



VOL. 16, Nº 2 (mayo-agosto 2012)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 25/10/2011

Fecha de aceptación 18/06/2012

## VALORACIÓN DOCENTE DE LOS PROGRAMAS EXTRAORDINARIOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y DEL ALUMNADO QUE LOS CURSA EN LA REGIÓN DE MURCIA: BENEFICIOS CONSTATADOS EN EL ALUMNADO Y SITUACIÓN DE ALUMNOS Y PROGRAMAS EN LA VIDA DE LOS CENTROS

*Teachers' valuation of the diversity attention extraordinary programs  
and the students in the region of Murcia*



*María Ángeles Moreno Yus.*

*Email: [mamyus@um.es](mailto:mamyus@um.es)*

### Resumen:

*En este artículo se muestran diversas opiniones o valoraciones del profesorado de la Región de Murcia implicado en programas extraordinarios de atención a la diversidad, centradas en el programa, en el alumnado que los cursa y en la relación tanto de los programas como del alumnado con la vida del centro<sup>1</sup>. Para ello se ha analizado la información procedente del cuestionario y la entrevista realizada a profesores de 19 Institutos de Educación Secundaria de la Región de Murcia. Los resultados hallados muestran que el programa o la medida tienen beneficios en los estudiantes a los que van dirigidos. Y, también, que son programas y medidas que ocupan un lugar marginal en los centros, es decir, que no están integrados en las dinámicas y funcionamiento cotidiano de los mismos.*

*Palabras clave:* Estudiantes en riesgo; exclusión social; exclusión educativa; educación secundaria; diversidad; programas especiales.

**Abstract:**

*This article shows diverse evaluations of the teachers in the Region of Murcia implied in extraordinary programs of attention to the diversity, centred on the program, on the pupils and on the relation of both the programs, and of the pupils with the life's center. For this we have analyzed the information from the questionnaire and interview with teachers from 19 Secondary Schools in the Region of Murcia. The results obtained show that the program is positive for students. And also, which are programs and measures that occupy a marginal place in the centers.*

*Key words:* At risk students; social exclusion, educational exclusion; Secondary Education; Diversity; Special Programs

## Introducción

Podemos contemplar, con cierta preocupación, el excesivo énfasis que desde los distintos ámbitos se pone en considerar que la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

### 1. Presentación

En la actualidad y con la finalidad de prevenir y dar respuesta al riesgo y al fracaso escolar, en España se vienen desarrollando desde hace más de una década una gran variedad de programas y medidas extraordinarias de atención a la diversidad (Dolz y Molto, 1993), como son por ejemplo, el Programa de Diversificación Curricular (PDC) y el Programa de Garantía Social (PGS) antaño, luego Programa de Iniciación Profesional (PIP) y ahora Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). Para una mayor comprensión sobre su implantación en los centros, así como su interpretación e implementación por parte del profesorado implicado en los espacios de enseñanza y aprendizaje en los que se desarrollan, en este artículo se muestran algunas de las valoraciones más significativas realizadas por el profesorado implicado. De forma particular nos centraremos en detallar las valoraciones sobre los propios programas, el lugar que ocupan en la vida del alumnado que los cursa y en la del centro, los resultados producidos y, también, sobre los beneficios constatados en los estudiantes que, en sus trayectorias, han tenido problemas para progresar de acuerdo a los planes convencionales.

La metodología empleada para la recogida de información se ha basado en una doble aproximación, cuantitativa y cualitativa. En el primer caso se han utilizado cuestionarios dirigidos al profesorado y, en el segundo, entrevistas en profundidad. Ambos instrumentos fueron diseñados de acuerdo con el marco teórico de la investigación. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que la exclusión que afecta al alumnado está ligada a múltiples dimensiones, y no sólo la escolar. Asimismo se desprende la idea de que el centro y su funcionamiento, los programas y las medidas dispuestos para hacer frente a esta problemática, juegan un importante papel, de cara a su inclusión o, por el contrario, su exclusión educativa, agravando sus problemas académicos y el enganche de este alumnado en riesgo.

## 2. Los programas extraordinarios de atención a la diversidad, el alumnado en riesgo de exclusión y el profesorado implicado

En la actualidad existe una gran cantidad de estudiantes cursando la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) con problemas de aprendizaje y de progreso en el sistema. Se trata de estudiantes con diversas dificultades para continuar por la "vía ordinaria" de la ESO vedada y, aparentemente, inamovible, pero que, sin embargo, parecen progresar y madurar con bastante normalidad en aquellos "paraísos" que están apartados de esta vía y que se han dispuesto para evitar mayores secuelas y, en definitiva, su exclusión total del sistema. Se trata de programas y medidas extraordinarias de atención a la diversidad mediante los que se ofrece una respuesta alternativa al alumnado que, por determinadas y múltiples circunstancias, se encuentra en una situación de riesgo de exclusión, desenganche y abandono del sistema educativo (González, Méndez y Rodríguez, 2009; Martínez, 2005). Es decir, son alumnos "vulnerables, a quienes se les ha provisto de una suerte de segundas oportunidades, pensadas para paliar, compensar y restablecer aprendizajes que bien debieran haberse logrado en el tiempo y contexto de la escolaridad regular pero que, por la confluencia de factores seguramente muy diversos, se han visto afectados por riesgos serios de no alcanzarlos" (Martínez et. al., 2004: 4).

El hablar de estos alumnos en tanto que sujetos vulnerables, permite establecer un continuo entre ambos estados, el de inclusión y el de exclusión y, a su vez, establecer la existencia, acercamiento y conocimiento de múltiples "zonas de vulnerabilidad" (Escudero, 2005a) en función de las diversas causas que pueden afectar a la exclusión del alumnado. Este prisma diversifica el foco de atención, no dirigiéndose únicamente a los resultados de la educación y a las grandes cifras referidas al fracaso escolar, sino también, y sobre todo, al proceso, a las condiciones y, por lógica, a los factores de riesgo que pueden actuar como predictores de su exclusión y condicionar el resultado de fracaso.

Todos estos conceptos, alumnado en riesgo, vulnerabilidad y factores de riesgo de exclusión, son objeto de un gran debate y discusión teórica en el marco de la literatura especializada, tanto a nivel nacional como internacional (Hixzon y Tinzman, 1990; Fullana, 1998; Bynner, 1999; Smyth, 1999; Evans y otros, 2000; Deschens, Tyack y Cuban, 2001; Gordon, 2001; Hilton, 2001; Martínez, 2002; Perrenoud, 2002; Martínez y Álvarez, 2005; Vaquero, 2005; Velaz de Medrano, 2005; Martínez, Escudero y otros, 2004; González, 2006; Benito, 2007; Escudero, 2007; Pérez, 2007; Echeita, 2008; Fernández, 2011; Moreno, 2013), designan, por un lado, las diversas condiciones del alumno/a que a lo largo de su trayectoria escolar, y especialmente en momentos críticos de la misma, tiene serios problemas y dificultades para seguir el currículum y la enseñanza regular con normalidad (Álvarez, Moreno y Sabiote, 2009). Y por otro engloban al conjunto de dificultades presentes en la vida del alumnado que pueden obstaculizar su acceso y participación efectiva en el currículum común y obligatorio, y por tanto, actuar como precursores de su exclusión y fracaso. En este sentido cabe destacar la idea de que tanto la exclusión como el fracaso no son fenómenos naturales. Ambos están conformados y son gestados por la influencia y actuación de determinados factores y dinámicas escolares, personales y sociales que merecen ser entendidos como un continuo en lugar de como algo episódico y desconectado (Escudero, 2005a, 2005b).

Cabe destacar que, en los últimos años, a través de las nuevas perspectivas sobre el fracaso y la exclusión educativa y social se han ido elaborando diversos estudios en el contexto de la OCDE (Klasen, 1999; Brynner, 2000; Ranson, 2000) y a través del uso de nuevas categorías de análisis y modelos de comprensión procedentes del llamado "paradigma de la

exclusión” (Popkewitz & Lindblad, 2000; Thomas & Loxey, 2001; Tezanos, 2001; Castell, 2004; Subirats, 2004; Karsz, 2004; Thole & De Vries, 2004; Luengo, 2005).

