

---

# Estudio de la eficacia académica de las medidas específicas de Atención a la Diversidad desde la percepción de los implicados

## *Study on Academic Effectiveness of Specific Measures to Attend Diversity from Teachers and Students' Perception*

---

AUXILIADORA SALES  
CIGES

Universitat Jaume I  
asales@edu.uji.es

ODET MOLINER  
GARCÍA

Universitat Jaume I  
molgar@edu.uji.es

LIDÓN MOLINER  
MIRAVENT

Universitat Jaume I  
mmoliner@edu.uji.es

**Resumen:** El presente trabajo se centra en el análisis contextualizado de las experiencias del profesorado y alumnado de dos Institutos de Educación Secundaria de la provincia de Castellón, sobre las medidas específicas de atención a la diversidad. Los dos estudios de caso dan voz a los implicados acerca de la eficacia de estos programas específicos. Los resultados confirman que la valoración de estas medidas está condicionada por factores organizativos, y se cuestionan como medidas generalizables. Se proponen alternativas más inclusivas e interculturales que superen las contradicciones del modelo educativo actual.

**Palabras clave:** Educación Secundaria Obligatoria; atención a la diversidad; educación inclusiva intercultural; opinión de los profesores y los alumnos.

**Abstract:** This work focuses on the contextual analysis of the teachers and students experiences from two Secondary schools in Castellon, on specific measures to attend diversity. The two case studies give voice to those concerned about the effectiveness of these specific programs. The results confirm that the valoration of these measures is influenced by organizational factors, and question them as generalizable measures. More inclusive and intercultural alternatives are proposed to overcome the contradictions of the current model.

**Keywords:** Compulsory Secondary Education; diversity; inclusive intercultural education; teachers and students' perception.

## INTRODUCCIÓN

La Atención a la Diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria es un tema clave y controvertido en el ámbito educativo español. Las sucesivas reformas educativas, desde la LOGSE (1990) han ido conformando un conjunto de recursos y respuestas pedagógicas que han tratado de atender a un alumnado de 12 a 16 años cada vez más heterogéneo en capacidades, procedencia sociocultural y geográfica, motivación por el estudio y expectativas familiares de futuro.

Todavía hoy sigue abierto el debate sobre la conveniencia y eficacia de las medidas puestas en marcha para la Atención a la Diversidad desde la LOGSE (1990) hasta nuestros días (LOE, 2006). Puesto que la LOE se concreta en cada una de las 17 comunidades autónomas, vamos a exponer cuáles son las medidas para la Atención a la Diversidad que están vigentes en la Comunidad Valenciana, lugar de desarrollo de este estudio, y que difieren de otras comunidades que han implantado otros recursos y programas más o menos similares.

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 (D.O.G.V., nº 3.527, 29-06-99). Según esta normativa, las medidas de atención a la diversidad se clasifican en:

- a) *Generales*: que van dirigidas a todo el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria: Concreción del Currículo, Opcionalidad, Actividades de refuerzo, Permanencia un año más en el mismo curso, Orientación educativa, psicopedagógica y profesional y tutoría.
- b) *Específicas*: dirigidas a los alumnos y las alumnas con necesidades educativas específicas: Adaptaciones curriculares individuales significativas, Adaptaciones de acceso al currículum, Programa de diversificación curricular (PDC) y Programa de adaptación curricular en grupo (PACG).

PDC: Este programa o recurso específico está pensado para el alumnado que se encuentre en situación de riesgo evidente de no alcanzar los objetivos de la etapa cursando el currículo ordinario y que manifieste su interés en obtener el título de Graduado en Educación Secundaria. El alumnado que cursa este programa dispone de una forma particular de adaptación curricular que implica la substitución de áreas o disciplinas por ámbitos. Éstos –científico, lingüístico y social, y lengua extranjera– son un medio para integrar los aprendizajes básicos y fundamentales de las diversas áreas de forma globalizada. Para el resto de materias, comparten el aula con su grupo de edad de referencia, en el aula ordinaria.

PACG: Se trata de un grupo-clase al que son asignados los alumnos que pre-

senten serias dificultades de adaptación a la actividad escolar, acumulen un retraso escolar que haga muy difícil su desarrollo educativo en el grupo ordinario del alumnado que corresponde a su edad, o manifiesten deficiencias en la convivencia y graves problemas de comportamiento en el ámbito escolar. A todos ellos se les elabora una adaptación curricular significativa que ajusta el curriculum escolar ordinario a los tres ámbitos que tiene también el PDC.

Todos estos recursos se concretan en el Plan de Atención a la Diversidad y 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, por tanto, disminuya el número de alumnos y alumnas que requieran la adopción de medidas específicas. Estas últimas requieren una evaluación psicopedagógica realizada por el Servicio Psicopedagógico Escolar (SPE) de la zona, un servicio multiprofesional externo al centro.

