



VOL. 13, Nº 3 (2009)

ISSN 1138-414X (edición papel)

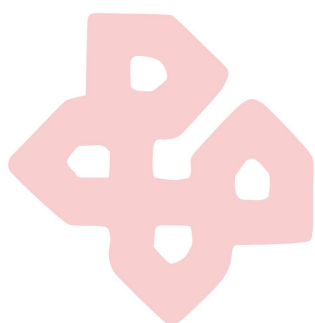
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 18/10/2009

Fecha de aceptación 13/12/2009

**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**

Programs for diversity and Secondary Schools: Key organizational, resources, teacher allocation and assessment for teachers



Mónica Vallejo Ruiz y M^a José Bolarín Martínez

Universidad de Murcia

E-mail: monicavr@um.es, mbolarin@um.es

Resumen:

Este artículo analiza diversas cuestiones relacionadas con la organización de los recursos y de los centros de Educación Secundaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia en Programas de atención a la diversidad del alumnado en riesgo de exclusión social-educativa y, más concretamente, nos centraremos en la figura del profesor como elemento clave en el diseño y la puesta en marcha de los mismos. Con esto objeto se presenta la opinión de 85 docentes de Institutos de Educación Secundaria pertenecientes a 18 centros repartidos por toda la región y algunas reflexiones entorno a los hallazgos más importantes.

Palabras clave: *claves organizativas, alumnos en riesgo, centros de Educación Secundaria, programas de atención a la diversidad.*

Abstract:

This paper provides the reader with a study of issues concerning the organization of resources and secondary schools in the Region of Murcia, in terms of programs in response to diverse students at risk of social-educational exclusion and, more specifically, we focus on the figure of the teacher as a key element in the design and implementation thereof.

With this aim appears the opinion of 85 teachers of Higher Education Schools belonging to 18 centres distributed by the whole region, and some reflections about the most important results.

Key words: *key organizational, students at risk, secondary schools, programs of attention to diversity.*

1. Introducción

Una de las primeras cuestiones que creemos necesario aclarar es: ¿Qué entendemos por alumno en riesgo de exclusión o vulnerables? Aunque éste es un tema que se presenta más desarrollado en uno de los trabajos que incluye este monográfico, aportamos la definición de Nieto Cano (2004) para comenzar a describir uno de los protagonistas del amplio escenario que supone los programas y medidas especiales en atención al fracaso escolar. Así, este autor establece que bajo el término genérico de “alumnos en riesgo de exclusión”, encontramos a alumnos que:

- manifiestan dificultades propiamente cognitivas y en rendimiento académico.
- tienden a calificarse como alumnos social y escolarmente inadaptados, con problemas de relación y de comportamiento.
- pertenecen y comparten una determinada cultura de iguales, combinada de formas peculiares con la cultural familiar, en la que la escuela y el estudio están muy devaluados.
- han ido pasando de curso por “los pelos”, quizás, entre otras razones, porque no son conflictivos respecto al orden establecido y valorado por la escuela, así como aquellos otros que, según el argot, han pasado de curso o de ciclo “por imperativo legal”.
- se esfuerzan, y que trabajan, pero que “su inteligencia no les da para más”.
- aunque se reconoce que serían capaces e inteligentes, si quisieran, se han “desenganchado” de la escuela, han tenido una historia escolar marcada por relaciones problemáticas con algunos de sus profesores o compañeros, cristalizando todo ello con el tiempo en un conjunto de disposiciones, intereses y horizontes vitales entre los que lo escolar y lo académico ocupa, quizás, un lugar más que secundario.

Esta realidad se desarrolla en un sistema educativo fruto de la sociedad actual, una sociedad pluralista, que pretende garantizar la educación de sus ciudadanos en un contexto democrático, donde la educación es un derecho y debe ser accesible a todos los individuos, eliminando barreras de discriminación, entendido como aspecto fundamental para el progreso del Estado, donde la educación es una necesidad básica que capacita al individuo para

participar activamente en diferentes esferas de la vida personal y social, y actuar con autonomía.