En definitiva, todo este conjunto de factores y dinámicas afectan al alumnado y le impiden responder de manera “aceptable” a las relaciones y expectativas escolares. Frente a ello se están aplicando políticas y prácticas de tipificación y derivación del alumnado a programas y medidas especiales de atención a la diversidad, conformando diferentes vías de escolarización. Estos programas y medidas se articulan en torno a un discurso sobre la diversidad que gira más sobre el alumno que “no se ajusta” a la escolaridad, al que hay que procurarle un “lugar” diferenciado (un programa, una medida), que en cómo alterar prácticas y dinámicas de funcionamiento del centro y las aulas (González, Méndez y Rodríguez, 2009) para que todos tengan cabida. Sin entrar a realizar otro tipo de valoraciones e implicaciones formativas y organizativas de esta doble vía de escolarización, ni mucho menos sus efectos sistémicos más representativos<sup>1</sup>, lo que parece una evidencia respaldada por el orden escolar vigente es la tendencia a crear y a ofertar un número creciente de medidas y programas paralelos al currículum ordinario de la ESO encaminados a atender a esta compleja problemática (repeticiones, retrasos, absentismo escolar, fracaso y abandono escolar, etc.). Problemas que como se decía anteriormente no responden solamente a una lógica individual, no se trata solo de los problemas que tiene el alumnado que es etiquetado como “vulnerable” o “con dificultades” y que es derivado a estos programas (y de sus factores personales y familiares), sino que también se trata de los problemas que tienen los centros para responder con éxito al alumnado (factores pedagógicos y organizativos, más relacionados con la cultura de los centros, las relaciones con el entorno y las familias, el currículum, el proceso de enseñanza aprendizaje...) y, también, a las políticas que se están articulando y administrando para responder con éxito a la exclusión educativa y social del alumnado, del entorno y de sus familias.

En resumidas cuentas, todo este tipo de programas y medidas (medidas de refuerzo, compensación educativa, repetición, programas de diversificación curricular, aulas taller, programas de garantía social, etc.) representan la expresión de políticas y prácticas de diferenciación, tipificación, categorización y derivación del alumnado.

Sin embargo a través de ellas se puede estar propiciando ciertos niveles de inclusión educativa, lo cual requiere toda nuestra atención y constituye, del mismo modo, el interés principal de este artículo. En este sentido, se cuenta con ciertos datos sobre este conjunto de actuaciones (Gallarreta y otros, 1999; Gallego, Bolívar y otros, 2001), cuyos resultados se basan en el programa de diversificación curricular y el antiguo de garantía social (Velaz de Medrano, 2005; Martínez, Escudero, González y otros, 2004; Martínez, 2005). Para conocer las contribuciones formativas y las opciones de inclusión que se están planteando al alumnado a través de esta vía de escolarización paralela, resulta muy interesante tomar en consideración el punto de vista y las valoraciones de los docentes implicados en los diversos programas y medidas, de modo que se evidencie la información y las visiones más relevantes sobre la educación que están ofreciendo, sobre la función de estas propuestas educativas en las trayectorias escolares y en las vidas del alumnado, y sobre el lugar que ocupan en los centros escolares.

---

<sup>1</sup> Para más información ver Escudero, J.M, González, M.T y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión Educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie50a02.pdf>

Para el conocimiento de estas propuestas alternativas resulta imprescindible dar un giro en el conocimiento y en el análisis de las características y problemática de la ESO, haciendo hincapié en la valoración del punto de vista del profesorado implicado en la práctica (Bordas, 1999). Esta perspectiva nos permite aprender de ellos, de su visión del proceso de enseñanza aprendizaje y de cómo estos espacios de enseñanza se van consolidando en los centros como oportunidades encaminadas a evitar paliar, de alguna manera, un fracaso asegurado. El acercamiento al sentir de sus protagonistas evidencia una valiosa información en relación a la educación que vienen ofreciendo y una aproximación a la influencia sobre las trayectorias escolares y sobre la propia vida de los destinatarios, lo que puede permitir, además, obtener información relevante para llegar a mejorar los programas educativos (Pérez, 2006).

Con estos programas y medidas se pretende evitar el fracaso, pero, ¿de qué forma? La respuesta a esta pregunta puede evidenciar el buen o mal funcionamiento de estos programas, y puede también plantear un marco de análisis de las prácticas educativas que se vienen desarrollando en la ESO, tanto en los espacios ordinarios como en los extraordinarios. Es decir, la valoración del profesorado sobre el devenir de estos programas constituye un punto de partida para reevaluar el progreso y el transcurso del alumnado en los centros, revisar funcionamientos organizativos, analizar las prácticas y poner en cuestión aquellas que no parezcan responder a criterios equitativos. Permite también mostrar una valiosa experiencia basada en el conocimiento directo de los programas y los alumnos, una perspectiva valiosa para ahondar en los defectos y virtudes de la educación secundaria en general y de la realidad de este alumnado en particular.

Se trata de docentes implicados con los fines de estos programas, cercanos a la problemática que afecta al progreso del alumnado y dispuestos implicar a los mismos en su propio proceso de aprendizaje, lo que ha dado lugar a una gran variabilidad de las condiciones de enseñanza. Gracias a este nuevo respaldo pedagógico, los estudiantes empiezan a sentirse considerados en una institución que, en muchas ocasiones, no ha sabido regular el proceso educativo para que no fracasaran o dejaran de aprender, en el sentido amplio del término, y darles cabida con el respeto que merecen en la misma medida que aquellos que no presentan las mismas dificultades, capital cultural y condicionantes socioeconómicos de partida. Estos motivos bien justifican el acercamiento a la voz del profesorado, por la cercanía que muestran con sus alumnos, con su realidad, con sus emociones y pensamientos. Ellos consideran la experiencia de los estudiantes tanto en el programa como en la institución, así como sus problemas, mejores formas de aprender y de favorecer su permanencia en el centro, redundando positivamente en la visibilidad de estos chicos y chicas. Es importante saber lo que piensan sobre todo si ello redundará en un mayor compromiso con la educación, con el progreso del alumnado y, por tanto, con su inclusión, de manera que dejen de ser sujetos vulnerables y la escuela el escenario de la reproducción de la desigualdad, de diversa índole, de sus destinatarios (Pérez, 2000). Esta mirada se sustenta en la necesidad de reconocer la autoridad de la perspectiva del profesorado para incluirlos entre quienes tienen los conocimientos, la experiencia y la memoria y están en condiciones de señalar lo que es valioso y representativo en este camino.

En los centros escolares significa descubrir todo lo posible acerca de los intereses, preocupaciones, planteamientos, éxitos educativos y buenas prácticas del profesorado, en orden a facilitar su inclusión y replantear los programas y medidas que van a enmarcar la escolarización del alumnado (Braslavsky, Anne y Patiño, 2003). Este tipo de diálogo es crítico para la mejora del programa y del proceso educativo y, asimismo, relevante desde el punto de vista de este estudio.

En definitiva los planteamientos, contribuciones y la evaluación del proceso educativo y del propio programa, nos aporta una valiosa información sobre los aspectos pedagógicos de valor, lo que sirve para perfeccionar, idear o configurar las estrategias de mejora sobre dichas medidas y programas, y también, sobre el orden escolar vigente o lo que se viene considerando como la vía ordinaria por la que circulan los estudiantes mejor adaptados a este orden, de modo que puedan tener cabida un mayor número de estudiantes. Por este motivo, además de otras fuentes de información que permitan captar las voces de diferentes sujetos implicados en la educación, es importante dar cuenta de las del profesorado, pues seguramente nos ofrecen claves imprescindibles para comprender el trabajo escolar con el alumnado en riesgo y considerar cuestiones relevantes para la mejora de su formación e inclusión y la mejora de los propios programas y medidas (Hargreaves, 1996; Ritacco y Amores, 2011).

### 3. Método

En este apartado nos ocupamos de la delimitación de la metodología del estudio. Se formulan los objetivos, las condiciones establecidas para llevar a cabo el estudio, los instrumentos que se han utilizado para la obtención de información y posterior lectura de las realidades escolares, así como otro tipo de decisiones metodológicas adoptadas. Todos estos aspectos confluyen en una serie de resultados sobre el tema que nos ocupa y que se plantearan en el siguiente punto.