Junto a éstas, se ordenan las medidas de educación compensatoria, dirigidas al estudiantado que presenta retraso en la escolarización o desconocimiento de los idiomas oficiales de la Comunidad Valenciana por ser inmigrante o refugiado. También para los que presentan dificultades de inserción escolar por encontrarse en situación desfavorable, derivada de circunstancias sociales, económicas, culturales, étnicas o personales. La Orden de 4 de julio de 2001 (D.O.G.V. nº 4.044,17-07-01) establece como marco de actuación el Programa de Educación Compensatoria en el que se concretan un conjunto de actuaciones escolares para garantizar la integración socioeducativa de estos alumnos. Este programa permite solicitar un aula compensatoria y un profesor específico, que atiende, a tiempo parcial, al estudiantado que cumple el perfil para el que se crea. Dentro de este programa, además, se incorporan los programas de adquisición de la lengua de acogida. Con esta finalidad se proponen dos medidas específicas de apoyo educativo: el Programa de Acogida al Sistema Educativo (PASE) y, por convenio de colaboración con el Ministerio de Educación y Ciencia, los Programas de Acompañamiento Escolar y los de Apoyo y Refuerzo Educativo (PROA) (D.O.G.V., nº 5.268, 29-05-06).

PASE: se trata de un programa de apoyo de compensación para las necesidades lingüísticas en una primera fase y para las de aprendizaje del alumnado extranjero, en una segunda. La duración es de 3 a 6 meses, no pudiendo superar nunca el año. Se organiza también por ámbitos específicos y completa su horario en el aula ordinaria, puesto que no se pueden permanecer más de 4 horas diarias en este programa.

PROA: Programa de ámbito nacional destinado a mejorar las perspectivas escolares de los alumnos con dificultades en 1º, 2º y 3º de Educación Secundaria Obligatoria a través del trabajo o apoyo organizado en horario extraescolar. Va destinado a alumnado que presente dificultades en el aprendizaje escolar: áreas ins-

trumentales básicas, hábitos de trabajo, escasez de motivación por el estudio, retraso de maduración personal o una pobre integración en el grupo y en el centro.

Toda esta legislación ha ido surgiendo al amparo de una reconceptualización del planteamiento integrador que se desarrolló en la legislación española durante los años 80, que con la llegada de la LOGSE fue virando hacia las tendencias internacionales y que en la LOE se incorporan como medidas que pueden contribuir a la inclusión: “La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social” (Preámbulo de la LOE, 2006).

Así pues, normativas que surgían desde un modelo integrador, legisladas por separado –Atención a la Diversidad y Educación Compensatoria–, se acogen bajo el paraguas de la inclusión. Sin embargo, creemos que no se ha hecho una evaluación adecuada todavía de la eficacia académica y social por parte de la Administración educativa de estas medidas, sobre todo de aquellas que suponen un cambio más significativo en la organización de los grupos de alumnado y de los contenidos y objetivos del curriculum que se imparte, como son los programas PDC, PACG, y los que tratan de incorporar a la lengua y curriculum ordinario al alumnado en desventaja social o extranjeros, como el PASE y el PROA.

Sería recomendable conocer si, en nombre de la inclusión que predica la legislación, estos programas, pueden ser eficaces para conseguir el objetivo para el que se ponen en marcha, es decir, evitar el fracaso escolar, garantizando la equidad desde el respeto a la diversidad (Darling-Hammond, 2001). Así pues, este estudio se enmarca en un enfoque de análisis de la exclusión escolar desde un marco amplio que analiza y comprende el fracaso escolar como una forma de exclusión educativa (Escudero, 2005 y 2006). Desde este planteamiento, el análisis de la eficacia académica de las medidas específicas implica valorar en qué medida mejoran efectivamente el rendimiento académico del alumnado y si lo hacen en condiciones de igualdad e inclusión. El reto de la educación inclusiva e intercultural, como institución, como escuela eficaz y de calidad para todos, supone verdadero desafío para la organización del centro y el rol del profesorado hacia una mejora global (Stoll y Fink, 1999; Ainscow, 2001). De manera que eficacia, calidad e inclusión sean elementos inseparables, considerando la equidad como objetivo primario de los programas de mejora (Murillo, 2005). Las medidas de atención a los llamados alumnos con necesidades específicas de apoyo, han de propiciar la participación plena como derecho y no seguir girando en torno al paradigma del déficit y la compensación, que parecen haber podido aumentar el acceso a las escuelas, pero también han aumentado las prácticas exclutoras en ellas (Lloyd, 2007; Ravitch, 2008). Por tanto,

para que una escuela sea eficaz debe ser inclusiva, entendiendo que la heterogeneidad del alumnado es lo habitual y lo deseable (Barton, 1995). El análisis de los factores que están implicados en la eficacia académica de las medidas de Atención a la Diversidad facilita la detección de posibles procesos e itinerarios excluyentes que no cuestionan qué es y quién sufre el fracaso escolar.

Los centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria de nuestro entorno inmediato están pidiendo una solución a las diversas situaciones problemáticas que se plantean en esta etapa. Los resultados obtenidos en esta investigación pueden ser especialmente relevantes para conocer cómo la comunidad educativa vive los procesos de reubicación de determinado alumnado en programas específicos. En este sentido, su novedad reside en la pretensión de “dar la voz” a los protagonistas, más allá de la evaluación técnica del recurso y de la rendición de cuentas ante la Administración.

