

INNOVACIÓN Y EFICACIA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: ¿QUÉ HACE QUE LAS EXPERIENCIAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD FUNCIONEN EN LOS CENTROS DE LA C.A.M.?

Mercedes García García (coord.);
Inmaculada Asensio Muñoz; Chantal Biencinto López;
Diana García Corona; Narciso García Nieto;
Coral González Barberá; Joseph Mafokozi;
Justo Ramos Alía

Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN: La atención a la diversidad es una de las medidas educativas diseñadas para mejorar la eficacia y la equidad del sistema educativo. Este artículo se centra en el análisis de las medidas desarrolladas en Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Madrid y presenta los resultados de las entrevistas realizadas a 14 centros identificados y seleccionados por sus proyectos de carácter innovador con el objetivo de conocer el escenario y elaborar pautas de acción y mejora dirigidas a los centros de similares características y contextos. El análisis pone en evidencia la necesidad de formar equipos docentes cohesionados e implicados que afronten de manera positiva la problemática específica de su centro, que discutan y consensuen los programas o las formas de intervención más adecuadas en función de las necesidades de los estudiantes; apoyados por el claustro, el equipo directivo y administrativo del centro y por la Administración de la que dependen, ya que en sus manos está en definitiva el que se disponga o no de las dotaciones requeridas. De las experiencias llevadas a cabo, despunta también la eficacia de intervenciones altamente estructuradas y con objetivos claros y operativos que permitan experimentar éxito a corto plazo y auto-control de los avances, así como de programas de atención individualizada adaptados a cada contexto o situación.

ABSTRACT: Attention to diversity is one of the educational measures designed in order to improve the efficacy and fairness of the educational system. This article deals with the analysis of the measures carried out in the

Compulsory High School level in the Autonomous Region of Madrid; it also presents the results of the interviews carried out in 14 high schools identified through their innovative projects. The aim is to know the background and elaborate guidelines and improving procedures directed to high schools with similar characteristics and contexts. The analysis shows the need to create reliable and involved educational teams which should analyze the specific problems of their schools and which should discuss and agree upon the curricula or the most appropriate ways of intervention depending on the students' needs. These educational teams should be supported by the school cloister, the school board and the administration team. Finally, this analysis reveals the need of highly-structured interventions and operational objectives that would allow to experiment short term success and self-control progress; an individualized attention; etc.

PALABRAS CLAVE: Atención a la diversidad. Innovación educativa. Educación Secundaria Obligatoria.

KEYWORDS: Attention to diversity. Innovative Projects. Compulsory High School.

INTRODUCCIÓN

El logro de una educación de calidad para todos es el principal objetivo del Proyecto de Ley Orgánica de Educación de 22 de julio de 2005, que recoge, de acuerdo con el principio de equidad, la igualdad de oportunidades para todo el alumnado, por lo que el sistema educativo debería dar respuesta a las diferencias personales, ya provengan de distintas posibilidades, capacidades o intereses, o de situaciones individuales y sociales diversas. Pero no es la primera vez que aparece la atención a la diversidad como uno de los pilares que sustentan la igualdad de oportunidades educativas. Ya en la ley de 1990, LOGSE, se enuncia y legisla con el fin de que la atención a la diversidad sea una realidad. Si en este caso el enfoque elegido fue el de la *integración* educativa, una década posterior, el enfoque teórico y políticamente recomendado es el de la *inclusión* educativa. Un camino que, eliminando la exclusión, va de la integración en la escuela a estudiantes con necesidades educativas especiales a la concepción de que la diversidad se asocia a diferencias y que en todos/as están presentes.

Este artículo es parte de un proyecto cuya finalidad última es proponer un modelo de atención a la diversidad, como resultado del análisis de la realidad y la conjugación de necesidades, teoría y práctica. La puesta en marcha de un modelo inclusivo, hoy recomendado y propuesto por la teoría (Wang, 1995; Stainback y Stainback, 1999; Ainscow, 2001; Parrilla, 2002; García, 2005) y por la legislación vigente, sólo puede tener éxito en la medida en que se adapte a la realidad del entorno contextual donde se desarrollará. En consecuencia, pensamos que la propuesta de un modelo inclusivo de educación para la diversidad, debe tomar como punto de partida la evaluación de necesidades y proyectos implementados en los centros de educación secundaria. De ahí que antes de formular esta propuesta, se realice el análisis de la realidad, base de este trabajo y que justificamos a continuación.

Los últimos informes sobre la situación educativa de los estudiantes (TIMMS, 1991-98; INCE, 1997; PISA, 2003 en INECSE, 2004) ponen sobre la mesa un problema no resuelto: el bajo rendimiento de los estudiantes de secundaria en las materias instrumentales y un descontento creciente del profesorado, de los padres y de la sociedad en general. Nuestro punto de vista es que una respuesta eficazmente ajustada a la diversidad puede ayudar a paliar este problema porque es uno de los pilares de la calidad educativa, tanto en términos de eficacia como de equidad. La realidad pone en evidencia el incremento de la diversidad presente en las aulas de secundaria y la dificultad de manejar esta situación. El reto, pues, es desarrollar un modelo educativo que pautе y dé respuesta eficiente a las diferencias personales, ya provengan de distintas experiencias, estilos, capacidades o intereses, o de situaciones individuales y sociales diversas.

Por otro lado, estudios centrados en el análisis de la percepción del profesorado sobre la problemática asociada a la diversidad (Álvarez Rojo et al., 2002; Marchesi y Martín, 2002; Jiménez Trens, 2003; Cardona, 2005) están de acuerdo en que ésta es una población con una visión y opinión más negativa que otros colectivos docentes hacia este tema. Así, más de las 2/3 partes (77%) del profesorado de Secundaria considera que la comprensividad de esta etapa pone en riesgo el nivel académico del conjunto de estudiantes; además, perciben el incremento de una considerable diversidad en el alumnado, proponiendo la iniciación de itinerarios diferenciados desde el segundo ciclo de la etapa. Es frecuente, por otra parte, que atribuyan las dificultades y problemas a factores externos (administración, familias) más que a su propia implicación. Sin embargo, no podemos olvidar que algo más del 40% del profesorado está dispuesto a trabajar con alumnado heterogéneo aunque sea más duro y que los problemas originados por la diversidad tienen solución. Es en este grupo, precisamente, donde nos interesa centrar el estudio, en aquéllos que están dispuestos y, sobre todo, en aquéllos que están desarrollando propuestas de atención a la diversidad que parecen funcionar.