Así cobra especial relevancia la identificación de unos principios que pretenden, de una manera que puede llegar a resultar utópica, la puesta en marcha de un sistema educativo basado, entre otros, en la igualdad de oportunidades, una educación de calidad para todos los ciudadanos, la realización de un esfuerzo compartido entre las Administraciones, las familias y, sobre todo, el profesorado, quien adquiere un compromiso en su tarea educativa. En definitiva, hablamos de sistemas escolares democráticos que no excluyen radical y sustancialmente de la educación, pues nos garantizan a todos el acceso y, lo que es más importante, la permanencia en la etapa obligatoria (véase Escudero, González González y Martínez Domínguez, 2009).

Asimismo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 1992) define la educación de calidad como aquella que *asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida adulta.*

Siguiendo en esta línea, no debemos pasar por alto que el nivel de calidad de un sistema educativo no solamente se mide por el número de alumnos que superan con éxito los cursos académicos, sino también por la capacidad del sistema de dar respuesta a la heterogeneidad de la población escolar. Los alumnos son heterogéneos, con intereses, capacidades, motivaciones y necesidades diversas.

De hecho, una de las bondades de este sistema democrático y educación de calidad es el esfuerzo realizado por integrar programas y medidas alternativas que atiendan al alumnado desde la individualidad, evitando la uniformidad, atendiendo tanto a sus características personales como sociales y familiares que, en cierta medida, determinan el éxito o el fracaso escolar. Estas alternativas pasarán por una reconsideración del currículum de la etapa, de la organización de ella, del trabajo que se lleva a cabo en el centro y en los departamentos didácticos de cara a planificar, coordinar, evaluar la enseñanza, las actuaciones del Departamento de Orientación o las relaciones con los padres, entre otras tantas.

En definitiva, se trata de concebir un sistema educativo flexible, abierto y preceptivo, que permite la configuración de un currículum que proporciona una respuesta pedagógica que más se aproxime a la realidad contextual del alumnado; en este sentido es receptivo de modificaciones que lo hacen único y distintivo. Esto significaría que, sin renunciar a que los mejores alcancen la excelencia, la escuela obligatoria debe garantizar obligatoriamente a todos una cultura común que todos deben alcanzar y sobre cuyas bases debe permitirles avanzar. Una escuela que se preocupe de todos (Dubet, 2005).

Por este motivo, y dentro del marco legislativo, los centros están dotados de un margen de autonomía que les permite adecuar su actuación a las peculiaridades personales y formativas de sus protagonistas, la elaboración de un currículum basado en la investigación-acción sobre su desarrollo, en la reflexión del profesor a partir de su práctica, en la organización de una metodología y unos recursos que pretenden asegurar los aprendizajes de los alumnos en un contexto determinado.

Pero no debemos olvidar que las Administraciones ofrecen un marco general en el que se debe desenvolver la actividad educativa, siendo los propios centros educativos, a partir del marco de referencia establecido por cada Comunidad Autónoma, los responsables de hacer frente a la diversidad del alumnado mediante la organización de los recursos y la planificación

de las actuaciones que aparecen reflejadas y concretizadas en el Proyecto Educativo de Centro, con la finalidad de garantizar el éxito escolar de los estudiantes, combinando la equidad con la calidad de educación. Es en el diseño de dicho Proyecto donde se toman las primeras decisiones sobre la identidad del centro, líneas metodológicas y organizativas atendiendo a las características del entorno escolar y del alumnado. Esas decisiones, debidamente razonadas, son las que habrían de fundamentar el trabajo del profesor en el aula. Desde esta perspectiva la figura del profesor cobra especial relevancia como profesional que trabaja individualmente y en equipo, comparte ideas, opiniones y experiencias.

En esta primera contextualización de la normativa propuesta por la Administración, podemos encontrar los programas y/o medidas de atención a la diversidad, con carácter organizativo y metodológico, como un intento de adaptar el sistema educativo a los alumnos en riesgo de exclusión en un entorno concreto. Dichas medidas corresponden a los Programas de Diversificación Curricular, de Cualificación Profesional Inicial, Educación Compensatoria, agrupamientos flexibles, talleres, aulas de acogida y programas de refuerzo, que han sido ampliamente descritos en uno de los capítulos de este Monográfico.

