

Buenas prácticas de los programas de diversificación curricular desde la perspectiva de los profesionales
(Good practices of curricular diversification programs from the perspective of professionals)

Dña. Marta Icart Tresfí
(Universitat de Girona)

Dña. Montserrat Vilà Suñé
(Universitat de Girona)

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 18/07/2018

Fecha aceptación: 29/11/2019

Resumen

Los programas de diversificación curricular (PDCs) son una medida específica de atención a la diversidad que en el Estado español acumula quince años de trayectoria. Aparecieron con la intención de dar una segunda oportunidad al alumnado de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) con pocas expectativas de éxito educativo.

El artículo que se presenta forma parte de una investigación, planteada bajo una perspectiva metodológica cualitativa, que tiene como finalidad conocer las características principales de los PDCs (modalidad A) en Catalunya e identificar los rasgos favorecedores de buenas prácticas en estos programas. En concreto, se presenta el estudio de caso de diez PDCs, que se centra en conocer la opinión de los profesionales sobre los PDCs (modalidad A) en institutos públicos de las comarcas de Girona. Se recoge información a partir de entrevistas semiestructuradas a orientadores educativos de centro y tutores de alumnos de los PDCs. Se realiza un análisis temático y del contenido a partir de los conceptos recogidos en los aspectos teóricos previamente definidos. Los resultados muestran la opinión de los profesionales en cuanto al fin de los PDCs, estructura curricular, criterios y procedimientos de admisión de alumnos, asignación del profesorado, etc.

Como citar este artículo:

Icart Trefí, M., y Vilà Suñé, M. (2019). Buenas prácticas de los programas de diversificación curricular desde la perspectiva de los profesionales. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(2), 8-24.



El estudio concluye con la identificación de algunas buenas prácticas de intervención educativa en los PDCs: el planteamiento a medio plazo del PDC, la organización de una distribución horaria de las materias, la incorporación de alumnos antes de tercero de ESO, etc.

Palabras clave: *Buenas prácticas, Educación inclusiva, Educación secundaria obligatoria, Programas de diversificación curricular (PDC), Opinión profesionales.*

Abstract

Curricular diversification programs (PDCs) are a specific measure of attention to diversity that has been running in Spain for fifteen years. They appeared with the intention of giving a second chance to students of Compulsory Secondary Education (ESO) with poor expectations of educational success.

The present article is part of a research developed from a qualitative methodological approach whose purpose is to know the main characteristics of the CDPs (modality A) in Catalonia and to identify the favorable traits of good practices in these programs. In particular, we present the case study of ten CDPs focussing on professionals' opinions on CDPs (modality A) in public high schools of the Girona region. It includes information collected in semistructured interviews with school educational counselors and CDPs student tutors as well as a thematic and content analysis based on the concepts gathered in the theoretical aspects previously defined. The results show the professionals' opinions regarding the CDPs goal, curricular structure, criteria and procedures for student admission, assignment of teachers, etc.

The study concludes with the identification of some of the best practices of educational intervention in PDCs: the medium term approach of the PDC, the organization of a timetable distribution of the subjects, the admission of students before third of ESO, etc.

Key Words: *Best practices, Compulsory Secondary Education, Curricular diversification programmes (CDP), Inclusive education, Professional opinion.*

1. Introducción

Los programas de diversificación curricular (PDCs) son una medida específica de atención a la diversidad que se desarrolla en el Estado español y en Catalunya con la intención de dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado que, por sus características, no siguen satisfactoriamente el currículum ordinario de la educación secundaria obligatoria (ESO) (Decreto 143/2007) y en consecuencia tienen importantes dificultades para conseguir el graduado en educación secundaria.

La legislación que se desarrolla en este aspecto en el Estado español, a partir de la LOGSE (1990), la LOE(2006), la LEC(2009) en Catalunya y el Documento para la organización y la gestión de centros (Generalidad de Catalunya, 2015), plantea que los programas de diversificación curricular se dirigen a los alumnos de tercero o cuarto de ESO y que tienen como finalidad favorecer que los que lo

necesiten puedan alcanzar los objetivos y las competencias clave de la etapa mediante una organización de contenidos y materias del currículum diferente a la que se establece con carácter general y con una metodología específica y personalizada.

Desde una perspectiva de conceptualización histórica, el sistema educativo español se va situando hacia la educación inclusiva después de un recorrido histórico. Este tiene su inicio en la educación especial, planteada como una respuesta educativa segregada, hasta llegar a la parcial o plena incorporación de los niños y niñas al sistema educativo. Esta evolución se ha ido construyendo a lo largo del tiempo con la intervención de diferentes instituciones internacionales y nacionales, e innovaciones legislativas. En el caso del Estado español es concretamente en la LOE (2006) cuando el concepto inclusión se incorpora en la ley para caracterizar desde el punto de vista del discurso teórico el sistema educativo.

En este proceso lo más relevante es que cada comunidad educativa defina y concrete en cada caso la inclusión, en función de su contexto, de su historia, su cultura educativa y de sus múltiples condicionantes: económicos, políticos, legislativos, culturales, etc. Son muchos los autores que hacen aportaciones sobre cuáles son las estrategias más adecuadas para llegar a este fin: Booth y Ainscow (2002), Ainscow (2004), Carbonell y otros (2004), Pujolàs (2004), Vila (2006), García-García (2006), Moliner (2008), López, Echeita y Martín (2009), García-Corona (2010), López, Echeita y Martín (2010). De todos ellos podemos extraer un planteamiento de cambio hacia la inclusión que implica al entorno social, al gobierno y la administración educativa, y al centro y al profesorado.