En definitiva, una década después del reconocimiento legal del principio de atención a la diversidad (LOGSE, 1990), se hace necesario indagar qué medidas se están llevando a cabo en los centros; es decir, cómo los proyectos educativos dan respuesta a la heterogeneidad presente en la escuela y en las aulas. Es el momento de identificar: a) qué experiencias innovadoras se están desarrollando para atender la diversidad y b) qué efectos están logrando en cuanto a rendimiento, actitudes y satisfacción de los diversos implicados. En definitiva, es importante conocer qué factores contribuyen a que las experiencias de atención a la diversidad funcionen en los centros de secundaria.

OBJETIVO

El objetivo final de este trabajo es realizar un análisis de la situación educativa relativa a las experiencias innovadoras de atención a la diversidad realizadas en los centros de educación secundaria de la Comunidad de Madrid, que nos permita conocer el escenario y elaborar pautas de acción y de mejora que puedan ser de utilidad para los centros de similares características y contextos.

El análisis del escenario en la Comunidad de Madrid lleva parejo el conocimiento del concepto de diversidad y las medidas educativas llevadas a cabo desde la Administración para atenderla y, posteriormente, poder centrarnos en aquellas experiencias que en este contexto resaltan por su planteamiento innovador. Por último y, a partir de estas valoraciones, analizar los componentes comunes que puedan ayudar a diseñar enfoques y directrices eficaces y equitativos en la atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria.

QUÉ SON *EXPERIENCIAS INNOVADORAS*

El primer paso es intentar definir qué entendemos por experiencias innovadoras puesto que suele ser un concepto difícil de concretar. Desde un modelo socio-crítico, la innovación es *un cambio planificado por la propia escuela que afecta tanto a las personas en su desarrollo profesional como a la organización* (desarrollo organizativo) y *a la enseñanza* (desarrollo curricular) (Estebaranz, 1999).

Desde el modelo práctico o situacional, las innovaciones buscan el bien de todos los afectados por un problema, que deben estar presentes y participar en el análisis de alternativas y en la toma de decisiones (democratización y descentralización de las decisiones).

Unificando ambos criterios entendemos como innovadores aquellos proyectos o experiencias que: a) dan respuestas eficaces y cooperativas a nuevas problemáticas en el ámbito educativo; b) desarrollan nuevas formas de intervención que producen renovación y mejora en los procesos y resultados educativos; c) suponen soluciones novedosas que producen cambios significativos/duraderos en la enseñanza (marco curricular) o en las interacciones personales (comunicación-clima) dentro del ámbito escolar; d) introducen mejoras tanto en la organización como en la utilización de recursos humanos y materiales; e) constituyen respuestas novedosas del profesorado a demandas o problemas existentes en el Centro y logran una mayor participación e implicación de alumnos, familia y entorno en el hecho educativo; y f) incluyen la realización de actividades por parte de los miembros de la comunidad educativa, que contribuyen a renovar la práctica docente y se adecuan a las nuevas demandas de la sociedad.

PROCEDIMIENTO

La primera fase del trabajo se ha centrado en la identificación de experiencias innovadoras. Para ello se ha contado con diversas fuentes, las principales han sido: el análisis de documentos y proyectos concedidos relativos a la atención a la diversidad de la Consejería de Educación de la CAM; el análisis de estadísticas sobre la evolución de poblaciones diversas y programas de atención a la diversidad; las entrevistas a asesores del Servicio de la Unidad de Programas Educativos de las Direcciones de Áreas Territoriales de la CAM y de los Centros de Apoyo al Profesorado (C.A.P.); y entrevistas a ocho orientadores de centros de secundaria.

Con la información recogida se elabora un listado con los centros reconocidos por la Administración o por los asesores y compañeros como centros que “funcionan de otra manera, que son *especiales* o que aportan un valor añadido” a la atención a la

diversidad, excluyendo los centros privados a los que se tiene peor acceso. La muestra definitiva, de carácter intencional, corresponde a los centros públicos y concertados, así como sus respectivos equipos de profesores de la Comunidad Autónoma de Madrid, que están desarrollando algún proyecto innovador (de centro o de aula) de atención a la diversidad. En total, se identificaron 33 centros repartidos en cuatro de las cinco áreas territoriales de la C.A.M. (el área Este no está representada por dificultad burocrática en el acceso de la información), tal como se observa en la tabla 1.

Tabla 1. Población y muestra de experiencias innovadoras de atención a la diversidad (EIAD) distribuidas por áreas territoriales de la CAM y tipo de diversidad dominante.

AREA TERRITORIAL CAM	POBLACIÓN	Nº CENTROS E.I.A.D.	TIPO DIVERSIDAD
SUR	205 IES públicos 24 IES concertados	18	Acnee = 7 Compensatoria = 6 A. enlace = 5
NORTE	22 IES públicos 1 IES concertado	5	Compensatoria = 5 A. enlace = 2
OESTE	33 IES públicos 2 IES concertados	5	A. enlace = 5
ESTE	52 IES públicos 0 IES concertados	Sin datos	
CENTRO	90 IES públicos 24 IES concertados	5	Acnee = 1 Compensatoria = 3 A. enlace = 2

Una vez identificados, se realiza una entrevista en el último trimestre del curso 2004-2005 con los responsables de la organización y desarrollo de las experiencias tras cita telefónica. La pauta de entrevista, semiestructurada, se registró en una rejilla para proceder al análisis de su contenido. La entrevista dura en torno a 2-3 horas.

Las principales variables de análisis son: concepto de diversidad; actitudes y formación de los implicados; ciclo educativo; área de conocimiento y objetivos; perfiles de los estudiantes y procedimientos de diagnóstico; medidas organizativas; medidas curriculares; estrategias educativas; resultados en estudiantes, profesores, comunidad educativa; apoyos para la atención a la diversidad y percepción de la problemática y los elementos que creen hace funcionar la experiencia.