El propósito principal del estudio fue el de conocer y analizar las percepciones y valoraciones de los docentes sobre los programas y medidas especiales en los que participan, lo que ha permitido sobresalir la voz, la opinión y los planteamientos de los docentes implicados en programas extraordinarios en relación a la tarea que realizan, a los beneficios en los estudiantes, al propio programa y al orden general que ocupan tanto programa como alumnado en el centro. En este sentido los objetivos del estudio se concretan en una serie de cuestiones a las que se intenta responder a través de los instrumentos diseñados y aplicados, los datos elaborados, su tratamiento, análisis e interpretación. Son tres. El primero de ellos, pretende analizar la valoración que hace el profesorado sobre las características o el perfil del alumnado derivado a los programas extraordinarios. Se trataría de contestar a la pregunta ¿Cómo valora el profesorado a los destinatarios del programa? En segundo lugar se pretende manifestar la valoración del profesorado sobre los programas y sobre el lugar que ocupan en el centro, es decir, ¿cómo valora el profesorado los programas extraordinarios de atención a la diversidad? Y por último se quiere conseguir una visión sobre el beneficio del programa o medida, tanto a un nivel psicológico (mayor implicación, motivación, mejora de autoimagen, etc.), como cognitivo y social (resultados académicos, titulación, transición a otras formaciones, mejora de las relaciones con docentes y compañeros, etc.). Dicho de otro modo, ¿qué implicaciones está teniendo este periodo de formación en el alumnado y en su inclusión? Ello implica recoger la visión de los docentes sobre la formación que están proporcionando a los estudiantes a través de los diversos programas.

De acuerdo con estos objetivos, la metodología contemplada en el estudio, que se deriva de la propia de la investigación marco de este informe, integra diversos enfoques e instrumentos para recabar información, elaborar los datos y crear una imagen sobre los programas, los alumnos y su progreso. Para ello se han establecido dos vías de aproximación complementarias: una para recabar información mediante cuestionarios de opinión dirigidos al profesorado implicado (fase cuantitativa), y otra, más personalizada, basada en la



utilización de la entrevista en profundidad (fase cualitativa) mediante la que se pretende ilustrar los resultados aportados por el enfoque cuantitativo, de manera que se obtenga una visión global del problema. En el marco de la investigación señalada anteriormente se recabó información a través de dos fases bien delimitadas. En la primera de ellas, desarrollada entre los años 2006 y 2007, se recabó la información necesaria a través de cuestionarios dirigidos a alumnado y profesorado implicado en programas y medidas de atención a la diversidad. En este caso hemos utilizado únicamente la información proporcionada por el profesorado. Y en la segunda fase de la investigación, desarrollada entre los años 2007 y 2009, se recabó la información a través de la realización de estudios de caso, que incluyeron el uso de la entrevista y la observación del aula. Para este estudio hemos tomado únicamente la información relativa a las entrevistas realizadas al profesorado.

En definitiva hemos utilizado la información cuantitativa procedente del cuestionario y la información cualitativa resultante de las entrevistas realizadas al profesorado en el marco de la una investigación más amplia, información que se ha interpretado y valorado en relación al objeto de estudio que presenta en este artículo. De manera particular, los datos obtenidos y analizados se circunscriben al contexto de la Región de Murcia y versan sobre un segmento del profesorado implicado en el desarrollo y puesta en práctica de los programas y medidas especiales orientados a dar respuesta a un conjunto de estudiantes que, como decíamos anteriormente, han encontrado dificultades para seguir el proceso educativo satisfactoriamente y dentro de los cánones que marca el orden escolar vigente, y que, por este motivo, han sido derivados a espacios especiales y reservados al uso por los dictámenes de la política educativa y organizativa actual.

Como bien se ha dicho el proceso de recogida de información para la elaboración de todos estos datos se llevó a cabo entre los años 2006 y 2009. De manera más concreta podemos decir que los docentes encuestados y entrevistados proceden de docentes de 19 IES (Institutos de Educación Secundaria) que fueron seleccionados por el hecho de contar con diversos programas extraordinarios de atención a la diversidad y por tener un desarrollo favorable de los mismos según informes recabados por la inspección educativa. En este sentido la muestra resultante quedó conformada por 85 docentes que fueron seleccionados por un muestreo por conveniencia. Estos 85 docentes fueron encuestados en la primera fase de recogida de información y entrevistados en la segunda. La distribución muestral ha quedado como aparece en la tabla siguiente:

Tabla 1. *Distribución muestral de los docentes participantes en programas y medidas extraordinarias.*

	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Programa de Diversificación Curricular (PDC).	26	30.6	30.6
Programa de Iniciación Profesional (PIP).	30	35.3	65.9
Programa de Compensación Educativa (PCOM)	10	11.8	77.7
Programa de Apoyo y Refuerzo (PROA)	14	16.5	94.2
Otras medidas	5	5.9	100
Total	85	100	100

En relación a los instrumentos empleados, en primer lugar el cuestionario, está estructurado en tres bloques. El primero de ellos se refiere a los datos iniciales de identificación (programa o medida en el que se está enseñando, titulación, cuerpo de pertenencia, situación laboral, años en el programa y adscripción al mismo, sexo). El segundo bloque plantea cinco aspectos en relación con los que se solicita sus opiniones y valoraciones sobre: los estudiantes que asisten al programa o medida, la formación diseñada y ofrecida en el programa, las relaciones entre los mismos y los centros, los apoyos, recursos y la valoración sobre el programa o medida, en todos los casos, con respuestas escalares tipo Likert (de 1 a 5, entre nada de acuerdo y totalmente de acuerdo). Y por último el tercer bloque presenta ítems de ordenación jerárquica donde se solicita la ordenación de diversos aspectos según la prioridad que se le otorga a cada uno de ellos. Este cuestionario se validó a través de jueces (cuatro expertos de distintas áreas de conocimiento). Para determinar su fiabilidad se realizó un estudio piloto, mediante el cual se les pasó a los docentes de un PCPI y de un PDC de un IES que, una vez cumplimentado, indicaron dudas o aspectos que consideraban más problemáticos, lo que permitió orientar y replantear definitivamente las preguntas. Con la información obtenida se realizó un análisis de porcentajes de las respuestas del conjunto del profesorado encuestados.

Respecto al segundo instrumento, la entrevista en profundidad, se ha pretendido conocer con mayor detalle y cercanía a los sujetos docentes participantes en el estudio, de modo que proporcionen otro tipo de información sobre los programas en los que participan, sobre los beneficios de estos en los estudiantes que los cursan y sobre los resultados que se están produciendo. De acuerdo a ello, y en el marco de la investigación, se han realizado un total de 85 entrevistas individuales. La entrevista se estructura en cinco bloques de información: Caracterización del tipo de programa en el que se trabaja; Valoración sobre el alumnado derivado al programa; Planificación del proceso de enseñanza aprendizaje (contenidos y su organización, objetivos, materiales didácticos, metodología, clima relacional en el aula y evaluación); Expectativas y resultados producidos por el programa (académicos, sociales y personales); Y valoración general del programa.

En este sentido y para facilitar la lectura e interpretación por parte del lector de los resultados cualitativos, se han enumerado los casos correspondientes a cada uno de los 19 centros participantes. De modo que cada centro se ha considerado como un caso. Por ejemplo, aquellos docentes que se identifican como "C1", serían todos procedentes del mismo caso o centro, en este caso el centro número 1.

#### 4. Resultados

A continuación procedemos a mostrar los resultados procedentes de los datos elaborados fundamentalmente a partir de los cuestionarios y enriquecidos con la información aportada por las entrevistas en profundidad. En primer lugar se exponen los resultados derivados del análisis de los datos correspondientes a la primera categoría, la relativa a la valoración del alumnado que recae en estos programas y medidas. En segundo lugar procederemos a mostrar los resultados sobre las valoraciones de los programas y sobre la situación de programas y sus alumnos en la vida del centro. Y por último se muestran las aportaciones o beneficios que según los docentes este tipo de programas aportan al alumnado que asisten a los mismos.