En nuestro país, se han desarrollado algunos estudios en otras comunidades autónomas como la vasca (Martínez, 2005; Galarreta et al., 2003), en la Región de Murcia (Arnáiz, 2009; Vallejo y Bolarín, 2009) y en Andalucía (Fernández Batañero, 2008; Rodríguez et al., 2009) cuyo contraste de resultados ayudará a obtener una visión comparativa sobre las ventajas e inconvenientes percibidos sobre su propuesta y desarrollo. Un antecedente claro de este trabajo se encuentra en el de Martínez (2005) contextualizado en el País Vasco, en el que se aborda la descripción de todas las medidas de Atención a la Diversidad de la Educación Secundaria. Sus conclusiones apuntan un tema que también aborda nuestro trabajo: cómo en los últimos años, la gran proliferación de los recursos específicos para atender a la diversidad en los centros, nos lleva a cuestionar la manera en la que se han ido implementando e institucionalizando. Se advierte del potencial excluyente de ciertas medidas que permiten que algunos estudiantes recorran el último tramo de su escolarización en la periferia del sistema (Escudero, González y Martínez, 2009).

## EL ESTUDIO

El proyecto de investigación<sup>1</sup> en el que se enmarca este estudio, pretende analizar los procesos de reubicación del alumnado en los I.E.S., viendo si las medidas específicas, en principio inclusoras, pueden derivar en mecanismos favorecedores o generadores de exclusión. Así pues, los tres grandes temas que ha abordado esta investigación han sido: a) proceso de adscripción y derivación del alumnado al recurso específico, b) funcionamiento y grado de satisfacción de los implicados, y c) carácter incluso o excluyente del recurso.

La investigación se ha aproximado al problema indagando en las percepciones de los colectivos implicados (alumnado, profesorado, equipo directivo y psicopedagogos) sobre el modo en que se asigna el alumnado a cada recurso; cómo perciben el funcionamiento de tales medidas en términos académicos; y cómo afectan al alumnado en términos socioemocionales.

Dentro de este marco general de la investigación el objetivo del estudio del que se da cuenta en este artículo se centra en conocer la percepción que alumnado y profesionales de la educación muestran sobre el eficaz funcionamiento, en términos académicos, de los programas de Atención a la Diversidad, es decir, si creen que están cumpliendo el objetivo para el que se pusieron en marcha y cuáles consideran que son los factores que determinan su valoración sobre los mismos.

### *Metodología*

Hemos adoptado un modelo interpretativo para adentrarnos en la comprensión (interpretación racional) de realidades complejas y dinámicas. Se trata de un diseño de estudio de casos múltiple, concretamente de dos I.E.S. de la provincia de Castellón. De los centros de la provincia consultados realizamos el estudio de caso en aquellos donde se admitió nuestra presencia y aceptaron su participación voluntariamente (Grupo L.A.C.E., 1999). Así pues, el acceso al centro, lo proporcionaron, en un caso el equipo directivo y en el segundo, el psicopedagogo del centro. Ellos negociaron el acceso al profesorado y alumnado, pero no fue posible en el caso de las familias. Tanto al profesorado como al alumnado se le explicaron los objetivos de este trabajo y en qué consistía su participación, aceptando explícitamente su colaboración. Posteriormente, se le retornó a cada centro el informe de investigación para que revisara los resultados y su análisis.

Como instrumentos de recogida de la información hemos utilizado entrevistas (E) y grupos de discusión (GD) con los equipos directivos, profesorado y psicopedagogos; y los auto-informes (A) con el alumnado (Bogdan y Biklen, 1982). Estos instrumentos se han estructurado en tres cuestiones a las que respondieron los informantes: ¿cómo cree que funciona el programa?, ¿cree que es eficaz?, ¿qué aspectos positivos y negativos percibe?

Los informantes seleccionados en cada uno de los casos se resumen en la Tabla 1:

---

<sup>2</sup> *La Atención a la Diversidad en la ESO. Análisis de los procesos de reubicación del alumnado de ESO en las medidas específicas de Atención a la Diversidad, desde las percepciones de los agentes implicados* (P1-1B2006-33). Fundación Bancaja-UJI. I+D local.

**Tabla 1. Distribución y características de los informantes**

## CASO 1 (C1)

Dirección		Psicopedag. (P)	Prof. Específicos (PE)			Prof. Ordinario (PO)		Alumnado (A)		
D.	J.E.		PDC	PROA	Compensatoria (C)	Con alumnos específicos	Sin alumnos específicos	PDC 3º	PDC 4º	PROA
1	1	1	4	2	2	3	3	6	8	19
	2	1		8			6			33

## CASO 2 (C2)

Dirección		Psicopedag. (P)	Prof. Específicos (PE)		Prof. Ordinario (PO)		Alumnado (A)		
D.	J.E.		PASE		Con alumnos específicos	Sin alumnos específicos	PASE 3º	PASE 4º	
0	1	1	4	1	1	1			11
	1	1		5		2			11

El tratamiento y análisis de la información se ha realizado mediante un análisis de contenido de las transcripciones literales y la triangulación de las percepciones de los distintos colectivos respecto a la eficacia de las medidas específicas y los factores que, según ellos, la condicionan.

### Resultados

Presentamos los resultados por programas, estructurando la valoración sobre su eficacia académica, atendiendo al cumplimiento de sus objetivos y a los factores que lo condicionan.

#### a) Programa de Diversificación Curricular (PDC)

En el caso 1 (C1) el profesorado considera que un 80% del alumnado ha tenido éxito puesto que ha continuado en el sistema educativo (en los ciclos formativos, no en Bachillerato). Es el único recurso que tiene datos reales de resultados académicos, ya que éstos se miden por el número de alumnos que permanecen en el centro y no abandona antes de tiempo.

