



VOL. 19, Nº 3 (Sept.-Dic. 2015)

ISSN 1138-414X (edición papel)

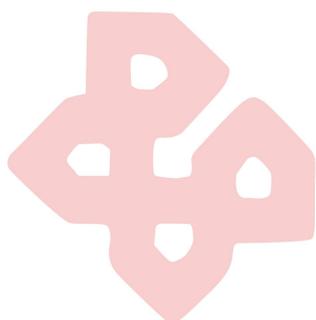
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 14/09/2015

Fecha de aceptación 17/12/2015

LAS PERSPECTIVAS DEL PROFESORADO Y EL ALUMNADO SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR EN INSTITUTOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA DEL MUNICIPIO DE PALMA (MALLORCA)

Perspectives of teachers and students about the implementation of the programs of curricula diversification in secondary education schools of the municipality of Palma (Mallorca)



Joan Amer y Belén Pascual

Universidad de las Islas Baleares

E-mail: joan.amer@uib.cat; belen.pascual@uib.cat

Resumen:

Los programas de diversificación curricular constituyen una de las medidas de atención a la diversidad con mayor trayectoria. Actualmente, con la aplicación de la LOMCE, se encuentran en vías de desaparición y sustitución por los Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento. Se trata, por tanto, de un buen momento para hacer balance de los programas. El objetivo del artículo es analizar la apropiación e implementación de los programas en institutos de enseñanza secundaria en el municipio de Palma (Mallorca). Dentro de un estudio de mayor alcance, enmarcado en el proyecto de investigación CSO2012-31575, llevado a cabo desde varias universidades, la fase de estudio recogida aquí es la reflexión sobre los discursos y posicionamientos, por un lado, del profesorado y equipos de orientación, y, por otro, de alumnado participante en el programa o con una trayectoria educativa muy similar. La metodología es cualitativa, incluyendo entrevistas y técnicas de observación.

Los principales resultados apuntan a un balance positivo del programa en los centros estudiados, tanto por parte de los profesionales educativos como del alumnado, destacando especialmente la metodología docente como la composición del grupo.

Palabras clave: *Programas de diversificación curricular, medidas de atención a la diversidad, metodologías de aprendizaje, discursos del profesorado, equipos de orientación pedagógica*

Abstract:

Programs of curricula diversification constitute a support measure to diversity with a long trajectory. Currently, with the application of LOMCE, these programs will become extinct and will be substituted by the Programs of Improvement of Learning and Performance. It is, then, a good moment for analysis of the programs. The aim of the article is to study the appropriation and implementation of the programs in secondary schools of Palma (Mallorca). Within a larger research, framed in the Spanish Government research project CSO2012-31575, developed by different universities, the study stage explained here is about the reflection on discourses and positions of, first, teachers and orienteering teams, and, second, students of the program or with a similar educational trajectory. Methodology is qualitative, including interviews and observational techniques. Main data results underpin a positive balance of the program, highlighting the methodology and the group format.

Key words: *Programs of curricula diversification, support measures to diversity, learning methodologies, discourses of teachers, teams of educational orienteering.*

1. Introducción

Los programas de diversificación curricular (en adelante programas DC) surgieron en el marco de la aprobación de la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 3 de octubre de 1990). Actualmente se encuentran en vías de extinción y sustitución por los Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR), definidos bajo la LOMCE (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa de 9 de diciembre de 2013) y que empezaron a implementarse durante el curso académico 2014-15.

El objetivo del artículo es estudiar cómo se recontextualizan los programas DC en diferentes contextos escolares. Ello se lleva a cabo de manera cualitativa y descriptiva, buscando, primero, de qué maneras los centros, a través de los equipos de orientación y el profesorado, se apropian y despliegan los programas DC; y, segundo, cómo vive el alumnado su participación en los programas, qué elementos diferenciales destaca del programa y cómo lo sitúan en las narraciones sobre sus trayectorias educativas. Para ellos se han llevado a cabo entrevistas y técnicas de observación en cuatro institutos de enseñanza secundaria del municipio de Palma (Mallorca). El estudio ha contado con dos fases: una primera fase de investigación con el profesorado de diversificación curricular, los orientadores y los equipos directivos; y una segunda fase de investigación con el alumnado de los programas DC, entrevistándolos al principio y al final del curso académico 2014-15.

Los programas de diversificación curricular (PDC) tienen por finalidad que el alumnado, mediante una organización de los contenidos y de las materias diferente a la que se establece con carácter general, pueda lograr los objetivos y las competencias básicas de la etapa y obtener el título de graduado en educación secundaria obligatoria (Boletín Oficial del Estado, BOE, 201, 22-08-2007; Boletín Oficial de las Islas Baleares, BOIB, 69, 12-05-2009).