#### 4.1. Caracterización general del alumnado.

Teniendo en cuenta las respuestas ofrecidas por los docentes en relación a los estudiantes, podemos extraer una información sobre el perfil que han elaborado del alumnado. En primer lugar resulta muy significativo que el 42.4% de los docentes opine que se trata de un conjunto de alumnos/as que no logran adaptarse al centro y a un tipo de enseñanza que, por su parte, tampoco se adapta a ellos. Para matizar un poco más esta apreciación y al mismo tiempo ampliar la visión y valoración que la muestra de docentes tiene en relación con el alumnado, podemos considerar las respuestas ofrecidas a otros ítems del cuestionario. En uno de ellos se les propuso una afirmación como ésta: “Estos estudiantes son como la mayoría, sólo que a lo largo de su escolarización han encontrado dificultades que no se afrontaron debidamente y eso les ha llevado a donde están”. Sus respuestas fueron, en los dos grados de mayor acuerdo (muy de acuerdo y totalmente de acuerdo) de un 55.8%, y en el mediano de un 34.1%. Es decir, se reconoce que son estudiantes “normales” pero que han tenido especiales dificultades para progresar debidamente. Ampliando un poco esta visión el 75.3% del profesorado (siempre en los dos grados de mayor acuerdo) plantea que “lo que les falta a estos alumnos es un entorno social y familiar que les estimule a estudiar y que valore el trabajo escolar”. Podemos entender, por tanto, que parte de dichas dificultades podrían tener su origen fuera de la escuela, en su entorno social y familiar.

Como fruto de estas dificultades el 62.4% del profesorado (en los dos grados de mayor acuerdo) sostiene que “son alumnos que tienen menos motivación, interés, hábitos de estudio, pero no menos capacidades que sus compañeros del aula ordinaria”, planteamiento que viene a suscribir el anterior. De la misma forma señalan con porcentaje de 44.11% que se trata de alumnos que pasan bastante del estudio y del trabajo académico que se les exige en las aulas ordinarias de educación secundaria. Es decir, siendo estudiantes igualmente capaces al resto, se reconoce que parte de sus dificultades podrían tener su origen fuera de la escuela. De la misma forma y como consecuencia de las dificultades acumuladas a lo largo del tiempo, se dice que estos estudiantes están especialmente desligados de lo que ocurre en el centro, sin un interés y motivación para progresar.

Sobre el núcleo de información relativo a las “dificultades” que presenta el alumnado y que han ejercido una influencia negativa en sus trayectorias vitales, escolares y educativas, se ha obtenido una visión y resultados de orden cualitativo que aportamos a continuación. El profesorado de los casos 1, 2, 3, 4, 5, 12, 16 y 18 destaca, como se exponía anteriormente, que en efecto, la mayor parte de los estudiantes que asisten a medidas y programas extraordinarios ha tenido algún tipo de vivencia del fracaso, presentando lagunas y dificultades de aprendizaje, poca iniciativa para aprender y una gran necesidad de apoyo y refuerzo constante. En palabras de uno de los docentes (C2), “son alumnos que vienen de sentirse fracasados, de una forma continuada, y cuando llegan al programa tienen que aprender a valorarse a sí mismos y aprender lo que son capaces de hacer”. Sin embargo, específica, “son chicos que no pueden, no que no quieren”. Señalan que parte de estas dificultades puedan venir motivadas por la falta de hábitos de estudio y de interés, y la falta de motivación y expectativas. En este sentido el profesorado de los casos 1, 2, 3, 4, 6, 12, 16, 17 y 18 señalan, atendiendo al plano psicológico, que cuando los alumnos/as llegan al programa, presentan una gran falta de motivación y de expectativas, circunstancia que, tal y como expresan, se resuelve favorablemente a lo largo del curso. Dicen, además, que se trata de chicos/as muy desencantados con el sistema y que, debido a esa falta de autoestima y de capacidad para elaborar expectativas positivas “se dejan arrastrar por la corriente sin plantearse nada” (C1). Es decir, como señalaba más arriba, siendo un colectivo muy heterogéneo se recalca la idea de que más que capacidad lo que les falta es motivación,

interés por los estudios y capacidad de adaptación al sistema y al centro, no solo por el fracaso escolar vivido a título particular, sino también por la percepción e imagen que sobre ellos reciben por parte del centro, que los dibujan como “los tontos” o “los fracasados” del instituto. En relación a ello en uno de los casos (3) se plantea que, a pesar de que son los alumnos más desmotivados, también suelen ser los que con frecuencia reclaman más atención, “quizá porque es el único sitio donde la reciben” (C3). En este sentido se establece de forma muy significativa una línea muy delgada entre el continuo creado entre la desmotivación y la motivación del alumnado: “están muy desmotivados, sea porque piensan que no tienen capacidades, sea porque tienen una actitud de repulsa al centro y no les gusta estar en un aula, y lo llevan muy mal. Sin embargo en cuanto sacan el primer 10, se motivan mucho. Yo procuro que cuanto antes saquen una buena nota, sino un 10, un 9 o un 8” (C5).

En relación a las dificultades extraescolares o derivadas de la vida fuera del centro, los docentes en algunos casos concretos (1, 4, 18) y en relación al entorno familiar de los menores, señalan que suelen ser familias con un nivel sociocultural bajo y que no saben cómo ayudar a sus hijos en los estudios. En palabras de uno de los profesores (C18), “familias donde no se suele leer de forma habitual, donde no pueden o no saben echar una mano, donde se les exige que los estudios es algo que tienen que tener pero sin existir una preocupación real”. Se habla también de casos de desestructuración familiar y falta de interés e implicación en la educación de sus hijos, de padres con poca formación y que no son capaces de valorar los beneficios derivados de la educación y la formación de sus hijos. Las peores situaciones socio familiares han sido descritas por el profesorado implicado en la medida “Aula Taller” adscrita al programa de Educación Compensatoria. En estos casos se narran historias de abandonos por parte de los padres y acogida por otros familiares (es frecuente que sean chicos/as tutelados por las abuelas), problemas en la separación de los padres, desatenciones, serios problemas económicos, etc. La mayor parte de los docentes coinciden en señalar que se trata de chicos/as con una gran necesidad de compensación derivada del contexto social de riesgo del que proceden. De hecho, muchas familias tienen problemas para satisfacer las necesidades más básicas, problemas laborales, dificultades que acarrea la inmigración, etc. Como manifiesta un docente (C14), “son chicos con una vida muy difícil y que tienen que empezar a luchar demasiado pronto”.

Por otro lado también corresponde hablar de los cambios positivos que se observan en el alumnado con el transcurrir en el programa. En este sentido el 64.7% (los dos grados de mayor acuerdo) de los docentes suscribe el siguiente ítem: “En el tiempo que he trabajado en este programa o medida, he podido comprobar que sus alumnos vuelven a interesarse más por el trabajo escolar y se implican más en lo que se hace en clase. Los datos cualitativos confirman esta creencia. De la misma manera los docentes de los casos 2, 3, 4, 6, 11, 12, 13, 14, 15 y 18 indican que la mayor parte del alumnado cuando llega al programa se encuentra en una situación de desmotivación y falta de interés en los estudios, en sus vidas y en lo que ocurre en el seno de la institución. Sin embargo, señalan que esta situación se va modificando progresivamente cuando empiezan a sentirse respaldados y orientados por sus profesores y toman conciencia de que pueden mejorar. Tal y como señala el profesorado al finalizar el año de permanencia en el programa muchos de los estudiantes tienen un ánimo renovado y son capaces de fijar sus propias metas, como por ejemplo, finalizar la ESO o finalizar la garantía social y continuar con otro tipo de estudios o trabajos. Como señala uno de los profesores (C18), “con colaboración del profesor, trabajo y constancia se suele implicar a un porcentaje bastante alto de alumnos que acaban teniendo un buen rendimiento”.

#### 4.2. Valoración de los programas por parte de los docentes.

El segundo objetivo del estudio pretende manifestar la valoración del profesorado sobre los programas y sobre el lugar que ocupan en la vida del centro. En este sentido la visión es compartida en la mayor parte de los planteamientos. Así, por ejemplo, a cerca de las bondades del programa el 83% del profesorado, en los dos grados de mayor acuerdo, opina que “este tipo de programa o medida propicia una relación social y personal más cercana entre el profesorado y los alumnos y, también, que permite personalizar más la enseñanza y el aprendizaje”. El interés por la personalización de la enseñanza les ha llevado, en el 65.8% de los casos, a diseñar materiales didácticos específicos y adaptados a las necesidades y el nivel de aprendizaje de cada alumno/a. Las valoraciones que se realizan sobre la metodología didáctica que prima en el programa van en la misma línea, y el 89.4% (siempre en los dos grados superiores) reconoce que “las clases en el programa o medida incluyen una metodología didáctica más variada que las ordinarias, son más activas y más adecuadas al ritmo de cada estudiante”. Ello redundan positivamente en las relaciones de los estudiantes entre sí, cómo indica el 80% del profesorado, “puede decirse que el clima de aula es positivo”. De la misma forma se valora positivamente la posibilidad de poder ejercer la función social de la educación. De hecho el 80% de los encuestados reconoce que “se tiene bastante en cuenta la realidad social, cultural y familiar del alumnado, y para ello se tratan, por ejemplo, temas de actualidad sobre los que se comparte informaciones y discusiones de la vida cotidiana”. Además, el 74.1% del profesorado reconoce que “desde el centro se mantiene una relación frecuente con las familias de los estudiantes con dificultades”.

