



UNIVERSITAT DE BARCELONA



Institute for LifeLong Learning
Institut de Formació Contínua
Instituto de Formación Continua
Universitat de Barcelona

LAS MEDIDAS ORGANIZATIVAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN UN CENTRO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA: UN ESTUDIO DE CASOS

**Tesina para la obtención de Máster en Gestión y
Dirección de Centros Educativos**

Antonio Tinajas Ruiz

Noviembre de 2008

Mi más sincero agradecimiento a Juan José González, que ha sido mi lazarillo durante la elaboración de esta tesina; y al equipo directivo del IESX, por abrirme de par en par las puertas del centro permitiéndome conocer en profundidad todo aquello por lo que, libremente, quise preguntar.

<u>Índice</u>	<u>Página</u>
1. Introducción	1
2. Justificación	4
3. Objetivos de la investigación	6
4. Marco conceptual	7
4.1. La atención a la diversidad del alumnado	7
4.2. Las medidas para atender la diversidad en los centros de secundaria de Cataluña	12
4.3. El agrupamiento del alumnado como medida organizativa para la atención de la diversidad	17
5. El diseño de la investigación	26
5.1. El estudio de casos como metodología de investigación	26
5.2. La elección del caso objeto de estudio	31
5.3. Las técnicas de recogida de información	33
5.4. Selección de informantes clave	34
5.5. El trabajo de campo	35
5.6. Procedimientos de análisis de los datos	37
5.7. Estrategias empleadas para garantizar el rigor científico del estudio	39
6. Resultados de la investigación	40
6.1. El contexto	40
6.2. El traspaso de información entre los colegios de primaria y el IESX	41
6.3. La coordinación entre el profesorado	41
6.4. El seguimiento del alumnado	43
6.5. El agrupamiento de los alumnos	44
6.6. Las programaciones	51
6.4. El Aula abierta (AO) y la Unidad de Escolarización Compartida (UEC) ..	52
6.5. Los resultados académicos	55
6.6. La disciplina	62
6.7. ¿Qué opinión se tiene de la AD?	66
7. Conclusiones	67
8. Propuestas de mejora	70
8.1. Para el IESX	70
8.2. Para la administración educativa	71
9. Propuestas para futuras investigaciones	72
10. Referencias bibliográficas	73
11. Anexos	78
Anexo 1: Calendario de reuniones del curso 2007-2008	78
Anexo 2: Programación adaptada de Lengua Catalana	79
Anexo 3: Protocolo para la incorporación de un alumno al Aula Oberta	88

1. Introducción

Sabemos que al menos un 20% del alumnado entre 12 y 16 años no manifiesta ninguna motivación para el aprendizaje en la mayoría de las áreas del currículum escolar (Marchesi, 2004) y que esa desafección, al menos en España, se gesta en la educación primaria de manera que el éxito (o el fracaso) escolar en esa etapa se convierte en el principal predictor del éxito (o del fracaso) en la ESO (Marchesi y Martín, 2002). La primera conclusión parece obvia: si queremos que los alumnos vayan bien en la educación secundaria hemos de conseguir que vayan bien en la educación primaria. Pero, ¿qué ocurre cuando nuestro alumnado llega a los institutos sin esos conocimientos mínimos sin los cuales no hay garantía posible de éxito? ¿Hemos de aceptar ese determinismo y convertirnos en meros espectadores de un fracaso anunciado?

Uno de los principales indicadores de la calidad de la educación en un estado democrático es el trato que se da a aquella parte del alumnado que presenta dificultades para aprender. El hecho de que la enseñanza secundaria en el actual sistema educativo español sea obligatoria y comprensiva (es decir, que se enseñen los mismos contenidos a todos los alumnos) dificulta considerablemente la tarea del profesorado a la vez que incrementa el riesgo de fracaso escolar.

Para contrarrestar dicho riesgo, los legisladores han dotado a los centros de una mayor autonomía que se pone de manifiesto en tres ámbitos fundamentales:

1. En el diseño curricular, a través del Proyecto Curricular de Centro (PCC). El currículum ha dejado de ser rígido y dictado por la administración a ser abierto y flexible, con un diseño final que ahora es responsabilidad de los claustros de profesores .
2. En la organización del centro, que toma decisiones sobre la forma de agrupar el alumnado, la adscripción del profesorado a los distintos grupos o la coordinación efectiva del profesorado.
3. En el acceso a recursos materiales y humanos que respondan a las necesidades reales del centro como consecuencia del ejercicio de su autonomía.

Los diferentes decretos y resoluciones de las autoridades educativas de cada Comunidad Autónoma han delimitado el campo de actuación de los centros para que, dentro de su autonomía, puedan hacer frente a una diversidad creciente del alumnado (en capacidades, en intereses y motivación y en su condición social) con el objetivo final de garantizar el éxito

escolar. En Cataluña, por ejemplo, las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros de secundaria, que son publicadas para cada curso escolar, regulan de manera cada vez más extensa aspectos relativos a la atención a las necesidades educativas del alumnado. Así, dichas medidas incrementan año tras año el abanico de recursos que se ponen a disposición de los centros: Aula abierta, Unidad de soporte a la educación especial, Unidad de educación especial, Unidad de escolarización compartida, Aula de acogida, etc. Todas estas medidas organizativas se complementan con puntos concretos relativos a los criterios generales sobre la distribución de grupos, la dedicación horaria del profesorado y de los diferentes órganos de coordinación, las funciones del profesorado de la especialidad de Psicología y Pedagogía y de los Maestros de Pedagogía terapéutica o las adaptaciones curriculares, así como la puesta a disposición de los equipos directivos (ED) de un número creciente de recursos humanos.

Sin embargo, todo ello choca en ocasiones con una realidad que se caracteriza por :

- La resistencia de una parte del profesorado hacia la generalización de la educación secundaria obligatoria y comprensiva, en parte como consecuencia del deterioro que ha experimentado en sus condiciones de trabajo: un ambiente de clase poco propicio al aprendizaje, una mayor exigencia de coordinación, una adaptación de sus quehaceres a una mayor diversidad de alumnado, un incremento de la burocracia administrativa docente, etc. (Fernández, 2001; Bolívar, 2004).
- La resistencia de una parte de los ED a la aplicación estricta de las normas en perjuicio de los principios pedagógicos y de igualdad que las impulsaban. Por ejemplo, los itinerarios escolares, que quedaron descartados en la LOGSE y posteriormente en la LOE, se han aplicado en innumerables centros a través de los criterios seguidos para agrupar a los alumnos (Cucurella, 2002; Estruch, 2002; Muñoz, 2000).
- Un profesorado instalado en una auténtica crisis de identidad que no acaba de asumir la enorme complejidad del proceso de educar en una sociedad incierta como la actual (pero en la que la educación es un derecho fundamental) y al que no ayuda una legislación en continuo cambio y cada vez más extensa (Fernández, 2001).
- Un profesorado que, a pesar de asumir la importancia de atender las necesidades educativas de todos los alumnos y alumnas, manifiesta un escaso conocimiento de las medidas destinadas a su tratamiento. Además, reconoce el escaso seguimiento y revisión que se lleva a cabo en los centros de los objetivos y de la planificación de la atención de la diversidad (Muñoz *et al*, 2007).

El resultado de todo ello es un tira y afloja entre lo que pide la administración y lo que dan los centros escolares de secundaria. Desconocemos en qué medida la realidad del conjunto de los

centros de secundaria se acerca a la teoría que propugna la norma. En Cataluña, los últimos datos conocidos (los del Plan director 1997-2001, de la Inspección de educación) ponen de manifiesto una caída en picado de algunas actuaciones relacionadas con la atención de la diversidad cuando pasamos de la educación primaria a la educación secundaria, justo en el momento en el que los alumnos con menos expectativas de éxito demandan de una atención redoblada.

El discurso sobre la diversidad y las teorías mejor elaboradas se estrellan a menudo sobre la organización encargada de llevarlas a la práctica. La existencia de un proyecto pedagógico realista, ajustado a las necesidades del centro y consensuado, la actuación colegiada del profesorado, la flexibilidad que sucede a la valoración crítica de los resultados, las adaptaciones curriculares, etc. son actuaciones que se han descrito como potenciadoras del tratamiento de la diversidad (Santos, 2002). Cuando se dispone de medios humanos suficientes, la adopción de una organización del centro que dé respuesta a la diversidad de su alumnado dentro de los límites legales depende sólo de la voluntad de los ED. Es cierto que dicha voluntad se haya limitada por las características del claustro y por la cultura del centro. Pero esos condicionantes ni son definitivos ni son ajenos a la acción transformadora del propio ED.

El propósito de la investigación es analizar el conjunto de medidas organizativas que aplica un centro de enseñanza secundaria para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado que tiene dificultades para adquirir los conocimientos mínimos que le permitan pasar de curso y/o acreditar la ESO.

2. Justificación

La implantación de la LOGSE en Cataluña (recordemos que Cataluña se adelantó al resto de las comunidades autónomas en la puesta en marcha del nuevo sistema educativo) ha supuesto cambios importantes en los institutos de enseñanza secundaria que se han visto forzados a adoptar medidas organizativas, metodológicas y curriculares para hacer frente a la diversidad creciente del alumnado en el marco de un modelo educativo comprensivo. También ha planteado retos personales al profesorado que ha visto como cambiaban drásticamente sus condiciones de trabajo en un nuevo contexto en la que la educación, además de ser un derecho y una obligación, se extendía hasta los 16 años.

Sin embargo, los cambios experimentados por los centros en su práctica cotidiana no siempre han ido en la dirección que marcaban los postulados teóricos en los que se asentaba la LOGSE ni en las normas que se derivaban de ella (de hecho, está bastante extendida la opinión de que la práctica real en los institutos ha ido anticipando los cambios normativos del Departament d'Ensenyament). Una de las normas que, en mi opinión, más resistencia ha encontrado en los centros de secundaria es la prohibición de agrupar de forma permanente al alumnado según su nivel de rendimiento académico.

Otro aspecto sobre cuyo tratamiento no siempre ha habido consenso (y en el que los centros han ido un poco por libre, al margen de una normativa excesivamente reguladora) es cómo había que atender al alumnado con mayores limitaciones intelectuales, y qué decisiones había que tomar en el momento de la promoción.

Relacionado con este punto, nos encontramos con otro gran problema en los centros de secundaria: qué hacer con aquellos alumnos (y aquí el género masculino sería totalmente apropiado) que experimentan un rechazo más o menos grande hacia la escuela y cuyo comportamiento no se ajusta a las normas que suelen regir esa institución.

En resumen, los centros de secundaria han afrontado como han podido y sabido el problema de la diversidad, y a menudo han sacrificado en ese camino los principios de la escuela inclusiva.

Después de tres leyes orgánicas de educación, los principios filosóficos sobre los que se asienta nuestra educación obligatoria son básicamente los mismos, pero también lo es el profesorado responsable de llevarlos a la práctica. En consecuencia, la forma de afrontar el tratamiento de la diversidad continúa siendo un problema real y cotidiano para una parte importante del

profesorado (entre el que me incluyo) y para una parte importante de los equipos directivos de los centros de secundaria (entre los que incluyo el mío).

Conocer en profundidad cómo se lleva a cabo la atención de la diversidad en un centro al que se le reconoce públicamente la labor pedagógica de su profesorado y la mejora del rendimiento académico de su alumnado, y comprender por qué se lleva a cabo de esa forma y no de otra puede aportar conocimiento relevante para la práctica de otros centros y promover la reflexión sobre la adecuación de dicha práctica educativa a las condiciones reales en las que debe desarrollarse..

3. Objetivos de la investigación

Los objetivos generales y específicos de la investigación son los siguientes:

1. Describir las medidas de atención a la diversidad del alumnado de la ESO en el contexto educativo catalán.

- Conocer qué se entiende por atención a la diversidad en un contexto educativo caracterizado por la inclusión, la comprensividad y la equidad
- Describir las distintas medidas que la administración educativa pone a disposición del centro para atender la diversidad de su alumnado.
- Conocer las ventajas y los inconvenientes de las diferentes formas de agrupamiento del alumnado como medidas organizativas para la atención de la diversidad.

2. Analizar y valorar las medidas de atención a la diversidad que aplica habitualmente el centro.

- Conocer las estrategias que sigue el centro para detectar las necesidades educativas del alumnado del centro a lo largo de toda la enseñanza obligatoria.
- Definir las distintas formas de agrupamiento del alumnado que utiliza el centro y los criterios que sigue para su confección.
- Comprobar la coordinación real del profesorado en sus distintos niveles y su incidencia en la atención a la diversidad del alumnado.
- Valorar los resultados académicos del alumnado de la ESO

3. Proponer alternativas en la gestión que conduzcan a mejorar la atención de la diversidad del alumnado.

- Proponer cambios en la gestión del centro que conduzcan a una mayor eficiencia y equidad en la atención de la diversidad de su alumnado.

4. Marco conceptual

4.1. La atención a la diversidad del alumnado

En el contexto de una escolaridad obligatoria y comprensiva, nos encontramos con un alumnado que presenta diferencias de naturaleza muy diversa que no se limitan sólo a las aptitudes y a los ritmos de aprendizaje, sino también a los ritmos de maduración, a los intereses y a las motivaciones y, sobre todo, a las características del ámbito familiar, probablemente el principal predictor del éxito y del fracaso escolar. No es de extrañar, por tanto, que la principal preocupación de los docentes sea cómo conseguir alcanzar los objetivos atendiendo a tal diversidad.

La Declaración de Salamanca fue el punto de partida de la que entendemos hoy en día por atención a la diversidad en educación. En ella puede leerse (UNESCO, 1994):

2. (...) las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades.

Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos (...).

3. (...) Las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. (...) Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares. En el contexto de este Marco de Acción el término "necesidades educativas especiales" se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. Muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje y tienen por lo tanto necesidades educativas especiales en algún de su escolarización. Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves.(...) El reto con que se enfrentan las escuelas integradoras es el de desarrollar una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito a todos los niños y niñas comprendidos los que sufren discapacidades graves.(...)

4. (...)Las necesidades educativas especiales incorporan los principios ya probados de una pedagogía razonable de la que todos los niños y niñas se puedan beneficiar.