RESULTADOS

1. Experiencias innovadoras de atención a la diversidad en la CAM

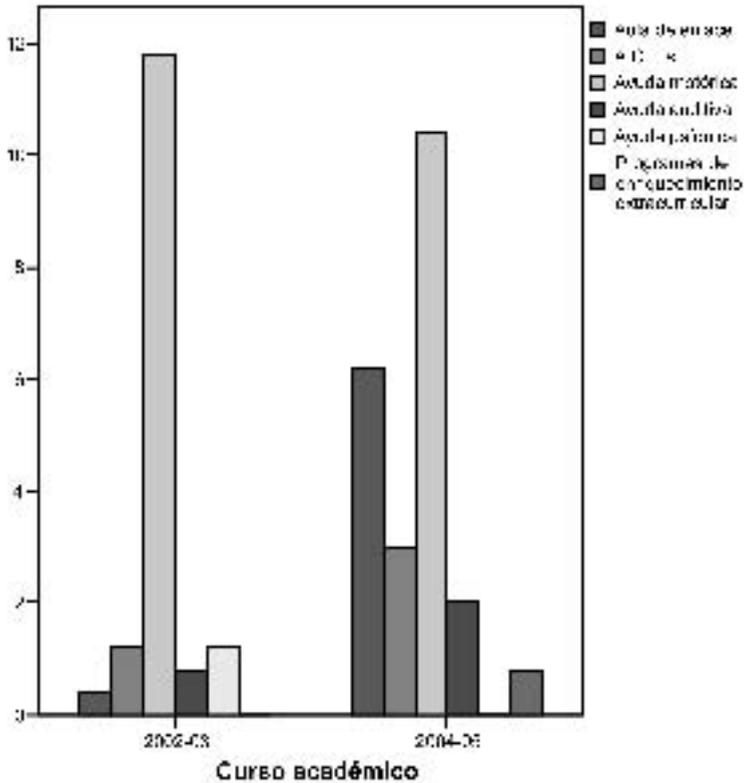
La mayor parte de los proyectos de innovación de educación secundaria que tienen lugar en la Comunidad de Madrid en los últimos años se dirigen a la aten-

ción a las diferencias culturales, lingüísticas, ideológicas... derivadas del hecho de que, en los centros públicos, se está incrementando notablemente el número de alumnado extranjero. Ha pasado de 15.831 (1,68% del total de la Comunidad) estudiantes matriculados en el curso 1996/97 a 35.789 (5%) en el curso 2000-01. La mayoría matriculados en centros públicos (71%), sobre todo cuando se trata de hijos de inmigrantes (Muñoz Sedano, 2002). En el curso escolar 2001-02 había escolarizados en etapas de educación obligatoria en Madrid, 52.000 estudiantes procedentes de otros países, que manejaban más de 30 lenguas diferentes y pertenecían a 100 nacionalidades distintas (Casanova, 2002). Esta cifra ya era casi cuatro veces superior al número total de alumnos escolarizados en dichas etapas con n.e.e. En el curso 2003-04, se identificaba un 10,2% de estudiantes extranjeros en la Comunidad, cuyo origen se distribuía de la siguiente manera: 50'5% de América del Sur y Central; 25'2% de Europa; 18'9% de África; 4'4% de Asia y Oceanía; y el 1'1% de América del Norte (Fuente: Estadística MEC, 2003-04).

Se puede afirmar que la problemática mayor de los centros de educación secundaria actualmente se refiere al alumnado de origen inmigrante aunque también se mantengan las medidas dirigidas a a.c.n.e.e.. En el diagnóstico realizado en la CAM se pone en evidencia no sólo el incremento del número de alumnado extranjero sino las dificultades de los hijos e hijas de las familias inmigrantes para alcanzar los objetivos educativos, debido a diversos factores, entre los que destaca, especialmente, el desconocimiento de la lengua vehicular del proceso de enseñanza-aprendizaje (Plan Regional de Compensación Educativa de la CAM, noviembre 2000). De acuerdo al art. 42 del capítulo VII de la L.O. 10/2002 (BOE 24-12-2002), la administración educativa de la CAM ha desarrollado un programa específico para facilitar la integración del alumnado extranjero, como una línea más de actuación dentro del *Programa de Educación Compensatoria* dirigida a los centros educativos. Como acción específica para paliar esta problemática se crean las *Aulas de Enlace* dentro del programa *Escuelas de Bienvenida*. El programa *Escuelas de Bienvenida* es un programa experimental de la Consejería de Educación de la CAM, de aplicación en los centros educativos sostenidos con fondos públicos. Con este programa se pretende facilitar al alumnado extranjero la incorporación al sistema educativo así como su integración escolar y social. Las Escuelas de Bienvenida son comunidades promotoras de la educación intercultural a través de actividades de *Inmersión social, cultural y lingüística* y de *desarrollo de la convivencia activa*.

Como se observa en el gráfico 1, las aulas de enlace aparecen tímidamente en el curso 2002-03, aumentando considerablemente en el curso siguiente. Se incrementan, asimismo, las aulas de educación compensatoria y aparece, por primera vez, programas de enriquecimiento extracurricular, dirigidos a estudiante con necesidades educativas específicas por superdotación intelectual, si bien, en este caso se trata de actividades complementarias a la educación reglada fuera del horario lectivo.