Centrándonos en los PDCs como medida de atención a la diversidad en el Estado español y Catalunya, y con la intención de conocer su estructura y funcionamiento, aportamos a continuación información sobre ellos tal y como se desarrollan en el Estado español-Territorio MEC y en las comunidades autónomas de Madrid, Andalucía, La Rioja y Catalunya.

Un primer elemento relevante es el alumnado. Desde el inicio de su creación, distintos autores sostienen la necesidad de hacer una buena selección del alumnado que tiene participar en el PDC. Ochoa, Resola y Ortega (2000), en Andalucía, y Jiménez (2000), en Navarra, exponen que es necesaria una selección lo más ajustada posible para garantizar el éxito del PDC. Jiménez (2000) pone de manifiesto la importancia de que sólo se aplique esta medida extraordinaria a aquellos alumnos que coincida con el perfil de alumnado recogido en la normativa específica. Este punto de vista es completado por Castro y Corujo (2006), en Andalucía, que añaden que el perfil del alumnado del PDC, a criterio de los orientadores entrevistados, debería recoger alumnado que “quiere pero no puede”. Luna (2000) alega que en la Comunidad Autónoma de Madrid hay un sector del profesorado y de la administración que defiende que el alumnado que tiene que acceder al PDC es sólo aquel alumnado con expectativas de alcanzar la ESO y con una actitud positiva. Sin embargo, otros sectores, no quieren excluir aquel grupo de

alumnos que sus posibilidades de titularse queden más lejanas y prácticamente imposibles por las vías ordinarias. Es decir, se considera que si hay un rigor elevado en la selección del alumnado del PDC, se deja de lado otorgar una oportunidad a aquel alumnado que más lo necesita por el hecho de arrastrar una trayectoria de fracasos y bajas expectativas.

En las investigaciones de Torrego y Leal (2009), en Segovia, se constatan que en las juntas de evaluación a la hora de decidir qué alumnado se incorporará al PDC del próximo curso escolar siguen dos criterios de selección: la capacidad por un lado, y la disciplina y el comportamiento por el otro. Por lo tanto, contrariamente a lo que establece la normativa, los equipos docentes siguen criterios relacionados con el comportamiento en lugar de tener en cuenta la potencialidad de alcanzar las competencias básicas y los objetivos generales de la ESO. Completando el argumento anterior, Rodríguez (2012), en Murcia, explica que hay que evitar que el PDC se convierta en "el vertedero de desechos" de alumnado que el profesorado se quiera sacar de encima. Si no se selecciona alumnado que no se ajuste al perfil, se desvirtúa el programa y supone un esfuerzo mucho mayor sacar adelante el grupo y conseguir que se gradúe.

López (2005), en Madrid, apoya el hecho de que los buenos resultados del PDC se deben, en parte, al perfil del alumnado que acoge el programa y a la propia selección que se hace, porque se trata de alumnado con motivación e interés, pero con un ritmo de aprendizaje lento y un desfase curricular, pero sin problemas de comportamiento o de rechazo hacia la escuela. Concluyendo este punto, Mohedano (2000), en Madrid, manifiesta que una baja ratio de alumnado en el PDC facilita la atención, el seguimiento y la evolución de una manera más individualizada.

Investigaciones realizadas sobre el profesorado que imparte docencia en el PDC, Rodríguez (2012), en Murcia, manifiesta que es difícil seleccionar un profesorado adecuado. El centro no puede "obligar" (porque no tiene potestad) a ningún profesor a hacerse cargo de la docencia del PDC. Cada departamento establece sus condiciones para que el profesorado elija su docencia, normalmente basándose en criterios de antigüedad, categoría profesional y condición académica. Esta cierta inestabilidad en una parte del profesorado del PDC dificulta el desarrollo de proyectos a largo plazo dentro del programa. En este mismo sentido, Vallejo y Bolarín (2009) en Murcia y Martínez (2013) en Andalucía, completan y añaden que el profesorado encargado de poner en funcionamiento los PDC presenta una serie de características comunes: son docentes de cierta trayectoria profesional que muestran un gran interés por el trabajo que hacen y por su alumnado. De este modo, se puede considerar que el profesorado es un elemento clave en el éxito o fracaso de estos programas y de sus estudiantes.

Luzon y otros (2009), en Andalucía, muestran que existe un profesorado altamente implicado y conocedor de la realidad del alumnado y que se esfuerza por innovar. Éste diseña unidades y proyectos didácticos atractivos y bien fundamentados, a pesar de no disponer de una formación pedagógica específica

para trabajar en estos programas Escudero (2009), en Murcia, también resalta que el profesorado que trabaja en estos programas lo hace al margen del claustro de profesores. Existe la percepción bastante generalizada que cada docente a título personal es, al fin y al cabo, quien organiza, diseña y desarrolla todos los aspectos metodológicos, curriculares y organizativos de los programas sin relaciones de coordinación y de apoyo por parte del centro y el profesorado.