Las decisiones tomadas en torno a las pautas organizativas culturales y sociales pueden contribuir en mayor o menor medida a que la trayectoria escolar de los estudiantes satisfaga la adquisición de unos criterios mínimos exigidos para la titulación.. Asimismo, cuestiones referidas a la adscripción del profesorado, a los distintos grupos o al centro escolar, su organización, sus creencias, valoraciones respecto a las dificultades de aprendizaje y su concepción acerca de la diversidad, pueden representar elementos influyentes en el éxito o fracaso escolar de los estudiantes (González González, 2004). Aunque, sólo cuando se produce éste último, la imagen de la escuela como organización educativa se cuestiona, así como la de quienes trabajan en ella, los docentes, pudiendo llegar a cercenar su vivencia positiva de la profesión, reducir sus compromisos con la enseñanza y debilitar el sentido de posibilidad y de transformación sin el cual la educación pierde su razón de ser (Escudero, González González y Martínez Domínguez, 2009).

Desde esta perspectiva, el profesor se convierte en un mediador entre el currículo y las medidas establecidas en el propio centro-Proyecto Educativo de Centro- y las aulas, entre la planificación y la implementación, entre la enseñanza y el aprendizaje, por tanto, las relaciones que se establecen entre el profesor-alumno, y más concretamente, las percepciones del profesor hacia el éxito o fracaso de estos alumnos pueden determinar en cierta medida su implicación en los mismos. Pero, ¿Cómo se va a motivar a los alumnos?, ¿Cómo se va a proponer alternativas de aprendizaje metodológicas a través de la utilización de diferentes recursos?, ¿Qué nivel de compromiso tiene el profesorado? y ¿Qué valoración tiene acerca de su trabajo?

Las respuestas a estas cuestiones llevaría un trabajo más amplio del que aquí nos ocupa. No obstante, daremos una visión general y real de cuál es la situación actual de estos programas y de uno de sus protagonistas: los profesores. Siendo conocedores de que cada centro escolar, frente a esta heterogeneidad del alumnado en riesgo, orienta las prescripciones legales a su realidad, la cual, a su vez, está mediatizada por diferentes dimensiones: los propios miembros de la organización, su interpretación y posicionamiento ante estos programas, las relaciones de trabajo, la adscripción a los programas y/o medidas a los centros educativos, la coordinación que sean capaces de establecer entre ellos, los recursos disponibles, etc.

Además, no se puede pasar por alto que cada centro se caracteriza por una cultura de mayor o menor colaboración profesional que condiciona la manera de afrontar las demandas escolares. Los centros escolares entendidos como organizaciones se definen por la cultura del equipo de profesores y, sobre todo por el funcionamiento interno de los mismos, en tanto que estructuras organizativas donde las decisiones deben ser consideradas como asunto de todo el centro, no sólo del profesor implicado de manera directa en el aula. (González, 2004).

Los datos que presentamos proceden de análisis realizado en 18 centros de Educación Secundaria repartidos por toda la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia; concretamente se recogieron datos de 85 profesores pertenecientes a estos centros. En tales centros hemos identificado diferentes medidas de respuesta al alumnado con dificultades, en riesgo de exclusión y/o fracaso en la etapa de la ESO. Dichas medidas corresponden a los Programas de Diversificación Curricular, de Cualificación Profesional Inicial, Educación Compensatoria, agrupamientos flexibles, aulas taller, aulas de acogida, programas de refuerzo, además del “cajón de sastre” de otra serie de medidas específicas que vienen aplicándose en los centros, para dar una respuesta contextualizada a determinados problemas que, a nivel legislativo, no se contemplan o, en algunos casos, no dejan de ser meras interpretaciones de unas leyes poco precisas.

La recogida de datos se realizó en el curso escolar 2007/2008, a través de entrevistas personales y cuestionarios dirigidos a los docentes de estas medidas y Equipos directivos de los centros de Educación Secundaria. Datos relacionados con los aspectos organizativos de para la implementación de dichas medidas, las percepciones de los profesores acerca de los programas y/o medidas que se contemplan en su centro escolar, así como la disponibilidad de recursos materiales que garanticen una atención inclusiva.

2. Análisis de datos

2.1. Claves organizativas y recursos

Una de las primeras cuestiones que queríamos conocer es cómo se moviliza el centro ante la puesta en práctica de estos programas y medidas; en definitiva, conocer de qué manera responde al alumnado en riesgo de exclusión.

Uno de los primeros hallazgos apunta a que los Equipos directivos de estos centros no parecen desempeñar, con carácter general, el rol de coordinadores o dinamizadores de estos programas. Esta apreciación sigue reiterando lo que se puso de manifiesto en una investigación anterior (Escudero y otros, 2005) su papel se limita a gestionar las solicitudes de estos programas específicos, dejando cuestiones de tipo organizativo, didáctico y curricular en manos de los profesores responsables de dichas medidas.