Da por sentado que todas las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje, por tanto debe adaptarse a las necesidades de cada niño, más que cada niño adaptarse a los supuestos predeterminados en cuanto al ritmo y la naturaleza del proceso educativo. Una pedagogía centrada en el niño es positiva para todos los alumnos y como consecuencia, para toda la sociedad. La experiencia nos ha demostrado que se puede reducir el número de fracasos escolares y de repetidores, algo muy común en muchos sistemas educativos, y garantizar un mayor nivel de éxito escolar.(...)

6. (...)La experiencia de muchos países demuestra que la integración de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales se consigue de forma más eficaz en escuelas integradoras para todos los niños de una comunidad. (...)

7. El principio fundamental que rige las escuelas integradoras es que todos los niños deben aprender juntos, siempre que sea posible, haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias. Las escuelas integradoras deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad por medio de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización atinada de los recursos y una asociación con sus comunidades. (...)

28. Los programas de estudios deben adaptarse a las necesidades de los niños y no al revés. Por consiguiente, las escuelas deberán ofrecer opciones curriculares que se adapten a los niños con capacidades e intereses diferentes.

29. Los niños y niñas con necesidades educativas especiales deben recibir un apoyo adicional en el programa regular de estudios, en vez de seguir un programa de estudios diferente. El principio rector será el de dar a todos los niños la misma educación, con la ayuda adicional necesaria para aquéllos que la requieran.

En resumen:

- El término "necesidades educativas especiales" se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje.
- Todas las diferencias humanas son normales. El aprendizaje, por tanto debe adaptarse a las necesidades de cada niño.
- Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias que, con orientación integradora, representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias
- Los niños y niñas con necesidades educativas especiales deben recibir un apoyo adicional en el programa regular de estudios, en vez de seguir un programa de estudios diferente

Para Gerardo Echeita (Echeita, 2005), la atención a la diversidad pasa por una individualización de la enseñanza. Para el profesorado ello supondría preocuparse por conocer las características personales de cada uno de sus alumnos y alumnas y estar en disposición de querer llevar a cabo una enseñanza adaptativa. Considera, también, que, para la mayoría de los docentes, el término *atención a la diversidad* hace referencia, sobre todo, a las prácticas pedagógicas dirigidas a favorecer la equiparación de oportunidades del alumnado en desventaja y, por lo tanto, en riesgo de fracaso escolar, bien sea por razones personales (discapacidad, enfermedad), sociales (desarraigo), familiares (trabajo itinerante, abandono, malos tratos), historia académica (absentismo, fracaso), o de procedencia (inmigrantes) entre otras. Dicho de otra forma, la *atención a la diversidad* es la plasmación de una preocupación por las medidas que sirvan para compensar las desigualdades y paliar las desventajas que experimentan determinados alumnos en el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo.

La siguiente duda que se plantea es cómo llevar a cabo esa atención de la diversidad. Para Ángeles Parrilla no hay ninguna duda (Parrilla, 2003):

(...) la diversidad no puede reducirse a atender al alumno X a título individual (...). Desde una perspectiva inclusiva, enfocar la diversidad como problema únicamente individual es un planteamiento insuficiente —y erróneo— para comprender y explicar la diversidad. La respuesta a la diversidad no puede quedarse en una respuesta individual a un alumno (a través de una ACI por ejemplo), sino que ha de abarcar el sistema—aula— del cual los alumnos forman parte).

La falta de unanimidad en la práctica cotidiana del tratamiento de la diversidad permite a Carme Sanjuán hablar de la existencia de dos planteamientos: uno centrado en el sujeto y otro centrado en el ambiente (Sanjuán, 2002):

La atención de la diversidad con un enfoque centrado en el sujeto tendría las siguientes características:

- Se entiende por diversidad al conjunto de alumnos que presentan dificultades en el proceso de aprendizaje.
- Distingue entre los diferentes tipos de necesidades cada una de las cuales precisaría de un tratamiento distinto. Conduciría a una segregación del alumnado.
- La falta de formación psicopedagógica del profesorado responsable de atender las necesidades del alumnado y la exigencia de ofrecer una educación comprensiva ha conducido a la utilización de estrategias homogeneizadoras en combinación con respuestas individualizadas. El resultado ha sido una diferenciación entre profesores especialistas y profesores generalistas.

La atención de la diversidad con un enfoque centrado en el ambiente se caracterizaría por:

- La diversidad es una cualidad de todo el alumnado.
- El tratamiento de la diversidad no pasa por la aplicación de métodos de enseñanza especiales a niños especiales sino por la utilización de métodos eficientes para todos los niños. Eso exige una formación adecuado del profesorado.
- La atención de la diversidad es un proceso global y, como tal, precisa de una implicación institucional en la creación de espacios y de condiciones de trabajo que hagan posible la colaboración reflexiva entre todos los agentes educativos y, en general, en el asentamiento de una cultura de centro que la haga posible.

Este último enfoque sería el característico de lo que Ainscow llama *educación inclusiva* y que, resumiendo mucho sus palabras, podríamos definir como “ *una búsqueda interminable de las formas más adecuadas de responder a la diversidad. Supone la recopilación y evaluación de información de fuentes muy diversas con el objeto de planificar mejoras y estimular la creatividad y la resolución de problemas poniendo una atención especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo*” (Ainscow, 2003).

A pesar del tiempo transcurrido desde la Declaración de Salamanca y del enorme despliegue legislativo y de medios llevado a cabo en nuestro país, Gerardo Echitía piensa que todavía queda mucho por hacer para lograr un tratamiento efectivo de la diversidad en nuestras aulas. Entre los obstáculos que debemos superar, algunos son característicos de la educación secundaria, que se ha convertido en un auténtico cuello de botella para el cambio (Echitía, 2004). Gerardo cita, entre otros, los siguientes:

- *(...) son muchos profesores y profesoras (y no pocos orientadores), los que siguen pensando que son sus “déficit”, o sus condiciones personales o sociales [las de los alumnos] los factores clave que explicarían sus dificultades escolares, dejando a buen recaudo la incómoda tarea de cuestionarse sus propias ideas y prácticas educativas.*
- *La “delegación de responsabilidad”, en los “especialistas” (profesorado de apoyo, orientadores, etc.), sigue siendo la tónica habitual de la relación entre el profesorado tutor y aquellos que el sistema ha incorporado a los centros para “colaborar y cooperar” en la tarea educativa.(...) Ello contribuye además a fomentar la visión dicotómica del alumnado; los alumnos “normales”, responsabilidad del tutor de turno, y “los otros, los especiales” en buen grado responsabilidad también de “los otros profesores”.*
- *La concepción y la organización actual de la educación secundaria obligatoria se ha configurado como una barrera “casi” infranqueable a los anhelos de una educación de calidad para el alumnado con necesidades especiales y, en general, para atender a la diversidad de alumnos que aprenden. Ni por su herencia organizativa y curricular, propia de un tiempo en el que los institutos y colegios de educación secundaria tenían un planteamiento selectivo, ni por la formación inicial de su profesorado, ni por la propia presión que reciben a cuenta de ser una etapa a la vez final y a la vez preparatoria para una formación postobligatoria muy académica, y por otras muchas razones más que no es el momento de analizar, lo cierto es que estamos muy lejos de estar ofreciendo a los alumnos con necesidades especiales escolarizados en esta etapa la respuesta educativa a la que tienen, simplemente, derecho.*
- *Las propuestas y las prácticas existentes para la formación inicial y permanente del profesorado no parece estar cumpliendo con el papel tan crucial que están llamadas a desempeñar para la transformación de la educación escolar hacia*

valores inclusivos. (...). Parece necesario (...) situar, de una vez por todas, la formación inicial del profesorado de educación secundaria en los esquemas de rigurosidad y calidad que precisa y, por lo tanto, para empezar a que sea historia la vergüenza que en este país arrastramos a cuenta de la carencia de formación psicopedagógica de aquellos que luego están llamados a trabajar en la que seguramente es la etapa educativa más difícil y conflictiva de cuantas haya.

4.2. Las medidas para atender la diversidad en los centros de secundaria de Cataluña

Para Ángeles Parrilla, la atención a la diversidad pasa por una “*selección funcional de los objetivos, significativa de los aprendizajes, participativa de los procesos de aula, como vía para crear una comunidad de aprendizaje para todos*”. También nos ofrece una descripción detallada de los distintos instrumentos de que dispone el profesorado para intervenir en el aula y atender la diversidad (Parrilla, 2003):

- Las actividades y tareas en el aula, que tienen que ser significativas y vitales, accesibles, útiles, atractivas, experimentales, acompañadas, reflexivas, con repercusión social, que utilicen todo lo que los alumnos tienen a mano, colectivas y solidarias.
- Las estrategias didácticas basadas en una organización flexible del trabajo: a través de la variedad en las tareas y en la graduación de su complejidad, las tareas estructuradas y fáciles de seguir que liberan al profesor para dedicarse a otros alumnos, etc.
- Las formas diferentes de agrupamiento en el aula inclusiva (grupo-clase amplio; grupos de discusión; grupos de trabajo, grupos cooperativos, agrupamientos flexibles, trabajo individual). De los distintos agrupamientos, son los agrupamientos flexibles y los agrupamientos cooperativos los que más se han analizado y probado por sus posibilidades para fomentar contextos inclusivos.

Más allá de las medidas concretas de atención a la diversidad que puede llevar a cabo el profesor en el aula, quiero referirme en este apartado a las medidas de atención a la diversidad que contempla hoy en día la administración educativa en Cataluña y que, en teoría, están a disposición de todos los centros de secundaria.

El Departament d'Educació, en la resolución que da instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros docentes públicos de educación secundaria de Cataluña contempla de forma invariable cada curso todo un conjunto de medidas para atender la diversidad del alumnado que empieza la educación secundaria obligatoria (Departament d'Educació, 2006).

Entre ellas, destacan:

La coordinación entre primaria y secundaria

Buscan la coherencia del proceso educativo y la mejora de los aprendizajes del alumnado y debe llevarse a cabo durante todo el curso escolar. Sin embargo, se recalca la necesidad de que antes del 30 de junio se efectúe un traspaso de información entre el centro de secundaria y los centros de primaria de donde procederá el alumnado que se incorporará a aquel para garantizar una atención adecuada del nuevo alumnado. Ese traspaso de información se plantea como especialmente necesario en el caso del alumnado con necesidades educativas especiales.

También se contemplan reuniones entre los tutores de primaria y los de secundaria durante el primer trimestre del nuevo curso para contemplar la información sobre los aprendizajes del alumnado.

La acción tutorial

La persona tutora es la responsable del seguimiento del alumnado y ha de velar para que éste vaya alcanzando las competencias básicas. También se le responsabiliza de la coordinación entre el profesorado del equipo docente, que también incluye a aquellos que atienden la diversidad. El horario semanal de permanencia del profesorado ha de contemplar un espacio horario para las reuniones del equipo docente. Se insiste en la necesidad de que la persona tutora de un grupo lo sea a lo largo de los dos cursos de cada ciclo.

La comisión de atención a la diversidad

El profesorado ha de organizar la actividad docente teniendo en cuenta las características de su alumnado y la diversidad de necesidades y de ritmos de aprendizaje, pero la comisión de atención a la diversidad es la responsable de determinar las actuaciones que se llevarán a cabo para atender las necesidades educativas específicas del alumnado, los procedimientos que se utilizarán para establecer esas necesidades y los rasgos básicos de las formas organizativas y de los criterios metodológicos que se consideren más apropiados.

Forman parte habitualmente de la comisión de atención a la diversidad el coordinador pedagógico (o el jefe de estudios), el profesor o profesora de psicología y pedagogía, el maestro o maestra de pedagogía terapéutica y los diferentes coordinadores de ciclo. Igualmente, participa en la comisión la persona del equipo de asesoramiento psicopedagógico (EAP) que interviene en el centro.

Las adaptaciones y las modificaciones del currículum

Los centros pueden llevar a cabo adaptaciones curriculares individualizadas (ACI) para aquellos alumnos que tiene dificultades para seguir con normalidad el currículum ordinario en todas o en parte de las áreas. Las ACI deben ser elaboradas por la persona tutora en colaboración con el profesorado de psicología y pedagogía, el EAP y el resto de profesionales que atenderán al alumno y han de estar a disposición de la inspección desde el inicio del curso.

Las ACI no conllevan modificaciones de los elementos prescriptivos del currículum, pero han de recoger por escrito:

- Un análisis previo de las necesidades del alumno en concreto.
- Las prioridades educativas.
- Una propuesta curricular.
- Criterios para el seguimiento y la evaluación de los aprendizajes del alumnado.

Las modificaciones del currículum se contemplan para aquel alumnado que presenta avances significativos y continuados en los procesos de aprendizaje o, por el contrario, para aquel alumnado que tiene dificultades que interfieren en su proceso de aprendizaje a causa de discapacidades motrices, físicas o sensoriales, o con trastornos de conducta graves que se manifiestan en una inadaptación continua al entorno escolar (que es el caso más frecuente).

Las modificaciones curriculares pueden consistir en la reducción o ampliación de la duración de la etapa o en la introducción de cambios significativos en los contenidos y en los objetivos de una o más áreas. Requieren de la aprobación por parte del Director o Directora de los Servicios Territoriales, previo informe de la inspección, y están reguladas por la Orden de 24 de noviembre de 1998 (DOGC número 2807, de 18.1.1999). Son muy poco habituales en los centros de secundaria.

Las medidas organizativas en el centro

Son básicamente dos:

- los agrupamientos flexibles del alumnado dentro del currículum común, que sigue así propuestas didácticas diferenciadas, y
- el establecimiento de itinerarios diferenciados en la parte variable del currículum que atiendan a las necesidades de ampliación o de refuerzo del alumnado.

En Cataluña, cada centro tiene asignado un número de horas de profesorado para atender a la diversidad de su alumnado (lo que incluye a aquel con disminuciones psíquicas, físicas o sensoriales y con problemas de conducta), por ejemplo, a través de los grupos flexibles o de los grupos reducidos, todo ello en el ámbito de su autonomía de gestión. Sin embargo, estas horas *“no pueden utilizarse en ningún caso para disminuir la ratio de forma generalizada sin otro criterio”*.

También pueden ser consideradas medidas para atender la diversidad la disminución de la ratio en una parte de las horas lectivas de las áreas de Ciencias de la Naturaleza (AAB, donde A es todo el grupo y B una parte del grupo), Tecnología (ABB) y Lengua Extranjera (AAB) que contempla el Departament d'Educació y para lo cual dota a los centros de la plantilla necesaria.