Dentro de las investigaciones centradas en el ámbito de la tutoría, Moreno (2000), en Andalucía, apunta que el trabajo con los procesos de orientación y tutoría, así como del fomento de las actitudes, requiere la implicación de todo el profesorado en general. Y concretando un poco más, Aranda, Herrera y García (2010), en Andalucía, insisten en la conveniencia de que se trabaje la autoestima del alumnado del PDC porque son chicos y chicas que en cursos anteriores han tenido especiales dificultades con los contenidos y esto les puede suponer tener un bajo autoconcepto.

Para Moreno (2000), en Andalucía, la metodología utilizada por el profesorado también es un elemento más del éxito de estos programas. Una enseñanza motivadora que permita recuperar y continuar el ámbito académico es imprescindible. Asimismo, Luna (2000), en la Comunidad Autónoma de Madrid, aporta que en estos programas hay que poner el acento en la necesidad de tomar como punto de partida en el aprendizaje los conocimientos previos de cada estudiante para que pueda alcanzar las competencias y objetivos de la ESO.

García y otros (2000), en Madrid, exponen que planteamientos de carácter interdisciplinar posibilitan el aprendizaje desde una perspectiva globalizadora. Es decir, el trabajo que proponen al alumnado parte de plantearles actividades relacionadas con su vida cotidiana, potenciar su autoestima e incrementar su motivación y un ambiente de aula positivo que favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la diversificación metodológica (aprendizaje por descubrimiento, resolución de problemas, aprendizaje autónomo, aprendizaje cooperativo). Aramendi, Vega y Santiago (2011) y Aramendi, Vega y Buján (2012) ven la conveniencia de fomentar la interdisciplinariedad, el acercamiento a la vida real, la indagación, el respeto a la diversidad y el gusto por el aprendizaje. Por lo tanto, es necesario que la enseñanza sea más inclusiva, práctica, útil y atractiva. En la comunidad de Madrid, Mohedano (2000) plantea que la flexibilización de los horarios y las materias evita el peligro de uniformización del proceso de aprendizaje de un alumnado muy heterogéneo. Siguiendo esta misma línea, Jiménez (2000), en Navarra, destaca la importancia del ámbito práctico, porque a través de éste se pueden plantear actividades de la vida profesional variadas para hacer atractivo al alumnado posibles ámbitos de formación de cara al futuro. Con ello también se contribuye a que el alumnado no se sienta aburrido y cansado en el aula ordinaria y empiece a ver posibilidades para su futuro.

Hinojosa (2006), en Andalucía, completa lo anterior exponiendo que el enfoque general del PDC es que los contenidos toman como punto de referencia

los objetivos y contenidos del segundo ciclo de la ESO, pero para configurar los ámbitos se seleccionan sólo aquellos objetivos y contenidos nucleares, relevantes social y culturalmente, con sentido para el alumnado y funcionales para facilitar aprendizajes significativos y la consecución de los objetivos generales de la etapa.

En referencia a los recursos utilizados, Luna (2000), en Madrid, expone que el material que se utilice en el aula debe ser flexible, promoviendo el desarrollo de estrategias de aprendizaje y potenciando el espíritu reflexivo y crítico. López (2005), en la misma comunidad, observa que hay que buscar alternativas al libro de texto que se ajusten al nivel de aprendizaje del alumnado e incrementen la motivación hacia el esfuerzo por aprender. Corroborando lo anterior, Canga (2008), en Asturias, expone que la introducción de las nuevas tecnologías mejora el aprendizaje porque aumenta la motivación del alumnado para que lo encuentre atractivo e innovador. Y también, López (2005), en Madrid, y Rodríguez (2012), en Murcia, opinan que hay que buscar alternativas al libro de texto que se ajusten al nivel de aprendizaje del alumnado e incrementen la motivación hacia el esfuerzo por aprender. Experiencias educativas confirman una mejora en este punto, Ruiz (2011) y Martínez (2013), en Andalucía, explica que el rendimiento académico de los alumnos ha mejorado con el uso de las herramientas tecnológicas, como la pizarra digital interactiva y la implementación de la plataforma moodle. Y Rodríguez (2012) manifiesta que es bueno introducir las tecnologías de la información y la comunicación como elemento motivador, pero es importante no abusar. La tecnología debe utilizarse como una herramienta de búsqueda, acceso y organización de la información (elaboración de trabajos, pequeñas investigaciones y presentaciones en clase), y no tanto como un nuevo elemento para seguir perpetuando las clases expositivas presentadas de otra manera.

Si nos centramos en Catalunya, se pone de manifiesto la falta de estudios sobre los PDCs, lo cual plantea la necesidad de conocer estos programas en profundidad en el contexto de nuestra comunidad autónoma y así plantear ideas y reflexiones que contribuyan a la mejora de su desarrollo desde una perspectiva inclusiva. De este modo, nos proponemos un estudio que tiene como finalidad general conocer las características principales de los PDCs en Catalunya y, más en particular en las comarcas de Girona, para poder identificar los rasgos favorecedores de buenas prácticas en estos programas.

El texto que se presenta en este artículo se centra en una parte de este estudio, en concreto en aquella que tiene como objetivo conocer la opinión de los profesionales sobre los PDCs (modalidad A)¹ en institutos públicos de las comarcas de Girona, sobre sus características principales y los rasgos favorecedores de buenas prácticas educativas.