*“El PDC frena el abandono escolar de muchos alumnos. Estamos con un 80% de alumnos que se sacan el graduado escolar” (C1.E.D.).*

*“Salva a mucha gente que de otra manera no se salvarían o hubiera abandonado los estudios, o gente que tiene carencias muy graves” (C1, E.PE1, PDC).*

Cuando el objetivo se cumple y mejora el rendimiento académico, éste hace también mejorar la autoestima y cambiar la percepción de los alumnos que en un principio venían estigmatizados al programa.

*“Creo que su autoestima mejora con el programa, se sienten capaces de hacer cosas y tienen más ilusión y también más interés” (C1, E.PE3, PDC).*

*“Se sienten un poco discriminados, pero como el resultado académico les acompaña y se sacan el graduado escolar, esa percepción se está cambiando” (C1, E.PE2, PDC).*

Tanto mejoran las expectativas de éxito que cuando acaban el PDC algunos se matriculan en Bachiller, si bien los entrevistados consideran que, en realidad, este paso no es el objetivo del programa:

*“Estos niños a los que damos todas las facilidades del mundo, que adaptamos el nivel, por no decir ‘rebajamos el nivel’ muchísimo, luego vienen y quieren matricularse en Bachiller y pueden hacerlo, nadie se lo impide. Y entonces, vuelven a fracasar...” (C1, E.PE1, PDC).*

Para el profesorado, un factor clave para el funcionamiento del programa es el perfil del alumnado al que se ofrece este programa: debe partir de una dificultad de seguir el curriculum ordinario, pero tener voluntad por sacarse el título, de lo contrario, según algunos entrevistados, el programa no funciona. Las familias y su apoyo al programa también se percibe como un elemento clave:

*“Nosotros queremos que vayan o pretendemos que vaya gente que se esfuerce y le cueste, pero que están ahí trabajando continuamente” (C1, E.PE2, PDC).*

*“Si te ponen alumnos que son muy vagos, que no han hecho nada durante toda la vida y que ahora para ver un empujoncito, para terminar, no funciona” (C1, E.PE3, PDC).*

*“Las familias son muy importantes en este programa. Tienen que venir mucho, o tienen que estar detrás, o tienen que llamar” (C1, E.PE2).*

La diversidad de perfiles se ve como una dificultad. Resulta curioso que la diversidad se vea como “excesiva” en una medida que trata de atenderla:

*“En la clase de idiomas la diversidad es muy grande, en este caso es brutal. Es muy complicado y solamente son 8 personas. No es imposible pero es muy difícil. Tienes que estar todos los días buscando alguna ‘cosita’ que a esos que van mejor les pueda ‘engancar’ y los que nos se enteran que no se sientan tan ‘descolgado’” (C1, E.PE1, PDC).*

Por otro lado, el profesorado ordinario (tutores) siente que se deben a los alumnos más capaces y motivados, ya que la diversidad les perjudica:

*“Yo creo que siempre olvidamos a un grupo muy importante que son los chavales que valen, que quieren, que pueden, que van muy sobrados y están en grupos con chavales que van muy mal”.* (C1, GD.PO1).

*“Que sí, que al final quieres ayudar a los que les cuesta, pero realmente es injusto completamente”.* (C1, E.PO2).

En cuanto a la percepción del alumnado que está ubicado en este recurso, siente al principio cierta vergüenza por ser asignado a este grupo específico, pero poco a poco, la mejora evidente de su rendimiento, le mejora también la autoestima y se siente capaz de más cosas:

*“He experimentado un cambio, porque ahora cojo un libro para estudiar, algo que nunca he hecho previamente de entrar en este programa, al haber conseguido esto, yo pienso que puedo lograr casi todo lo que me proponga estudiantilmente, ya que nos dan las mismas opciones y nos prestan la misma atención a cada uno de nosotros”* (C1, A.A1, PDC).

Un factor clave para el alumnado del progreso académico que perciben es la personalización de la metodología, el trato más individualizado, un mayor control de asistencia y de nivel, que hace que se les atienda más de cerca: *“No te permiten ir por debajo del nivel general, no te permiten bajadas, te controlan más eso, de alguna manera te ayudan más para sacarte el graduado”* (C1, A.A2, PDC).

Otro elemento positivo que ellos consideran es que la agrupación de las materias en grandes ámbitos facilita mucho el trabajo y que el esfuerzo se ve recompensado: *“Hago más o menos lo mismo que el año pasado en otro 4º de ESO (no del PDC), pero con mejores resultados ahora”* (C1, A.A6, PDC).

Los resultados positivos los achacan a dos factores fundamentales: que el profesorado los atiende mejor, aunque quedan algunas actitudes negativas y que ellos se lo toman más en serio:

*“A veces algunos profesores nos hacen sentirnos un poco tontos, ese es el único inconveniente. Todo lo demás son ventajas, ya que somos pocos, nos lo pueden explicar mejor y nos quitan las asignaturas pendientes. Yo al principio no lo tomaba en serio, pero ahora he mejorado positivamente en eso, creo”* (C1, A.A10, PDC).