Desde el punto de vista cualitativo, la mayor parte de los docentes habla, de nuevo, muy positivamente de los beneficios que aportan los programas y medidas al alumnado. No obstante en los siguientes casos (1, 2, 3, 4, 9, 12, 15 y 16) coinciden en señalar que “no es una tarea fácil, más bien al contrario, ya que se han de hacer verdaderos esfuerzos para coordinarse, para regular la vida de los menores y reducir el absentismo, de modo que se logre implicar a los chicos” (C12). En palabras de otro docente, “muchos chicos de compensatoria, no todos, pero la mayoría tienen problemas de comportamiento y se está haciendo un esfuerzo muy grande contra el absentismo y el tema de la actitud, manteniéndose más diálogo y menos expulsiones” (C6). La mayor parte del profesorado señala que, por las características del programa, se ha de estar muy dispuesto a escuchar y a mentalizar a los alumnos, dado que “este es el único modo de que aprendan, se reencuentren de nuevo consigo mismos en el centro y se reconcilien con el sistema educativo, para que lleguen a entender que no se está en contra ellos, que se está con ellos” (C3). Es decir, se considera el programa o la medida como una vía para entrar en contacto con los estudiantes, fundamentalmente, a través de una buena relación personal, basada en el afecto, el acompañamiento y la confianza.

En relación a la consideración del programa o medida en la vida del centro, los docentes sí que reconocen que se ha realizado una discusión a fondo y detenida sobre el programa o la medida, sobre el tipo de contenidos, aprendizajes (objetivos), metodología, criterios y procedimientos de evaluación. Sin embargo esta discusión, especifican, se ha producido de distinta forma en diferentes niveles. El 65.9% señala que el profesorado implicado es el que más directamente se ha planteado este tipo de discusión, por encima de la que se ha planteado a nivel de centro (57.6%). No obstante el 58.8% señala que “el programa o medida en que Vd. enseña está bien integrada en la vida del centro, bien coordinada con las aulas ordinarias y con lo que en ellas hacen los demás profesores”. De la misma forma el 50.6% sostiene que “los criterios para adscribir a los estudiantes al programa o medida sí que han sido discutidos y consensuados en los órganos de gobierno del centro”. Y

que desde el propio centro se “analiza el funcionamiento del programa o medida y se toman las decisiones pertinentes para el logro de los objetivos pretendidos” (62.3% del profesorado). Sin embargo el 45.9% del profesorado indica que “en realidad, el programa o medida es algo marginal en la vida del centro, relegado al Departamento de Orientación y a los profesores más directamente implicados”.

Para completar estos resultados con el enfoque cualitativo podemos decir que en varios casos (2, 3 y 4) se reconoce que cuando empezaron a implantar el programa surgieron ciertas reticencias en el centro, ya que consideraban el programa como algo destinado a alumnos de “segunda categoría”, o según expresa un docente (C4) considerado como algo destinado “la clase de los tontos” ó “al pelotón de los tontos”. Esta percepción y valoración de parte de los docentes no implicados en el programa también la plantea el orientador de uno de los centros (C2) que indica que “cuando los profesores ven que alumnos que no conseguían avanzar logran un rendimiento alto en el PDC creen que es porque se regalan las buenas notas”. Asimismo destacan que la displicencia de estos docentes se debe al alto grado de libertad otorgado para diseñar el currículum, donde no hay tanta supervisión y coordinación por parte de los jefes de los departamentos didácticos, de modo que tienen más posibilidades de priorizar los contenidos que quieren trabajar. En otro de los centros (C4) los docentes entrevistados se manifiestan de forma parecida.

En concreto señalan que los programas están “muy bien vistos” por el resto del profesorado, fundamentalmente por el hecho de que les permite homogeneizar sus clases con los alumnos con menos problemas de aprendizaje. Es decir, para ellos los programas extraordinarios representan una válvula de oxígeno, aunque como sostiene el docente, no se atrean a decirlo abiertamente. Este testimonio contrasta con el mantenido por el equipo directivo de otro de los centros (C12) desde el que sostiene que los programas son conocidos por todo el equipo docente, que funcionan muy bien y son valorados positivamente por todos, “pues nos permite sacar adelante a alumnos que, de otro modo, tendrían más problemas”. Asimismo se reconoce que cumplen una importante función educativa, compensadora y social, funcionando de forma eficaz como medidas de atención a la diversidad.

Sin embargo hay programas, como por ejemplo el PIP, que siguen siendo los grandes desconocidos en los centros, lo cual no sucede con PDC o con el programa de compensación educativa. Sin embargo las consideraciones de los docente implicados en el PIP se dirigen a subrayar el hecho de que, a pesar de que no sean conocidos ni valorados por su efectividad, suponen una forma muy efectiva de “rescatar y salvar” (C12) a un colectivo de alumnos/as muy vulnerables y en riesgo de abandono del sistema sin una titulación mínima. “Permiten salvar a alumnos que lo tienen todo perdido y reengancharlos al sistema educativo” (C4). Además destacan que es no sólo el programa es marginal, también lo son los alumnos/as derivados a este espacio de enseñanza. En palabras del mismo docente, “la pega es que le ponen la ‘etiqueta’ de que van los que no quieren estudiar, los problemáticos”. Es decir, no se piensa que sea una opción al servicio del conjunto de la sociedad y de los estudiantes que, por sus circunstancias, encuentren en este programa la mejor opción para continuar.

Otro aspecto a tener en cuenta es el referido a los apoyos, formación y recursos organizativos e institucionales, en orden a observar la situación de los programas y medidas en los centros y el respaldo por parte de las instancias administrativas. En este sentido la parte más positiva se refiere a la dotación de recursos por parte del centro (materiales, didácticos, aulas, horarios adecuados), corroborado por el 75.8% del profesorado. Sin embargo señalan ciertos aspectos negativos que hacen referencia a la formación y al compromiso por parte de la administración. En este sentido se les pidió que valoraran la

siguiente afirmación: 4.2 “Antes de de empezar a enseñar en el programa o medida en cuestión, Vd. recibió alguna formación en relación con la enseñanza y el aprendizaje de estudiantes con dificultades de aprendizaje escolar”. Y sus respuestas fueron en los dos grados de menor acuerdo de un 51.6 y de un 20% respectivamente. Y en los dos de bastante y muy de acuerdo, de 28.3%. Este tipo de valoración negativa se repite en las siguientes afirmaciones referidas a la formación. En uno de estos ítems se solicita de nuevo su valoración sobre la formación recibida en relación a la “participación en algún grupo de trabajo en el centro o entre centros, con profesionales que también enseñan a alumnos con dificultades escolares el trabajando con algún grupo, elaborando materiales adaptados, programaciones y estrategias de trabajo en el aula”, y las respuestas fueron en los grados de menor acuerdo de 50.6% y en el mediano de 22.4%, lo que da una muestra del escaso número de docentes que ha tenido la posibilidad de participar en una acción formativa de este tipo.

En definitiva sobre este aspecto de la formación el 79.4% del profesorado suscribe que “en realidad, ha tenido que ir aprendiendo sobre la marcha, desde la práctica, a título individual”. Y el 60% afirma que “en particular, el trabajo con el Orientador/a y jefe de estudios de su centro le ha supuesto un estímulo y apoyo pedagógico bastante importante y valioso para trabajar con los estudiantes con dificultades”. Finalmente para valorar la opinión del profesorado sobre la implicación o el respaldo institucional por parte de la administración se les propuso la siguiente afirmación: “La administración educativa es sensible a la mayor dificultad que comporta la enseñanza al alumnado con el que Vd. Trabaja”. Sus respuestas fueron en los grados de menor acuerdo de la escala de un 35.2% y en el mediano de 29.4%. Y en los dos de bastante y muy de acuerdo, de 34%. Es decir, sus valoraciones son heterogéneas y muy repartidas entre las opciones de respuesta, pero significativamente mucho más en desacuerdo con la afirmación que el resto de las respuestas ofrecidas en los demás ítems.