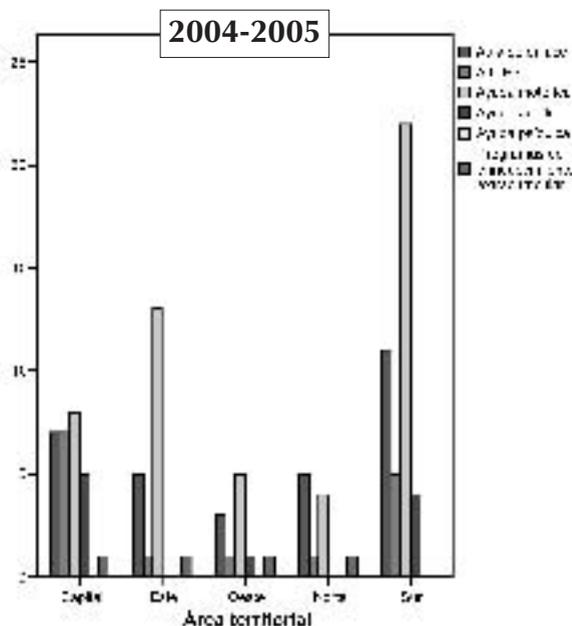
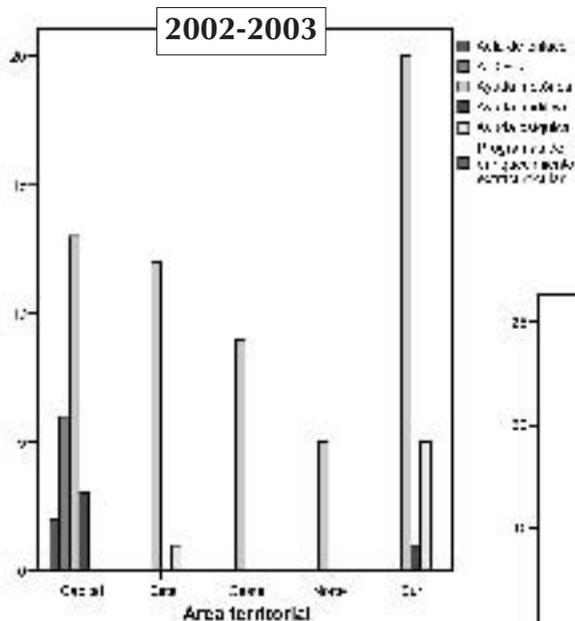
Gráfico 1. Medidas de atención a la diversidad en la CAM durante los cursos 2002-03 y 2003-04



A las aulas de enlace como medida de atención a la diversidad, habría que añadir las medidas utilizadas en los últimos años dirigidas a los a.c.n.e.e. (motórica y auditiva, principalmente), a los alumnos sobredotados mediante programas de enriquecimiento extracurricular y, sobre todo, a las minorías étnicas o culturales y a los colectivos socialmente desfavorecidos con un desfase escolar significativo (de 2 ó más años): apoyos en grupos ordinarios; grupos de apoyo; grupos de “prediversificación”; grupos específicos de compensación educativa; y aulas de compensación educativa (A.C.E.).

En los dos gráficos siguientes (gráfico 2 y gráfico 3) se puede ver la evolución de la distribución de las acciones de atención a la diversidad en función de las cinco áreas territoriales de la CAM. Así, se observa cómo a partir del curso 2002-03 se han incorporado a las medidas de atención a acnee, las ayudas psíquicas y, sobre todo, las Aulas de Compensación Educativa y las Aulas de Enlace (ACE), exclusivamente en el área centro de Madrid. En el curso 2003-04, por el contrario, estas dos últimas medidas se han distribuido por las cinco áreas territoriales, con una proporción diferencial: el área Sur es la que organiza más aulas de enlace mientras que en la capital es igualmente frecuente la organización de ACEs. El área Oeste sería, por el

contrario, la que menos dotación de proyectos recibe en sus centros. En cualquier caso, parece que las aulas de enlace han tenido una gran receptividad en los centros y se espera que la convocatoria para los cursos próximos aumente esta demanda. Sin embargo, posiblemente el tipo de inmigración difiera en cada área territorial, por lo que sería conveniente analizar las particularidades de cada aula de enlace en función del área donde se ubica, lo que queda pendiente para futuros estudios.



Aunque las aulas de enlace aparecen como novedad en la CAM, sin embargo, las medidas de atención a la diversidad en educación secundaria obligatoria que llevan más tiempo y que parecen producir diferencias en la forma en que los centros se enfrentan a ellas, motivando variabilidad en los resultados son, precisamente, las medidas de compensación educativa dirigidas a los alumnos con desfase curricular y falta de motivación hacia el aprendizaje. En los centros se percibe que en estos alumnos es donde radica el principal problema de las aulas de secundaria. Al fin y al cabo los a.c.n.e.e. y los sobredotados, una vez identificados, demandan una atención especializada que, aportada por la Administración, funciona de forma paralela

con los centros. Algo parecido sucede con las aulas de enlace: aunque es una medida muy reciente y que, en principio, ha sido bien valorada por los orientadores y profesores de secundaria, sin embargo no deja de ser una medida puntual y con un objetivo específico previo a la escolarización. En cambio, las medidas que requieren los alumnos de compensación son de carácter organizativo y curricular y, en consecuencia, la responsabilidad recae en los equipos docentes del centro y en el departamento de orientación. Nuestra hipótesis de trabajo es que la forma que tiene cada centro de enfrentarse a esta cada vez más frecuente problemática es donde reside la eficacia diferencial de las acciones llevadas a cabo por los mismos.

Por consiguiente, es precisamente de las experiencias desarrolladas en educación compensatoria de las que más se puede aprender en la práctica, razón por la cual centraremos nuestro análisis en las propuestas educativas puestas en marcha por los centros que hayan logrado una mejora de la calidad institucional.

Las cuatro modalidades de educación compensatoria difieren, principalmente, según el perfil del alumnado, siendo las aulas de compensación educativa (A.C.Es) las más utilizadas para aquellos que, además del desfase curricular, presentan graves dificultades de integración en el aula y valoran negativamente la escuela.

Por otra parte, este tipo de medidas provocan desigual actitud por parte del profesorado. Por un lado, la diversificación curricular para el alumnado de los últimos cursos de ESO, cuando tienen dificultades generalizadas de aprendizaje, produce satisfacción en el profesorado, avalada por las últimas cifras de resultados objetivos, que indican que el 78,32% del alumnado que ha participado en estos programas, consigue graduarse (Fuente: MEC; curso 2001-02). Por el contrario, las acciones de compensación educativa provocan cierta reticencia en el profesorado de secundaria, quizás por la baja motivación añadida que demuestra el alumnado al que van dirigidas. No obstante, los asesores y orientadores entrevistados, perciben diferencias en la puesta en práctica de estas acciones, identificando como “interesantes” aquellos proyectos que “funcionan bien porque producen resultados positivos, con un grupo de profesores que trabajan de forma coordinada y actitud positiva hacia los estudiantes y con cambios significativos en la metodología”, características similares al concepto de “innovación” defendido en nuestro proyecto.