Los PDC tienen que incluir en cada uno de los dos cursos:

- Dos ámbitos específicos, uno con elementos de carácter lingüístico y social, y otro con elementos de carácter científico-tecnológico. El ámbito lingüístico y social debe incluir los aspectos básicos del currículum de 3º y 4º de ESO correspondientes a las materias de ciencias sociales, geografía e historia, lengua castellana y literatura, lengua catalana y literatura. El ámbito científico-tecnológico debe incluir aspectos básicos de matemáticas y ciencias de la naturaleza. Se puede establecer un ámbito de carácter práctico que debe incluir al menos la materia de tecnologías.
- Al menos tres materias de la etapa que no estén en el ámbito anterior. Una de ellas debe ser lengua extranjera).
- Dos horas semanales de tutoría.
- Materias optativas hasta completar el horario semanal establecido para la etapa (tope horario semanal 32 horas).

Tabla 1.
Programas de Diversificación Curricular (despliegue en Baleares)

Programas de Diversificación Curricular. Distribución del horario lectivo semanal		
	3º curso	4º curso
<i>ÁMBITOS</i>		
Científicotecnológico	6	6
Lingüístico y social	8	8
Práctico (potestativo del centro)	3	3
<i>MATERIAS (como mínimo, tres)</i>		
Educación eticocívica	-	2
Educación física	2	2
Educación plástica	2	3
Informática	-	3
Lengua extranjera	3	4

Fuente: *Boletín Oficial de las Islas Baleares*, 69, 12-05-2009

En el caso de los programas DC, aunque no se trata directamente de una política contra el abandono, sí que tiene una dimensión preventiva de éste: trabajar para la plena inclusión escolar y evitar eventuales abandonos en el futuro (Boletín Oficial del Estado, BOE, 201, 22-08-2007). Los programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento (PMAR) suponen el adelanto de un curso, a 2º de ESO, respecto a los programas DC. También dispone de dos años académicos con materias diferentes. Sin embargo, proponen como objetivo que los alumnos puedan titular cursando el cuarto de ESO por la vía ordinaria. Por tanto, después de dos años de manera separada, proponen que se reintegren a la vía ordinaria en 4º.

2. Marco teórico

Los potenciales procesos de inclusión (o marginalización) educativa que tienen lugar en las trayectorias de los alumnos en el sistema escolar ocupa el centro de la agenda de investigación de múltiples académicos internacionales (entre otros, Ainscow, 2005; Apple, 2008; Bernardi y Cebolla-Boado, 2014; Gazeley, 2010). Los programas DC deberían constituir una estrategia para la inclusión educativa, aunque son principalmente una medida paliativa,

según señalan Escudero, González y Martínez (2009). Según NESSE (2011), las personas en situación de fracaso o abandono escolar tienen mayor probabilidad de estar desempleadas o de acceder a trabajos precarios y poco remunerados. Además el fracaso y el abandono provocan costes sociales (baja cohesión) y económicos (menor productividad y menor recaudación de impuestos). Según la OCDE (2011), hay que adoptar tres perspectivas en el estudio del fracaso escolar. Desde una perspectiva sistémica, el fracaso escolar ocurre cuando el sistema educativo no consigue el objetivo de una educación inclusiva que fomente el aprendizaje de los estudiantes. Desde una perspectiva de las escuelas, el fracaso ocurre cuando la escuela no garantiza un entorno de aprendizaje adecuado. Desde una perspectiva individual, el fracaso escolar se puede definir como el fracaso del alumno en obtener un nivel mínimo de conocimiento y habilidades, que puede terminar conllevando el abandono (OCDE, 2011). En el presente artículo se adopta la segunda de las perspectivas, relativa a qué entorno de aprendizaje (en forma de programa de atención a la diversidad) proporciona la escuela. Por tanto, los programas DC se enmarcan en las políticas para combatir los fenómenos de fracaso y abandono escolar. Para un correcto análisis de los programas DC en el marco de los fenómenos de fracaso y abandono escolar no podemos prescindir de una visión contextual, de proceso e inclusiva.

Desde una perspectiva contextual, tal y como afirman Aramendi, Vega y Santiago (2011), las cuestiones de abandono y fracaso escolar no se pueden enfocar exclusivamente desde una perspectiva individual, hay que atender también a los contextos como, entre otros, el nivel educativo y socioeconómico de las familias y las expectativas de éstas sobre el éxito escolar de sus hijos. Desde una visión procesual, atendemos a las aportaciones de Fernández Enguita, Mena y Riviére (2010) cuando se refieren al “desenganche escolar”. En cuanto a la visión inclusiva, desde la perspectiva de Escudero, González y Martínez (2009), para entender los planteamientos y contenidos de los programas de diversificación curricular, hay que tener en cuenta qué aprendizajes esenciales imprescindibles para una vida digna no pueden ser obviados.

