidad y su desarrollo y afrontar el reto de analizar la cultura del centro para sacar a la luz las contradicciones; así se ofrecería una oportunidad única a la comunidad para alcanzar, a partir de esa diversidad, un fin común, que parta de intereses y creencias diferentes pero que los reúna en un proceso que es en sí mismo democrático, ético y, por consiguiente, educativo.

Otra cuestión sobre la que conviene alertar es la siguiente: las políticas de distribución de fondos y de recursos se asocian a porcentajes y tipologías de alumnado denominado «con necesidades específicas de apoyo educativo». Ello puede llegar a favorecer el diagnóstico y etiquetaje de alumnado ‘diverso’ y es que, en ocasiones, se pone en duda que los recursos de que disponen los centros respondan a necesidades reales; se sospecha que algunas veces obedecen más bien al intento de aliviar algunas clases de alumnado «problemático», tranquilizar al profesorado y servir de «sistema de drenaje». Si la obtención de recursos y programas depende del número de alumnos etiquetados para solicitar el recurso, se puede fomentar en los centros la proliferación de diagnósticos de alumnado con necesidades educativas específicas. Este no es el camino, puesto que, en muchos casos, lo que se produce es el efecto contrario al que se pretende: en lugar de generar más inclusión, se provoca mayor segregación dentro de los centros y las aulas. Asociada a esta cuestión, está la falsa creencia de los profesionales de la educación de que a más recursos, mejor es la respuesta a la diversidad (Moliner et ál., 2008) cuando lo que se favorece, en realidad, es el desarrollo de procesos de diferenciación estructural (Allal y Wegmuller, 1998; Pelgrims, 2001).

Si ello es así, puede deberse, principalmente, a dos factores que, en investigaciones previas, hemos detectado como variables predictivas de tal delegación: a) la práctica docente del profesorado ordinario y su capacidad para diversificar la metodología y la evaluación (Moliner, 2004; Moliner, Ferrández y Sales, 2004) y b) las actitudes del profesorado hacia el alumno con necesidades educativas especiales, que varían en función de la etapa (Ferrández, Moliner y Sales, 2004) y que son más negativas en la

Educación Secundaria. Esto puede explicarse porque es en esta etapa cuando suelen acentuarse los desfases curriculares, que requieren medios de acceso al currículo más específicos o adaptaciones curriculares más significativas, los cuales vienen a sumarse a los mecanismos compensadores puestos en marcha en etapas anteriores. Ello hace que el profesorado se autoperciba como incompetente ante esta situación, fundamentalmente por una carencia de formación pedagógica, y delegue su responsabilidad acerca de este alumnado en manos de especialistas. En este sentido, se exige una revisión urgente y una mayor indagación sobre el papel del psicopedagogo en estos procesos de derivación, así como la revisión de la formación de los profesores desde el nuevo máster de profesorado de Educación Secundaria, que tendrá que atender a la capacitación del futuro docente en materia de atención a la diversidad.

Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Unesco; Narcea.
- (1999). Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: algunos retos y oportunidades. *Siglo Cero*, 30 (1), 37-48.
- (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- ALLAL, L. Y WEGMULLER, E. (1998). «LEX-EVAL» en contexte: différenciation de l'enseignement et évaluation. *Résonances*, 1, 34-36.
- ARNÁIZ SÁNCHEZ, P., CASTRO MORERA, M. Y MARTÍNEZ ABELLÁN, R. (2008). Indicadores de calidad para la atención a la diversidad del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria. *Educación y Diversidad*, 2, 35-59.
- BOGDAN, R. C. Y BIKLEN, S. K. (1982). *Qualitative Research for Education: an Introduction to Theory and Method*. Boston: Allyn and Bacon.
- COLMENERO, M. J. (2006). Análisis de las percepciones del profesorado de Educación Secundaria sobre los procesos de atención a la diversidad: Su incidencia en la formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10, 2, 1-15.
- ECHÉITA, G. (1999). Reflexiones sobre atención a la diversidad. *Acción Educativa*, 102-103, 30-43.