La diferencia entre los centros que ponen en marcha experiencias innovadoras y los que no, se refleja fundamentalmente en la forma que tienen de enfrentarse al problema, de manera que los centros se ubican en torno a dos polos: en un extremo se situarían los centros que aceptan con resignación la situación y cumplen la normativa, intentando de alguna manera aislar al alumnado en una vía paralela. En el otro extremo, aquellos otros que analizan la problemática de su centro en particular y promueven, normalmente en equipo, formas educativas diferentes, con alta implicación de la comunidad educativa, haciendo una interpretación comprensiva y flexible de la normativa, en un intento de adaptarla y ajustarla a su propio contexto y situación. Entre uno y otro extremo se podrían situar los centros, y entendemos que cuanto más cercanos se encuentren de este segundo polo, más se están promoviendo medidas innovadoras de atención a la diversidad. En este último polo situaríamos los 14 centros seleccionados, identificados por su manera innovadora, “interesante”, de organizar las propuestas compensatorias de su centro.

CARACTERÍSTICAS COMUNES DE LAS EXPERIENCIAS INNOVADORAS EN EDUCACIÓN COMPENSATORIA

Del análisis de las entrevistas mantenidas con los responsables de proyectos innovadores de atención a la diversidad, podemos destacar lo siguiente:

Los *alumnos/as* hacia los que se dirigen principalmente las actuaciones de atención a la diversidad tienen, por lo general, dificultades que exceden lo que podríamos llamar problemáticas académicas. Los problemas que se encuentran en los centros son muchas veces de carácter social, por lo que, de alguna forma, la escuela se transforma en subsidiaria en materia de resolución de problemas sociales, tratando de afrontar desde este contexto situaciones y conflictos que deberían tener un abordaje más amplio, integrado y coordinado con otro tipo de políticas comunitarias. Dado que esta coordinación no existe de manera general en los casos analizados, la escuela se ve ante la complejidad de conjugar dos funciones distintas, y en ocasiones incompatibles o de difícil conjugación, como son: la educación destinada a la mejora del rendimiento escolar y la que es definida como socializadora. Hay que entender que, si bien la socialización es un elemento constituyente de la educación en cualquier caso, aquí no nos referimos a esta función como complemento de la educación que se recibe en la familia, sino como una socialización básica (que posiblemente tendría que haberse recibido a edades más tempranas) o una resocialización (en aquellos casos en que la recibida en su medio es contraria a la demandada en otros entornos sociales).

El contexto de procedencia de los/as alumnos/as, objeto de medidas especiales de atención a la diversidad abarca:

- Inmigrantes (con problemas de desarraigo, propio de quienes se ven obligados a vivir fuera de su entorno, a los que se suman dificultades económicas, de lenguaje...).
- Etnia gitana.
- Problemática sociofamiliar grave (en este caso pueden encontrarse tanto familias españolas como inmigrantes o de etnia gitana). Se encuentran alumnos procedentes de familias y entornos aquejados de paro, trabajo sumergido, alto grado de violencia, drogadicción, marginación social, etc.
- Españoles procedentes de nivel socioeconómico medio-bajo o bajo con un nivel cultural bajo.
- Menores en situación de desamparo, abandono o desestructuración familiar.
- Menores con medidas judiciales.

Estas características del entorno revierten en *problemáticas de los/as alumnos/as*, entre las que destacamos:

- Falta de interés y motivación por el trabajo escolar así como una visión negativa de la escuela.
- Autopercepción de incompetencia.
- Conflictos de integración en el grupo-clase y conductas disruptivas.
- Absentismo y, frecuentemente, abandono prematuro de la escolarización.

- Falta de percepción de la utilidad de la educación para su futuro o no ven la conexión de lo que aprenden con su vida (no perciben la relación entre lo que aprenden en la escuela y lo que la sociedad les demanda o demandará). Su valoración de la utilidad del aprendizaje se realiza con criterios de inmediatez “se estudia para sacar buenas notas”. Debemos considerar que entre las características psicológicas de estos/as alumnos/as destaca el presentismo, sólo perciben lo inmediato, no tienen la capacidad de planteamientos a largo plazo.
- Desfase curricular pronunciado.
- Dificultades con el lenguaje, en algunos casos por desconocimiento del castellano y en otros por el bajo dominio del mismo (inclusive en alumnos/as españoles) que hace que tengan dificultades de comunicación (con los demás) y para expresar sus propias vivencias y sentimientos. A ello debe añadirse la repercusión que ello tiene en las actividades escolares, la mayoría dominadas por la necesidad del uso y comprensión correcta del lenguaje.
- Problemáticas socioafectivas.

A estas problemáticas de origen sociocultural se agregan, en algunos casos, problemas, que son percibidos por los profesores como de salud mental.

El rechazo que estos/as alumnos/as presentan hacia la escuela se ve en ocasiones incrementado por el rechazo que algunos/as profesores/as sienten hacia aquellos/as a los que considera conflictivos/as. La percepción de los/as profesores/as que se encargan de las aulas de enlace o de la atención a estos grupos de diversidad en aulas separadas es que los profesores/as de las aulas normalizadas se sienten aliviados/as cuando se retira a estos alumnos/as de sus aulas. Los problemas posteriores son que los/as alumnos/as consiguen integrarse en los grupos de diversificación pero continúan teniendo dificultades para reintegrarse con el grupo de clase normalizada. Uno de los centros, consciente de esta problemática, ha desarrollado un programa centrado en la resolución de conflictos personales dentro del marco escolar, atendido por los propios profesores y que palia en gran parte esta dificultad.

Las características comunes del procedimiento empleado en el *diagnóstico* por los centros son:

- La revisión de la historia escolar del alumno/a incluyendo la documentación que aportan desde sus países de origen o centros educativos donde han sido escolarizados previamente, caso de los alumnos/as españoles. Sólo en algunos casos el diagnóstico previo incluye una entrevista con la familia.
- Evaluación específica de las competencias curriculares, especialmente en lengua y matemáticas. Los entrevistados hacen mención a lo poco informativo de los expedientes escolares de Primaria lo que, en muchos casos, no corresponde con la realidad escolar, impidiendo su derivación a programas específicos de compensación curricular cuando lo preventivo en estos casos suele predecir el éxito educativo.
- Grado de adaptación a la escuela o al aula muy vinculado al interés manifiesto de permanecer en la escuela y no rechazar lo educativo, obtenido a través de informes de los profesores de aula.