En cuanto a estudios sobre los resultados de los programas DC según las perspectivas del alumnado, hay que destacar las investigaciones de Aramendi, Vega y Santiago (2011), Aramendi, Vega y Buján (2012) y Navarro (2006). Según Aramendi, Vega y Buján (2012), los alumnos afirman que en los programas DC se les enseña a buscar información y a resolver problemas más que en ESO. Referente a las estrategias de enseñanza y los roles del profesorado, el alumnado manifiesta que se trabaja con más libertad, se aprenden contenidos relacionados con la vida real y los profesores orientan al alumnado. De acuerdo con Navarro (2006), un factor de éxito de los programas DC sería el ser menos alumnos en clase que permite explicaciones más adaptadas y mayor comprensión. Luzón, Porto, Torres y Ritacco (2009) subrayan que en este tipo de programas se debe dar centralidad a las metodologías contextualizadas en el alumnado, los grupos reducidos, el trabajo colaborativo y la participación de las familias y la comunidad.

Referente a las buenas prácticas en los programas DC, en los programas de atención a la diversidad es importante priorizar, como apunta Ainscow (2005), los procesos de aprendizaje por encima de los dispositivos. En este sentido, Valdelomar (2010) propone un aprendizaje activo, social, significativo y afectivo. Aprendizaje activo consistente en trabajar en proyectos y en la resolución de problemas. Aprendizaje social basado en trabajar en grupo y fomentar el debate y las puestas en común. Aprendizaje significativo entendido como avanzar a partir de lo que saben los alumnos de cada tema. Y, por último, aprendizaje

afectivo orientado a tener en cuenta la importancia de lo emocional dentro del aprendizaje y la relevancia de la comunicación positiva.

A partir de los distintos autores considerados, el marco teórico del artículo propone analizar los programas DC desde dos niveles, un nivel de planteamiento y recontextualización del programa en los institutos y un nivel de cómo es vivido el despliegue de estos programas por parte de los alumnos (en tanto en cuanto comporta incidencia en sus trayectorias y expectativas educativas). Para ello, tiene en cuenta el carácter paliativo de los programas (Escudero, González y Martínez, 2009), la importancia de las metodologías contextualizadas (Luzón, Porto, Torres y Ritacco, 2009), y la relevancia de un aprendizaje más significativo y que incluya el aspecto emocional (Valdelomar, 2010).

El presente marco teórico se aplica al análisis de los resultados a partir de los siguientes indicadores: en primer lugar, para el nivel de planteamiento y recontextualización del programa se analiza en las entrevistas las aportaciones sobre los modelos de atención a la diversidad y sobre el diseño del programa; en segundo lugar, para el nivel de cómo viven los programas los alumnos, se analiza en las entrevistas las aportaciones sobre los perfiles del alumnado y el profesorado y sus expectativas, así como la metodología de los programas.

El conjunto de investigaciones sobre la atención a la diversidad en España y enfocadas en el análisis de los programas de diversificación curricular es amplio: Abós y Domingo (2013); Rodríguez (2013); Calvo, Rodríguez-Hoyos y García (2012); García, Biencinto y Asensio (2012); Moliner, Sales, Fernández, Moliner y Roig (2012); Liesa, Castelló, Carretero, Cano y Mayoral (2012); Ferrándis, Grau y Fortes(2010); González, López y Bernal (2009); Vallejo y Bolarín (2009).

3. Metodología

Se ha entrevistado un total de 24 personas. La población de estudio son 4 orientadores, 4 profesores-tutores de programas DC, 4 profesores de ESO de vía ordinaria (de asignaturas compartidas donde cuentan con la presencia de alumnado de los programas dentro del grupo clase), 6 alumnos de programas DC y 6 alumnos de vía ordinaria de ESO (pero con un perfil similar al de los alumnos participantes en los programas DC). En el caso del alumnado, se ha adoptado una perspectiva longitudinal, realizando dos entrevistas a cada alumno: una al principio y una al final de su primer año en los programas DC.

La población de estudio procede de cuatro centros de enseñanza secundaria públicos del municipio de Palma. Hemos seleccionado cuatro centros pertenecientes a diferentes zonas del municipio (noroeste, noreste, ensanche y centro). En cuanto a la composición del alumnado: dos de ellos tienen población escolar homogénea, dos heterogénea. De ellos, dos cuentan con planes de adaptación a la diversidad comprensivos; los otros dos proponen modelos de agrupamiento y metodología propias de un modelo de carácter selectivo.