¹ En Catalunya existen PDC Modalidad A y B. La primera se conoce con el nombre de "aulas abiertas", son los que se desarrollan totalmente en el centro educativo. La segunda, conocida con el nombre de "proyectos singulares", son los que están gestionados por el centro educativo, pero el alumnado cursa parte o la totalidad del ámbito práctico con actividades externas al centro. El horario de estas actividades tiene que ser como máximo el 40% del horario lectivo.

Antes de desarrollarlas, es preciso apuntar que se toma como referencia de una buena práctica aquella actuación que persigue una educación más equitativa, donde Administración, centros educativos, profesorado y alumnado ha puesto lo mejor de ellos mismos y para que algunos estudiantes les ha servido, al menos, para minimizar grados profundos y extensos de exclusión académica y social (Escudero, 2009, y Luzón y otros, 2009).

2. Método

Para la consecución de nuestro objetivo se desarrolla un estudio de caso centrado en el PDC, modalidad A, de diez centros de educación secundaria obligatoria de la demarcación de Girona.

De acuerdo con Bisquerra (1989), el estudio de caso es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a entender su actividad en circunstancias importantes. En nuestro trabajo nos interesa conocer el punto de vista de los profesionales ante los PDCs para poder identificar los rasgos favorecedores de las buenas prácticas. El estudio que se desarrolla describe y explica diferentes PDCs que conforman, cada uno de ellos, una unidad de análisis (Yin, 2003). Tal como explican Stake (1998 y 2010) y Hamilton y Corbett-Whittier (2013), la selección adecuada de los casos a estudiar es difícil, ya sea el número como el tipo de PDCs a escoger. De todas formas, lo más importante no es el número de casos sino el potencial de los seleccionados. Así, en el estudio que se realiza se utilizan los siguientes criterios para la selección de los diez PDCs:

- **Titularidad:** centros de educación secundaria obligatoria públicos de la demarcación de Girona.
- **Representatividad:** de las ocho comarcas que forman la provincia de Girona, seis están representadas. Es decir, cinco de manera directa con los diez PDCs y una mediante una profesional experta participando en la validación de los instrumentos. Sin embargo, se echa de menos la representatividad de dos comarcas: una porque las medidas de atención a la diversidad son amplias y no necesariamente en todos los centros educativos organizan PDCs, y otra porque el único centro de la comarca que disponía de la medida organizativa estudiada no accedió a formar parte de la investigación.
- **Accesibilidad:** durante tres cursos académicos de formación permanente de la autora de la investigación se dio a conocer el estudio que se presenta; i en este contexto, a partir de las referencias aportadas por parte de los compañeros, se establecieron la gran mayoría de contactos que permitieron acceder a los centros.
- **Duración:** se han seleccionado PDCs con una trayectoria mínima de cuatro cursos académicos para poder otorgar más significatividad a las aportaciones de la investigación. En este sentido, caber decir que buena parte de los PDCs se inician alrededor de su creación oficial el 1998².

² Estos programas se inician al 1998 con las UACs (unidades de adaptación curricular), que evolucionan y a partir del curso 2007-2008 (Decreto 143/2007, artículo 14) toman el nombre de PDCs (programas de diversificación curricular).

La fuente de información de la que se dispone en esta parte de la investigación es de tipo personal. A ésta se le atribuye un valor muy importante por su potencialidad en la explicación de los hechos con mayor profundidad y capacidad de comprensión de su complejidad. Y se concreta entrevistando a 10 profesionales de orientación educativa y a 10 tutores del alumnado del PDC.

Como instrumento para la recogida de datos, se utiliza la entrevista semiestructurada (Fontana y Frey, 1994). Esta modalidad de entrevista determina con antelación cual es la información relevante que se quiere conseguir pero no preestablece preguntas cerradas. El investigador hace preguntas abiertas dando la oportunidad a recibir matices en la respuesta, permite ir relacionando temas, pero al mismo tiempo requiere de una gran atención por parte del investigador a la hora de recoger y estirar los temas de estudio (Ruiz-Olabuénaga, 2007).

Con la información recogida, se realiza un análisis temático del contenido siguiendo un modelo de desarrollo deductivo (las categorías se formulan a partir de la teoría). A partir de aquí se redactan dos tipos de informes, los individuales, uno por cada uno de los diez centros, describiendo la procedencia de la información, la contextualización del centro y la opinión de los profesionales; y el transversal, en el que se concretan aspectos teóricos sobre los PDCs, sobre la opinión de los profesionales de los PDCS los centros de educación secundaria obligatoria.

3. Resultados

Los profesionales coinciden en la importancia de la creación y la necesidad de dar continuidad al PDC porque es útil para un sector del alumnado de caras a la obtención del graduado en ESO.

Se plantea que el PDC tenga un fin a medio plazo. Es decir, los profesionales concurren en que el programa puede ser útil para mejorar los resultados académicos, la confianza personal y la integración del alumnado en el centro. Por otra parte, en función de la singularidad del alumnado, también es útil para progresar dentro del mismo centro y así llegar al planteamiento de otras alternativas de formación profesional-ocupacional o bien el graduado en ESO.