- En casos especialmente conflictivos se complementa la información con el conocimiento de: el contexto sociofamiliar; expedientes de los servicios sociales; y medidas judiciales a las que están sometidos, si bien en estos últimos casos suele haber una información bastante limitada por protección hacia el menor.

A diferencia de los equipos de orientación de centros más “tradicionales”, las pruebas psicotécnicas sólo se emplean en casos muy específicos. Por el contrario, están de acuerdo al afirmar que un diagnóstico acertado, esencial para tomar las medidas educativas más adecuadas a cada caso, se deriva de la observación del profesorado y al acuerdo del equipo docente para cada estudiante, vinculándose a las siguientes áreas: nivel curricular, interés por los estudios y grado de conflicto.

Los *objetivos prioritarios* planteados por las distintas actuaciones de atención a la diversidad, en muchos casos, se centran en evitar el absentismo o el abandono escolar de los alumnos/as y, en segundo lugar, se dirigen a:

- Titular en secundaria y continuar en el sistema escolar, principalmente a través de los módulos profesionales.
- Lograr la integración de estos alumnos/as en la vida del centro (tanto en el aspecto social como académico).
- Fomentar el interés y la motivación de los alumnos/as.
- Fomentar la autopercepción de capacidad, brindándoles ocasiones de éxito.
- Ampliar su ámbito de referencia, aumentar sus expectativas, haciéndoles conocer otras opciones de futuro. Para conseguir este objetivo hace falta en ocasiones romper con esquemas familiares o ideas de fracaso que provienen de la propia familia “no tiene que pasarle lo mismo que a su familia”.
- Adaptar los contenidos a las capacidades y nivel educativo real de los alumnos/as, reelaborando los conceptos para que sean más concretos y prácticos.
- Dotarlos de aprendizajes funcionales, que sean útiles para su vida.

Entre *las medidas organizativas* más empleadas encontramos la separación de los alumnos/as con dificultades en grupos especiales. La participación en los grupos de diversificación se complementa con la participación en el grupo clase en otras actividades, si bien son críticos a la hora de plantear la mera incorporación al grupo de referencia sin un plan de contenidos adaptados a su nivel curricular, elemento necesario para una buena integración escolar.

Dentro de los grupos específicos se suele optar por la flexibilidad curricular, centrándose en áreas curriculares básicas (matemática y lengua), en algunos casos también ciencias sociales y naturales y ofreciendo la posibilidad de participación en talleres y actividades optativas (complementarias o extraescolares).

Los talleres, medida organizativa ampliamente empleada, conjugan los contenidos teórico-prácticos. El enfoque práctico es un elemento fundamental en la enseñanza para estos alumnos/as que tienen dificultades de comunicación verbal y de comprensión de conceptos abstractos. Se acentúan así las habilidades manipulativas y de carácter práctico que consigue brindar a los alumnos/as la oportunidad de tener “éxito” en su tarea. Esta posibilidad de éxito es un elemento motivador de gran impor-

tancia para alumnos/as que suelen tener una experiencia de fracaso en el contexto escolar que termina por desmotivarlos.

Los talleres también suelen estar enfocados al desarrollo de habilidades sociales, con especial incidencia en los aspectos comunicativos y de relación interpersonal. En ocasiones la lengua suele ser objeto de un taller (de escritura, de ortografía) para mejorar la comunicación verbal y como base para la posterior adquisición de otros conocimientos.

Entre el desarrollo de habilidades académicas destacan las técnicas de estudio, planificación y organización de la tarea.

Para los alumnos de compensatoria se suele combinar el aprendizaje de dominios instrumentales básicos con la realización de talleres de capacitación profesional, contextualizados ya que suelen tener significado para la zona.

En algunos centros las medidas de actuación directa con los alumnos/as se complementa con una apertura del centro hacia la comunidad (familia, barrio) tratando de compensar las carencias socio-culturales de las familias y lograr la implicación de las mismas. Sobre la participación de las familias en el centro suele ser en la mayoría de los casos, escasa. No obstante, afirman que han logrado porcentajes altos de asistencia cuando las entrevistas se centran, no sobre las dificultades del hijo/a, sino sobre los objetivos logrados y su proyección personal y académica.

En algunos centros se ha incluido a todo el alumnado en actuaciones como la acogida de alumnos nuevos o como mediadores en conflictos o como ayudantes o mentores de compañeros en situación de desventaja. También con objeto de reducir la conflictividad se trata de fomentar un clima positivo de convivencia, tanto entre profesores/as como entre alumnos/as. En algún caso se ha creado incluso una comisión de convivencia en la que se encuentran implicados distintos sectores de la comunidad educativa. Estas medidas suelen tener consecuencias positivas en el nivel de satisfacción expresado por profesores/as y alumnos/as, repercutiendo en un mayor control de la conflictividad escolar que revierte en el clima del resto del centro.

Las medidas curriculares adoptadas suelen ser la enseñanza individualizada y las adaptaciones curriculares altamente significativas, adaptadas a los niveles de los estudiantes y a los objetivos a lograr. También más tiempo de dedicación a las tareas de orden práctico y un enfoque práctico y funcional de la educación. Y a ello hay que añadir medidas de refuerzo del aprendizaje de hábitos de trabajo y organización mental.

Entre *las estrategias educativas* a destacar en los casos analizados cabe mencionar:

- El fomento de las relaciones personales entre el profesorado, la creación de un buen clima de trabajo y la implicación en la solución de problemas del centro.
- La integración e implicación de todo el alumnado en las tareas de acogida, ayuda en el aprendizaje, resolución de conflictos, etc.
- Mayor grado de estructuración en los contenidos a enseñar/aprender.
- Más tiempo de dedicación a cada unidad temática.
- El fomento de la motivación y la experiencia de éxito en los alumnos/as.
- La promoción de aprendizajes significativos y funcionales.
- Agrupamientos flexibles.