*b) Programa de Compensatoria*

El Programa de Compensatoria del caso 1, se concreta en un aula con profesorado específico, al que acuden aquellos alumnos que tienen un idioma diferente al que utiliza la escuela (valenciano) como idioma vehicular. En realidad utilizan este programa como si se tratase de un aula PASE, recurso del que no disponen por tener ya otros programas. Así pues, al programa se incorporan todos los alumnos extranjeros que llegan, por un acuerdo del centro. En este caso, la eficacia del programa se mide por su necesidad: *“Es necesario porque para estos alumnos tenemos pocos recursos. Tendríamos que tener más horas, y además para castellano y para valenciano”* (C1, GD.JE).

En el programa solamente se enseña la lengua autóctona, el valenciano, y no se planifican ni desarrollan actividades encaminadas a eliminar actitudes racistas ni a promocionar la interculturalidad, puesto que no se consideran objetivos prioritarios del programa: *“Sí que ves racismo, ves a veces que entre ellos...y eso lo vives dentro del aula y lo tienes al lado. Tú lo estás viviendo y te duele, que entre ellos pasen esas cosas. Pero bien, negativo?”* (C1, GD.PE1, C).

Esto puede deberse a que el profesorado es de valenciano y no de compensatoria, por lo que su inquietud es la competencia lingüística más que otros aspectos de la integración escolar y social.

En cuanto a los factores que destaca el profesorado el primero es el perfil del alumnado. En este sentido, se aprecia la diferencia entre el alumnado que ha estado escolarizado previamente, cuyo progreso se constata con rapidez, y los que no han sido escolarizados, que acaban perdidos en el ritmo de aprendizaje y contenidos del curriculum.

Un segundo factor es la masificación del aula, lo que hace, según el profesorado que no pueda atender correctamente al grupo, con lo que es difícil cumplir el objetivo planteado para este programa: *“Aquí ya no cabe ningún alumno más, así no salen con una competencia lingüística oral y de escritura buena”* (C1, GD.PE2, C).

Para hacer más eficaz el programa, desearían que los alumnos asistieran más horas a esta clase (no sólo 3 horas semanales) y que dieran más materias allí, aunque se reconoce que esto dificulta después el trabajo en el aula ordinaria.

De hecho, un tercer factor que se percibe es la falta de coordinación entre tutores y profesorado de compensatoria, que parece ser escasa y en ocasiones nula. Así lo corrobora la opinión del profesorado ordinario, que muestra una gran desinformación respecto a cómo funciona el programa de compensatoria:

*“Desconozco el programa. Directamente te los cogen de clase. Al menos en los casos que yo he tenido eran inmigrantes, que no conocen el valenciano y automáticamente te los cogen de clase, te lo comunican como tutor...”* (C1, GD.PO1).

c) *Programa PASE*

Precisamente en el caso 2, que desarrolla un programa PASE, se echa en falta el programa de compensatoria que lo acompañe, lo cual es una paradoja, puesto que precisamente este recurso debería plantearse como medida extraordinaria, cuando no funcionan otras medidas compensadoras.

El profesorado del programa PASE no tiene demasiado claro si funciona o no, puesto que en teoría los alumnos deberían permanecer en él entre 3-6 meses y muchos están todo el año (excepto los rumanos). Además se justifica por el “efecto acogida”, que consiste en una actitud acomodaticia del alumnado al pequeño grupo y el tipo de metodología más participativa y personalizada del aula PASE, que hace que deseen permanecer más tiempo en ella porque el ambiente de aprendizaje es más seguro y acogedor que en su aula de referencia (Martí, 2005):

*“Ellos no quieren irse del aula. Es que ellos dentro del aula son diferentes a como son en el otro aula: tienen más confianza contigo, se crea un ambiente más sano”* (C2, E.PE1, PASE)

*“Entre ellos se sienten apoyados, aquí son protagonistas, y en aula intentan pasar desapercibidos, allí no son nadie, no les gusta”* (C2, E.PE2, PASE).

El recurso no parece valorarse tanto por su eficacia para reducir el fracaso escolar o para mejorar el rendimiento de los alumnos derivados en el aula ordinaria, sino por el efecto en el aula ordinaria que supone sacar a estos alumnos de nueva incorporación que no pueden comunicarse: *“El programa es positivo para el centro, no está ese alumno inadaptable en una clase”* (C2, E.PE1, PASE).

El programa es valorado por el profesorado específico como un apoyo indirecto al profesorado del aula ordinaria, que de esta manera puede organizar sus clases sin contar con este alumnado:

*“Es eficaz, no, es fundamental. Imagínate en una clase de veintitantos en donde lo primero que van a hacer es perderse porque no entienden nada. El profesor del aula no puede estar pendiente de un alumno de este tipo, es imposible”* (C2, E.PE1, PASE).

El alumnado, por su parte, sí hace una valoración de los progresos académicos que percibe. La mayoría piensa que ha mejorado en comprensión y expresión de la nueva lengua y un pequeño grupo admite, además, haber mejorado en la comprensión de otras materias o asignaturas. Pero sólo unos pocos afirman haber mejorado en las habilidades académicas y se refieren a la mejora de los dos idiomas oficiales: valenciano y castellano. Como cambio positivo experimentado, el alum-

nado se refiere a unas buenas relaciones sociales con compañeros y profesorado (seguramente por el clima que se genera en un grupo más restringido).