De acuerdo con la ubicación, composición del alumnado y forma de organización, la identificación de los centros es la siguiente:

- IES 1. Noroeste (heterogéneo/modelo comprensivo)
- IES 2. Ensanche (homogéneo/modelo compensatorio)

- IES 3. Noreste (heterogéneo/modelo compensatorio)
- IES 4. Centro (homogéneo/modelo comprensivo)

Los códigos de los entrevistados cuentan con las siguientes categorías: identificación del centro (IES 1, 2, 3, 4), sexo (H/M), rol (alumno, orientador, tutor, profesor), grupo (programa diversificación curricular, grupo ordinario), procedencia -en el caso del alumnado- (autóctono, inmigrante), momento de la entrevista -en el caso del alumnado- (PRE/POST).

El guión de la entrevista fue generado desde el estudio ABJOVES de programas de diversificación en Cataluña, y fue compartido para poder facilitar el posterior análisis comparado entre los estudios de los dos territorios. Las entrevistas se realizaron a lo largo de dos cursos académicos, entre los meses de febrero de 2014 y mayo de 2015.

3.1 Análisis de las informaciones

La propuesta metodológica utilizada es cualitativa. Para el vaciado de contenido, se clasifica el contenido de las transcripciones de las entrevistas, mediante el programa NVIVO9, de análisis cualitativa de los datos. La información recogida a través de la entrevista semiestructurada se categoriza a partir de los temas que aparecen en las respuestas de los protagonistas entrevistados. Las preguntas del guión de la entrevista estructuran las categorías previas, mientras aquellas informaciones que van más allá de las preguntas planteadas en el guión se recogen como categorías emergentes.

4. Resultados

En este apartado se exponen los principales resultados de las entrevistas al profesorado, equipos de orientación y alumnado de los institutos de enseñanza secundaria que han sido objeto de estudio. A partir del marco teórico, el análisis de los resultados se lleva a cabo teniendo en cuenta los indicadores siguientes: 1) las aportaciones sobre los modelos de atención a la diversidad y sobre el diseño del programa se analizan para estudiar el planteamiento y recontextualización del programa en los diferentes institutos; 2) las aportaciones sobre los perfiles del alumnado y el profesorado y sus expectativas, así como la metodología de los programas, son estudiados para indagar cómo el alumnado percibe los programas.

4.1 Los modelos de atención a la diversidad

Del análisis de los discursos se desprende la existencia de prácticas de atención a la diversidad tendentes al modelo inclusivo/compreensivo (IES1 e IES4) o al modelo selectivo/compensador (IES 2 e IES 3).

En el caso del IES 1, aparte de los programas DC, disponen de un programa de refuerzo escolar, a iniciativa del propio centro. Desde el equipo de orientación se indica que se encuentran a veces con profesorado poco implicado con las medidas de atención a la diversidad, con mentalidades “tipo BUP” (IES 1_H_ori): por ejemplo, cuesta implicar a los profesores de área en las adaptaciones curriculares.

En el IES 4, se plantea un modelo de formación de grupos heterogéneos y, en la medida de lo posible, se intenta hacer apoyo dentro del aula, aunque en algunas asignaturas y por características del alumnado se hace un desdoblamiento del grupo.

En el IES 2 se llevan a cabo las adaptaciones curriculares dentro del aula. En este caso se señalan dificultades de coordinación con los profesores de área a la hora de diseñar y organizar las adaptaciones. Por otro lado, disponen de un programa de preparación para el acceso a los ciclos formativos (para aquellos alumnos de 4ºESO que no siguen un programa DC y tienen muchas asignaturas suspendidas antes que termine el curso).

En el IES 3, la distribución del alumnado por diferentes grupos clase en 1º de ESO responde a las cualificaciones obtenidas en educación primaria y al centro de procedencia. En cuanto a las adaptaciones curriculares, el profesor de apoyo está dentro del aula, aunque a algunos profesores de asignatura les ha costado la adaptación. Además, este centro dispone de un programa de acogida para el alumnado inmigrante y todos los alumnos de este programa después van al mismo grupo clase de ESO.

Desde los cuatro centros se coincide en señalar como requisito para participar en estos programas que el alumnado esté dispuesto a trabajar y que, aun teniendo dificultades de aprendizaje (IES 2_H_ori), tenga buena disposición hacia el estudio (IES 3_M_ori). No aceptan en los programas al alumnado absentista y tampoco al alumnado conflictivo/disruptivo.

4.2 El perfil del alumnado y el funcionamiento de los programas de diversificación curricular

El profesorado define el perfil del alumnado de los programas de DC poniendo el acento en su escasa madurez emocional y los déficits relacionados a su procedencia y el contexto familiar. No se refieren a aspectos organizativos que dificultan una atención suficientemente inclusiva en un contexto esencialmente diverso.