El aula de acogida

El aula de acogida se ha generalizado en todos los centros de secundaria de Cataluña para atender a aquel alumnado que se ha incorporado al sistema educativo catalán en los 24 meses anteriores. Tras una evaluación inicial del alumno recién llegado y su adscripción a un curso y a un grupo concreto, el aula de acogida es el ámbito en el que esos alumnos recibirán una atención emocional y curricular individualizada y en el que se propiciará el aprendizaje intensivo de la lengua catalana. Se busca que el alumno comparta algunas áreas con todo el grupo para facilitar su proceso de socialización. Su incorporación al aula ordinaria se lleva a cabo tan pronto como el alumno se ve en condiciones de seguir las clases en lengua catalana.

Se lleva a cabo un plan individual intensivo del alumno con orientaciones curriculares y de evaluación que tengan en cuenta la corresponsabilidad de todos aquellos que intervienen en el proceso de aprendizaje del alumno. Las instrucciones del Departament d'Educació prevén también que, cuando el alumnado recién llegado presente problemas de aprendizaje añadidos a la falta de comprensión de la lengua catalana, se elabore la correspondiente adaptación curricular individualizada (ACI) o se proponga una modificación del currículum.

El aula abierta

Las normas para el curso 06-07 regulan el funcionamiento del Aula Oberta (AO), que esta pensada para alumnos de 3º y 4º de ESO “que por causas diversas presentan deficiencias significativas en sus aprendizajes, bajo nivel de autoestima y desmotivación para la actividad escolar y que, por tanto, requieren de estrategias metodológicas y organizativas diferentes de las del aula ordinaria”. Se trata de “propiciar entornos escolares en los que predominen planteamientos más globales y actividades más funcionales” con las siguientes prioridades:

Compartir actividades en el aula específica con actividades en el grupo ordinario.

- Utilizar una metodología que priorice las actividades de tipo práctico y de manipulación y la diversidad (de estrategias, de materiales, de actividades...).
- Reducir el número de profesores que atienden a los alumnos (que deberían ser con plaza definitiva en el centro, con experiencia docente y con dominio de las TIC)
- Utilizar las TIC en todas las áreas.

Todo ello con el objetivo de:

- Desarrollar las competencias básicas.
- Establecer relaciones personales positivas.
- Sentir el centro como un espacio propio, acogedor.

En las normas se llega incluso a sugerir una distribución horaria:

- Formación básica: 10-15 horas.
- Formación práctica: 6-10 horas.
- Desarrollo personal: 1-2 horas

La evaluación de los alumnos que participan en el AO se debe llevar a cabo en las sesiones del grupo ordinario incidiendo de manera especial en los contenidos de hábitos y valores.

La unidad de escolarización compartida (UEC)

Es el último recurso para aquellos alumnos con necesidades educativas derivadas de la inadaptación al medio escolar, es decir, alumnos que, además de un retraso en el aprendizaje, presentan de una manera reiterada y continua desajustes de conducta graves, absentismo injustificado o rechazo escolar que pone en peligro la convivencia en el centro. Las UEC son posibles gracias a la firma de convenios entre el Departament de Educació y determinadas instituciones (por ejemplo, los ayuntamientos). En ellas, se ofrece a los alumnos actividades específicas adaptadas a sus necesidades: globalizadas, de tipo práctico y orientadas a su inserción social y laboral.

Joan Gibert (2004, 8), profesor del IES Narcís Oller, de Valls (Tarragona) planteaba en estos términos la naturaleza del problema al que la UEC pretende ser la solución:

“Desde la implantación de la ESO, cada centro de secundaria ha intentado dar respuesta a la diversidad con fórmulas tan diversas como la diversidad que

atienden: agrupamientos flexibles, atenciones individualizadas, desdoblamientos, grupos homogéneos, grupos “E”, horas “B”, refuerzos específicos, etc.

En este contexto, nuestro IES no ha sido la excepción, y todas esas fórmulas fueron experimentadas, puestas en funcionamiento y evaluadas. Los resultados obtenidos eran más o menos satisfactorios para una mayoría considerable de alumnos con deficiencias curriculares, pero se mostraban insuficientes y poco adecuadas para los alumnos con conductas agresivas y abiertamente provocadoras.

A nivel de centro, se empezaba a pensar en fórmulas alternativas que permitieran atender a este grupo de alumnos que, a pesar de ser tan poco numeroso, causaba una gran alteración en la vida del centro”

La unidad de educación especial (UEE)

Las UEE se hallan en centros ordinarios para atender al alumnado con necesidades educativas especiales como grupo específico, pero buscando siempre que dicho alumnado comparta el mayor número posible de áreas con su grupo ordinario.

4.3. El agrupamiento del alumnado como medida organizativa para la atención de la diversidad

La acción educativa se lleva a cabo ineludiblemente en grupos de alumnos con el objetivo de alcanzar la eficacia educativa en la relación entre profesor y alumno. Además, la naturaleza de los grupos incide en el proceso de socialización del alumnado (la adquisición de destrezas sociales, el control de los impulsos agresivos, la adaptación a unas normas, la superación del egocentrismo con la consiguiente relativización del punto de vista propio) y hace posible que se den situaciones de cooperación.

El primer criterio de agrupación es el grado, al que se pertenece inicialmente en función de la edad. La promoción al grado siguiente es simultánea (finales de junio, en España) y se produce en función del logro individual de los objetivos educativos programados para ese grado. A pesar de las limitaciones del sistema graduado (divide el progreso del alumnado en niveles que deben ser cursados exactamente en un curso escolar, no tiene en cuenta su progreso libre hacia el logro de unos objetivos finales, etc.) es el más utilizado en la educación escolar convencional (Antúnez y Gairín, 2003,21-22).

Dentro del grado se lleva a cabo una subdivisión horizontal que suele tener en cuenta criterios relacionados directamente con las características del alumnado (por ejemplo, su rendimiento académico) dando lugar a dos tipos generales de agrupamientos: homogéneos y heterogéneos.

¿Grupos homogéneos o grupos heterogéneos?

Desde la puesta en marcha de la LOGSE, el Departament d'Educació ha sido tajante respecto de la forma de agrupar al alumnado: “*La organización del alumnado en grupos no podrá responder de manera estable y general a una categorización académica por niveles*” (Departament d'Ensenyament,1996). La formación de grupos heterogéneos fue uno de los principios rectores en la experimentación de la LOGSE y la exigencia de su cumplimiento fue difundida a los cuatro vientos y defendida a ultranza por las organizaciones afines. Así, en las conclusiones del congreso “*Construir la escuela desde la diversidad y para la igualdad*” podía leerse:

La atención a la diversidad en la Educación Secundaria, al igual que en las otras etapas, debe integrarse dentro de la dinámica cotidiana del grupo ordinario y heterogéneo, con los medios materiales y humanos adecuados, favoreciendo así la socialización y la integración y permitiendo la convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa(...).

Los problemas derivados de la atención a la diversidad en Secundaria no se resuelven con itinerarios diferenciados que segregan al alumnado y que están pensados realmente para una minoría de alumnos y alumnas

Cuando se discute sobre la bonanza de seguir uno u otro criterio de selección en la formación de los grupos, los autores consultados parecen empeñados en poner el énfasis en las desventajas de la formación de grupos homogéneos, entre las que destacan (Feito, 2004; González, 2002; Monereo, 2002):

- El nivel académico no es, al final, el único criterio de selección. Consciente o inconscientemente, se acaba diferenciando a los alumnos en función de su condición socioeconómica, su raza, su pertenencia a una minoría, etc.
- Más importante que la forma de agrupar a los alumnos es la naturaleza de la enseñanza que se proporciona en clase (materiales, actividades, metodología...). Y parece ser que dicha enseñanza es de peor calidad en los grupos de bajo nivel por dos motivos fundamentales: 1) Porque el profesorado espera menos de ellos y 2) porque el profesorado de esos grupos es menos experimentado y cualificado profesionalmente.

- La pérdida de autoestima del alumnado de grupos de nivel bajo afecta a sus aspiraciones y la seguridad en si mismos, lo que lleva frecuentemente a la manifestación de conductas contrarias a la escuela y a una mayor violencia en las aulas.
- No existen datos concluyentes sobre la ventaja del agrupamiento homogéneo en el rendimiento del alumnado que, en cambio, tendería a incrementar las diferencias de rendimiento entre los “buenos” y los “malos” alumnos.

A pesar de todo ello, creo que la formación de grupos homogéneos es la medida organizativa en la que más confianza han depositado (y continúan depositando) los centros de secundaria públicos a la hora de enfrentarse a la enorme variabilidad del alumnado que genera una escolarización obligatoria y comprensiva en el contexto actual. Los centros educativos han obviado las disquisiciones teóricas y han optado por el seguimiento de medidas organizativas que dieran solución a sus problemas reales, como es el caso de la clasificación del alumnado en función de su rendimiento académico (pasado o presente) y/o las posibilidades de progreso futuro. Un ejemplo claro puede verse en esta conversación entre tres profesores (Elvira Fernández, Assumpta Sopena y Emili Muñoz) que han pasado por centros de experimentación de la LOGSE, pero que han tenido que enfrentarse después a una realidad completamente diferente (Muñoz, 2000):

“EF: Nos encontramos en una situación que a menudo nos supera (...). Hay un sector muy considerable de alumnos que no quiere estar en la escuela haciendo lo que se enseña en la ESO (...). No tiene nada que ver con lo que experimenté en Sabadell, donde más o menos todo el mundo estaba dentro de una expectativa (...).”

AS: Yo este año en tercero de ESO también lo estoy pasando muy heavy, y lo que me ha desmontado del todo, a parte de la diversidad extrema dentro de una misma clase que no hay manera de gestionar, es el tema de la motivación (...). La obligatoriedad tan rígida no la veo clara... Antes era más defensora que ahora. Lo que no sé es como hay que hacer la elección.

EF: Yo también pienso ahora lo mismo.

EM: Mi itinerario profesional comenzó con nueve cursos en un centro de BUP, después estuve cuatro años en la experimentación de la reforma en un centro de clase media y de clase trabajadora motivada, después ocho años fuera teorizando e investigando de cerca lo que pasaba en otros centros, pero sin estar en ellos, lo que

te permitía hacer una cierta teoría de la diversidad. Ahora hace dos años que he regresado al aula en un barrio popular y he comprobado cómo la realidad supera las teorías elaboradas en otro momento y en otro contexto(...). Cuando he visto lo que supone la escolarización obligatoria en un barrio popular, no me acaban de encajar los cálculos que yo había hecho: el público es mucho más diverso de lo que yo tenía registrado (...).

EF: (...); hace un tiempo nos escandalizábamos de ciertas cosas como las diversificaciones, pero es evidente que todos y todas no pueden hacer lo mismo, es imposible que lo hagan.

EF: Este curso, en tercero hemos hecho un modelo de currículum que en principio me parecía clasificador: de los cuatro grupos, dos los forman alumnos con el primer ciclo aprobado que siguen el currículum ordinario; otro grupo es de ritmo lento cuyo currículum consiste en reducir los créditos variables para que los créditos comunes tengan más horas (...). El grupo de ritmo lento tiene 15 alumnos en lugar de los 28 que tienen los grupos normales. El cuarto grupo lo integran alumnos con un currículum adaptado(...). Se trata de alumnos no especialmente conflictivos que rechazan el aula ,(...). El éxito ha sido importantísimo, los chicos y chicas no se sienten marginados, son más felices que nunca, hacen algunas cosas académicas, otras mucho más prácticas y eso funciona. También funcionan los grupos ordinarios. El grupo que no funciona es el de ritmo lento porque no ha habido ningún cambio metodológico, es todo igual, pero más poco a poco(...).

Lo que Elvira Fernández llama en el párrafo anterior “grupo de currículum adaptado” no es ni más ni menos que un grupo lo más homogéneo posible de alumnos que necesitan todos una adaptación curricular grupal. Para Ayala y Galve (2005, 39) la adaptación curricular grupal es una “*modificación del currículo que se diseña para atender a un conjunto más o menos amplio de alumnos que presentan necesidades educativas especiales relativamente similares y que se pone en práctica mediante actividades que involucran a todo este grupo de alumnos. Estas actividades pueden ocupar todo el horario semanal de clase o bien sólo una parte del mismo*”. Dichos autores reconocen que existe “*bastante confusión terminológica con respecto a este concepto, dependiendo del autor que leamos o de la Comunidad donde lo desarrollemos. De hecho, para algunos, está especialmente indicada para alumnos desmotivados que no tienen expectativas de lograr la titulación correspondiente (véase, las normativas de Valencia y Navarra), mientras que para otros se trata de una medida excepcional dirigida a facilitar la*

consecución de los objetivos de la etapa mediante una programación adaptada a las necesidades de un grupo de alumnos”.

En mi opinión, las adaptaciones curriculares grupales constituyen el instrumento fundamental para el tratamiento de la atención de la diversidad en la mayoría de los centros de secundaria de Catalunya (y, como se verá, también en el IESX objeto de estudio). Como se ve, no tienen nada que ver con las adaptaciones curriculares individualizadas que propone nuestra legislación educativa, que deben llevarse a cabo en un grupo heterogéneo (eso, al menos, es lo que propugna el Departament d’Educació desde que se desarrolló la LOGSE hasta el curso 2008-2009). En cambio, una adaptación curricular grupal viene a ser lo que se hace en la práctica: el grupo de los buenos, el grupo de los lentos (o ciertas dificultades para seguir el ritmo de los demás) y el grupo de los que tienen retrasos significativos (cuando no actitudes de rechazo hacia el aula). Es un secreto a voces que plantea una profunda falta de coherencia entre lo que dice la norma y lo que se hace en la realidad con la aquiescencia de la Inspección. A Elvira Fernández, Assumpta Sopena y Emili Muñoz hay que reconocerles el valor de haber hecho pública la verdadera magnitud del problema al que debe enfrentarse el profesorado de secundaria y que nada tiene que ver con las condiciones de experimentación de la LOGSE.