En cuanto a los factores para el buen funcionamiento del programa, no le ven inconvenientes en general, pero algunos apuntan la limitación de no poder expresarse en el idioma que aprenden y perder demasiado tiempo en el aula del recurso y realizar actividades demasiado simples, lo cual les hace estar en desventaja con respecto a los compañeros/as del aula ordinaria.

#### *d) Programa PROA*

El profesorado valora la eficacia de este programa por su necesidad imperiosa: *“Nosotros somos el único recurso que ellos –los alumnos extranjeros– tienen”* (C1, E.PE1, PROA).

El profesorado entrevistado cree que los alumnos se sienten bien en esta aula e intentan favorecer las relaciones positivas:

*“Nosotros aquí intentamos que no aparezcan conductas xenófobas y que se sea aceptado, bien directa o indirectamente, como a través del juego intentando mezclarlos a todos, aunque a veces no sea muy fácil hacerlo”* (C1, E.PE2, PROA).

En todo caso, la eficacia de este programa, según el profesorado entrevistado, es difícil de valorar, puesto que se trata de un “trabajo de fondo”, a largo plazo: *“Y después como en todo, hay alumnos que definitivamente, por decirlo así, no podemos salvar, pero queremos pensar que en otros muchos casos sí que se nota”* (C1, E.PE2, PROA).

Es una valoración más intuitiva y de buena voluntad que de resultados y evidencias contrastadas.

Respecto a los factores que determinan el éxito de este recurso, se vuelve a hacer alusión al perfil del alumnado. Para que funcione bien el programa, el alumnado debe responder exactamente al perfil previsto: *“Han de ser niños muy voluntarios y con un nivel, que ya vengan con unas buenas aptitudes y unas buenas actitudes, las dos cosas, para aprovechar bien el programa”* (C1, E.PE2, PROA).

El alumnado que asiste al PROA responde a un perfil de compensatoria, por lo que el profesorado dice que preferiría tener el programa PASE, pero la asignación de los recursos resulta curiosa, puesto que si ya tienes un recurso no puedes solicitar otro:

*“¿Tendría que haber aula PASE? Pues ojalá. Pero claro, si tienes PROA, te dicen: «no, es que tú ya tienes PROA» o si tienes otro recurso «no, es que tú ya tienes otro recursos». Te das cuenta que la organización no es de acuerdo con las necesidades. ¿Tú tie-*

*nes uno?, pues a ver si te espabilas un poquito más, porque no hay bastante para todos” (C1, GD.D).*

Otro factor clave es el número de alumnos en el aula. El profesorado piensa que está mal planteado, puesto que está pensado para un grupo de 10 alumnos y se tienen hasta 20.

Un tercer factor que determina la eficacia de este programa es la acción complementaria que se realice en el aula ordinaria y la labor de los tutores para desarrollar también medidas de acceso al curriculum:

*“Hay algunos alumnos, como los extranjeros, que yo creo que durante el día, en algunas asignaturas, tendrían que hacer algunas medidas de acceso al curriculum, porque solamente vienen por la tarde. Es una medida complementaria que debería ir acompañada de otras medidas de la mañana” (C1, E.PE1, PROA).*

Por su parte, el alumnado, tiene una percepción positiva del programa y de sus progresos en él, puesto que aprueban más, les ayudan a hacer los deberes y entender cosas que en la clase no pueden preguntar, les prestan más atención al ser el grupo reducido y les motivan para estudiar. En la mayoría de los auto-informes la palabra “ayuda” es la más utilizada y el progreso se percibe, sobre todo, en la mejora a la hora de hacer los deberes, los exámenes y entender los temas explicados en clase, lo que acaba repercutiendo en las notas, según algunos:

*“Y con el PROA he mejorado muchísimo, el año pasado me cayeron 1º trimestre, 6, 2º trimestre 7, 3º trimestre 7 y ahora 1º trimestre, 5, 2º trimestre, 4, y 3º trimestre, si recupero mates y naturales, las apruebo todas. En el grupo de PROA me encuentro super mega ultra a gusto” (C1, A.A1, PROA).*

Por tanto, la valoración del rendimiento académico es más objetiva según la percepción de los alumnos que del profesorado y su satisfacción con el programa se centra precisamente en este progreso.

## CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Los resultados presentados son una aproximación a la realidad de los centros y nos muestran cómo se percibe la eficacia de los programas específicos y los factores clave que, según los implicados, condicionan su funcionamiento.

La evaluación de la eficacia de los programas en términos académicos, es decir,

si ha cumplido los objetivos para los que se puso en marcha, no está basada, en la mayoría de los casos, en datos reales sobre la disminución del fracaso escolar. Sólo se tienen datos más objetivos del PDC, puesto que se cuantifican los alumnos que finalmente consiguen el Título de Graduado en Educación Secundaria tras su paso por él, en este caso hasta el 80% el alumnado del caso 1. En el resto de programas las valoraciones están más centradas en la necesidad en sí de disponer del programa, que en la eficacia del mismo para reducir el fracaso escolar y conseguir mayores cotas de inclusión. La asignación de programas a los centros no depende de la evaluación de su eficacia anterior, como comprobamos en los dos estudios de caso, sino de tener candidatos para solicitarlo. El diagnóstico lleva consigo recursos extra, lo que puede tener un riesgo de sobre-diagnosticar alumnos para conseguir el recurso específico. Se solicita porque se oferta desde la Administración y porque existe alumnado en el centro con ese perfil (Brodin y Lidnstrand, 2007). Así pues, cuando un centro tiene suficientes alumnos con un perfil determinado, solicita el recurso, sin poner en marcha antes todas las medidas ordinarias posibles, de las que podrían beneficiarse todos los alumnos (Arnáiz, 2009). Esto acaba creando una organización paralela en el centro, que tiene, como en el caso del programa PASE, el objetivo declarado de “aliviar el aula ordinaria”, por lo que su eficacia se centra en argumentos referidos a la “salud del centro y del profesorado” más que en el rendimiento del alumnado.