Según el profesorado hay una preocupación por parte de los padres de una posible estigmatización de sus hijos por ser escolarizados en los itinerarios de diversificación curricular:

El comentario es que el grupo de diversificación se entiende cómo el grupo de los más tontos, para entendernos, la gente con menos capacidad. Entonces muchos padres no lo ven como una opción, prefieren arriesgarse a un fracaso en el grupo ordinario, pero no en el grupo de diversificación (IES 2_H_ori).

Los docentes no reconocen este rechazo en el centro aunque sí aceptan de algún modo que se trata de un alumnado más “invisible”. Mientras tanto, esas mismas circunstancias que les hacen pasar más desapercibidos favorecen un mayor nexo entre los participantes y un mayor sentido de identidad como grupo.

El profesorado y los equipos de orientación entrevistado, de acuerdo con las propuestas que hacen hincapié en la necesidad de la contextualización de autores como Luzón, Porto, Torres y Ritacco (2009) coinciden en señalar como factores de éxito de los programas DC el estudio de contenidos aplicados y prácticos, no tanto conocimientos abstractos; y la visión del profesor como figura de referencia y cercana. Los factores

coincidentes al estudio de Luzón, Porto, Torres y Ritacco (2009) son existencia de metodologías contextualizadas, los grupos reducidos y el trabajo colaborativo.

4.3 Expectativas académicas del alumnado y continuidad formativa

El profesorado entrevistado apunta que la salida más habitual del alumnado de los programas DC son los ciclos formativos de grado medio y afirman que tanto tutores como equipos de orientación trabajan para que ese sea el itinerario que elijan.

Y claro aquí entran desde alumnos que han tenido un 3º muy malo y tienen que repetir y nosotros les ofrecemos a los padres, yo creo que esto funciona muy bien, nosotros lo que les ofrecemos es, "su hijo hasta ahora no ha ido bien, puede titular, su hijo con sus características no irá a un bachillerato, le interesa un FP (IES 1_M_tut_dc).

Desde la perspectiva del alumnado, en referencia a los factores que intervienen en su trayectoria y las decisiones que toman, se subraya la importancia del papel de los padres (especialmente de las madres), del profesorado y en algún caso el de los amigos o los novios/as. Aun destacando el primer lugar que ocupa su familia, los consejos suelen coincidir por ambas partes: el valor del estudio como un bien necesario, las dificultades del mercado laboral actual ("que ahora las cosas están muy mal" o "cuantos más estudios más salidas"), la necesidad del esfuerzo en el presente para el logro de objetivos y bienestar en el futuro ("que si no, no podré tener una buena vida ni nada").

4.4 Los conceptos de "buen alumno" y "buen profesor" desde la perspectiva del alumnado

El concepto de buen alumno de los entrevistados tiene que ver con el valor del esfuerzo, la atención al profesor, la obediencia ("hacer lo que el profesor me dice"), hacer los "deberes" y dedicar horas de estudio en casa. El valor del esfuerzo aparece en su discurso y lo comparten con los adultos de referencia. Todos ellos repiten una idea con insistencia: "sin estudios no eres nada". Consideran el graduado en ESO como reto fundamental, aun a pesar de expresar su intención de continuar estudiando un ciclo formativo (también hay algún caso con la expectativa de estudiar en la universidad).

Desde la perspectiva del alumnado, el concepto de buen profesor contempla el valor de la ayuda, disponibilidad y habilidad para explicar. Valoran la capacidad de involucrarse con el alumno, las ganas de ayudar e insisten en la capacidad de escucha y, sobre todo, de dar respuestas a las dudas del alumnado.

El que explica las cosas dos veces, es decir, que si le preguntas si te lo puede volver a explicar te dice que sí. Y no se pone histérico y nervioso. Que yo soy de preguntar mucho, porque tengo poco... (IES_2_M_al_DC_aut_PRE)

4.5 La metodología de los programas de diversificación curricular desde la perspectiva del alumnado

El estudio coincide plenamente con Aramendi, Vega y Buján (2012) en cuanto a relacionar una mayor comprensión del alumnado al contenido de los programas DC (los alumnos afirman que en los programas DC se les enseña a buscar información y a resolver problemas más que en ESO), las estrategias de enseñanza y los roles del profesorado (más

autonomía, explicaciones adaptadas, aprendizaje de contenidos relacionados con la vida real y orientación) y la organización (menos alumnos en clase).