Retomando el tema que nos ocupa, los defensores de los grupos heterogéneos no suelen poner el acento en los mecanismos de ajuste que permitirían superar los supuestos inconvenientes de la homogenización (ser estrictos en el seguimiento de un criterio académico de selección -aunque es obvio que en los grupos peores predominaran los alumnos de menor nivel socioeconómico-, asignar profesorado experimentado a los grupos de bajo nivel, incrementar las expectativas de éxito del alumnado más desfavorecido, distribuir equitativamente el alumnado más conflictivo, etc.), ni suelen referirse a las ventajas de los grupos homogéneos (salvo una, y es para cuestionarla: el mayor rendimiento del alumnado de dichos grupos). Sin embargo, a juicio de los defensores de la agrupación por niveles, las ventajas son numerosas. Me limitaré a citar, por ahora, sólo dos, que además están relacionadas entre sí:

- Los grupos homogéneos facilitan enormemente el trabajo del profesorado de secundaria, que no se ve obligado a adaptar el proceso de enseñanza a diferentes ritmos y capacidades.
- Permiten una mayor individualización de la enseñanza que reciben todos los alumnos con independencia de su nivel académico.

El primer punto es especialmente importante y, con toda seguridad, es el que ha condicionado la elección que han llevado a cabo muchos claustros y equipos directivos en Cataluña desde la implantación de la LOGSE. No podemos obviar que la educación secundaria española se

caracteriza por un alumnado enormemente diverso, una falta de impulso profesional de un profesorado poco dado a los cambios, una insuficiencia de medios, una política educativa errática y una doble red de centros públicos y privados (Prats, 2002). En consecuencia, la formación de grupos homogéneos ha sido vista como la opción más realista y más eficaz para el tratamiento de la diversidad por parte de quienes debían llevarla a cabo. Y así, sin tapujos, lo ha dicho el profesorado que ha tenido que enfrentarse a ella (Estruch, 2002; Muñoz, 2000; Trepát, 2002).

El empeño en la defensa de los grupos heterogéneos ha llevado a algunos autores (Monereo, 2002; Feito, 2004) a proponer como solución para atender la diversidad del grupo el modelo pedagógico que se seguía en las escuelas unitarias rurales de antaño (curiosamente, lo hacen hablando en pasado, como si ya no existieran las escuelas rurales o no tuvieran interés en defender sus métodos actuales): trabajar a la vez diferentes objetivos, con actividades y materiales ajustados a unos alumnos variados en sus necesidades (derivadas del grado) y en sus posibilidades (derivadas de sus características personales), utilizar múltiples tipos de agrupamiento (en cuanto a los componentes, el grado de homogeneidad, el tipo de interacción interpersonal que propician, las actividades propuestas, etc.), utilizar diferentes formatos para evaluar cada actividad, etc. (Monereo, 2002). Su propuesta de “supereducador” no creo que se ajuste a las características profesionales de la mayoría de docentes de primaria y de secundaria actuales.

También hay que reconocer que algo de cierto debe de haber en el riesgo de segregación derivado de la confección de grupos homogéneos cuando las quejas han llegado incluso al Síndic de Greuges (Defensor del Pueblo, en Cataluña). Así, la memoria de 1999 presentada en el Parlamento catalán (BOPC, 2000) recoge la denuncia de un padre y de un profesor por las consecuencias de la agrupación por niveles. En el intercambio epistolar, la inspección reconocía que, sin pretenderlo, la agrupación por niveles académicos había conducido a una clasificación por criterios socioeconómicos; también admitía que, aunque la finalidad con la que se había hecho la clasificación era positiva (sic), no se habían planificado cuidadosamente las adecuaciones específicas ni se había diferenciado suficiente la pedagogía.

La queja explicaba también que, tal como habían quedado constituidos los grupos, el resultado había sido un incremento de la conflictividad en las aulas de nivel bajo. Por lo que se puede leer, esa conflictividad no había sido gestionada de forma acertada por el equipo docente y, para colmo de males, la aplicación del régimen disciplinario por parte del director había supuesto una vulneración de los derechos de los alumnos.

El ejemplo citado nos permite sacar dos conclusiones: 1) La agrupación por niveles conlleva riesgos que es necesario minimizar; 2) La administración hace gala de una cierta hipocresía, pues tolera aquello que niega en sus normas.

Los grupos flexibles

M^a Teresa González (González, 2002) recoge la opinión de numerosos autores (Albericio, Gamoran, Ireson y Hallan, Slavin) para los cuales los grupos flexibles son la mejor opción para minimizar las consecuencias negativas que se le atribuyen a la agrupación homogénea, siempre y cuando se cumplan tres condiciones:

- Que se mantenga como grupo de referencia habitual del alumno al grupo heterogéneo que, junto con los alumnos de otros grupos, se reclasifican para trabajar en algunas áreas curriculares en las que sea importante reducir la diversidad.
- Que se reevalúe con frecuencia la asignación de los alumnos al grupo. Dicha asignación debe poder ir variando en función de la evolución de cada alumno.
- Que cada profesor ajuste sus actuaciones a las características de cada grupo.

M^a Carmen Oliver ha dedicado su tesis doctoral a *“La atención a la diversidad desde los agrupamientos flexibles de alumnos”*. Después de consultar diferentes autores, nos propone la siguiente definición de agrupamiento flexible (Oliver, 1998. Página 273):

“Es una modalidad organizativa que reestructura el grupo de referencia adscribiendo los alumnos a diversos tipos de grupos, los cuales se configuran flexiblemente en razón de las necesidades educativas de sus componentes y de su evolución en el tiempo.

(...) Esta modificación organizativa debe de ir acompañada de la correspondiente modificación curricular”

Tras revisar los trabajos realizados por numerosos autores de diferentes países en el período 1920-1995 sobre la organización del alumnado en agrupamientos flexibles, M^a Carmen Oliver resalta que el objetivo prioritario de la utilización de grupos flexibles es la mejora del rendimiento del alumnado y la consiguiente reducción del fracaso escolar. Así mismo, nos recuerda que el criterio mayoritario seguido en la formación de los grupos es la capacidad del alumno (habría que decir, mejor, el rendimiento presente del alumno y sus posibilidades de evolución futura). Se busca la homogeneidad del grupo en la creencia de que ayudará a mejorar su rendimiento.

En cuanto a la relación de ventajas e inconvenientes de la agrupación flexible que recoge de los diferentes trabajos estudiados, se observan unas enormes coincidencias con las ventajas e inconvenientes descritas para los grupos homogéneos permanentes. Al fin y al cabo, son pocas las diferencias entre unos y otros:

- Los grupos flexibles suelen utilizarse sólo en asignaturas concretas (matemáticas, lenguas).
- Los grupos flexibles contemplan abiertamente la reclasificación del alumnado a medida que varían sus circunstancias académicas.

No todos los autores comparten la idea de que los grupos flexibles perjudican al alumnado de los grupos de nivel bajo porque reducen su autoestima, inhiben las expectativas del profesorado, concentran en el grupo a los alumnos más conflictivos, o no mejoran de mejora global su rendimiento. Los grupos flexibles también tienen sus defensores (García Suárez, Borrell, Santos Guerra, Viñas). Sirvan de ejemplo estas palabras de Juan José Albericio (Albericio, 1995) citadas por Oliver:

En los centros estudiados en los que se lleva a cabo agrupamientos flexibles homogéneos en cuanto a niveles de rendimiento, pero móviles y adaptados al ritmo de aprendizaje individual del alumno, se produce mayor número de relaciones sociales, ya que se establece mayor número de interrelaciones entre alumnos de diferentes cursos y diferentes grupos por los que van pasando. Las actitudes de rechazo a los grupos de nivel de capacidad y rendimiento inferior quedan subsanadas por los cambios continuos que promueve el agrupamiento realmente flexible.

Igualmente interesantes son las conclusiones de Oliver sobre las opiniones recogidas de una muestra de centros de primaria y secundaria (con predominio de los primeros) en relación con los grupos flexibles:

- Como propuesta organizativa, sólo suele llevarse a la práctica y tener continuidad si surge de un grupo de docentes, cuenta con el respaldo del equipo directivo y se granjea el apoyo del claustro.
- Aunque no tiene por qué implicar un incremento del número de profesores, esa es una reclamación habitual de los centros en los que se aplica.
- Los criterios de homogeneidad son los aplicados con mayor frecuencia dando lugar a la formación de tres niveles.
- Se llevan a cabo preferentemente en las materias vehiculares: lengua y matemáticas.

- Los cambios de grupo por parte de los alumnos responden a sus necesidades reales.
- Los profesores consideran que los grupos flexibles facilitan una atención individualizada y mejoran las expectativas que tienen de los alumnos, a la vez que mejoran su rendimiento. Opinan, sin embargo, que las mejoras se perciben lentamente.
- Los profesores también consideran que este tipo de organización conduce necesariamente a la coordinación entre los docentes y a la elaboración de un currículum diversificado.
- Por último, los alumnos valoran positivamente trabajar con otros compañeros de igual ritmo y nivel de conocimientos, se sienten ayudados, crece la confianza mutua entre profesores y alumnos y adquieren conocimientos básicos que les permiten acceder a otros superiores mejorando sus expectativas de éxito. Todo ello conduce a que los alumnos manifiesten una mayor motivación hacia el aprendizaje, y aumente su interés por la escuela.

A pesar de la falta de unanimidad sobre las ventajas e inconvenientes de los grupos flexibles, estos han pasado a formar parte de los recursos habituales para atender la diversidad en los centros, todo ello con el beneplácito de sus correspondientes autoridades educativas (**tabla 1**).

Tabla 1 : Los grupos flexibles en el País Vasco y en Andalucía.

<p>“Refuerzo educativo” Opúsculo informativo del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.</p>	<p>“Orientaciones para el tratamiento de la diversidad” Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (p.27).</p>
<p>Reordenación de los grupos en determinadas áreas en grupos homogéneos por su capacidad (no es necesario desdoblar cada grupo, también pueden formarse, por ejemplo, tres grupos a partir de dos grupos ordinarios): los alumnos cambian de grupo según tengan mejor o peor rendimiento en cada área</p>	<p>En determinados casos, y para poder atender las dificultades de aprendizaje más profundas y permanentes, se deben prever otros mecanismos, (...). Se refieren a la salida del grupo-clase de referencia de estos alumnos para realizar ciertas actividades de refuerzo en relación con sus problemas específicos de aprendizaje. A tal efecto, es necesario subdividir el gran grupo de alumnos de un ciclo o curso en varios grupos homogéneos, aunque la permanencia en ellos de cada alumno o alumna no debe de sobrepasar el tiempo necesario para resolver sus dificultades.</p>

5. El diseño de la investigación

De acuerdo con los objetivos y con el marco teórico de nuestra investigación, vemos la necesidad de estudiar la realidad de un centro educativo de una manera global y contextualizada, desde el punto de vista de los propios sujetos implicados, así como de elaborar interpretaciones y explicaciones a partir de la información recogida. Todo ello concuerda con las características de un modelo (paradigma) de investigación cualitativo, lo que no significa que se excluya la posibilidad de usar la información obtenida mediante técnicas cuantitativas como complemento a la hora de comprender e interpretar la realidad

5.1. *El estudio de casos como metodología de investigación*

El estudio de casos, como metodología de investigación, ha sido descrito profusamente por Yin en lo que constituye una obra de referencia (*Case Study Research. Design and Methods*). En ella, Yin (1994:11-13) define el estudio de casos como una estrategia de investigación que se caracteriza por estudiar los fenómenos en su propio contexto, utilizando múltiples fuentes de evidencia, con el fin de poder explicar el fenómeno observado de forma global y teniendo en cuenta toda su complejidad, afrontando preguntas relacionadas con el “cómo y el por qué” se producen los fenómenos analizados. El estudio de casos es también el estudio de algo específico, complejo, en funcionamiento (Stake, 1998). A todo ello hay que añadir su flexibilidad y su adaptabilidad, como método de investigación, a cualquier contexto. En consecuencia, consideramos que el estudio de casos se ajusta perfectamente a los objetivos de nuestro trabajo de investigación. Será descriptivo, pues aportará información básica sobre el tema objeto de estudio, e interpretativo, en tanto en cuanto que dicha información se utilizará para desarrollar categorías conceptuales o servir de sustento a ciertas asunciones teóricas establecidas con anterioridad al proceso de recolección de datos.

El estudio de casos ha sido cuestionado como método de investigación capaz de generar conocimiento científico. Bent Flyvbjerg (2004) resume en 5 los malentendidos más extendidos sobre la investigación mediante estudio de casos y aporta argumentos para desmontar uno a uno dichos malentendidos (**tabla 2**). Así mismo, reivindica la importancia de este método en la investigación social cuya fortaleza radica en el conocimiento profundo de los fenómenos, pero defiende la necesidad de no yuxtaponer métodos cuantitativos y métodos cualitativos que pueden ser usados de forma simultánea:

“(…) La ventaja de las grandes muestras es su amplitud, y su problema está relacionado con la profundidad. En el estudio de casos es al contrario. Ambos enfoques son necesarios para el buen desarrollo de la ciencia social.

(…) La buena ciencia social se guía por el problema, no por la metodología, en el sentido de que emplea aquellos métodos que, para una problemática dada, contribuyen mejor a contestar las preguntas de investigación planteadas. Con frecuencia, la combinación de ambos métodos las responderá mejor”.

Tabla 2 : Malentendidos más extendidos sobre el estudio de casos y argumentos que los desbaratan según Flyvbjerg.