Las programaciones las hacemos directamente los profesores de ámbito, y la mayor dificultad está en elaborarlas, ya que no hay orientaciones claras de cómo realizarlas, no se sabe muy bien como diversificar para cumplir los mínimos: ¿Cómo se cumplen los mismos objetivos con contenidos distintos? (Centro-F)

Es más, los contenidos que habrían de ser establecidos, en principio, por el equipo pedagógico de programas como diversificación curricular o el programa de cualificación profesional inicial, no suelen abordarse de hecho así. Cada profesor de ámbito, como pauta

general, decide los contenidos y, según sea su especialidad disciplinar, puede que incluya o deje fuera algunos de los contenidos fundamentales. En este sentido, existe una amplia autonomía de profesores y, en una amplia mayoría de centros, los Departamentos de Orientación no intervienen de forma decisiva y bien coordinada sobre la selección de los contenidos del currículo (proyecto correspondiente a las medidas) ni tampoco, de forma importante, sobre la enseñanza.

En lo que respecta al Equipo Directivo, no parece representar un papel destacable en el desarrollo de las medidas. Su responsabilidad se centra básicamente en la gestión del *papeleo* y, bastante menos, en fomentar una cultura de coordinación e implicación del equipo educativo en las diferentes tareas educativas y/o metodológicas. Es preciso señalar que, si podemos hablar de una coordinación entre los profesores implicados en las diferentes medidas y programas, ese proceso se acomete más como un asunto del programa y de quienes trabajan en el mismo que como una tarea y responsabilidad compartida por el centro.

Es sintomático del lugar y la valoración por los centros de este tipo de programas, cuando se le pregunta al profesorado implicado acerca del grado en que la formación del alumnado es algo que puede considerarse como una cuestión del centro. La tabla siguiente muestra la distribución de sus respuestas:

Tabla 1. Opinión de los docentes en torno a la formación como una cuestión de centro

<i>Opinión</i>	<i>Profesores</i>	<i>Porcentaje</i>
Nada de acuerdo	15	17.65 %
Poco de acuerdo	18	21.18 %
Regular	16	18.82 %
Bastante de acuerdo	17	20 %
Muy de acuerdo	6	7.06%
No responden	13	15.29%
Total	85	100 %

Esta realidad se ratifica cuando a los docentes se les pregunta en las entrevistas sobre si la formación del alumnado en riesgo ha sido discutida a nivel de centro:

Cada profesor de ámbito, sin contacto con nadie, decide los contenidos, y, según sea su especialidad disciplinar, puede que incluya o deje fuera ciertos contenidos. Existe una amplia autonomía del profesor. De ámbitos, no se reúnen y el Departamento de Orientación no llega a entrar en los contenidos, ni en el currículo ni en la enseñanza. (Profesor PCPI)

Sobre esta cuestión encontramos una gran diversidad en sus respuestas (véase tabla 1); en contraste con la pregunta de si la formación fue discutida con el profesorado de referencia, donde la mayoría de los entrevistados estaban muy de acuerdo con esta afirmación.

Pero, por otro lado, cuando se le pregunta a los docentes si estos programas se encuentran integrados en la vida del centro casi un 60% de ellos da una respuesta afirmativa; indicando que se trata de un programa más.

Los programas funcionan muy bien, por lo que cuentan con gran aceptación por todo el centro. (Director)

Da la impresión de que se siente como algo normal dentro del centro. (Director).

Pero, debemos ser cautos ante estas afirmaciones porque solo tenemos de los miembros del Departamento de Orientación, el Director y el personal que trabaja en estos programas; dando tal vez una visión no completa de la realidad.