Entre *los problemas* apuntados por los centros para el desarrollo más efectivo de estos planes se encuentra:

- La falta de apoyo de la Administración en cuanto a medios y recursos.
- La inestabilidad de la plantilla que dificulta la continuidad de los proyectos (especialmente porque son los profesores/as más jóvenes los que suelen implicarse más en estos proyectos de innovación; paralelamente se observa una mayor implicación de todo el profesorado en los proyectos de innovación cuando se trata de centros de reciente creación que en aquellos donde conviven profesores estables con otros que están de paso).
- La falta de apoyo por parte del conjunto del profesorado que no participa en los proyectos, lo que se traduce en:
 - No se valora adecuadamente el trabajo de estos alumnos/as en los grupos de compensación ni se tiene en cuenta el esfuerzo realizado por los mismos.
 - Una desconexión entre lo que se hace en las aulas de compensatoria o enlace y lo que se realiza en el aula ordinaria.
- Falta de formación específica del profesorado para atender a las problemáticas actuales en los centros y la diversidad existente. Aún los profesores muy motivados sienten que “están aprendiendo sobre la marcha” y que les faltan recursos. El papel de los CAP son fundamentales en estas ocasiones como canalizadores de la formación específica demandada en los centros y de la difusión de las experiencias exitosas. No obstante, son conscientes que lo aprendido y las medidas adoptadas en cada centro pueden servir de orientación a otros centros pero difícilmente son transferibles en su totalidad.
- Disminución del nivel educativo de los alumnos procedentes de educación primaria. Los profesores apuntan también que muchos de los problemas con que se encuentran tendrían más fácil solución si se hubieran puesto las medidas adecuadas en niveles previos de escolarización. Tenemos que considerar que muchos problemas preexistentes pueden agravarse en estas edades por la entrada en la adolescencia. La dificultad que más frecuentemente se comenta es que los expedientes académicos no reflejan la realidad en cuanto a logros curriculares. En secundaria se detectan alumnos/as con desfase que no pueden ser asignados administrativamente a grupos específicos porque su expediente refleja la consecución de los objetivos.

Finalmente, en cuanto a los *resultados logrados* por estas experiencias educativas, podríamos decir que depende del tipo de medida educativa valorada. En general, estos centros logran más de un 90% de titulación en los programas de diversificación y la continuidad de sus estudios; mientras que el resto de programas muestran una mejora de la situación de partida de los estudiantes en cuanto a satisfacción personal, integración, permanencia y actitud hacia la escolaridad.

En cuanto a los profesores, se observa una alta satisfacción tanto de los participantes en el proyecto como del resto de profesores y equipo directivo. Suelen mantener su preferencia por permanecer en estos grupos y el respeto de sus compañeros. Por otro lado, son conscientes de que el reconocimiento de su trabajo por los ase-

sores de la Unidad de Programas o por los CAPs tiene un impacto positivo en el apoyo de la administración a la hora de aceptar nuevas propuestas o normas más laxas en su aplicación a la hora de organizar los grupos y sus participantes.

CONCLUSIONES

Del análisis realizado, parece que es necesario dirigir nuestros estudios de atención a la diversidad en educación secundaria hacia las acciones emprendidas hacia el alumnado inmigrante, cada vez mayor en la Comunidad de Madrid, y hacia los estudiantes con problemas de desfase curricular y grave desmotivación hacia la escolaridad.

A pesar de la dificultad de acceso a los proyectos de innovación concedidos por la Comunidad de Madrid, se ha detectado que los asesores pedagógicos y los propios orientadores son capaces de identificar acciones de atención a la diversidad innovadoras, debido a los cambios positivos que se perciben en las actitudes de los estudiantes y, en menor caso, en sus resultados educativos.

Las medidas de atención a la diversidad en los centros de secundaria se refieren a tres campos, principalmente: alumnos con necesidades educativas especiales, alumnado con problemática escolar vinculada al bajo rendimiento; alumnos con desfase curricular más desmotivación hacia lo escolar; y alumnado extranjero, especialmente de carácter inmigrante. Pero, en ningún caso se hace mención a las diferencias individuales de todos los alumnos, aquéllas que hacen que cualquier alumno/a pueda presentar variabilidad en su forma de aprender o en sus resultados y que, también, deberían ser objeto de tratamiento diferenciado. Es decir, todavía estamos lejos de la puesta en práctica de un modelo inclusivo real. Si bien, este hecho se puede explicar por la actual situación del sistema: el aumento de la edad obligatoria de escolarización y el incremento progresivo de alumnos extranjeros en las aulas, problemática que priorizan las medidas de atención a la diversidad en los centros.

Aunque las entrevistas realizadas recogen distintas medidas de compensación educativa, existen muchos aspectos coincidentes transmitidos por los profesores/maestros u orientadores. En general, parece que las medidas de compensación educativa cumplen la finalidad de evitar el absentismo o el abandono escolar de los alumnos, generando expectativas positivas en los profesionales aunque son realistas y ajustadas a las características de los alumnos.

Se entiende que la eficacia de estos programas se manifiesta en el logro de que los alumnos permanezcan escolarizados, adquieran aprendizajes funcionales y desarrollen habilidades sociales. Los *elementos de estos programas que favorecen* unos mejores resultados son:

- El ser conscientes de la problemática y buscar vías de solución con la formación y recursos disponibles, así como tener una confianza en el poder de la educación para cambiar la situación y una actitud de revisión y mejora continua.
- Constituir un grupo de profesores/as cohesionado, implicado y que trabaja en equipo con entusiasmo y vocación, apoyado en muchos casos por el orientador/a o/y los maestros de educación compensatoria. La implicación del profe-

sorado que imparte docencia en el grupo suele ir relacionado con actitudes positivas hacia los alumnos/as y el desarrollo de un clima de confianza.