Los centros se perciben como de mayor calidad o éxito para atender bien a la diversidad si dispone de muchos programas específicos, no de la eficacia que constata sobre éstos. Tampoco la Administración pide estos resultados, ni asigna los recursos en función de su calidad de implementación. Se cree que cuantos más recursos se tienen, mejor es la respuesta a la diversidad, cuando lo que se puede fomentar, en realidad, es el desarrollo de procesos de diferenciación estructural (Allal y Wegmuller, 1998; Pelgrims, 2001). Como señalan Escudero, González y Martínez (2009, p. 60) *“por un lado segrega a quienes no se adaptan y, por otro, funciona como un pretexto para no replantear el orden escolar vigente que la provoca y dispone”*.

Por su parte, el alumnado tiene una percepción bastante positiva sobre su progreso académico en los programas específicos, aunque sigue sintiéndose en desventaja en el aula ordinaria. Perciben, pues, el cambio, se sienten más capaces y motivados, pero son conscientes de que sus avances tienen un marco limitado, un contexto creado especialmente para ellos, no siempre transferible al aula ordinaria (Rodríguez et al., 2009).

En cuanto a los factores que se perciben como determinantes del buen funcionamiento de los programas, se consideran: el perfil de selección del alumnado y profesorado y el tipo de familia y apoyo que ésta ofrece al niño o la niña. Al alumnado se le exige una homogeneidad en sus perfiles actitudinales y académicos que

nos retrotrae a enfoques integradores en los que la diversidad se sigue viendo como una peculiaridad por debajo o encima de la media. Así pues, la atención a la diversidad todavía enmascara una asunción no superada entre la normalidad y lo patológico (Slee, 2001; Sikes, Lawson y Parker, 2007). De hecho, tanto profesorado como alumnado detectan las bajas expectativas que se tienen respecto a los resultados conseguidos en estos programas, lo que vuelve a situar los progresos en la periferia del sistema educativo.

El segundo factor, destacado por el alumnado, es el funcionamiento del aula específica: un ambiente más seguro y acogedor para el aprendizaje y las relaciones interpersonales entre alumnos y con el profesorado. Sienten la “oportunidad de aprendizaje” (Rodríguez et al., 2009), lo que mejora su autoestima y, en consecuencia, su rendimiento. Pero el “efecto acogida” del aula específica, deja al descubierto que en el aula ordinaria no se han producido cambios en el mismo sentido, por lo que los beneficios no se generalizan a todo el alumnado y profesorado del centro (Arnáiz, 2009).

El tercer factor, percibido por el profesorado, es la necesidad de coordinación entre el equipo docente: los profesores ordinarios y los específicos tienen objetivos e intereses divergentes y falta comunicación entre ellos. No se genera una cultura colaborativa, de apoyo curricular, por lo que el éxito del programa depende del compromiso que adquiere cada docente y de su capacidad de crear ambientes de aprendizaje positivos. No hay una repercusión inclusiva en el centro, aunque a nivel personal sí que se benefician algunos alumnos. No son medidas que desafíen la organización de la escuela ni las prácticas ordinarias, no son respuestas globales sino soluciones particulares (Martínez, 2008; Vallejo y Bolarín, 2009).

La proliferación de medidas extraordinarias que no tienen un seguimiento sistemático de su eficacia académica, que están basadas en la asignación de recursos a perfiles homogéneos y que generan organizaciones paralelas en los centros de secundaria, no suponen un cuestionamiento abierto y una superación de prácticas homogeneizadoras. Este estudio pone de relieve la necesidad de realizar una evaluación contextualizada y relacional de los procesos de fracaso escolar, de los caminos que llevan a la exclusión y de las estrategias que realmente proporcionan experiencias de aprendizaje de calidad para todos (Feito, 2009). Como ya han apuntado Echeíta (1999) y Martínez (2005) se produce una falta de concreción en la práctica de las medidas ordinarias de Atención a la Diversidad, acudiendo inmediatamente a las más extraordinarias o extremas, que suelen ser las menos eficaces a largo plazo. De hecho, su proliferación no ha ido disminuyendo el índice general de fracaso escolar desde que se implantaran en la ESO (Martínez, 2005; Rodríguez, Méndez y González, 2008).

El reto de la diversidad, desde un enfoque inclusivo e intercultural, implica ser críticos con las medidas actuales y reconceptualizar el modo en que el rendimiento es accesible y alcanzable por todos (Benjamin, 2002). Implica, pues, un compromiso con prácticas socialmente justas que sí han demostrado su poder de transformación hacia la inclusión (Lingard y Mills, 2007).