Malentendido	Argumentos a favor del estudio de casos
El conocimiento teórico es más valioso que el conocimiento práctico.	Para los investigadores, la proximidad del estudio de casos con las situaciones de la vida real y su gran riqueza de detalles son importantes para el desarrollo de una visión matizada de la realidad. No se pueden encontrar teorías predictivas ni universales en el estudio de los asuntos humanos. Por lo tanto, el conocimiento concreto dependiente del contexto es más valioso que la vana búsqueda de teorías predictivas y de universales.
No podemos generalizar a partir de un solo caso y, por lo tanto, el estudio de un solo caso no puede contribuir al desarrollo científico	Uno puede generalizar sobre la base de un solo caso, y el estudio de un caso puede ser crucial para el desarrollo científico (por ejemplo, el rechazo de Galileo de la ley de la gravedad de Aristóteles) a través de la generalización como complemento o alternativa de otros métodos. Pero la generalización formal está sobrevalorada como fuente de desarrollo científico, mientras “la fuerza del ejemplo” está subestimada. Los estudios de casos son útiles para comprobar las teorías, sobre todo a través de la “falsación” (demostrar que en determinado caso no se cumple una proposición). El poder generalizador del caso depende de cómo haya sido escogido.
Los estudios de casos son más útiles para generar hipótesis (en la primera fase del proceso completo de la investigación), mientras otros métodos son más adecuados para verificar las hipótesis y construir las teorías	Este malentendido deriva del anterior. Es verdad que el estudio de casos permite generar hipótesis, pero también es útil para otras cosas (por ejemplo, para comprobar las teorías)

<p>El estudio de casos contiene un sesgo hacia la verificación, es decir, una tendencia a confirmar las ideas preconcebidas del investigador</p>	<p>El sesgo hacia la verificación es una característica humana fundamental que se da en cualquier método de investigación.</p> <p>El estudio de casos no contiene un sesgo hacia la verificación de las nociones preconcebidas del investigador más marcado que otros métodos de investigación. Al contrario, la experiencia indica que el estudio de casos contiene un mayor sesgo hacia la falsación de nociones preconcebidas que hacia la verificación.</p>
<p>Suele ser difícil resumir estudios de casos</p>	<p>Los estudios de casos suelen contener un elemento sustancial de narrativa que les aporta dificultad. Pero las buenas narrativas enfocan de forma típica las complejidades y las contradicciones de la vida real.</p> <p>Los investigadores de casos tienden a ser escépticos ante la posibilidad de borrar el detalle fenomenológico en favor del cerramiento conceptual. El objetivo es permitir que el estudio sea diferentes cosas para diferentes personas.</p>

A pesar de los posibles prejuicios existentes sobre el estudio de casos, ha demostrado ser una herramienta útil en el progreso de disciplinas tan dispares como la psicología y la medicina. Más recientemente, el estudio de casos se ha hecho un lugar en otros ámbitos de las ciencias sociales como la economía (Ayuso y Ripoll, 2005) y, por supuesto, la educación (Grupo L.A.C.E., 1999).

Un aspecto trascendental en la metodología del estudio de casos es la elección del caso. En la elección del caso objeto de estudio no ha de primar la representatividad sino la posibilidad de contar con la mejor oportunidad de aprender en profundidad sobre el tema que queremos estudiar. Y esa oportunidad para aprender es mucho mayor si a la hora de elegir el caso tenemos en cuenta su accesibilidad. Así, cuando se trata de centros escolares, hemos de optar por un centro que admita la presencia del investigador y que colabore abiertamente con él y le proporcione toda la información que crea necesaria (L.A.C.E, 1999, 7-8).

Otro aspecto importante que hemos de tener en cuenta en la elección del caso es la posibilidad de generalización que ofrezca a las conclusiones de nuestro estudio. En ese sentido, Flyvbjerg (2004, 44-49) clasifica los casos en función de la información que pueden aportar en:

- Extremos: inusuales, que pueden ser especialmente problemáticos o buenos.
- De máxima variación: tres o cuatro casos muy diferentes entre sí en algún aspecto.
- Críticos

Considera que los casos críticos son especialmente indicados para “*obtener información que permita deducciones del tipo si esto es válido para este caso entonces lo es para todos los casos*” (o al contrario). El ejemplo que expone resulta muy esclarecedor acerca de qué debemos entender por caso crítico:

“Una clínica de medicina ocupacional quiere investigar si las personas que trabajaban con disolventes orgánicos padecen daños cerebrales. En lugar de elegir una muestra representativa de entre las empresas del sector que usan disolventes orgánicos, la clínica localiza estratégicamente un lugar de trabajo que cumple todas las medidas de seguridad, higiene, calidad del aire, etc. Esta empresa modelo se convierte en el caso crítico: si en esas instalaciones la clínica encuentra el tipo de secuelas cerebrales relacionado con los disolventes orgánicos, entonces es probable que ese problema se dé también en otras empresas que observan menos las medidas de seguridad e higiene. Con este tipo de elección estratégica se puede ahorrar tiempo y dinero en la investigación de un determinado problema.”

Finalmente, conviene prestar una atención preferente a las condiciones que ha de cumplir un estudio de casos para ser riguroso desde el punto de vista científico.

Una investigación es rigurosa si es válida, fiable, generalizable y objetiva. Así:

- Una investigación es válida en la medida que alcanza el objetivo propuesto (describir, analiza, medir, etc.). En opinión de Jacuzzi (2005, 17), es la cualidad que la hace creíble.
- Una investigación es fiable en la medida que se repetirán los resultados si se repite la investigación, o si el fenómeno objeto de estudio es definido de igual manera por investigadores que utilizan el mismo método (o si, utilizado más de una vez por la misma persona, da los mismos resultados). Eso conlleva siempre una descripción detallada del proceso seguido.
- Una investigación es generalizable cuando los resultados obtenidos en la muestra se pueden extender a la población de referencia.
- Una investigación es objetiva cuando el investigador no influye para nada en los resultados.

Estos criterios se interpretan de forma diferente para cada tipo de metodología. Por ejemplo, en la metodología cuantitativa:

- La validez de una prueba de campo para medir el consumo máximo de oxígeno de una persona se contrasta con los resultados obtenidos en mediciones en el laboratorio.

- La fiabilidad de un instrumento de medida se consigue asegurando que las escalas de medición son constantes.
- El carácter generalizable de los resultados obtenidos en una muestra al conjunto de la población se consigue mediante la utilización de estadísticos (media, desviación estándar...) y de intervalos de confianza.
- La objetividad en una encuesta se alcanza a través de su selección aleatoria.

En una metodología cualitativa como el estudio de casos debemos asegurar que se cumplen los mismos criterios de rigor, pero los instrumentos a través de los cuales se garantizan dichos criterios son necesariamente diferentes de los utilizados en la metodología cuantitativa. También son diferentes los términos con los que se designan dichos criterios de rigor en una y en otra. Así, para Guba y Lincoln (1981), los criterios de rigor científico en la investigación cualitativa son básicamente tres: Credibilidad, confirmabilidad y transferibilidad (**tabla 3**).

Tabla 3: Criterios de rigor científico y su denominación según el tipo de metodología. Adaptado de Guba i Lincoln (1981).

Criterios de rigor científico	Nombre que reciben en la metodología cuantitativa	Nombre que reciben en la metodología cualitativa
Veracidad: Se refiere a cómo los resultados de una investigación son verdaderos para las personas que fueron estudiadas. Cuando hay una coincidencia entre los datos recogidos y la realidad.	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad: Posibilidad de aplicar los descubrimientos a otras poblaciones, en un contexto diferente del estudio	Validez externa	Transferibilidad
Consistencia: Permite que otro investigador examine los datos y pueda llegar a conclusiones iguales o similares a las del investigador original siempre y cuando tengan perspectivas similares. Grado en que se repetirán los datos si se repite la investigación.	Fiabilidad	Confirmabilidad

En cuanto a los instrumentos para garantizar el rigor en la investigación del estudio de casos, aparecen recogidos más adelante, en el punto 5.6. *Instrumentos empleados para garantizar el rigor científico del estudio* y ceñidos más concretamente a esta investigación

5.2. *La elección del caso objeto de estudio*

Ya hemos visto que la elección del caso objeto de estudio tiene en cuenta la accesibilidad a la información y la posibilidad de obtener una información generalizable. A la hora de escoger nuestro caso de estudio teníamos 3 opciones:

1. Escoger un centro de la comarca diferente a aquel en el que trabajo.
2. Escoger el centro en el que trabajo.
3. Escoger un centro de otra comarca diferente a aquella en la que trabajo.

La primera opción no nos garantizaba la accesibilidad.

La segunda opción tenía ventajas e inconvenientes:

Ventajas:

- Llevo 19 años en él. Conozco bien a una parte del claustro y al director.
- El centro nunca se ha preocupado de verdad de la atención a la diversidad. Las conclusiones del estudio pueden propiciar una reflexión interna que acabe situando al alumno en el eje de nuestro comportamiento docente y como gestores.

Inconvenientes:

- Llevo 19 años en él y conozco demasiado bien al claustro y al director. Inevitablemente, tengo mis prejuicios.
- Mantengo una actitud crítica para con la gestión del director que es pública. Creo que verá mi investigación más como una coartada para criticar su gestión que como una oportunidad para mejorar el centro. Dudo que me permita un acceso libre a los documentos que le solicite.

En consecuencia, esta opción no nos garantizaba tampoco la accesibilidad a la información que necesitábamos ni reunía las características de caso extremo o crítico cuyas conclusiones pudieran generalizarse.

El análisis de las ventajas y de los inconvenientes de la tercera opción (referida a un centro concreto, que llamaremos IESX) aportaba un balance más favorable:

Ventajas:

- El Jefe de Estudios es un familiar mío. Conozco también, al director y a algunos de los profesores.
- Desconozco el funcionamiento actual de centro. En consecuencia, carezco de opiniones preconcebidas en relación con la gestión que se lleva a cabo en él.
- No hay motivos para que el equipo directivo tema ver su labor puesta en tela de juicio, antes al contrario, es muy probable que el director vea la investigación como una oportunidad de mejorar su gestión.
- El centro ha recibido recientemente el Premi Catalunya d'Educació.

Inconvenientes:

- Ninguno.

La elección de esta tercera opción nos aseguraba una accesibilidad prácticamente total a cualquier tipo de información. En virtud de su característica de centro premiado por la administración por su labor educativa, reunía también las características de caso crítico, en el sentido de que aquello que no se hace allí (en el tratamiento de la diversidad) es muy probable que no se haga en otros sitios.

Otra característica adicional del centro es la enorme diversidad de su alumnado a la que han contribuido dos circunstancias:

- Es el único centro de secundaria de la localidad y alrededores. Por lo tanto, no existe la posibilidad de que las familias que lo eligen para sus hijos lo haga en función de criterios que acaben conduciendo a una homogeneización del alumnado del centro.
- La localidad tiene un nivel socioeconómico medio-alto y ha sido receptora de las primeras oleadas de inmigración. La mayoría de esos alumnos venidos de fuera hace años se hayan perfectamente integrados en el sistema educativo sin que haya diferencias significativas en su evolución académica en función de su origen.

Tras consultar a mi tutor, escogimos la tercera opción y centramos el estudio de casos en el IESX.

5.3. Las técnicas de recogida de información

Las técnicas de recogida de información que hemos utilizado son dos: El estudio de documentos y la entrevista.

1. Estudio de documentos del centro

Los documentos que hemos solicitado al centro para su estudio son los siguientes:

- Memoria Anual del Centro (curso cursos 2004-2005, 2006-2007, 2007-2008).
- Programación General del Centro (2006-2007 y 2007-2008).
- Información facilitada por las escuelas de primaria de donde proceden los alumnos de 1º de ESO.
- Listados de alumnos (con información sobre sus características personales y académicas, Aula Abierta, Unidad de Escolarización Compartida, con NEE/Dictamen del EAP, etc.)
- Actas de las reuniones de equipo docente.
- Actas de evaluación final de los cursos 2005-2006 y 2006-2007.
- Actas de la comisión de atención a la diversidad.
- Actas de la comisión de coordinación pedagógica.
- Charlas informales con miembros del claustro.
- Registro de comportamientos contrarios a las normas de convivencia.
- Expedientes del alumnado.
- PEC y PCC.
- SAGA (Sistema d'Administració i Gestió Acadèmica)

2. Entrevistas

La técnica de la entrevista resulta enormemente útil para conocer comportamientos, experiencias, opiniones, creencias, sentimientos, conocimientos, sensaciones u otros aspectos de personas o instituciones. Su objetivo consiste en descubrir en detalle el esquema de significados del entrevistado, llegando más allá de la superficie del tema de discusión. Para ello, es importante, entre otras cosas, asegurar la confidencialidad de las personas entrevistada (Báez y Pérez de Tudela, 2007)

Las entrevistas suelen clasificarse en estructuradas, semiestructuradas y entrevistas en profundidad:

a) *La entrevista estructurada*: Consiste en proporcionar cuestionarios estructurados en los que las preguntas están predeterminadas, tanto en su secuencia como en su formulación.

b) *La entrevista semiestructurada*: Al igual que la anterior, las preguntas están definidas previamente en un guión de entrevista, pero la secuencia, así como su formulación, pueden variar en función de cada sujeto entrevistado o de cómo se desarrolle la entrevista. El investigador realiza una serie de preguntas (generalmente abiertas al principio de la entrevista) que definen el área a investigar, pero tiene libertad para profundizar en alguna idea que pueda ser relevante, realizando nuevas preguntas.

c) *La entrevista en profundidad*: También denominada por algunos autores como entrevista abierta. Generalmente suelen cubrir solamente uno o dos temas pero en mayor profundidad. El resto de las preguntas que el investigador realiza, van emergiendo de las respuestas del entrevistado y se centran fundamentalmente en la aclaración de los detalles con la finalidad de profundizar en el tema objeto de estudio.

En el presente estudio, me he decantado por la entrevista semiestructurada (en un primer lugar) y la entrevista en profundidad (en la búsqueda de aclaraciones y detalles). La entrevista semiestructurada fue empleada en una reunión conjunta con las personas coordinadoras de 1º y 2º ciclo de la ESO y con el coordinador pedagógico. El hecho de disponer de un tiempo limitado para llevar a cabo la entrevista y el gran número de aspectos sobre los que deseaba recabar información justificó la elección de este tipo de instrumento.

En cuanto a la entrevista en profundidad, fue el instrumento de lección en las charlas posteriores con el jefe de estudios, con la jefa del departamento de atención a la diversidad y todas las demás que llevé a cabo con el coordinador pedagógico. En todas ellas, se trataba de profundizar en aspectos concretos y en la obtención de juicios de valor.

5.4. La selección de los informantes clave

Las personas elegidas para ser entrevistadas fueron:

- Jefe de estudios.
- Coordinador pedagógico.
- Coordinadores de primer y de segundo ciclo de la ESO.
- Jefe del Departamento de Orientación y de Atención a la diversidad.

La selección se justifica porque esas personas son, desde el punto de vista orgánico, las responsables de arbitrar las medidas organizativas con las que se debe hacer frente al tratamiento de la diversidad del alumnado en un centro de enseñanza secundaria, o de llevarlas a la práctica.

Así, el jefe de estudios es el responsable de elaborar los horarios del profesorado y de los grupos, así como de la asignación de las aulas. Determinadas medidas organizativas pueden resultar inviables por la falta de aulas (por ejemplo, la formación de grupos flexibles) o por la necesidad de hacer coincidir a determinadas horas a un número elevado de profesores.

La otra persona clave es el coordinador pedagógico, responsable, entre otras cosas, de coordinar la elaboración y la actualización del proyecto curricular del centro y de velar por la elaboración de las adecuaciones curriculares necesarias para atender la diversidad del alumnado.