Orientador 5: “De entrada está claro que el aula abierta es para que el alumnado pueda llegar a graduarse, y si puede hacer un ciclo de grado medio es fantástico. Si ves que un alumno no se graduará, no podemos forzar una máquina que no pueda... Si no se puede graduar, se le da la opción de un PFI para que pueda orientarse hacia el mundo sociolaboral, no pasa nada. Es la realidad, no se pueden forzar cosas imposibles.

Los profesionales identifican una estructura curricular definida por los siguientes elementos: ámbito lingüístico-social, ámbito científico-tecnológico, ámbito práctico, lengua extranjera, materias con el grupo ordinario y tutoría. Para una mayor cohesión organizativa en la distribución horaria de las materias, se considera oportuno establecer correspondencia con el currículo. Es importante constatar la

relación de materias/ámbitos y horas del currículo ordinario con las materias/ámbitos y horas del currículo que se realiza en el PDC.

Tutora 3: "Se intenta que el número de horas y materias se corresponda al currículum de segundo de ESO, al igual que el de los grupos ordinarios, porque la medida organizativa se ubica en este nivel. Ahora bien, dado que hay alumnos de primero, segundo y tercero, también se ha establecido sus correspondencias con sus niveles para que su currículum se ajuste al máximo a lo que pide el programa informático SAGA³ y, en consecuencia, los alumnos de su curso académico."

En referencia al alumnado, buena parte de los profesionales acceden a incorporar los alumnos antes de tercero ESO. Es decir, admiten la posibilidad de que alumnos de primero de ESO (de manera excepcional) y segundo de ESO accedan al PDC. La valoran como una manera de dar respuesta a alumnado con graves dificultades para seguir el currículo ordinario. Los profesionales consultados exponen que es importante proporcionar el máximo de información al claustro sobre el perfil del alumnado a entrar en el PDC porque facilita su selección y la organización del recurso. Asimismo, se hace sentir partícipe al claustro de profesores del centro al PDC.

Tutora 3: "Ya sé que la normativa prioriza los PDC a los cursos de tercero y cuarto, pero las necesidades del centro surgen antes, alrededor de segundo de ESO, y por lo tanto, el equipo directivo tiene claro que hay que atender las necesidades cuando surgen y dar una respuesta lo más inmediata posible."

También se destaca la importancia de organizarse con un grupo reducido de alumnos, entre 10 y 12, para poder trabajar adecuadamente. Igualmente se considera oportuno definir unos criterios admisión ya que se establece una priorización de todos los aspectos a considerar para que el alumnado pueda formar parte del PDC. De igual modo, el establecimiento de un protocolo de entrada al recurso, la definición de los pasos a seguir para incluir un alumno al PDC da una mejor transparencia en la gestión y organización del PDC.

Tutor 9: "Los criterios han evolucionado a lo largo de los años y de la experiencia que hemos tenido. (...) Pero el criterio general es que, si se prevé que un alumno tenga problemas para sacarse el graduado, se le invita a formar parte del PDC, pero los alumnos actitudinales quedan excluidos."

Los profesionales consultados valoran que los criterios de asignación del profesorado al PDC tienen que ser preferentemente el profesorado que dispone de la especialidad, y también profesorado voluntario y que sea sensible hacia este tipo

³ SAGA: Sistema de Administración y Gestión Académica, que proporciona el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

de alumnado. Su perfil debe tener en cuenta el talante, la implicación y conocimiento del alumnado y del proyecto.

Orientador 1: "El profesorado que forme parte del aula abierta debe tener un talante y liderazgo concreto. Debe tener muy claro qué tipo de alumnado tiene delante. En cuanto a la experiencia, no es del todo imprescindible, todos hemos sido aprendices. (...) Creo que la formación de los estudios universitarios es el 40% y la actitud ante el trabajo es el 60%."

Y para que este pudiera desarrollar plenamente su trabajo en el recurso, tendría que disponer de una periodicidad de reunión superior al resto de equipos docentes. Así pues, es importante tener entre treinta minutos o una hora semanal para poder hacer un seguimiento adecuado del alumnado y tratar de manera conjunta entre profesionales temas relacionados con el recurso.

Centrándonos en la tutoría, los profesionales convergen que el criterio a destacar para seleccionar el tutor del grupo deber de ser profesorado con una cierta experiencia laboral en el centro educativo.

Orientadora 8: "Se intenta que sea una persona que lleve un tiempo en el instituto con cierta solera, (...) pero a la práctica este criterio no sirve demasiado porque cuesta mucho encontrar profesores con este perfil."

Este profesional debe seguir el programa de acción tutorial del centro con concreciones a la realidad del alumnado. Las actuaciones de tutoría se centran, entre otras, en la asunción de la responsabilidad y compromisos del alumnado por formar parte del recurso. Asimismo, debe llevar a cabo la comunicación con las familias, siguiendo el protocolo establecido de la firma al acceso al recurso y la concreción de actuaciones en función del alumnado.

Los profesionales consultados comparten que la metodología en grupos reducidos facilita un trabajo más personalizado e interdisciplinario, partiendo de los conocimientos previos del alumnado pudiendo incidir en temas motivadores. Desde esta perspectiva, la incorporación de la tecnología facilita el proceso de aprendizaje, en la medida que la personalización del material ayuda de manera ostensible en la consecución de los objetivos.