En relación con los recursos, los docentes manifiestan que son suficientes; haciendo referencia, fundamentalmente, a recursos de tipo material. No obstante, y en contraposición, demandan una mayor formación pedagógica para el desarrollo de su labor docente. Sobre esta cuestión se introdujeron varias preguntas en los cuestionarios, indicando dos momentos de formación: previa y durante su actividad. Los resultados encontrados fueron los siguientes:

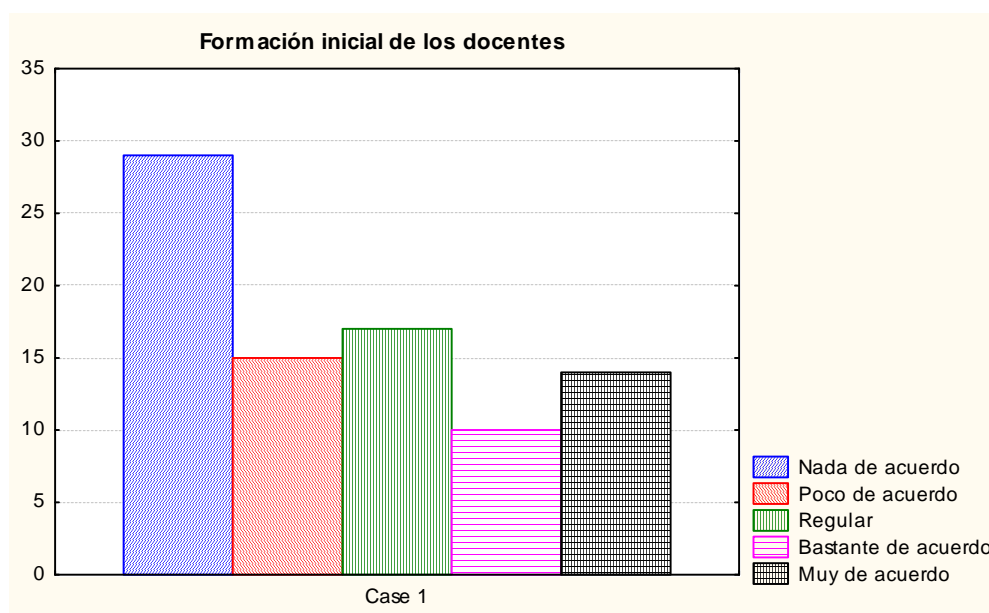


Figura 1. Opinión de los docentes en relación a su formación inicial

Como puede observarse, los docentes explicitan la escasa formación que han tenido para desarrollar estos programas que, según ellos, tienen ciertas peculiaridades que los hacen diferentes y para los que se requiere una formación complementaria a la que poseen. Con ello hacen referencia a materiales específicos, metodologías y dinámicas de clase, entre otras. Los docentes ponen de manifiesto el gran vacío curricular (referentes y materiales didácticos) con el que se encuentran en los primeros años de trabajo en estos programas y/o medidas (véase González González y Vallejo, 2008).

Esta necesidad de formación se ve mitigada con la experiencia y el tiempo en estos programas. Así, cuando se les pregunta por la necesidad de formación durante el desarrollo de su actividad, el 40 % de los profesores manifiesta estar bastante de acuerdo con ella. Solamente destacar que esta formación ocurre, fundamentalmente, por iniciativa personal de

los docentes, a excepción de algunos cursos de formación que desde la Consejería de Educación se imparten en relación a los cambios establecidos a nivel legislativo.