En cuanto a las otras personas (coordinadoras de ciclo, jefa del departamento de Orientación y de Atención a la Diversidad), la pertinencia de su inclusión reside en sus funciones como correa de transmisión (en los dos sentidos) entre el coordinador pedagógico y el resto del profesorado (especialmente las personas tutoras), amén de otras funciones específicas relacionadas con el tratamiento de la diversidad que se les asignan en función del organigrama y reparto de tareas del centro.

5.5. El trabajo de campo

El 22-1-2008 realicé la primera visita al centro con el objetivo de entrevistarme con el director al que previamente le había hecho llegar por correo electrónico una copia del proyecto de investigación. Me enseñó el centro, me puso al corriente de los distintos programas que llevan a cabo y me informó de una manera somera de algunos aspectos organizativos. También me brindó la máxima colaboración en todo aquello que demandara la investigación y me facilitó una copia de la Memoria Anual del curso 2006-2007 y otra copia de la Programación General del Centro de los cursos 2006-2007 y 2007-2008.

El mismo día me entrevisté con el jefe de estudios, quien me proporcionó información adicional sobre la organización del centro, me confirmó los nombres de las personas que ocupaban los cargos de coordinación (que ya había conocido a través de la página web del centro) y me proporcionó una copia de las actas de evaluación final de todos los grupos de la ESO del curso

2006-2007, así como una copia de las actas de las reuniones de equipo docente celebradas los días 24-10-2007 y 12-12-2007 del curso actual 2007-2008. Finalicé mi visita concertando las entrevistas que realizaría la semana siguiente.

El 29-1-2008 llevé a cabo la segunda visita al centro para realizar dos entrevistas: una primera entrevista conjunta con las personas coordinadoras de 1r y 2º ciclo de la ESO y con el coordinador pedagógico, y una segunda entrevista con la jefa del departamento de atención a la diversidad. En las dos entrevistas, que fueron grabadas, las personas entrevistadas respondieron a las diferentes preguntas de un guión orientativo que yo llevaba escrito y que les había hecho llegar por correo electrónico con anterioridad (se trataba de reducir un atisbo de temor que había detectado en alguna de las personas coordinadoras). La entrevista con la jefa del departamento de atención a la diversidad fue más corta, pero sirvió para corroborar y aportar algunos matices a las explicaciones facilitadas por las personas coordinadoras.

Durante esta visita me facilitaron documentos como el que sintetiza la información que facilitan los colegios de primaria al centro de los futuros alumnos de 1º de ESO y un listado con los alumnos procedentes de primaria con dificultades de aprendizaje en los cursos 2005-2006 y 2006-2007.

El 12-2-2008 realicé la tercera visita para entrevistarme por separado con el coordinador pedagógico y con el jefe de estudios. Los objetivos de las entrevistas eran resolver aquellas dudas surgidas tras el análisis de la información recogida en la visita anterior (coordinador pedagógico) y recoger aquella información que, por ser competencia del jefe de estudios, no pude obtener en las entrevistas anteriores.

Durante el proceso de análisis de la información recogida se me plantearon numerosas dudas que pude resolver a través de comunicaciones por correo electrónico tanto con el coordinador pedagógico como con el jefe de estudios. Éste último me proporcionó un acceso ilimitado al SAGA (Sistema d'Administració i Gestió Acadèmica) lo que me ha asegurado una máxima autonomía a la hora de resolver dudas y la máxima veracidad en todo aquello relacionado con la evolución académica del alumnado.

El 21-7-2008 realicé una última visita al centro para solicitar del director y del jefe de estudios documentos adicionales con los que ratificar o no determinadas afirmaciones que poco a poco había ido formulando durante la elaboración del informe. Acordé el envío del informe del estudio a la persona CP y a la persona Jefe de Estudios para su revisión.

5.6. Procedimientos de análisis de los datos

Toda la información obtenida de la lectura de las anotaciones realizadas, de las transcripciones de las grabaciones y de toda la documentación recogida en el centro fue analizada e interpretada en relación con el marco conceptual previo lo que permitió describir, comprender y valorar las medidas de atención a la diversidad que aplica habitualmente el centro. Además, se llevaron a cabo otros procedimientos de análisis que se describen a continuación.

Asignación de un valor numérico de rendimiento académico al alumnado que empieza 1º de ESO

Con el objetivos de estudiar la congruencia de un tratamiento de la diversidad basado en la formación de grupos homogéneos, así como la posible relación entre dicha forma de agrupamiento y el rendimiento escolar al cabo de dos cursos escolares, procedí a:

- Elaborar una escala comprendida entre 1 y 5, con incrementos de 0.5 puntos, para clasificar el nivel académico de cada alumno matriculado en 1º de ESO a 1-9-2005 en 9 categorías a partir de la opinión recogida de cada alumno por los coordinadores en los centros de primaria. Cada categoría agrupaba a un conjunto de opiniones diferentes a las que, sin embargo, se atribuía un mismo valor numérico en relación con el rendimiento académico del alumno (pasado y previsto para el futuro). La relación entre la opinión sobre las características del alumno y la puntuación asignada aparece recogida en la tabla 5.
- Asignar un valor numérico al rendimiento académico de cada alumno en función de la clasificación recogida en la tabla 5.

Confección de una base de datos

A partir del listado de todos los alumnos matriculados en el centro en 1º de ESO a 1-9-2005 con informaciones relativas a sus características personales y académicas, de las actas de evaluación final de los cursos 2005-2006 y 2006-2007, y de los datos adicionales obtenidos en el SAGA, confeccioné una base de datos con la siguiente información:

- Iniciales del nombre y de los apellidos del alumno.
- Grupo al que perteneció durante el curso 2005-2006
- Grupo al que perteneció durante el curso 2006-2007
- Si durante el curso 2005-2006 estuvo escolarizado en el Aula de Acogida (AA), en el Aula Abierta (AO) o en la Unidad de Escolarización Externa (UEC)
- Si fue evaluado o no en junio de 2006.
- En caso negativo, por qué no fue evaluado (normalmente, por haber cursado la baja en el centro antes de la evaluación final del curso 2005-2006).

- En el caso de haber sido evaluado, cuál fue el resultado de la evaluación:
 - Promocionó de grado por suspender 0, 1 ó 2 materias.
 - Promocionó de grado por ser repetidor de 1º de ESO.
 - No promocionó por suspender 3 o más materias.

- Si durante el curso 2006-2007 estuvo escolarizado en el Aula de Acogida (AA), en el Aula Abierta (AO) o en la Unidad de Escolarización Externa (UEC)
- Si fue evaluado o no en junio de 2007.
- En caso negativo, por qué no fue evaluado (normalmente, por haber cursado la baja en el centro antes de la evaluación final del curso 2006-2007).
- En el caso de haber sido evaluado, cuál fue el resultado de la evaluación:
 - Promocionó de grado por suspender 0, 1 ó 2 materias.
 - Promocionó de grado por ser repetidor de 1º de ESO.
 - No promocionó por suspender 3 o más materias.

- Grado que cursaba en junio de 2007 y número de materias que suspendió
- Asignación de un valor numérico al rendimiento académico de cada alumno en función de la información recogida por los coordinadores en junio de 2005. .

Análisis de los flujos de alumnos entre grupos

En la línea de estudiar la congruencia de un tratamiento de la diversidad basado en la formación de grupos homogéneos, procedí al análisis de los flujos de alumnos entre grupos a lo largo de los dos cursos escolares.

Análisis de la relación entre el nivel académico asignado inicialmente a los alumnos y el resultado académico que obtienen dos cursos después.

Con el objetivo de comprobar la bonanza de la agrupación homogénea en términos de éxito escolar, procedí al análisis de la relación entre el nivel académico asignado inicialmente a los alumnos y el resultado académico que obtenían dos cursos después. En concreto, estudié la posible relación entre grupo inicial y éxito escolar, y entre nivel académico inicial y éxito escolar.

Elaboración de tablas comparativas

Para un análisis riguroso de los datos, ha sido necesario elaborar 18 tablas muchas de las cuales han servido para comparar los datos de la investigación con otros (del centro, de la comarca o del conjunto de Cataluña). Han sido revisadas en varias ocasiones para detectar errores y subsanarlos

5.7. Instrumentos empleados para garantizar el rigor científico del estudio

Los instrumentos utilizados para garantizar el rigor en esta investigación aparecen recogidos en la tabla 4.

Tabla 4: Instrumentos para garantizar el rigor en este estudio de casos.

Criterio de rigor científico	Instrumentos que lo garantizan
Credibilidad (<i>Validez</i>)	<ul style="list-style-type: none">• La triangulación múltiple (de métodos, de datos) para obtener evidencias que converjan sobre el mismo fenómeno.• Las grabaciones en audio.• El contraste de datos y de las interpretaciones con los participantes
Transferibilidad (<i>Aplicabilidad</i>)	<ul style="list-style-type: none">• La descripción exhaustiva del contexto que permita establecer correspondencia con otros contextos.• El acopio de datos para poder compara el contexto de la investigación con otros contextos posibles y hacer posibles las generalizaciones .
Dependencia (<i>Consistencia</i>)	<ul style="list-style-type: none">• La revisión de los procedimientos seguidos.• El examen por parte de un investigador externo (tutor) de los procesos de investigación.• El contraste de la información obtenida de fuentes diferentes (entrevista, documentos...)
Confirmabilidad (<i>Neutralidad</i>)	<ul style="list-style-type: none">• El sometimiento a personas ajenas a la investigación el control de la correspondencia entre los datos y las inferencias e interpretaciones realizadas por el investigador.• La realización de transcripciones textuales.

6. Resultados de la investigación

6.1. El contexto

El IESX empezó su actividad en septiembre de 1987. A lo largo de este tiempo, ha ido creciendo a medida que lo hacía la población, que se ha cuadruplicado. Durante todo ese tiempo, ha sido el único centro de secundaria de la población, lo que le ha llevado a soportar un exceso de alumnado hasta alcanzar los 850 alumnos, atendidos por 85 profesores y profesoras. La puesta en funcionamiento parcial de dos centros de secundaria en sendas localidades vecinas durante el curso 2007-2008 ha supuesto una suavización de los problemas de masificación. A todo ello hay que añadir que el 25% del alumnado de la ESO procede de sistemas educativos diferentes del catalán. Son, en su mayoría, alumnos extranjeros. Empezaron a llegar tan pronto como España, en general, y Cataluña, en particular, empezaron a recibir las primeras oleadas de emigrantes.

El IESX ofrece enseñanzas de ESO, Bachillerato (todos menos el artístico) y dos Ciclos Formativos de Grado Medio.

Hasta hace bien poco, el centro era considerado conflictivo y un destino poco apetecible para el profesorado. En los últimos años (coincidiendo con el cambio en el equipo directivo), la imagen pública del centro ha cambiado radicalmente:

- ha disminuido la conflictividad (entre el alumnado y entre éste y el profesorado),
- ha mejorado el rendimiento académico del alumnado,
- se han efectuado inversiones y mejoras en el centro (en buena medida producto de una buena gestión de los recursos disponibles), y
- se han puesto en marcha un sinfín de pequeños programas de innovación que han redundado en beneficio de la cohesión de toda la comunidad educativa (alumnado, profesorado y familias) y en la mejora de una acción educativa global que va más allá de la que se ejercita en el aula.

En reconocimiento por las mejoras experimentadas por el IESX en el servicio educativo que presta a la comunidad, fue galardonado recientemente con el Premi Catalunya d'Educació.

6.2. El traspaso de información entre los colegios de primaria y el IESX

El alumnado de 1º de ESO del IESX procede mayoritariamente de sendos colegios públicos de la localidad.

El traspaso de información entre los dos centros de educación primaria de los que se nutre mayoritariamente el alumnado de 1º de ESO del IESX y el propio instituto tiene lugar a finales de junio. Se lleva a cabo por medio de sendas reuniones en las que participan los tutores de 6º de primaria y la jefa de estudios del colegio en cuestión, por un lado, y la CP del instituto, por otro. Habitualmente participa también un representante del EAP (Equip d'Assessorament Psicopedagògic) de la comarca.

En dichas reuniones, los tutores de primaria proporcionan información por escrito, asignatura por asignatura, del rendimiento, hábitos de trabajo y de otras circunstancias relevantes de cada alumno. Dicha información escrita es complementada con informaciones verbales que son recogidas por la CP del instituto.

La CP reconoce que los representantes de primaria, en algunas ocasiones, son reacios a aportar la información por escrito relativa al nivel alcanzado por el alumnado en las respectivas áreas, hábitos de trabajo, relación de la familia con el centro, etc. Este curso 2007-2008 no se ha facilitado esa información por escrito por parte de los colegios y ha sido la propia CP del IESX la que, tras recibir la información oral de los tutores de primaria, se ha encargado de poner negro sobre blanco la información que, tratada de forma digital, se ha hecho llegar después a los diferentes equipos docentes.

6.3. La coordinación entre el profesorado

Las reuniones de coordinación que se llevan a cabo durante el curso son las que aparecen en la programación general (anexo 1). Son de diferente tipo:

- Claustro.
- Equipos docentes.
- Ciclo.
- Jefes de departamento didáctico.

No se suelen hacer más reuniones de las previstas, pero tampoco se dejan de hacer las programadas.

Los diferentes equipos docentes se reúnen de acuerdo con la programación preestablecida . Los tutores y tutoras levantan acta que son custodiadas por el Jefe de Estudios. La mayoría de los acuerdos que se toman son de naturaleza similar a los que se puedan tomar en otros centros. Sin embargo, abundan las valoraciones respecto de la adecuación de tal o cual alumno al grupo y las propuestas de cambios, tal como se ha visto en el apartado **La formación de los grupos**.

No todos los tutores ponen el mismo interés en reflejar en las actas lo más importante de la reunión. Eso ocurre especialmente entre los tutores y tutoras de segundo ciclo de la ESO (sobre todo en 4º de ESO). Así, en las dos primeras reuniones del curso 2007-2008 dejaron en blanco el 75% de las actas. El motivo puede ser doble: una cierta desidia por parte del profesorado tutor y la ausencia de problemas relevantes en los grupos que precisen de la toma de decisiones concretas. Tampoco podemos descartar que se dé una combinación de ambas situaciones.

Aunque no están incluidas en el esquema general del curso del anexo 1), la comisión de atención a la diversidad (CAD) se reúne semanalmente. La comisión está formada por:

- Las personas coordinadoras de 1º y 2º ciclo de la ESO (C1C y C2C),
- la persona especialista en Psicología y Pedagogía y el maestro o la maestra de Pedagogía terapéutica,
- la persona representante del EAP,
- un representante del Ayuntamiento y otro del Consell Comarcal responsables de los Servicios Sociales.