En cuanto a mecanismos, se pone mucho el acento en el formato de grupos reducidos, más exámenes con menos contenido y, sobre todo, la mayor dedicación, confianza y una atención personalizada del profesorado. Hacen mención a las clases didácticas, explicar bien, la sencillez de la explicación, el sentido del humor de algún profesor, las clases lúdicas y entretenidas (“y no en plan tienes que venir al instituto y ya está”) o la empatía del profesorado. Las opiniones favorables por parte del alumnado de grupos ordinarios hacen referencia a casos específicos; mientras tanto, el alumnado es unánime al referirse a las cualidades del profesorado de los grupos de diversificación.

Más ayuda, te atienden más. A lo mejor es un nivel más bajo, te enseñan lo mismo pero de diferente forma, te lo explican más, estás más tiempo con un mismo tema por si no lo entiendes y hay más ayuda en este curso que en otro (...) En segundo no entendía casi nada de los profesores porque lo explicaban muchas veces y a lo mejor si no entendías una cosa no te la explicaban de más formas. Aquí te la explican adecuadamente, más lento y si no la entiendes te la explican mejor (...). Aquí he entendido más las cosas, me he sentido integrada en el grupo y me han dado muchas ganas de estudiar y me tomo las cosas más en serio (IES_3_M_al_DC_aut_PRE).

Explican ese cambio aludiendo al recuerdo de cuando iban a grupos “normales” en los que se sentaban atrás, prestaban poca atención o no lograban seguir el ritmo de las clases y se despistaban. Además, valoran el aprendizaje de la convivencia en los grupos pequeños: las buenas relaciones con los compañeros y la confianza entre ellos. Reconocen la complejidad que supone en el grupo de diversificación solucionar los conflictos que aparecen, situaciones que en el grupo grande pasaban más desapercibidas.

5. Discusión y conclusiones

El objetivo del artículo era estudiar cómo se re-contextualizan o adaptan los programas DC en los centros estudiados, recogiendo las visiones de profesorado y alumnado. Los programas DC se dirigen prioritariamente al alumnado con dificultades de aprendizaje pero con vocación de esfuerzo, a su vez que se trata de un alumnado no absentista y no conflictivo. En cuanto a la adaptación o “re-contextualización” del programa por parte de los profesionales, se estudian las prácticas y las expectativas. Referente a las prácticas, el profesorado dispone actividades aplicadas y atención en grupos pequeños (que el alumnado “se sienta visto”). Vinculado a las expectativas, el profesorado y los equipos de orientación plantean el dispositivo de los programas DC como un itinerario para titular y, sobre todo, para encaminar el alumnado hacia los ciclos formativos de grado medio. Los equipos educativos entrevistados tienen en cuenta los contextos sociales y familiares del alumnado: de entre el alumnado con dificultades contextuales, eligen para los programas DC aquellos, que, a pesar de la problemática de su entorno, entienden que están en condiciones de esforzarse para obtener el título de ESO.

En relación a la participación del alumnado en los programas, ésta es positiva. El alumnado se muestra sensible a las metodologías docentes, la composición de los grupos y las dificultades para la atención individualizada en los grupos ordinarios. Ponen en valor la

actitud del profesorado que ayuda, es accesible y muestra habilidad para explicar con claridad. El alumnado se muestra comprensivo con las condiciones habituales de los grupos clase y, precisamente, destacan los grupos reducidos como uno de los elementos de los programas de diversificación que más favorecen la relación y ayuda por parte del profesorado.

Aun destacando el peso que tiene la familia en la toma de decisiones del alumnado, las orientaciones que dan los padres suelen coincidir con los del profesorado: el valor del estudio como un bien necesario en el presente para tener un futuro. Sin embargo, el alumnado es mucho más crítico con el profesorado que con sus progenitores.

Para otros casos, dentro de esta tipología de dificultades contextuales sociofamiliares, las personas entrevistadas apuntan hacia los PCPI como una alternativa idónea. En conjunto, encontramos en los discursos analizados una apelación al “esfuerzo individual” para acceder a los programas DC.

La visión del profesorado se centra, desde una perspectiva contextual, en las circunstancias sociofamiliares. Aun atendiendo a esos factores contextuales (y no sólo individuales) que Aramendi, Vega y Santiago (2011), consideran fundamentales para el análisis del abandono y fracaso escolar (entre otros, el nivel educativo y socioeconómico de las familias y las expectativas de éstas sobre el éxito escolar de sus hijos), entendemos que depositar esa preocupación sólo en los grupos específicos es una limitación. Esos contextos diversos afectan al conjunto del alumnado escolarizado en los centros: y la dificultad no viene tanto de las pocas expectativas familiares sino de la falta de propuestas comunicativas y relacionales que puedan ayudar, al menos, a conocerlas con más cercanía.