En relación a la evaluación, los profesionales exponen que deben definirse los criterios específicos propios del PDC. Así, es importante que el propio equipo docente del recurso sea el que los proponga y sean corroborados por el departamento de orientación y la comisión de atención a la diversidad. Siguiendo esta línea, también es importante definir los criterios de recuperación, repetición y promoción. Finalmente, la autoevaluación y/o coevaluación supone una diversificación de la evaluación para el PDC.

Para concluir, todos los profesionales destacan el recurso como un lugar de buenas prácticas educativas debido a los cambios y mejoras en actitudes y resultados de los alumnos.

Orientadora 8: "Los resultados son espectaculares, básicamente en los cambios que ves en los alumnos. (...)"

Desde un punto de vista crítico, se apunta que los PDCs tienen una actitud de mejora para progresar en la gestión de los PDCs, ya sea adaptándose de forma continua a las necesidades del alumnado como a las del centro.

Orientador 6: "De aspectos mejorables seguro que hay, cada año lo hemos ido puliendo hasta ahora, el proyecto ha evolucionado mucho. Cualquier cosa mejorable ya la habríamos hecho y la haremos, estamos abiertos. (...)"

4. Discusión y Conclusiones

Aunque no haya investigaciones anteriores que así lo confirmen, los profesionales de este estudio sintonizan en la creación y la necesidad de dar continuidad a este recurso educativo porque supone una vía apropiada para un determinado conjunto de alumnado para conseguir el graduado en ESO.

Si bien los profesionales de este estudio están de acuerdo con investigaciones previas en que la aplicación del PDC está sirviendo claramente y de manera muy rápida al logro de la finalidad del mismo para la comunidad educativa (Martínez, 2013) y (Martínez, 2011), estos profesionales añaden un matiz. Hay un planteamiento a medio plazo del recurso porque puede ser útil para mejorar los resultados académicos, la confianza personal y la integración del alumnado en el centro. En consecuencia, en función de la singularidad del alumnado, el recurso le ayuda a progresar dentro del mismo centro para llegar al planteamiento de otras alternativas de formación profesional-ocupacional, sin descartar la consecución del graduado en ESO.

Estudios precedentes a esta investigación apuntan a la importancia de la flexibilización de las materias y horarios en los PDCs (Mohedano, 2000), la necesidad de organizar un ámbito práctico de los mismos (Jiménez, 2000) y la precisión de adecuar objetivos y contenidos nucleares, relevantes desde el punto de vista sociocultural (Hinojosa, 2006). Estas posiciones quedan completadas por Aramendi, Vega y Santiago (2011) y Aramendi, Vega y Buján (2012), cuando insisten en potenciar la interdisciplinariedad de las materias. Así pues, en el presente estudio, los profesionales opinan que es básico definir los elementos curriculares del PDC: ámbito lingüístico-social, ámbito científico-tecnológico, ámbito práctico, lengua extranjera, materias con el grupo ordinario y tutoría.

No existen estudios preliminares donde se destaque la necesidad de establecer una relación materias/ámbitos y horas del currículo ordinario con las materias/ámbitos y horas del currículo que se realiza en el PDC. Los profesionales opinan que es fundamental para una buena organización y planificación del recurso dentro el centro educativo.

Son muchos los estudios previos sobre el perfil del alumnado que debe formar parte de los PDCs (Ochoa, Resola y Ortega, 2000; Jiménez, 2000; Luna,

2000; López, 2005, Castro y Corujo, 2006; Torrego y Leal, 2009; y Rodríguez, 2012). Ahora bien, del presente estudio se desprenden más concreciones sobre este aspecto. En primer lugar, los profesionales, en contra de la normativa vigente (Generalidad de Catalunya, 2015) ven positivo la incorporación de alumnos antes de tercero de ESO, con algunas condiciones, porque este recurso supone una respuesta educativa a un sector de alumnado con graves dificultades para seguir el currículum ordinario. En segundo lugar, los profesionales de este estudio están de acuerdo con la definición del perfil de alumnado del PDC y proponen un paso más al explicar y dar a conocer esas características al claustro de profesores porque esto facilita la selección del alumnado y la organización del recurso. En este punto se destaca la importancia de hacer partícipe al claustro de profesores del centro al PDC. En tercer lugar, los profesionales destacan la importancia de la definición de criterios de admisión a tener presentes para aceptar el alumnado a formar parte del PDC. Des este aspecto se deriva una utilidad, ayuda y facilitación organizativa y gestora del recurso. En cuarto lugar, los profesionales opinan que el establecimiento de un protocolo de incorporación del alumnado contribuye a la definición de los pasos a seguir para incluir un alumno al PDC, aumentando así la transparencia en la gestión y organización del PDC. Y en quinto lugar, coincidiendo con Mohedano (2000), los profesionales consultados destacan la importancia de un grupo reducido para poder trabajar mejor.

También son muchas las aportaciones teóricas sobre el perfil del profesorado del PDC. Coincidiendo con todos ellos (Rodríguez, 2012; Vallejo y Bolarín, 2009; Luzón y otros, 2009; Escudero, 2009; y Martínez 2013), los profesionales del presente estudio concluyen que el principal criterio de asignación de profesores al PDC debe ser preferentemente profesorado con formación en atención a la diversidad, voluntario y sensible hacia este tipo de alumnado. Además, los profesionales consultados en este estudio apuntan a la posibilidad que el profesorado de los PDC disponga de más tiempo que el resto de equipos docentes para poder hacer un seguimiento adecuado del alumnado y tratar de manera conjunta con estos profesionales temas relacionados con la organización y funcionamiento del recurso.