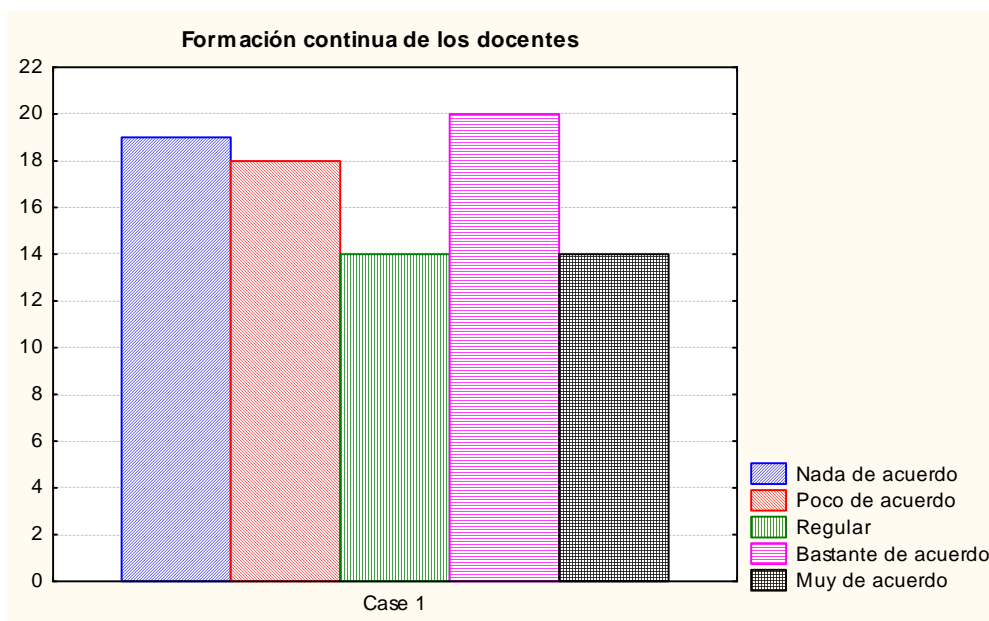


Figura 2. Opinión de los docentes en relación a su formación continua

Un dato sorprendente es que más de 50% de los entrevistados manifestó que no existente un proceso de formación en cooperación y coordinación con otros profesionales y compañeros del centro, sino que, como ellos mismos manifiestan: *Vamos aprendiendo sobre la marcha.*

En este sentido, esa sensación de “marginación” que describían los profesores de los programas de diversificación curricular en el estudio que realizamos anteriormente, sigue siendo evidente.

2.2. Profesorado y valoración

En primer lugar trataremos de definir el perfil del docente responsable de este programa. En torno a esta cuestión podemos decir que el número de hombres y mujeres es muy similar; 40 hombres frente a 45 mujeres; y la mayor parte de ellos (52%) son licenciados. Se tratan de docentes que en su mayoría (47 de ellos) llevan de 1 a 3 años trabajando en este tipo de programas, de los cuales 32 llevan trabajando en la ESO entre 1 y 5 años, los restante llevan hasta 10 años en esta etapa.

Muchas veces encontramos que el criterio de adscripción a los programas es arbitrario, de manera que no suelen operar, según su opinión, criterios pedagógicos:

Su adscripción depende mucho del “personal”; no hay criterios pedagógicos, sino más bien los de la dinámica de traslados, que salen como puestos específicos, en lo que tienen que ver también los sindicatos, lo que aprovecha la gente para acercarse a centros que les interesa. (Director)

Estos datos son coherentes con los hallazgos realizados en otros estudios (Boaler, 1997; Finley, 1984; Ireson y Hallan, 1999; Tice, 1994) en los que se concluye que los docentes más experimentados imparten clase en los grupos de mayor nivel y que los profesores con corta experiencia o noveles, lo suelen hacer en aquellos grupos “que nadie quiere”. Esta cuestión, tal y como señala González González (2002, 175) no es baladí pues como esta autora manifiesta *constituirá un caldo de cultivo para desencadenar micropolíticas entre profesores cuyos itinerarios se sitúan en trabajar con un grupo determinado de alumnos*. Estos resultados llevan a sospechar que, a pesar de las buenas intenciones de estos programas, constituyen verdaderos quebrantos de la calidad del currículo, la enseñanza y los aprendizajes, no tanto por razones atribuibles a los docentes implicados en los mismos, cuanto por una cierta marginación institucional y administrativa que los caracteriza.

En relación a la percepción de los docentes sobre sus estudiantes, destacan que son como los demás alumnos, aunque en las entrevistas realizadas, manifiestan que tienen menos capacidad y menos interés por la escuela y todo lo que la rodea. También destacan que *“llegan muy machacados, muy hechos polvo, porque han sido siempre los últimos de la clase...”* (Profesora PCPI).

Tras el paso de estos alumnos por los diferentes programas y/o medias, los docentes destacan que:

- Los alumnos, en su gran mayoría, adquiere los conocimientos básicos establecidos en el programa (60% de los docentes).
- Los alumnos vuelven a interesarse por su formación, y mejoran su percepción de la escuela (64.7% de los docentes).
- Uno de los principales problemas de los alumnos de estos programas es la carencia de un entorno familiar que los estimule (75.3% de los docentes).
- Los alumnos de estos programas “no pasan de estudiar”, sino que su difícil trayectoria escolar y otros condicionantes son la causa de su fracaso escolar (54.1% de los docentes).
- Los alumnos y alumnas mejoran su imagen personal tras el paso por estos programas (77.6% de los docentes).