El alumnado de los programas DC destaca el componente social más que el curricular en relación a los aprendizajes realizados. Desde su punto de vista y coincidiendo con los estudios de Navarro (2006) los programas DC, aparte de mejorar los resultados académicos permiten aumentar la autoestima y expectativas académicas. El aumento de la autoestima, de la atención al estudio y la experiencia vital general son los aspectos que en mayor medida destacan en cuanto al cambio experimentado en relación al grupo ordinario. La madurez de la mayor parte de los relatos nos hacen pensar que el itinerario del programa supone una oportunidad que en el grupo ordinario no se hubiera podido producir.

Aun dándose modelos de adaptación a la diversidad en los centros que tienden hacia la comprehensividad o la segregación, los discursos sobre el funcionamiento y la dinámica de los PDC presentan las mismas características. La normativa perfila el tipo de alumnado así como la configuración de los grupos y el funcionamiento del equipo de docentes.

En relación a la literatura académica, en la línea de lo apuntado por Valdelomar (2010), encontramos experiencias que trabajan para un aprendizaje más social, práctico, emocional y significativo. En los diferentes centros educativos estudiados hemos encontrado iniciativas de contenidos aplicados y que tienen en cuenta la atención personalizada, la vinculación emocional y la mejora de aspectos psicológicos como la autoimagen o la autoestima. La posibilidad de atender las necesidades específicas del alumnado permite hacer visible a una parte del alumnado que en el grupo ordinario podía pasar desapercibido.

Conectando el presente trabajo con la investigación de carácter cualitativo de Luzón, Porto, Torres y Ritacco (2009), en las entrevistas realizadas se recogen metodologías

contextualizadas al alumnado, la importancia de los grupos reducidos y la implicación del profesorado. A diferencia de estos autores, en el trabajo de campo llevado a cabo aquí, no se han detectado iniciativas que cuenten con mayor participación de las familias y la comunidad en los programas DC.

El análisis pone en valor el carácter inclusivo y la oportunidad que supone esta modalidad de programas que, partiendo de metodologías contextualizadas (Luzón, Porto, Torres y Ritacco, 2009), contribuyen al desarrollo de un aprendizaje significativo que integra la dimensión emocional (Valdelomar, 2010). Sin embargo, la comparación entre el alumnado participante y aquel otro que permanece en los grupos ordinarios (con un perfil cercano) permite afirmar que todas esas ventajas que supone el programa específico, muestra el déficit del sentido de la inclusión en otros grupos, así como en el conjunto de los centros.

Aun a pesar de la visión inclusiva desde la que se plantean estos programas, Escudero, González y Martínez (2009) sostienen una visión crítica cuando aluden al tratamiento paliativo de los programas de diversificación: “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” (p.60). Desde este punto de vista, las experiencias recogidas en las entrevistas apuntan hacia una tipología de programas DC que supone una forma de inserción quizás incompleta que constituye, de algún modo, una medida paliativa. El acceso a estudios postobligatorios, principalmente ciclos formativos, es una propuesta constante por parte de los equipos docentes. Ahora bien, el grado de permanencia del alumnado en los estudios a los que acceden es un aspecto que no se conoce suficientemente. Por otra parte, ese carácter paliativo de los programas, más que por el déficit que supone para el alumnado participante, puede interpretarse como la carencia de recursos para atender esos y otros muchos casos que no reciben atención específica en los grupos ordinarios. Recordamos que, desde una visión inclusiva, tal y como apuntan Escudero, González y Martínez (2009), los programas de DC deben tener en cuenta qué aprendizajes esenciales imprescindibles para una vida digna no pueden ser obviados. Parece ser que ese requisito en cuanto al planteamiento y contenidos necesarios se cumple. El interrogante nos aparece cuando se muestra la falta de este planteamiento para el conjunto del centro y el riesgo al que se expone ese alumnado que queda fuera del perfil específico de estos programas.

Desde la perspectiva de género o etnia no hemos detectado diferencias significativas en sus problemáticas en relación con las del resto del alumnado. En cualquier caso, las chicas entrevistadas manifiestan expectativas ligeramente más realistas. También hay que destacar que los dos únicos casos de acoso escolar que han aparecido en las entrevistas las víctimas han sido chicas. Tampoco hemos percibido un cambio significativo de sus relatos antes y después de curso, por tanto, hemos centrado el análisis en los fragmentos más significativos de las realizadas a principio de curso.

Como limitaciones de la investigación, no estamos en condiciones de afirmar de manera determinante las influencias entre la composición social de los institutos y las características, diseño y despliegue de los programas de diversificación curricular. Referente a las implicaciones prácticas del artículo, el conjunto de entrevistas realizadas, así como los resultados del estudio, permiten el intercambio de conocimientos y prácticas entre los distintos profesionales de la educación implicados, al compartir con ellos los resultados y discusión del estudio, a modo de devolución y “feedback” o retroalimentación. Vinculado a las implicaciones para el diseño de las políticas públicas, el artículo contribuye a hacer balance del funcionamiento de los programas DC en el momento que están a punto de

extinguirse, sustituidos por los Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR), previstos en la LOMCE.