### 4.3. Aportación de los diversos programas a sus distintos destinatarios.

Este último objetivo que concreta el anterior pretende obtener una visión sobre el beneficio del programa sobre el alumnado que lo cursa, teniendo en cuenta las contribuciones a un nivel psicológico (mayor implicación, motivación, mejora de la autoestima, etc.), cognitivo (mejora de la atención y de la concentración, de la autonomía, de los hábitos de estudio, etc.) y social (resultados académicos, titulación, transición a otras formaciones, mejora de las relaciones con docentes y compañeros, etc.). Todo ello implica recoger la impresión de los docentes sobre la formación que están proporcionando a los estudiantes y sobre las implicaciones de este proceso educativo en las vidas y en las trayectorias académicas de los chicos/as.

Del análisis cuantitativo de este bloque se desprenden datos de especial interés para valorar las posibilidades de inclusión social ofrecidas en estos espacios de enseñanza. En este sentido con el porcentaje de 88.2%, el más alto señalado en este bloque, suscribe la siguiente afirmación: “el programa o medida en que Vd. trabaja le parece del todo necesaria y efectiva para que el alumnado que atiende logre una formación que les permita transitar al mundo del trabajo”. De la misma forma el 58.7% del profesorado siempre en los rangos de mayor acuerdo indica que “el programa o medida en que Vd. trabaja le parece del todo necesaria y efectiva para que el alumnado que atiende llegue a titularse en la ESO aprendiendo lo necesario”, y el 69.4% suscribe el siguiente ítem: “El programa o medida en que Vd. trabaja le parece del todo necesaria y efectiva para que el alumnado que atiende logre una formación de base que les permita seguir estudiando”. También plantean con un



68.2% en los dos grados mayores y con un 21.2% en el mediano, que el programa o medida permite que los alumnos/as “vayan superando las dificultades que les impiden aprobar el curso correspondiente”. En definitiva el 70.6% del profesorado en los dos grados de mayor acuerdo y el 24.7 en el mediano, considera que en el programa o medida se están consiguiendo “unos resultados de aprendizaje bastante satisfactorios”, datos que nos permiten hacernos una idea sobre el beneficio social que están procurando estos espacios de enseñanza.

En relación a los beneficios del programa o medida desde el punto de vista psicológico y cognitivo, un aspecto que también podríamos considerar como un indicador de inclusión, también se han obtenido unas puntuaciones muy elevadas. En concreto sobre si “sirven para mejorar la propia imagen académica y personal de los alumnos, restableciendo de ese modo una autoestima un tanto deteriorada con la que entran en el programa o medida”, el 77.6% de los docentes se decantan por los dos grados de mayor acuerdo el 19.9 en el mediano. De la misma forma a la siguiente afirmación: “con estos programas y medidas se consigue volver a enganchar en el estudio a la mayoría de los alumnos a los que se atiende, restablecer su interés y mejorar sus hábitos de trabajo”, se han manifestado muy y bastante de acuerdo el 58.8% y de acuerdo el 25.9%. Sin embargo es altamente significativo que los docentes piensen que el hecho de adscribir a los estudiantes en programas o medidas que impliquen la separación del grupo ordinario, daña su imagen académica y personal. Por este el motivo el 51.7% en los grados de mayor acuerdo y el 24.7% en el mediano declaran que “deberían de buscarse otras opciones que no los separaran de su grupo ordinario de referencia”.

En relación a los beneficios o aportaciones de los diversos programas y medidas a sus destinatarios desde el enfoque cualitativo, destacan unos resultados similares que vienen a complementar los anteriores. El profesorado implicado subraya, al igual que se desprendía de la lectura cuantitativa, el beneficio aportado en términos sociales, personales, psicológicos, cognitivos y académicos. Como señala un docente del caso 12, “los chicos mejoran mucho en el aspecto personal, ya que se reeducan a sí mismos y aprenden normas de convivencia. Se hacen más respetuosos, mas personas”. De manera fundamental el profesorado señala que aprenden a regular su conducta, mejoran su asistencia a clase, contribuyéndose, de este modo, a reducir los índices de absentismo y, además, a que comprendan los beneficios que puede tener para ellos continuar en el sistema educativo o laboral. Es decir, los cambios que se observan por la mayor parte del profesorado son muy positivos.

En el caso 1 se considera que los programas son muy efectivos: “o los profesores son muy buenos o se seleccionan muy bien a los alumnos, o ambas cosas”. Asimismo en los casos 1, 6, 4, 9 y 12 se señalan avances en la mejora de la autoestima de los estudiantes, en la seguridad y en las expectativas vitales y académicas que son capaces de elaborar, “llegando incluso a pensar que pueden cursar Bachillerato (aunque no se les aconseja, ya que son estudios demasiado conceptuales y que requieren mucha dedicación y en grupos numerosos es donde se suelen perder), y la mayor parte de ellos acaban cursando Ciclos Formativos de Grado Medio de forma satisfactoria” (C1). Como señala un docente del caso 12, “los alumnos adquieren hábitos de trabajo y mucha satisfacción por la labor que realizan, estando dispuestos a continuar sus estudios”. En los casos 2, 3, 4, 12 y 15 se identifican cambios y mejoras en la convivencia, en las pautas sociales y académicas, en la disciplina y en los modos de estar en el aula y en el trabajo (en el caso de los alumnos/as de PIP). Se sienten mucho más motivados, aprenden a relacionarse, a comunicarse haciendo un buen uso del lenguaje y a superarse a sí mismos. Muchos de ellos se ilusionan con la idea de seguir en un ciclo formativo, superar la prueba de acceso y, después, el propio ciclo formativo. En palabras de una profesora del caso 12 “que logren este interés es fundamental”. En el caso de



los alumnos/as de PIP se destaca que muchos de ellos son contratados en las empresas donde realizaron las prácticas del ciclo, lo que es muy positivo para ellos. Como se indica en el caso 16, la existencia del programa les ofrece una situación de normalidad en el centro, "están dentro del sistema educativo, con las mismas o semejante experiencias que el resto de sus compañeros del centro". Esta experiencia educativa amplía sus posibilidades de inclusión social y su grado de empleabilidad. En definitiva, los alumnos y alumnas maduran en el programa, mejoran en su relación afectiva consigo mismos, con los docentes y con el medio, y empiezan a comprender que hay una serie de normas que regulan la convivencia en el centro, en el trabajo y en la sociedad en general.

## 5. Discusión

El profesorado implicado en los programas y medidas extraordinarios de atención a la diversidad nos ha aportado un conjunto de visiones que ponen de manifiesto la complejidad del entramado que envuelve tanto al desarrollo de los programas en los centros, como al lugar que ocupa en la vida y en las trayectorias escolares del alumnado que los cursa. Si bien, por un lado, se destacan los beneficios positivos de cara a la inclusión social de los estudiantes, también se acentúan otros factores de riesgos escolares y extraescolares. Por otro lado la marginalidad de algunos de estos programas en la vida de los centros y la falta de un compromiso "real" de las administraciones para con este alumnado, profesorado y centros también es un punto a destacar. De este modo se observa que los diversos grados de exclusión que afectan al alumnado están ligados a múltiples dimensiones, entre ellas la escolar, y nos ofrece una serie de claves para avanzar en la comprensión de este acontecimiento durante el periodo de escolarización. Es decir, el centro y su funcionamiento, los programas y las medidas dispuestos para hacer frente a esta problemática, juegan un importante papel, de cara a su inclusión o, por el contrario, su exclusión educativa, agravando sus problemas académicos y el enganche de este alumnado en riesgo.