La comisión suele tratar de la situación de los alumnos con mayor riesgo de exclusión (absentismo, situaciones familiares complejas, demandas de colaboración a los Servicios Sociales y a otros organismos públicos de atención al alumnado, etc.), del acceso al Aula Abierta (AA) y a la Unidad de Escolarización Externa (UEC) y de su seguimiento.

Otra comisión cuyas reuniones no están contempladas en la programación general y que, sin embargo, se reúne una media de 3 veces por mes es la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP), que está formada por las personas que ostentan los siguientes cargos:

- Coordinación pedagógica
- Coordinación de primer ciclo de la ESO

- Coordinación de segundo ciclo de la ESO
- Coordinación de Bachillerato.
- Jefe/a del departamento de Orientación y Atención a la Diversidad (que engloba a profesores del Aula Abierta, Aula de Acogida, etc.)

Se elaboran actas de las reuniones de ciclo (de las de 1º ciclo de la ESO, no así de las de 2º ciclo) y de las reuniones de la CAD (Comisión de Atención a la Diversidad) y de la CCP (Comisión de Coordinación Pedagógica).

6.4. El seguimiento del alumnado

Cada alumno dispone de una carpeta con información relevante sobre su situación personal y familiar y su evolución académica. Dicha carpeta se encuentra archivada en la sala de profesores a disposición de todo el claustro y debería contener, al menos, los siguientes documentos:

- Informe de primaria.
- Cuestionario con datos personales del alumno.
- Resumen de todas las entrevistas mantenidas con los padres

En las carpetas suelen encontrarse también copia de las calificaciones finales de cada curso, y de las amonestaciones por escrito o de los expedientes disciplinarios a que se ha hecho acreedor el alumno por su comportamiento.

Cuando acaba el curso, las persona C1C y C2C se encargan de reordenar todas las carpetas en función de los nuevos grupos a los que son adscritos los alumnos.

Desde la CP no se controla si los respectivos tutores llevan al día el expediente del alumno, más en concreto, si se entrevistan con la familia con la regularidad fijada de antemano, recogiendo por escrito la información más relevante.

Al finalizar el curso, el director solicita de los tutores y de las tutoras información relativa al porcentaje de:

- Familias entrevistadas, especificando cuántas lo fueron a petición del tutor, de la familia o de ambos.
- Familias respecto de las cuales la dificultad para contactar fue *poca* o *mucha*.

En 4º de ESO se aprecia una relajación por parte de los tutores y tutoras a la hora de cumplir con la exigencia de entrevistar a las familias. Dicha relajación es congruente con un escaso interés a la hora de cumplimentar las actas de las reuniones del equipo docente que presiden, tal como se ha puesto de manifiesto en el punto anterior.

Al finalizar el curso, tras la última sesión de evaluación, cada tutor pasa a la persona CP una tabla con los datos más relevantes de sus tutorandos. Dicha información, convenientemente reclasificada entre los nuevos grupos, se hace llegar a los tutores de cada grupo el curso siguiente

6.5. El agrupamiento de los alumnos

La primera tarea que llevan a cabo la persona CP y la persona C1C con la información recogida en los centros de primaria es la elaboración de una tabla en la que, alumno por alumno, se incluye información relativa a :

- si estudiará o no religión católica,
- su nivel académico (bueno, regular, bajo, necesita adaptación curricular, etc),
- si presenta necesidades educativas especiales,
- si deberá ir o no al aula de acogida,
- si presenta problemas de conducta,
- otras informaciones del estilo de:

Es inteligente, aunque le gusta llamar la atención. Tiene muy mala letra. Muy bueno en matemáticas, pero tiene suspendida la música. No llega nunca puntual a primera hora. Razona muy bien. Separarlo de S.F.

Hasta el curso anterior estuvo yendo al aula de educación especial. Es muy trabajadora y tiene afán de superación. Tiene un nivel de 3º de primaria. Colocarla en un grupo con currículum adaptado. Procurar que no se desanime.

La siguiente tarea consiste en confeccionar los grupos de 1º de ESO. Se encargan de ello persona CP y la persona C1C siguiendo básicamente dos criterios:

1. Agrupar a los alumnos matriculados por primera vez en 1º de ESO y a los repetidores en función de su nivel académico de manera que los grupos resultantes hagan gala de la máxima homogeneidad.

2. Repartir el alumnado con problemas de conducta entre todos los grupos con independencia de su nivel académico.

Aparte de esos dos criterios fundamentales, también se busca que haya un equilibrio entre alumnos y alumnas entre los grupos de un mismo nivel, así como repartir entre todos los grupos a los alumnos que proceden de sistemas educativos diferentes del catalán.

La formación de grupos homogéneos no es una estrategia para atender la diversidad que haya sido acordada por el claustro ni forman parte del PEC. Sí forma parte del proyecto educativo del actual equipo directivo (y, en consecuencia, no son objeto de discusión) y aparecen reflejados en la memoria del curso 2006-2007.

El resultado final son cuatro tipos diferentes de grupos de alumnos:

- Alumnado con un nivel académico bajo, pero sin adaptación curricular.
- Alumnado con un nivel académico medio.
- Alumnado con un nivel académico bueno.
- Alumnado con dificultades serias para aprender. Tienen un currículum adaptado. El número de alumnos no suele pasar de los 12 y, en general, se mantiene a lo largo de la ESO. Es lo que en el centro llaman un grupo cerrado.

En el grupo con currículum adaptado no se suele incluir alumnado con problemas de conducta, que se reparte entre el resto de grupos con independencia de cuál sea su nivel académico. Algo similar ocurre con el alumnado repetidor y con el alumnado del Aula de Acogida. Estos últimos, en la práctica, van a parar a los grupos de nivel medio o bajo.

Al margen de los criterios relativos al nivel académico y la conducta, se busca un reparto equitativo del alumnado en función de su sexo y se atiende a las posibles incompatibilidades entre el alumnado manifestado por los tutores de primaria (o de primero de ESO, si se trata de alumnado repetidor).

A la hora de cerrar los grupos se dejan huecos para los alumnos que vienen de otros centros a lo largo del curso (lo que se denomina “matrícula viva”). Si dichos alumnos no aportan documentación que refleje su nivel académico, se solicita al centro de procedencia.

Tal como recoge la memoria del centro y ratifican los coordinadores en sus explicaciones, los grupos de primero de ESO están constituidos atendiendo al nivel académico que se atribuye al alumnado en función de la información que se dispone de él. Como se verá, la formación de grupos homogéneos constituye la principal estrategia del IESX para el tratamiento de la diversidad. Con el objetivo de comprobar si se mantiene la coherencia de dicha estrategia a lo largo de todo el curso, y con el fin de estudiar la relación entre lo que podríamos llamar el “etiquetado inicial” del alumnado y otras variables (como el rendimiento al acabar el curso escolar), se ha asignado un valor numérico comprendido entre 1 y 5 al nivel académico de cada alumno de acuerdo con los criterios recogidos en la **tabla 5**. La tabla 5 ha sido elaborada asignando el valor más bajo (1) a aquellos alumnos que el centro cataloga como *conductuales* (alumnos que manifiestan un rechazo a la institución escolar y cuyo comportamiento es una fuente constante de conflictos en el aula), el valor intermedio (3.5) a aquellos alumnos cuyo rendimiento considera el centro que es normal, y el valor más alto (5) a aquellos alumnos que el centro considera excelentes. A continuación, se han establecido saltos de 0.5 puntos y se han clasificado, de una manera subjetiva, todas las expresiones utilizadas para designar el rendimiento de los alumnos entre las 9 categorías resultantes. Como resultado de todo ello, obtenemos una distribución del alumnado por grupos en función de su nivel académico (**tabla 6**) y un nivel académico medio para cada grupo (**tabla 7**).

Tabla 5: Pauta para la asignación de un valor numérico de rendimiento académico en función de la opinión recogida por los coordinadores.

Rendimiento	Opinión sobre el alumno
1	Conductual
1.5	Repetidor Nivel muy bajo. No tiene hábitos de trabajo Vaga. No trabaja. Asistencia Social. ACI. Nivel muy bajo. El año pasado no estuvo escolarizada. Vino de Uruguay. Conductual. Dictamen del EAP. Dictamen del EAP
2	Nivel bajo. No trabaja. Nivel bajo. Absentista. Buen comportamiento, pero el nivel es bajo. Nivel bajo. Ritmo lento. Nivel bajo. No quiere trabajar. Habla mucho. Insolente. Carácter chulesco. Puede despuntar como conductual. Familia preocupada. ACI. Nivel bajo. Se niega a hablar en catalán.
2.5	Le cuesta. Vago. Va haciendo. Bien-bajo. Regular. Tiene pocas ganas de trabajar.

	Nivel normal. Vago. No tiene hábitos de trabajo. Nivel regular. Chulo. Vago. Flojo. Buen niño. Progreso adecuado durante el curso pasado. Nivel normal. Vago. No tiene hábitos de trabajo
3	Nivel medio Trabajadora. Nivel normal. Le cuesta. Vaga. Nivel normal Va haciendo. Hay que estar encima de él para que trabaje. Líder. Tiene personalidad. Trabajadora. Nivel medio. Poco puntual
3.5	Nivel medio-bueno. Trabajadora. Buenos hábitos. Nivel medio-alto. Vago. Bien. Le cuesta. Tiene hábitos de trabajo y es constante.
4	Bueno. Buenos hábitos. Nivel bueno. Podría hacer más. Bastante bien. Un poco lento en cuanto al ritmo de aprendizaje. Académicamente bueno. Problemas de conducta. No conductual
4.5	Muy bien. Muy bueno. Nivel bueno. De notable. Nivel bueno-alto.
5	Excelente Muy bueno. Excelente

Tabla 6: Distribución del alumnado por grupos en función del nivel académico asignado por los coordinadores.

Nivel	Número de alumnos						TOTAL
	1 A	1 B	1 C	1 D	1 E	1 F	
1	1	1	1	1			4
1.5	2	2	6	8	1	10	29
2		1	7	3		2	13
2.5			9	4			13
3	9	4	2	7			22
3.5	5	5					10
4	6	10			12		28
4.5	1				12		13
5					2		2
TOTAL	24	23	25	23	27	12	134

Tabla 7: Nivel académico medio de cada grupo en función del nivel académico asignado a su alumnado.

Curso 06-07	2 C	2 D	2 A	2 B	2 E	2 F	TOTAL
Curso 05-06	1 A	1 B	1 C	1 D	1 E	1 F	
Número	24	23	25	23	27	12	134
Media	3,21	3,22	2,02	2,17	4,20	1,58	2,89
Des. Estándar	0,86	0,92	0,44	0,68	0,62	0,19	1,10

Cabe resaltar la eficacia de las personas responsables de agrupar al alumnado. Así, 1A y 1B son prácticamente idénticos en cuanto al nivel académico medio de su alumnado. Algo similar ocurre con 1C y 1D. En cuanto a 1E y 1F, recogen los dos extremos del alumnado: en 1E está el alumnado al que se atribuye un mayor potencial académico mientras que en 1F está aquel alumnado que precisa de una adaptación curricular.

El ajuste de los grupos durante el curso

Los grupos no son inamovibles y los equipos docentes proponen a lo largo del curso (especialmente durante el primer trimestre y, más concretamente, en la primera reunión que se celebra a finales de octubre) cambios de grupo con el fin de mantener la homogeneidad del alumnado. Los siguientes ejemplos, recogidos de las actas de reuniones celebradas durante el primer trimestre del curso 2007-2008, son una muestra bastante esclarecedora de los esfuerzos por preservar un sistema concreto de agrupamiento:

1A ESO (24-10-2007)

El equipo docente considera que la alumna "x" debería cambiar de grupo (posiblemente debería pasar al grupo 1D atendiendo al rendimiento académico y a las condiciones intelectuales de la alumna. Por otro lado, el equipo docente desestima, a fecha de hoy, el posible cambio de grupo del alumno "y" y cree que está convenientemente ubicado en el grupo 1A, teniendo en cuenta que, si sigue la trayectoria académica actual, podría reconsiderarse el cambio al final del presente curso escolar.

1A ESO (12-12-2007)

Se habla de la posibilidad de incorporar la alumna “m” al grupo de adaptación curricular o de hablar con Imma Llaquet para que le dedique unas horas de atención individualizada en los apartados de lectura y de comprensión de lectura y escritura. El tutor ya ha hablado con Imma Llaquet y finalmente se acuerda que le dedicará unas horas para mejorar estos aspectos.

2A ESO (12-12-2007)

El grupo tiene bastantes problemas de disciplina, especialmente durante las clases de la tarde. Cuesta muchísimo trabajar y algunos alumnos distorsionan mucho.

Las propuestas para el aula externa (UEC) son los alumnos “j” y “k”. El alumno “l” lo suspende todo y consideramos urgente cambiarlo al grupo de adaptación curricular. El alumno “k” se aburre mucho en este grupo, lo que origina que hable y distraiga a sus compañeros. Consideramos que en un grupo E o F se animaría a trabajar y le distanciaríamos de las amistades que tiene en 2A.

Otro momento propicio para decidir el cambio de grupo de algunos alumnos es tras la evaluación final, cuando hay que decidir la composición de los grupos para el curso siguiente. La composición de los nuevos grupos se acuerda en una reunión a la que asisten los equipos docentes de un nivel para confeccionar los grupos del siguiente nivel. Se tiene en cuenta tanto los resultados académicos del alumnado como la información relevante de cada alumno aportada por escrito por cada tutor. No se levanta acta de la reunión, pero los acuerdos son recogidos por el miembro del equipo directivo que está presente en la junta de evaluación.