En cuanto a las líneas de futuro, una potencial investigación alineada con los objetivos del presente artículo puede ser el análisis de los PMAR con el objetivo de evaluar de qué manera este nuevo dispositivo pedagógico incide de manera diferencial (comparado con los programas DC) en las trayectorias y decisiones educativas de los jóvenes.

Agradecimientos

Los autores del artículo quieren agradecer a las alumnas colaboradoras Ainoa García, Victoria Ruiz y Sara Marí su implicación y colaboración en la realización y transcripción de las entrevistas.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.
- Amer, J., & Pascual, B. (2014). Estrategias contra el abandono educativo temprano en un contexto turístico: los programas PCPI y PISE-ALTER en las Islas Baleares. En A. Tarabini (coord.), *Políticas de lucha contra el abandono escolar en España* (pp. 63-82). Madrid: Síntesis.
- Apple, M. (2008). Can schooling contribute to a more just society? *Education, Citizenship and Social Justice*, 3, 3, 239-261.
- Aramendi, P., Vega, A., & Santiago, K. (2011). Los programas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria desde la perspectiva de los estudiantes: Estudio comparado. *Revista de Educación*, 356, 185-209.
- Aramendi, P., Vega, A., & Buján, K. (2012). Los programas de diversificación curricular y los programas de cualificación profesional inicial ¿una alternativa al fracaso escolar? *Revista Española de Pedagogía*, 252, 237-256.
- Abós, P., & Domingo, V. (2013). La diversidad territorial de España ante el reto de la atención a la diversidad: diversidad de políticas públicas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (2), 55-75. Recuperado de: <http://www.aufop.com/aufop/revistas/lista/digital>
- Bernardi, F., & Cebolla-Boado, H. (2014). Previous School Results and Social Background: Compensation and Imperfect Information in Educational Transitions. *European Sociological Review*, 30 (2), 207-217.
- Calvo, A., Rodríguez-Hoyos, C., & García, M. (2012). Lo mejor de todo es que nos escucháis. Investigar el aumento de la participación de los estudiantes en los Programas de Diversificación y de Cualificación Profesional Inicial. *Revista de Educación*, 359, 164-183.
- Escudero, J. M., González, M. T., & Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- Fernández Enguita, M., Mena, L., & Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Obra Social La Caixa.

- Ferrándis, M.V., Grau, C., & Fortes, M.C. (2010). El profesorado y la atención a la diversidad en la ESO. *Revista Educación Inclusiva*, 3(2), 11-28.
- García, M., García, D., Biencinto, C., & Asensio, I. (2012). Medidas eficaces en atención a la diversidad cultural desde una perspectiva inclusiva. *Revista de Educación*, 358, 258-281.
- Gazeley, L. (2010). The role of school exclusion process in the re-production of social and educational disadvantage. *British Journal of Educational Studies*, 58, 3, 835-853.
- González, E.M., López, A., & Bernal, R.M. (2009). El currículum y la enseñanza, ¿qué se enseña y cómo al alumnado en riesgo de exclusión social? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 157-173. Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev133ART6>
- Liesa, E., Castelló, M., Carretero, M.R., Cano, M., & Mayoral, P. (2012). La atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria: valoraciones de los profesionales. En *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(2), 451-468. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev162CO10.pdf>
- Luzón, A., Porto, M., Torres, M., & Ritacco, M. (2009). Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de educación secundaria. Una mirada desde la experiencia. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 217-238. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART9.pdf>
- Moliner, O., Sales, A., Fernández, R., Moliner L., & Roig; R. (2012). Las medidas específicas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) desde las percepciones de los agentes implicados. *Revista de Educación*, 358, 197-217.
- Navarro, R. (2006). Los Programas de Diversificación Curricular: ¿qué opinan los alumnos que los han cursado? *Revista Española de Pedagogía*, 233, 123-142.
- NESSE, Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (2011). *Early school leaving. Lessons from research for policy makers*. Recuperado de <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports>
- OCDE (2011). *Equity and quality in education: supporting disadvantaged students and schools*. París, OCDE.
- Rodríguez, M.J. (2013). *Alumnos en riesgo de exclusión educativa. El programa de diversificación curricular. Un estudio de caso* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia.
- Valdelomar, I. (2010). *El profesorado de diversificación curricular. Orientaciones sobre formas de trabajo*. Recuperado de <http://creena.educacion.navarra.es>
- Vallejo, M., & 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 currículum y formación del profesorado*, 13(3), 143-155.