A nivel general, podemos hablar de que el profesor implicado se siente valorado de manera positiva y consideran necesario estos programas:

... sin ellos, muchos alumnos no llegarían a graduarse. A mí me gusta trabajar en este programa, porque los alumnos me necesitan, me respetan y me ven como alguien que les va a ayudar. La función del profesorado es fundamental. (Profesor de PDC)

Por el contrario, encontramos que los profesores que no están implicados directamente mantienen opiniones y valoraciones que muestran poca implicación y utilidad de los mismos:

La valoración del resto del profesorado del trabajo que realizan en este programa es una cuestión que todavía no han resuelto: cuando los profesores ven que alumnos que no conseguían avanzar, logran un rendimiento alto en el PDC, creen que es porque aquí le “regalan” las buenas notas, y no se les puede enfrentar a sus trabajos por no menospreciar el esfuerzo que han efectuado. (Profesor de PDC)

De estos datos y de las entrevistas realizadas, el hallazgo fundamental es que el docente tiene claro que su rol no es solamente transmitir una serie de contenidos, sino que es muy importante el “cómo”, dado que todos los alumnos no aprenden con la misma facilidad y de la misma manera, no todos están igualmente motivados para aprender, no todos tienen las mismas condiciones familiares y sociales: De manera que se articulan las modificaciones necesarias para dar respuesta a las diferentes peculiaridades, buscando siempre la mejor formación para ellos, o lo que, a un nivel más teórico, podríamos decir buscando la calidad de la educación.

El profesor es, por tanto, el verdadero artífice del éxito de estos programas, el “creador de ambientes de aprendizaje” y estrategias que posibilitan el éxito de estos estudiantes dentro de los programas. En definitiva, hablaríamos de un profesional comprometido con la tarea educativa, capaz de orientar y guiar al alumno en su trabajo académico con una actitud reflexiva y crítica, siempre en la medida de las posibilidades/estricciones que se plantean a nivel organizativo.

... a estos alumnos hay que sacarlos, llevarlos a todos los sitios que se pueda, enseñarles informática, no tenerlos sólo en la pizarra: darles otras cosas. Tratarlos con mucho amor y respeto.

Considero que funciona bien debido sobre todo a la maestra que se ocupa del programa... una maestra funciona mejor que cualquier licenciado (un licenciado no sólo no sirve, sino que no quiere, mientras que la maestra ha venido al centro porque ha querido y le gusta trabajar con esos alumnos). (Director)

La principal demanda que los docentes plantean es la denuncia de la desidia en la que viven con respecto a la Administración. Más del 60% de los docentes entrevistados manifiestan que las Administraciones desconocen cuál es la verdadera realidad de estos programas y los esfuerzos que ellos realizan para desarrollarlos de la mejor forma posible. De hecho, algunos docentes de los programas analizados, en concreto pertenecientes a un programa de iniciación profesional de Educación especial, manifestaban el desconocimiento por parte de la Consejería de la existencia del mismo.

En este sentido, algunas de las valoraciones y propuestas de mejora que los docentes plantean son:

- La necesidad de medidas preventivas a lo largo de la etapa de Primaria. Según ellos, *“hay una población de alumnos con un CI entre 70 y 80 a los que no se les está dando respuesta porque la administración no lo posibilita (no se dota a los centros con personal ni presupuesto para atender a estos alumnos). El problema real está en Primaria”*.
- La necesidad de un programa con un contenido más procedimental para alumnos con edades comprendidas entre 14 y 16 años. El nivel de absentismo es muy alto en estas edades, es necesario que haya medidas para poder atender a estos alumnos.
- No hay una iniciación profesional para disminuidos psíquicos. *“Aquellos alumnos que tienen una discapacidad media están más desamparados que aquellos con una discapacidad severa, con entidades específicas que les proporcionan un tratamiento especializado”*.
- Falta de recursos bibliográficos y materiales cuyo contenido se adapte a la diversidad de programas existentes, con actividades más motivadoras. *“que no sean las mismas*

de siempre; ellos se aburren y yo no tengo tiempo para pensar otro tipo de actividades”.