Los profesionales del presente estudio coinciden con Moreno (2000) y Herrera y García (2010) sobre el tipo de trabajo a realizar en las sesiones de tutoría del PDC. Ahora bien, éstos concretan más aportaciones sobre el tema y opinan que los criterios de asignación del tutor del grupo deben ser orientados al profesorado con una cierta trayectoria laboral en el centro educativo. La gestión de la tutoría debe centrarse en seguir el plan de acción tutorial con las necesarias adaptaciones y ajustes a la realidad del alumnado. También profundizan en las actuaciones de la tutoría en que deben trabajar con el alumnado la asunción de responsabilidad y compromisos del alumnado por formar parte del grupo. Y finalmente, el tutor debe llevar a cabo una comunicación explícita con las familias, iniciado con la firma al acceso al recurso y la concreción de actuaciones en función del alumnado.

En referencia a la metodología de los PDCs, los profesionales de esta investigación se identifican con los autores que han aportado información en anterioridad (Moreno, 2000; Luna, 2000; y García y otros, 2000). Es decir, el trabajo con grupos reducidos facilita una atención más personalizada e interdisciplinaria, partiendo de los conocimientos previos del alumnado e incidiendo en temas motivadores. Concretando un poco más en los recursos utilizados, también se comparte con Luna (2005), López (2005), Canga (2008), Ruiz (2011), Rodríguez (2012) y Martínez (2013) que la incorporación de la tecnología y la personalización del material para el alumno influyen de forma clara en la consecución de los objetivos fijados.

Sobre a la evaluación no se conocen aportaciones teóricas que sustenten la opinión manifiesta de los profesionales de este estudio. Así pues, estos destacan la importancia de definir los criterios de evaluación específicos del PDC porque informan a todos sus agentes de los aspectos a tomar en consideración para un buen funcionamiento y aprovechamiento del recurso creado. También se destaca la importancia que sea el equipo docente del PDC que los proponga y sean ratificados por el departamento de orientación y la comisión de atención a la diversidad. En esta misma línea de exposición, los profesionales también remarcan la definición de los criterios de recuperación, repetición y promoción. Y como última aportación en este aspecto, la importancia de la diversificación evaluativa, ya sea por ejemplo en la autoevaluación y/o coevaluación, enriquecen el proceso llevado a cabo.

Tampoco se encuentran aportaciones teóricas sobre la valoración del PDC como recurso pensado para favorecer a los que lo necesiten el alcance de los objetivos y las competencias clave de su educación básica. Los profesionales consultados en este estudio destacan como buenas prácticas todas aquellas actuaciones que permiten progresar al alumnado y el proyecto creado porque los cambios y las mejoras en las actitudes y los resultados del alumnado lo avalan. Y para que estos programas continúen su labor, todos los profesionales de los centros apuntan al espíritu crítico del mismo. Es decir, solo una actitud de mejora, de evaluación continua, de todos sus agentes, permite la consecución de los objetivos fijados para el alumnado y la progresión en la gestión del PDC.

En relación al estudio realizado cabe destacar los pocos estudios sobre la temática y, que los que hay, sólo tratan aspectos puntuales tal como se han recogido anteriormente. Por otra parte, no hay otro estudio realizado en las comarcas de Girona sobre los PDC y por tanto, ambos aspectos hacen que este estudio sea bastante singular y relevante de cara a la aportación de datos para la mejora de los PDCs. En este sentido, se destaca la importancia de dar la voz a los profesionales que viven el día a día la realidad de los centros de educación secundaria para dar respuesta a un determinado grupo de alumnos que tendrían muy difícil la obtención del graduado en ESO si no existiera este recurso.

5. Referencias bibliográficas

- Aramendi, P.; Vega, A. y Santiago, K. (2011). *Los programas de atención a la diversidad en la educación secundaria desde la perspectiva de los estudiantes: estudio comparado*. Revista de educación, 356, 185-209.
- Aramendi, P.; Vega, A. y 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.
- Aranda, A.; Herrera, L. y García, E. (2010). *La situación actual de los alumnos/as egresados de los programas de diversificación curricular*. Revista Encuentro Educativo, 5, 15-18.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índex per a la inclusió. Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva*. ICE-UB.
- Canga, A. (2008) *El e-mail tándem como recurso pedagógico en el Programa de Diversificación Curricular de Secundaria*. Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad, 53.
- Castro, L. y Corujo, M.C. (2006). *Los programas de diversificación curricular a juicio de los orientadores/as de los institutos de Educación Secundaria*. Mediodía: Revista del Centro de Profesorado de Osuna-Écija, 6.
- Carbonell, E. et al (2004). *Inclusió educativa d'alumnat amb greus barreres per a l'aprenentatge i la participació, també en l'Ensenyament Secundari*. Suports, 8(2), 132-147.
- Decreto 143/2007, de 26 de junio, *de ordenación de la enseñanza de la educación secundaria obligatoria*. DOGC 4915 § 21870 (2007). Modificado por el Decreto 51/2012, de 22 de mayo, DOGC 6135 § 26905 (2012).
- Escudero, J.M. (2009) *Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa*. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 13 (3), 107-141.
- Fontana, A. y Frey, J.H. (1994). *Interviewing*. A Denzin, N. & Lincoln, Y. *Handbook of qualitative research*. Londres: Sage Publications.
- García, J.L. et al. (2000). *Maqueta a escala. Un proyecto interdisciplinar*. Cuadernos de Pedagogía, 293, 77-81.
- García-Corona, D. et al. (2010). *Propuestas educativas para favorecer la equidad en ESO: respuestas educativas inclusivas a la diversidad*. Cultura y Educación, 22 (3) 297-312.
- García-García, M. (coord.) (2006). *Innovación y eficacia en atención a la diversidad en educación secundaria obligatoria: ¿Qué hace que las experiencias de atención a la diversidad funcionen en los centros de la C.A.M.?* Contextos educativos, (8-9), 15-32.