Concretando un poco más podemos decir que, desde un punto de vista general, el profesorado implicado tiene una visión favorable sobre el papel del programa o medida y sobre el alumnado que los cursa, planteando una visión y juicio positivos en términos de beneficios y resultados del programa, lo que no deja de ser alentador. Este profesorado, a diferencia del que no está implicado en estos programas (que suele mantener valoraciones utilitaristas sobre los mismos y sobre los alumnos, considerando estos espacios como lugares destinados a alumnos de "segunda categoría" y sobresaliendo la función de "descongestión" de sus clases), tiene una visión positiva, elaborada y no estereotipada tanto de los programas como de los alumnos. Para ellos se trata de un grupo muy heterogéneo y vulnerable de estudiantes que han tenido problemas dentro de la institución y/o en sus hogares y entornos sociales de referencia y que no han logrado, por diferentes motivos, adaptarse al centro y a un tipo de enseñanza que, por su parte, tampoco se adapta a ellos. Se trata, además, de estudiantes que proceden de un entorno social y familiar que tampoco les estimula a estudiar, ni valora el trabajo escolar. Según ellos se trata de alumnos con menos motivación, interés y hábitos de estudio, pero no menos capacidades que el resto de sus compañeros de referencia.

Es decir, se habla de alumnos desencantados con el sistema, con baja autoestima, motivación y expectativas, que acaban siendo "arrastrados por la corriente", lo que les ha llevado a lo largo de toda una trayectoria a experimentar la vivencia de fracaso, a tener dificultades de aprendizaje, a sentir cierta asintonía con la institución y crearse una imagen

negativa de sí mismos. En este sentido destacan el cambio positivo que experimentan cuando cursan el programa, recuperando el interés perdido por el trabajo escolar y la implicación en los estudios y en el futuro, mejorando, de esta forma, en la continuidad de los estudios, en los resultados, en los índices de titulación, en los cambios personales, en la ocupación y en el tránsito a la vida laboral, en definitiva, ampliando sus horizontes y posibilidades de inclusión social. Se destaca, por ello, la importante función educativa y social de los programas, funcionando relativamente bien para el logro de la inclusión. El margen de inclusión proporcionado por estos programas y medidas se hace visible en los resultados y la formación adquirida por el alumnado. En este sentido los docentes argumentan que la existencia de estos programas representa una oportunidad (quizá no la única ni la mejor, siempre en la opinión de los docentes), para el progreso y la inclusión del alumnado con más dificultades y en situaciones de desventaja cultural, social y familiar.

Sin embargo aunque valoren positivamente la existencia de estos espacios y la finalidad que cumplen y señalen ciertas virtudes de los mismos, no dudan en realizar otra serie de matizaciones basadas en discursos comprensivos de la enseñanza, señalando una serie de críticas a este tipo de políticas y prácticas educativas y organizativas de tipo segregacionista. Estando satisfechos de los resultados obtenidos en los programas y, teniendo en cuenta que el 80% de ellos desearía seguir trabajando en estos espacios, se posicionan a favor de otro tipo de orden no basado en el establecimiento de grupos homogéneos y su posterior separación de los grupos ordinarios, sino, más bien, en el mantenimiento de la heterogeneidad y en la reducción de la ratio profesor - alumno, de tal manera que el proceso de enseñanza aprendizaje en la ESO adquiriera, en un mismo itinerario, parte de las características educativas que hacen que los programas extraordinarios tengan éxito cuando funcionan bien y representan una opción de inclusión para el alumnado, de manera que este alumnado deje de ser de "segunda categoría". Es decir, consideran que la separación de los estudiantes en grupos homogéneos contribuye a etiquetar y a minar la imagen del alumnado que es relegado de sus grupos de origen.

Además y pesar de las opciones de inclusión social que en algunos casos se están propiciando, también hay que tener en cuenta los diversos factores escolares de riesgo de exclusión que siguen obstaculizando el acceso al currículum común y obligatorio, haciendo vulnerables a los estudiantes frente al fracaso en la escuela y, posteriormente, en su propia vida. Entre estos riesgos destacan tres de manera fundamental: 1. La clasificación y derivación a otros espacios y su correspondiente estigmatización como fruto de este ejercicio; 2. La reactividad de los programas y medidas; y 3. La no disposición de medidas integrales e integradas de actuación. En este sentido se observa que el alumnado sigue siendo vulnerable en muchos aspectos, encontrándose un mayor grado de vulnerabilidad, fundamentalmente, en el que no se ha logrado rescatar o abandona el programa o la medida, seguido por el alumnado de la medida Aula Taller y, después, por el propio del programa de Garantía social. El alumnado de estos programas, a diferencia del alumnado de diversificación que sí que tiene la opción de obtener el título con su programa específico, se corresponde a un perfil más afectado por la exclusión, con una trayectoria más severa de fracaso y que se encuentran en una situación de riesgo mayor de abandonar el sistema sin ningún tipo de titulación. Veamos algunos de estos factores de riesgo de exclusión:

1. El ejercicio de tipificación y derivación a los espacios extraordinarios es percibido como un factor de riesgo que implica la estigmatización del alumnado en el centro. La pertenencia al grupo de los "buenos" o al de los "malos" tiene unas implicaciones psicopedagógicas y sociales que no habrían de pasar inadvertidas, tal y como nos recuerdan los docentes entrevistados. Se ha de tener en cuenta que la práctica de

derivación se basa en un discurso y prácticas organizativas frente a la diversidad que implican la identificación del alumno que “no se ajusta” a la escolaridad y al que hay que procurarle un “lugar” diferenciado (un programa, una medida). Y este discurso acaba impregnando a la cultura del centro escolar, de manera que los sujetos derivados se sienten identificados. De esta forma la identificación del alumno/a en riesgo acaba siendo de dominio público y la percepción de esta atribución puede estar teniendo serias consecuencias.

2. La reactividad desde la que se plantean estos programas y medidas y, por tanto, la ausencia de medidas proactivas que desde la educación infantil hasta la secundaria, atiendan y respondan debidamente a las dificultades escolares, de manera que exista una respuesta que proteja al menor a lo largo de su escolaridad y de su vida, sigue siendo uno de los mayores riesgos para este alumnado. Este riesgo que tiene su origen en las políticas y prácticas educativas y en los centros está propiciando que el margen de actuación de los docentes en estos programas con alumnos/as sobre los que el fracaso haya podido hacer una mayor mella, sea muy limitado. Y además implica un gran grado de “sufrimiento escolar” del alumno/a a lo largo de toda su trayectoria, que como decíamos antes, se puede iniciar en la más temprana edad donde ya se empiezan a marcar las diferencias y a originarse determinadas dificultades que, tratadas y seguidas a lo largo de los años, representaría una clara disminución del daño o sufrimiento, del riesgo de exclusión social, y en definitiva, de su exclusión y fracaso. En definitiva se observa que la prevención de la exclusión es especialmente irrelevante, hasta el punto que con determinados alumnos/as ya es demasiado tarde.
3. Hay otro riesgo que también merece ser considerado, y que tiene como causa la ausencia de medidas integradas e integrales de actuación que pasen por la conexión de las políticas educativas con las sociales y de protección del menor y del joven en riesgo. Como indican los resultados la mayor parte de los docentes suscribe el ítem “habría que trabajar mucho más con las familias del alumnado y su entorno”, lo que pone en evidencia que la respuesta al alumnado en situación de riesgo tiene que ser también de índole social, familiar, económico, laboral, etc., y pasar por el replanteamiento a fondo de la ratio, del proceso de enseñanza y aprendizaje, del currículum y de la organización de los mismos en relación a otros marcos más amplios de actuación formal y no formal.

## 6. Conclusiones

Los factores de riesgo señalados anteriormente nos advierten sobre la ausencia de medidas proactivas que redunden en la prevención de la exclusión. De existir estas medidas, se verían disminuidos el uso o el planteamiento posterior de este tipo de programas y medidas reactivas que acaban contribuyendo a la protección del sistema y a que los índices de exclusión sigan siendo insostenibles. Estos factores escolares de riesgo suponen una clara manifestación de la contribución de los centros a la consolidación de la exclusión y el fracaso, y por tanto, al desarrollo de los grados de vulnerabilidad y sufrimiento del alumnado.