- ESCUADERO, J. M., GONZÁLEZ, M. T. Y MARTÍNEZ, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- ESTEVE, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa: La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- FERNÁNDEZ BATANERO, J. M. (2008). *Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la ESO. Situación, programas y buenas prácticas en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Educación inclusiva: Interroguemos la experiencia*. v Congreso de Universidades y Educación Especial. Vic, Universidad de Vic.
- FERRÁNDEZ, R., MOLINER, O. Y SALES, A. (2004). Diversidad de actitudes del profesorado hacia la diversidad cultural: una aproximación a partir del análisis factorial. *Actas del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía: La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*. Valencia: Universidad de Valencia. SEP.
- FULCHER, G. (1989). *Disabling Policies? A Comparative Approach to Education Policy and Disability*. London: Falmer.
- GALARRETA, J., MARTÍNEZ, B., MENDIZÁBAL, A., ORCASITAS, J.R. Y PÉREZ-SOSTOA, V. (2003). La respuesta a la diversidad en la ESO de la CAPV. ¿Un camino hacia la inclusión? *Actas de las Jornadas de Universidades y Educación Especial*. Barcelona: Diversitats, Formació, Acció i Recerca.
- JIMÉNEZ, F. E ILLÁN, N. (1997). La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. En N. ILLÁN ROMEU Y A. GARCÍA MARTÍNEZ (Comps.), *La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria Obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI* (37-49). Málaga: Aljibe.
- MOLINER, O. (2004). ¿Diversificar la práctica docente en ESO... o lo damos todo por perdido? *Actas de II Congreso Internacional de Universidades y Educación Especial*. León: Universidad de León.
- (2008). Conversando con Gordon Porter sobre el liderazgo administrativo necesario para avanzar hacia la educación inclusiva. *Avances en Supervisión Educativa*, 8, 1-3.
- , FERRÁNDEZ, R. Y SALES, A. (2004). La formación del profesorado de Educación Secundaria. *DIDAC*, 46, 30-35. México.
- , SALES, A., TRAVER, J. (2008). La atención a la diversidad en los centros de Educación Secundaria Obligatoria: análisis de las variables facilitadoras y limitadoras de las prácticas docentes. *Educación y Diversidad*, 2, 99-127.
- NUSSBAUM, M. (2006) *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.

- PAJARES, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- PELGRIMS, G. (2001). Comparaison des processus d'enseignement et condition d'apprentissage en classe ordinaire et spécialisée: des prévisions aux contraintes. *Revue Française de Pédagogie*, 134, 147-165.
- SLEE, R. (1996). Inclusive Schooling in Australia? Not yet. *Cambridge Journal of Education*, 26 (1), 19-32.
- STAKE, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- YOUNG, I. H. (2000). *Inclusion and Democracy*. Oxford: Oxford University Press.

Fuentes electrónicas

- ÁREA DE ORDENACIÓN ACADÉMICA. GENERALITAT VALENCIANA. Atención a las diferencias individuales. Valencia: Consejería de Educación. Recuperado de <http://www.edu.gva.es/ocd/areaord/es/atdiversidad.htm>
- LACE (1999). *Introducción al estudio de caso en educación*. Documento de trabajo. Recuperado de <http://www2.uca.es/lace/documentos/EC.pdf>
- MARTÍNEZ, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad. Posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1, (1) 1-31. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev91ART2.pdf>
- MORENO, J. M. (2006). Profesorado de Secundaria y calidad de la educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10 (1), 1-17. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev101ART3.pdf>

Dirección de contacto: Odet Moliner García. Universidad Jaume I. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Departamento de Educación. Av. Sos Baynat, s/n; 12071, Castellón, España. E-mail: molgar@edu.uji.es