- La implicación de todo el claustro, apoyada por el equipo directivo y administrativo del centro. Esto no quiere decir que sea necesario que todos los profesores participen en el programa pero sí que lo conozcan y no dificulten su desarrollo.
- La participación de todo el alumnado, aceptando a todos, más iguales o más distintos, como personas, apoyando sus potencialidades, valorando su implicación y aportaciones. Si bien es necesario un diagnóstico diferenciado y real de cada alumno/a, en función del desfase curricular que manifiesta y de su actitud hacia el aprendizaje. Para que los grupos funcionen es necesario describir la tipología del estudiante y hacer una adecuada selección del alumnado participante en el programa.
- Trabajar las áreas instrumentales desde el nivel real de competencia curricular del alumno y apoyados en la experiencia, partiendo de lo concreto. Por ello es importante, hacer hincapié en los aprendizajes relacionados con los talleres, en concreto realizar aquellas actividades en las que los alumnos se sienten capaces.
- Proporcionar a los alumnos/as una atención individualizada, lo que supone la elaboración de materiales específicos para ellos y la valoración del esfuerzo por parte del alumno individualmente.
- Utilización de metodologías participativas en las que el alumno participe activamente y en la que se cree en el aula un clima positivo de trabajo cooperativo, de respeto y tolerancia.

Como *propuestas de mejora*, independientemente de lo que corresponda hacer a la Administración respecto a la mayor dotación de recursos, apuntamos la necesidad de:

- Analizar las necesidades del centro y priorizarlas en función de las problemáticas del alumnado, teniendo en cuenta sus recursos humanos y materiales. Para ello es imprescindible disponer de lugares y tiempos de debate y acuerdos sobre las actuaciones.
- Diseñar y desarrollar programas “muy pensados”, coordinados por el orientador/a o jefe/a de estudios, y revisados cada curso escolar para tomar decisiones de ampliación y mejora.
- Diseñar y desarrollar intervenciones educativas altamente estructuradas, con objetivos operativos que hagan experimentar a corto plazo éxito en los alumnos/as y control de sus avances; con evaluación inicial y final, permitiendo la autoevaluación de los estudiantes.
- Plantear un diagnóstico basado en la detección de casos con niveles curriculares bajos pero diferenciando las medidas educativas en función de la actitud hacia el aprendizaje; así vías educativas que permitan el logro de los objetivos, aunque empleado más tiempo y concretando los niveles básicos de logro deberán dirigirse a aquellos que quieran estar en el aula, que realicen las tareas, que no perturben la clase y que asistan; por el contrario, vías menos académicas y centradas en destrezas de adaptación personal y social, serían más indicadas

para aquellos cuya actitud hacia la escuela sea negativa, dominada por la falta de asistencia y conductas disruptivas en el aula.

- Adecuar los objetivos académicos al nivel de abstracción y curricular de los estudiantes e incluir objetivos vinculados a la auto-estima, experiencias de éxito y adaptación a la convivencia del centro.
- Integrar las propuestas a la diversidad con el resto de actividades y objetivos del centro.
- Integrar en los proyectos a los distintos departamentos (didácticos, orientación, actividades extraescolares) y al equipo directivo, coordinando la actuación conjunta de los mismos en torno a unos objetivos, pero dando suficiente autonomía a los departamentos.
- Fomentar la participación de las familias, implicándoles en el seguimiento de las tareas y en la comprensión de la filosofía del centro. Es importante que el contacto con los padres sea para informarles y dar pautas de acción, no para recriminar las actuaciones de su hijo/a.
- Conseguir una mayor integración del centro con el entorno comunitario, sobre todo de aquellos servicios de la zona que pueden ser cauces de actuación o de intervención a la problemática específica de la comunidad educativa.
- Fomentar la integración con otros servicios sociales o educativos de la comunidad.
- Fomentar la formación continua del profesorado en temas específicos de atención a la diversidad y resolución de conflictos pero en el mismo centro y partiendo del análisis de su realidad.

BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- ÁLVAREZ, V. et al. (2002). La atención a la diversidad en los centros de enseñanza secundaria: estudio descriptivo en la provincia de Sevilla. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 225-245
- CARDONA, M.C. (2005). Creencias, percepciones y actitudes hacia la inclusión: una síntesis de la literatura de investigación. En JIMÉNEZ, C. (coord.). *Pedagogía Diferencial. Diversidad y equidad*. Madrid: Pearson educación, 239-266.
- CASANOVA, M.A. (2002). La atención a la diversidad en la Comunidad de Madrid. En *Hacia una Europa diferente. Respuestas educativas a la interculturalidad*. Madrid: CIDE, 267-284.
- Diagnóstico del Sistema Educativo: [la escuela secundaria obligatoria] 1997. 2, Los resultados escolares*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, 1998. (Estudios e informes).
- ESTEBARANZ, A. (1999). *Didáctica e innovación curricular*. 2ª ed. Sevilla: Universidad de Sevilla. (Colección Manuales Universitarios, 25).
- Evaluación Pisa 2003 [Recurso electrónico]: resumen de los primeros resultados en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2004. Disponible en:

- <http://www.ince.mec.es/pub/pisa2003resumenespana.pdf> [Última consulta: 21/03/2006]
- GARCÍA, M. (2005). Educación Adaptativa y escuela inclusiva: una forma de atender las diferencias de todos los estudiantes. En JIMÉNEZ, C. (coord.). *Pedagogía Diferencial. Diversidad y equidad*. Madrid: Pearson educación, 3-31.
- JIMÉNEZ TRENS, M. A. (2003). *El profesorado de la Educación Secundaria ante la diversidad del alumnado en la etapa obligatoria*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <http://www.ucm.es/BUCM/tesis/edu/ucm-t26875.pdf> [Última consulta: 22/03/2006].
- Ley Orgánica de Calidad de la Educación*, RD 10/2002, de 23 de diciembre. MEC.
- LOGSE (1990). *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. BOE 1/90 de 3 de octubre.
- MARCHESI, A. y MARTIN, E. (2002). *Evaluación de la Educación Secundaria: fotografía de una etapa polémica*. Madrid: IEAE.
- MUÑOZ SEDANO, A. (2002). *Inmigración y educación en Madrid*. XXI Cursos de Verano y XIV Cursos Europeos de la Universidad del País Vasco. San Sebastián, 4-6 julio 2002.
- PARRILLA LATAS, M. A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327 (Ejemplar dedicado a: *Educación inclusiva*), 11-30.
- Proyecto de Ley Orgánica de Educación*, de 22 de julio de 2005. MEC.
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- TIMSS (1991-1998). *Estudio sobre el rendimiento en matemáticas y en ciencias*. Chesnut Hill (USA): IEA; TIMSS International Study Center.
- WANG, M. (1995). *Atención a la diversidad*. Madrid: Narcea.