- Una enseñanza más motivadora, que les permita a los alumnos “engancharse” de nuevo al ámbito académico. *“yo me siento impotente. Se me ocurren cosas pero no tengo tiempo para dedicarme todo lo preciso; es una frustración profesional no poder dedicarles más tiempo y atención”.*
- Mayor difusión de estos programas y de los resultados positivos que tienen para un cierto tipo de alumnado. *“Se necesita que se dé a conocer estos programas y que la gente vea lo que se puede hacer en ellos, que por lo menos se consiga una formación mínima”.*
- Mayor regulación en la distribución de los alumnos a los diferentes programas. *“Son indicadores que deben proponer los orientadores o los equipos educativos, pero hay que poner criterios más fiables de los que hay ahora mismo (que consiguen un alto índice de abandono y fracaso). Es una cuestión de mejora para la sociedad y para estos alumnos, no una cuestión de un instituto en particular”.*
- La necesidad de una colaboración entre todos los agentes educativos implicados en la formación de estos estudiantes, fundamentalmente sus familias. *“Los problemas más importantes que se han tenido son por las familias (no se interesan lo más mínimo y a sus hijos no les falta dinero ni la moto, que es todo lo que les importa en estas edades).”*
- La adscripción provisional a los profesores a los centros determina en parte el nivel de implicación, así como el nivel de desarrollo de las medidas implementadas. En este sentido señalan la necesidad de *“garantizar la continuidad del profesorado”*
- Falta de apoyo de la Administración que desconoce la realidad de estos alumnos; la normativa existente no siempre da respuesta a la heterogeneidad del alumnado.

3. Conclusiones

Respecto al profesorado encargado de poner en práctica los Programas de Atención a la Diversidad podemos decir que existen ciertos rasgos distintivos que determinan un perfil común en todos los centros educativos. Como ya hemos visto se tratan de docentes con corta trayectoria profesional que muestran un gran interés por el trabajo que realizan y sus alumnos. De este modo, el papel que desempeña el profesor puede considerarse como un elemento clave en el éxito o fracaso de estos programas y de sus estudiantes. Su visión del programa y de sus alumnos, unido a su formación y recursos, parecen ser los elementos claves de estos programas y medidas.

En esta misma línea es de resaltar que el profesor que trabaja en estos programas lo hace de una forma un tanto aislada en los centros. Prima una pauta bastante generalizada según la cual es cada docente a título individual quien a fin de cuenta 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 regular que enseña el currículo regular en las aulas ordinarias. Así, matizando las palabras de Escudero, González González y Martínez Domínguez (2009), pareciera que el fracaso escolar es algo que

ocurre “en” las aulas de estos docentes, es “de” estos docentes y es construido y sancionado “por” estos docentes.

De todo ello se puede concluir que no existe una cultura compartida entre la administración y todos los centros, pues son los centros particulares los que, dependiendo de sus recursos y las características concretas de los alumnos, desarrollan una serie de estrategias organizativas, curriculares y pedagógicas para afrontar el riesgo de exclusión muy ligadas al “aquí y ahora”. A ello puede contribuir que estas medidas tengan un carácter eminentemente reactivo; la labor preventiva de lucha contra el riesgo y el fracaso escolar debería iniciarse con mayor énfasis en la etapa de Primaria y se muy tenida en cuenta en la transición a los Institutos.

Referencias bibliográficas

- Boaler, J. (1997). Setting, social class and survival of the quickest. *British Educational Research Journal*, 23 (5), 575-581.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?*. Barcelona. Gedisa.
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión social ¿De qué se excluye? *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, 9 (1). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- Escudero, J. M., González González, M^a. T y Martínez Domínguez, 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 otros (2005). *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*. Documento interno.
- Finley, M. K. (1984). Teachers and tracking in a compressive school. *Sociology of Education*, 57, 233-243.
- González González, M^a. T. (2002). Agrupamiento de alumnos e itinerarios escolares: cuando las apariencias engañan. *Educar*, 29, 167-182. Disponible en: <http://ddd.uab.cat/record/5029>
- González González, M^a. T. (2004). La construcción y las respuestas organizativas a los alumnos en riesgo de exclusión educativa. En J. López y otros (Ed.). *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Acta del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de las Instituciones Educativas. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- González González, M^a T. y Vallejo, M. (2008). Entre el realismo y la ambición pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, 382, 64-66.
- Hixson, J. y Tinzman, M. B. (1990). *Who are the “at-risk” students of the 1990’s?* North Central Regional Education Laboratory (NCREL).

Ireson, J. y Hallan, S. (1999). Raising standards: is ability grouping the answer? *Oxford Review of Education*, 25 (3), 344-360.

OCDE (1992). *Escuela y calidad de la educación*. Madrid: Paidós.

Tice, T. (1994). High School tracks. *Education Digest*, 59 (8), 50-52.