En relación al programa en la vida del centro los resultados son concluyentes. El terreno de la implementación sigue siendo el tendón de Aquiles de los programas y medidas. No existe una política de formación del profesorado, de modo que cada uno “hace lo que puede”, ni se generan las condiciones organizativas y pedagógicas idóneas para favorecer la cohesión de estos programas en la vida del centro, hasta el punto de que el programa de

garantía social (en la actualidad PCPI) sigue siendo el gran desconocido en los centros, no existiendo una integración real de los mismos en la vida del centro. Como señala Escudero (2011) "sin condiciones organizativas y pedagógicas mínimas (diseño riguroso de los programas en los centros y por equipos docentes), sin la creación de capacidades y compromisos (formación y desarrollo profesional) y un apoyo e implicación efectiva de toda la comunidad escolar, las mejores finalidades perseguidas se quedan, como mucho, a medio camino". La administración está más dispuesta a contemplar y aplicar programas y medidas extraordinarios que a crear las condiciones para su desarrollo, seguimiento y mejora.

En definitiva podemos concluir señalando varios aspectos significativos. En primer lugar la constatación del beneficio del programa en los alumnos/as que lo cursan. En segundo, destacar que los docentes implicados en los programas y medidas conocen el sentido y el propósito del programa, pero consideran que el resto de docentes no implicados en ellos desconocen ambos aspectos. Y en tercer lugar que la vinculación de los programas y medidas en el funcionamiento cotidiano del centro o en la vida del centro, es escasa. Sigue persistiendo, pues, una cultura organizativa arraigada en la creencia de que la respuesta y la atención al alumnado en riesgo de exclusión es un asunto tangencial a la vida y el funcionamiento del centro.

#### Referencias bibliográficas

- Benito, A. (2007). La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar. *Revista Iberoamericana de educación*, 47. Disponible en: [www.rieoei.org/deloslectores/1847Martin.pdf](http://www.rieoei.org/deloslectores/1847Martin.pdf)
- Bordas, M. I. (1999). La evaluación de programas para la innovación. En B. Jiménez (coord.). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis.
- Braslavsky, C., Anne, A. y Patiño, M. A. (2003). *Developpement Curriculaire et "bonne pratique" en education*. UNESCO Reports.
- Brynnner, J. (2000). *Risks and Outcomes of Social Exclusion: Insights from Longitudinal Data*. OECD Reports.
- Castell, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz, (coord.). *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Barcelona: Gedisa.
- Dolz, M. D. y Moltó, P. (1993). Vías y medidas de atención a la diversidad en la ESO. *Aula de Innovación Educativa*, 12, 58-63.
- Echeita, J. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *REICE*, 6 (2), 9-18.
- Escudero, J. M y González, M. T (Coord.) (1994). *Profesores y Escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Escudero, J. M. (2005a). Fracaso escolar, exclusión educativa ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(1), 1-24. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>

- (2005b). El fracaso escolar: nuevas formas de exclusión educativa. En J. García (coord.) *Lógicas de exclusión social y educativa en la sociedad contemporánea*. Madrid: Instituto Paulo Freire.
- (2007). Viejas y nuevas dinámicas de exclusión educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 371, 86-89.
- Escudero, J.M, González, M<sup>a</sup> T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión Educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie50a02.pdf>
- Escudero, J.M y Rodríguez, M<sup>a</sup> J. (2011). Afinar la comprensión y movilizar políticas consecuentes para afrontar el abandono escolar temprano, y algo más. *Avances en supervisión Educativa*, 14. Disponible en: [http://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=405&Itemid=65](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=405&Itemid=65)
- Evans, P. et ál. (2000). *Crear un capital identitaire: Quelques questions théoriques et solutions pratiques*. OECD Reports.
- Fernández, J. M. (2011). A la búsqueda de elementos diferenciadores que aumentan los resultados y las expectativas de alumnos en riesgo de exclusión educativa. *Revista de Educación*, 355, (En prensa), pp. 309-330.
- Fullana, J. (1998). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. *Revista de Investigación Educativa*, 16, 1, 47-7.
- Gallarreta, J. y otros (1999). *La implantación de los Programas de Diversificación Curricular en la CAV. Análisis institucional de los centros*. Informe final del Proyecto UPV/EHU 00048.230-HA-6855/1999.
- González, M<sup>a</sup> T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *REICE*, 4, 1. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1.htm.htm>
- González, M<sup>a</sup> T., Méndez, R. y Rodríguez, M<sup>a</sup> J. (2009). Programas de atención a la diversidad: legislación, características y valoración. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13, 3, Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART3.pdf>
- Gordon, A. (2001). School exclusions in England: children's voices and adult solutions? *Educational Studies*, 27, 69-85.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hilton, Z. (2006). Disaffection and school exclusion: why are inclusion policies still not working in Scotland? *Research Papers in Education*, 21, 3, 295-314.
- Hixson, J. y Tinzman, M. B (1990). *Who Are the "At-Risk" Students of the 1990s?* NCRE. Berckley: Oak Brooks.

- Karsz, S. (2004). *La exclusión: concepto falso, problema verdadero*, en S. Karsz, (coord.). *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Barcelona: Gedisa.
- Klasen, S. (1999). *Social Exclusion, Children and Education: Conceptual and Measurement Issues*: OECD Reports.
- Luengo J. (comp.) (2005). *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Martínez, B. (2002). La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI. En D. Forteza y M. R. Rosselló (Coors.). *Educación, diversidad y calidad de vida* (pp. 27-62). Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Martínez, F; Escudero, J. M; González, Mª T y otros (2004). *Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la educación secundaria obligatoria: Hacia un mapa de la situación en la Región de Murcia y propuestas de futuro*. Informe final del Proyecto (PL/16/FS/00) financiado por la Fundación Séneca. Murcia.
- Martínez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión social y la inclusión educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9,1. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART2.pdf>
- Martínez, R. y Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en la Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros educativos. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- Moreno, Mª A. (2013). La guetización escolar, una nueva forma de exclusión educativa. *Revista de Educación*, 361, (En prensa). Disponible en: [http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/361\\_148.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/361_148.pdf)
- Pérez, A. M. (2007). Los procesos de exclusión en el ámbito escolar: el fracaso escolar y sus actores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 6. Disponible en: [http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad\\_2/material\\_M2/sabermas2.pdf](http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_2/material_M2/sabermas2.pdf)
- Pérez, R. (2000). La evaluación de programas educativos: Conceptos básicos, planteamientos Generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18, 2. 261-287.
- Pérez, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, P. H. (2002). Os sistemas educativos face ás desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço. En J. B. Duarte (Dir.). *Igualdades e Diferença. Numa escola para todos*. Lisboa: Universitárias Lusófanos.
- Popkewitz, T. S. and Lindblad, S. (2000). Educational Governance and Social Inclusion and Exclusion: A Conceptual Review of Equality and Post-Modern Traditions. *Discourse*, 21, 1. 1-44.
- Ritacco, M. J. y Amores, F. G. (2011). Buenas prácticas educativas ante el fracaso escolar en los programas de apoyo y refuerzo en contextos de exclusión social. *Profesorado*.



- Revista de currículum y formación del Profesorado*, 15 (3). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153ART8.pdf>
- Ranson, S. (2000). *Le nouvel apprentissage au service de l'insertion: Vers une gouvernance communautaire dans les zones d'action éducative*. OECD Reports.
- Rodríguez, C., Álvarez, J. y Moreno, M<sup>a</sup> 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). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART7.pdf>
- Smyth, E. (1999). Pupil-performance, Absenteeism and School Drop-out: A Multi-dimensional Analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 480-502.
- Subirats, J. (dir.) (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Tezanos, J. F. (2001). *La sociedad dividida. Estructuras de clase y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Tholen, B. y De Vries, M.S. (2004). The inclusion and exclusion of minorities in European countries: a comparative analysis at the local level. *International Review of Administrative Sciences*. 70 (3). 455-476.
- Thomas, G. and Loxley, A. (2001). Neo-conservatives, neo-liberals, the new left and inclusion: stirring the pot. *Cambridge Journal of Education*, 31, 291-301.
- Vaquero, A. (2005). El abandono escolar temprano en España: programas y acciones para su reducción. *Revista Galego do ensino*, 47, 1442-1460.
- Vélaz de Medrano, C. (2004). *Intervención educativa y orientadora en problemas de inadaptación y exclusión social por factores educativos y socioculturales*. Madrid: UNED.
- Velaz de Medrano, C. (2005). Como prevenir el rechazo y la exclusión social. *Cuadernos de Pedagogía*, 348, (julio-agosto), 58-61.