Consideramos como tema esencial en la formación del profesorado abordar alternativas de organización del centro y plantear el rol del profesorado como agente de cambio de la institución, como escuela eficaz y de calidad para todos. Desde planteamientos de investigación-acción (Sales et al., 2008), desarrollar una cultura colaborativa y de redes de apoyo (Parrilla y Daniels, 1998), que enfatice en estrategias organizativas, curriculares y didácticas, basadas en el aprendizaje dialógico y la participación comunitaria (Elboj et al., 2002), que han demostrado ya su eficacia para la mejora del rendimiento escolar y la lucha contra la exclusión (Skrtic, 1991).

Desde la perspectiva de los protagonistas, hay que valorar el rendimiento de las medidas de Atención a la Diversidad, desde un marco que permita la transformación de las prácticas y los contextos educativos.

Fecha de recepción del original: 10 de febrero de 2010

Fecha de recepción de la versión definitiva: 26 de julio de 2010

## REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Allal, L. y Wegmuller, E. (1998). "LEX-EVAL en contexte: différenciation de l'enseignement et évaluation. *Résonances*, 1, 34-36.
- Arnáiz, P. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 349, 203-223.
- Barton, L. (1995). Segregated Special Education, some critical observations (pp. 27-37). En G. Zarb (Ed.), *Researching disabling barriers*. Londres: Policy Studies Institute.
- Benjamin, S. (2002). *The micropolitics of inclusive education*. Buckingham: Open University Press.
- Bogdan, R.C. y Biklen, S.K. (1982). *Qualitative research for education: an introduction to theory and method*. Boston: Allyn and Bacon.

- Brodin, J. y Lindstrand, P. (2007). Perspectives of a school for all. *International Journal of Inclusive Education*, 11(2), 133-145.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Echeíta, G. (1999). Reflexiones sobre Atención a la Diversidad. *Acción Educativa*, 102-103, 30-43.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Escudero, J. M. (2005). El fracaso escolar: nuevas formas de exclusión educativa. En J. García Molina (coord.), *Exclusión social/exclusión educativa. Lógicas contemporáneas* (pp. 83-131). Xàtiva: Instituto Paulo Freire.
- Escudero, J. M. (2006). Realidades y propuestas a la exclusión educativa. En J. M. Escudero Muñoz y J. Sáez Carreras (coords.), *Exclusión social/exclusión educativa* (pp. 69-121). Murcia: Diego Marín.
- Escudero, J.M., González, T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- Feito, R. (2009). Éxito escolar para todos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 131-151.
- 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. Comunicación presentada en el *V Congreso de Universidades y Educación Especial*. Vic: Universidad de Vic.
- Gallarreta, J., Martínez, B., Mendizábal, A., Orcasitas, J.R. y Pérez-Sostoa, V. (2003). La respuesta a la diversidad en la E.S.O. de la C.A.P.V. ¿Un camino hacia la inclusión? Comunicación presentada en *Educació i Diversitats: Formació, Acció i Recerca. I Congrés Internacional i XX Jornades de Universitat i Educació Especial*. Universitat de Barcelona: Universidad Barcelona.
- Grupo L.A.C.E (1999). *Introducción al Estudio de Caso en Educación*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Lingard, B. y Mills, M. (2007). Pedagogies making a difference: issues of social justice and inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 11(3), 233-244.
- Lloyd, Ch. (2008). Removing barriers to achievement: A strategy for inclusion or exclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 221-236.
- Martí, L. (2005). Cuando el aula de acogida es toda la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 16-21.

- 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), 2005. Extraído el 5 de febrero de 2010 de <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev91ART2.pdf>
- Martínez, B. (2008). Puentes entre el fracaso escolar y un nuevo escenario socio-laboral. *Cuadernos de Pedagogía*, 382, 67-69.
- Murillo, F.J. (2005). *La investigación sobre la eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Parrilla, A. y Daniels, H. (1998). *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. Bilbao: Mensajero.
- 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.
- Ravitch, D. (2007). Challenges to Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 58(4), 269-273.
- Rodríguez, M.J., Méndez, R. y González, E. (2008). Medidas académico-organizativas en respuesta al riesgo de exclusión educativa en la ESO. En J. Gairín y S. Antúnez (coords.) *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 308-314). Barcelona: Wolters Kluwer Educación.
- Rodríguez, C., Álvarez, J. y Moreno, M.A. (2009). Los programas extraordinarios de Atención a la Diversidad: implicaciones psicológicas, académico-cognitivas y sociales en el alumnado de la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 175-192. Extraído el 12 de marzo de 2010 de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev133ART7.pdf>
- Sales, A. et al. (2008). La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción. Comunicación presentada en las *XXV Jornadas de Universidades y Educación Especial y V Congrés D'iversitats I Educació Especial*. Vic: Universidad de Vic.
- Sikes, P., Lawson, H. y Parker, M. (2007). Voices on: teachers and teaching assistants talk about inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 11(3), 355-370.
- Skrtic, T. (1991). *Behind special education: a critical analysis of professional culture and school organization*. Denver: Love.
- Slee, R. (2001). Social justice and the changing directions in educational research: the case of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 5(2-3), 167-177.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas*. Barcelona: Octaedro.

Vallejo, M. y Bolarín, M.J. (2009). Los programas de Atención a la Diversidad y los centros de Educación Secundaria: claves organizativas, recursos, adscripción del profesorado y valoración de los programas por el profesorado. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(3), 143-155. Extraído el 12 de marzo de 2010 de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev133ART5.pdf>