- Hamilton, L. y Corbett-Whittier, C. (2013). *Using case study in educations research*. London: SAGE.
- Hinojosa, R. (2006). *Los programas de diversificación curricular: ¿Qué opinan los alumnos que los han cursado?* Revista Española de Pedagogía, 64, 123-141.
- Jiménez, A. (2000). *Comunidad foral de Navarra*. Cuadernos de pedagogía, 293, 28-36.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 octubre, de *Organización General del Sistema Educativo Español*. BOE (1990).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación*. BOE 106 § 7899 (2006).
- Ley 12/2009, de 10 de julio, de *Educación de Catalunya*. DOGC 5422 (2009).
- Luzón, A. y col. (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.
- Moliner, O. (2008). *Condiciones, procesos circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense*. Revista Iberoamericana sobre calidad eficacia y cambio en educación, 6(2), 27-44.
- Moreno, M. (2000). *Actuaciones, programas y actividades desarrolladas desde el departamento de orientación: análisis de una experiencia en el IES Torreblanca de Sevilla durante el curso 1998/99*. REOP, Vol.11, nº20, 2º semestre, 2000, 255-271.
- López, R. (2005). *El programa de diversificación de Ciencias Sociales: Una propuesta ante la futura ley orgánica de Educación*. Revista Complutense de Educación, 16(1), 125-150.
- López, M.; Echeita, G. y Martín, E. (2009). *Concepciones sobre els procesos de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria*. Cultura y Educación, 21 (4), 485-496.
- López, M.; Echeita, G. y Martín, E. (2010). *Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado*. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 2 (4), 155-176
- Luna, F. (2000) *Programas de diversificación curricular. Propuestas para seis comunidades*. Cuadernos de Pedagogía, 293, 28-36.
- Martínez, B. (2011). *Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa*. REDALYC-Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, 25 (1), 165-183.
- Martínez, I. (2013). *Evaluación de la calidad de los planes de mejora que atienden la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria*. Revista de educación inclusiva, 6(3), 65-88.

- Mohedano, M.J. (2000). *Programa de diversificación curricular. Aciertos y Dudas*. Cuadernos de Pedagogía, 293, 23-27.
- Ochoa, M.; Resola, L.M. y Ortega, F. (2000). *Un cuestionario de acceso a los programas de diversificación curricular*. Comunicación presentada al Congreso "La Escuela comprensiva y la atención a la diversidad", Jaen.
- Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes*. Vic: EUMO.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Núm.: 208. Barcelona: Graó.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R.E. (2010). *Qualitative Research studying. How things work*. New York: The Guildford Press.
- Torrejo, L. y Leal, P. (2009). *Estudio evaluativo de casos sobre el ámbito científico y tecnológico de los programas de diversificación curricular*. Educación y Diversidad, 3, 195-218.
- Vallejo, M. i 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.
- Vila, R. (2006). *Com podem treballar millor amb TOT l'alumnat*. Suports, 10(1), 41-43.
- Yin, R. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. London: Sage Publications.

Fuentes electrónicas

- Ainscow, M. (2013, abril, 25) *Desenvolupant els sistemes educatius inclusius: quins són els propulsors per al canvi?* Recuperado de <http://www.xtec.cat/crpbaixebre/escola%20inclusiva/Article%20inclusio.doc>
- Generalitat de Catalunya. *Departament d'Ensenyament (2015, septiembre, 12) PROGRAMA de DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR (PDC) (11-06-2015)* Recuperado de <http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/2e49a336ed05479db00aed3eee9daf9b/2.%20PDC.pdf>
- Rodríguez, M.J. (2013, mayo, 21) *Alumnos en riesgo de exclusión educativa. El programa de diversificación curricular. Un estudio de caso*. Tesis doctoral. Recuperado de <http://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/28036>
- Ruiz, J. (2013, mayo, 21) *Diseño, implementación y evaluación de una propuesta pedagógica telemática para alumnos de 4º de diversificación curricular de secundaria*. Tesis doctoral. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es:8080/fedora/get/tesisuned:Educacion-Fjuiz/Documento.pdf>

Sobre los autores:

Dña. Montserrat Vilà Suñé

Profesora Titular de la Universitat de Girona.

Miembro del Instituto de Investigación Educativa y del Departamento de Pedagogía

Dña. Marta Icart Tresfí

Profesora Titular de la Universitat de Girona. Miembro del Instituto de Investigación Educativa y del Departamento de Pedagogía