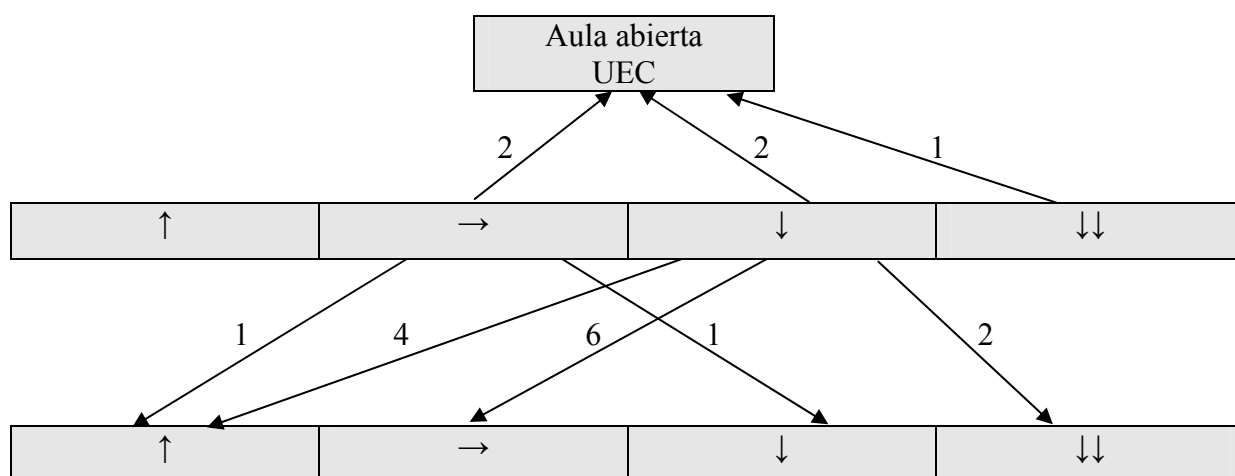
Así, vemos que a lo largo de los dos cursos estudiados se han producido variaciones en la composición de los grupos (**tabla 8**). A los cambios forzados por las repeticiones de curso (18) hay que añadir los cambios propuestos por los equipos docentes (15). En total, un 24,4% de los que empezaron, descontados los que se dieron de baja antes de empezar 2º de ESO.

La primera impresión es que se trata de muchos cambios. Sin embargo, si analizamos uno a uno los 33 casos comprobamos que sólo 13 de ellos respondieron a la necesidad de mantener el modelo seguido en la formación inicial de los grupos (**figura 1**) y se debieron a una evolución en el rendimiento académico del alumnado o a un mayor conocimiento por parte del equipo docente de cuáles eran las posibilidades de progreso de los alumnos.

Tabla 8: Porcentaje de alumnos que no cambian de grupo a lo largo de los dos primeros cursos de la ESO. Se incluyen los repetidores. No se incluyen las bajas.

	1 A	1 B	1 C	1 D	1 E	1 F	TOTAL
Alumnos que empiezan 1º de ESO	26	25	26	26	27	13	
Sin contar las bajas	24	24	24	25	26	12	135
Alumnos que cambian de grupo	6	4	7	15	0	1	33
% de alumnos que cambian de grupo	25,0	16,7	29,2	60,0	0	8,3	24,4
Alumnos que cambian de nivel	2	2	5	9	0	1	19
% de alumnos que cambian de nivel	8,3	8,3	20,8	36,0	0	8,3	14,1

Figura 1: Número de alumnos que cambian de un grupo a otro de diferente rendimiento académico a lo largo de 1º y 2º de ESO



Finalmente, la persona CP reconoce que la agrupación del alumnado en 4 niveles (alto, medio, bajo y de adaptación curricular) crea problemas que no siempre compensan los beneficios que conlleva tanta graduación. En concreto, considera que una parte del alumnado (sobre todo de los niveles alto y bajo) “se crean unas expectativas que no se corresponden exactamente ni con sus posibilidades reales ni con su esfuerzo diario”. También resulta discriminatorio para algunos alumnos que, en virtud del número limitado de plazas del grupo-clase, no pueden acceder al grupo de nivel alto. La solución que el IESX ha encontrado para estos inconvenientes (y que ya han proyectado para el curso que viene 2008-2009) es la formación de grupos de niveles medio-

alto y medio-bajo, que se benefician de la formación de grupos flexibles en matemáticas y en el resto de las lenguas, y el grupo de adaptación curricular.

Los agrupamientos flexibles

Los grupos de nivel académico bajo y medio se redistribuyen en grupos flexibles (3 grupos flexibles por cada dos grupos-clase) en las asignaturas de lenguas (castellana, catalana e inglesa) y en matemáticas. En el caso de la lengua inglesa, las horas para los grupos flexibles se consiguen a base de renunciar a los desdoblamientos. Los agrupamientos flexibles se llevan a cabo en todos los grados

Los coordinadores reconocen que los grupos flexibles no tiene niveles diferentes: sólo una minoría de los grupos tiene un nivel inferior al de la mayoría restante.

Este curso 2007-2008, con la apertura de un centro en una localidad próxima, ha bajado la matrícula y hay un número menor de grupos de 1º de ESO. El alumnado de lo que antes eran grupos de niveles medio y alto ahora están mezclados. Eso hace que sean más heterogéneos, pero todos ellos se distribuyen en grupos flexibles en leguas y matemáticas.

A la hora de hacer los grupos flexibles, la mayoría del alumnado permanece en su grupo. Salen aquellos que tienen más dificultades.

6.6. Las programaciones

Sólo el grupo de adaptación curricular sigue una programación diferente del resto (adaptada) de la que la persona CP tiene una copia escrita. Los demás grupos comparten la misma programación, aunque los objetivos, las actividades y los criterios de evaluación difieran entre los grupos de nivel bajo y medio y el grupo de nivel bueno. Los alumnos llamados “conductuales”, es decir, aquellos alumnos que exhiben una conducta de rechazo al aprendizaje (y que están repartidos entre todos los grupos, salvo los de adaptación curricular) no tienen un currículum adaptado aunque las personas coordinadoras reconocen que lo necesitarían.

Tampoco existe constancia escrita de las adaptaciones curriculares que se puedan dar en los grupos flexibles ni en el Aula Abierta.

Un primer vistazo a las programaciones adaptadas pone de manifiesto una enorme disparidad en el nivel de concreción de qué es lo que deben aprender aquellos alumnos que no son capaces de seguir el ritmo de la mayoría. En mi opinión, algunas reflejan la importancia relativa que a menudo le damos a este documento el profesorado (que, puesto a elegir entre una buena acción educativa en el aula y una poco trabajada programación escrita o la situación contraria tiende a decantarse por la primera). Así, junto a programaciones perfectamente desmenuzadas como la de Matemáticas (1E de ESO, curso 2007-2008) nos encontramos con otra tan sumamente genérica que resulta inútil (Catalán de 3C, 2º y 3º trimestres, curso 2007-2008) o programaciones que son prácticamente idénticas para 1º y 2º de ESO (catalán, 1E y 2G, curso 2006-2007) (anexo 2).

No existe una constancia por escrito de las adaptaciones en los agrupamientos flexibles, salvo en Inglés. Sin embargo, la persona CP cree que en la práctica sí se dan en el grupo de alumnos con más dificultad. Uno de los objetivos de la CP es conseguir que esas adaptaciones se plasmen en una programación por escrito (anual y trimestral) de las áreas de castellano, catalán y matemáticas.

6.7. El Aula abierta (AO) y la Unidad de Escolarización Compartida (UEC)

El acceso de un alumno al AO es un proceso que el centro tiene pautado (anexo 3). Cuando cotejo dichas pautas con las que fija el Departament d'Educació (2006), me llaman la atención tres aspectos:

- Se añade un motivo nuevo a la hora de justificar la necesidad de que un alumno recabe en el AO: el tener una *“problemática conductual grave”*.
- Los alumnos de 1º y 2º de ESO (y no sólo los de 3º y 4º) también pueden ser atendidos en el AO.
- La asistencia al AO se hará siempre que sea posible en aquellas áreas en las que no se trabaje con grupos flexibles o reducidos.
- Cada alumno que accede al AO debe disponer de *“un plan personalizado de atención educativa con el correspondiente horario del alumno”*

El paso de un alumno del grupo ordinario al AO lo decide la Comisión de Atención a la Diversidad (CAD) a propuesta de un profesor concreto o de la mayoría del equipo docente. Aunque la asistencia al AO no tiene por qué afectar a todo el horario del alumno, predominan los casos en los que sí es así. Y no existe unanimidad de criterio dentro de la misma CAD: mientras

unos piensan que la inclusión en el AO no debería extenderse de forma automática a todo el horario del alumnado sino a materias puntuales, otras personas consideran que sí debe de ser así.

En la CP reconocen que, en la práctica, el AO no tiene como objetivo que el alumnado más díscolo consiga superar sus dificultades, sino liberar a los diferentes grupos (profesorado y alumnado) de la rémora que supone haber de soportar las alteraciones en el ritmo del proceso de enseñanza-aprendizaje que ocasionan continuamente ese tipo de alumnado. En ese sentido, la postura de las personas que consideran que aquel alumno que altera permanentemente la marcha normal de la clase debe de ser excluido durante todo su horario lectivo sería congruente con la línea pedagógica del centro, aún a riesgo de ser considerada poco integradora.

El material y los recursos de que dispone el profesorado responsable del AO (un profesor y una profesora, ambos con plaza en el centro y con amplia experiencia docente) dista mucho de dar respuesta a la necesidad de utilizar las TIC en todas las áreas. En mi opinión, tampoco puede afirmarse que cada alumno que accede al AO disponga de *“un plan personalizado de atención educativa con el correspondiente horario del alumno”*.

En cuanto a los alumnos que acuden al AO, no son nunca más de 10 y son casi exclusivamente del sexo masculino (por ejemplo, durante el curso 2006-2007 pasaron por el AO un total de 35 alumnos, 3 de los cuales eran chicas). Estos alumnos a menudo ven el AO como una oportunidad para librarse de la rigidez de las normas que ellos creen que se aplican en su grupo, y cuya segura trasgresión suele ser causa de exclusión del centro como consecuencia de un expediente disciplinario. Sin embargo, a algunos alumnos el centro les plantea el acceso al AO como un castigo al que se harán acreedores si no cambian de actitud.

Planteo a la CP la sospecha de si la catalogación inicial de un alumno como “conductual” es el paso previo a su integración futura en el AO. Se me contesta que no se da esa relación unívoca. Se recalca, además, que el ingreso en el AO, no es un cambio definitivo, pues llega a darse el caso de alumnos (reconocen que pocos) que cambian de actitud y solicitan la reincorporación a su grupo. La CP reconoce que algunos de estos alumnos tienen verdaderos problemas de salud mental que no son tratados médicamente y frente a los cuales la escuela tiene poco que hacer.

Cuando la actitud de rechazo del alumno a la escuela se hace insostenible, sólo queda una solución a los problemas que genera que sea compatible con la escolarización del alumno: la derivación a la UEC. En el caso del IESX, la UEC es el resultado de un convenio entre la administración educativa y el Ayuntamiento. Hay que reconocer que, en este aspecto, el instituto

se encuentra en una situación privilegiada pues las UEC no eran más de 15 en toda la provincia de Tarragona durante el curso 2004-2005 (Gibert, 2004). La UEC (y su antesala, el AO) suponen una válvula de escape importante para la conflictividad y la tensión en las aulas que beneficia enormemente al conjunto de la comunidad educativa. Ello es posible gracias al compromiso de personas concretas (2, en el caso del AO del IESX).

Como explica Joan Gibert, el AO y, sobre todo, la UEC (por la lejanía física respecto del centro) siguen arrastrando un cierto aire de segregación de aquellos alumnos respecto de los cuales el centro no sabe a ciencia cierta qué hacer :

- *“(…) Sin poner en duda que las UEC nacieron para dar respuesta a situaciones reales, a veces insostenibles, convendremos que no dejan de ser una medida segregativa [para la] que deberíamos buscar (...) mecanismos destinados a mantener vivos los vínculos de estos alumnos con el IES” (Gibert, 2004, 29).*
- *“(…) Hay que ser realista y reconocer que, por mucho que se extiendan las propuestas inclusivas, siempre habrá algunos casos con problemáticas tan acusadas y graves que harán recomendable la derivación, a tiempo parcial o total, a algún servicio donde puedan proseguir los estudios y recibir la atención más adecuada. Nos estamos refiriendo a alteraciones de conducta que puedan llegar a poner en riesgo la integridad física de los compañeros, a situaciones derivadas del consumo esporádico de sustancias tóxicas y a los trastornos psíquicos que requieren de un tratamiento y de un seguimiento especializado. En estos tipos de casos es más que probable que las UEC habrán de seguir realizando la función que hasta ahora tienen encomendada” (Gibert, 2004, 79).*

Queda, pues, en el aire la duda, difícil de resolver, sobre si el modelo que se sigue en el IESX es el mejor para conseguir la integración del alumnado con más problemas de todo tipo. De la lectura de las actas de la CAD extraigo las siguientes conclusiones:

1. El AO y la UEC son considerados, en ocasiones, como lugares de castigo para aquellos alumnos que plantean serios problemas de comportamiento en el aula:
 - *“(…) También deberá hablar la tutora con la madre de “x”, porque, si no cambia de actitud, acabará yendo todas las horas al aula abierta” (CAD, 11-10-2007).*
 - *“(…) [El profesor “y”] le ha propuesto [al alumno “z”] que firme un documento para comprometerse a cumplir las normas. Lo ha firmado. Esperamos una semana para ver cómo reacciona. El alumno está amenazado de ir a la UEC” (CAD, 29-11-2007).*

La comisión lleva a cabo todas las acciones posibles para resolver los casos más graves de absentismo escolar y efectuar un seguimiento de los alumnos que están en el AO y en la UEC, lo que comporta una relación constante con las familias (a menudo a pesar de las propias familias) y la colaboración del EAP y de los servicios sociales del municipio y de la comarca:

- “(...) [Alumno] “a”: *Tiene el problema de la asistencia. Ha tenido que faltar para cuidar de un hermano. Lo único que se consigue con ella es que asista a algunas tardes. Cumple los 16 años en diciembre de 2008. A raíz de un problema familiar empezó a rendir menos. El tema del cuidado de los hermanos hace mucho tiempo que se arrastra. Se le va a plantear si se quiere sacar la ESO. Los padres parece que no tienen ningún interés*”(CAD, 24-4-2008).

2. La UEC, a pesar de todos los problemas (personales y familiares) que arrastran los alumnos, acaba convirtiéndose para ellos en la última oportunidad para recuperar una dignidad perdida y encauzar un futuro de trabajo y, en ocasiones, de regreso a la condición de estudiante. Se trata de una oportunidad que algunos aprovechan:

- “(...) [Alumno] “b”: *Se ha incorporado a uno de los cursos del Ayuntamiento. De momento, continúa yendo a la UEC. No se le dará de baja. Esperaremos a ver si se integra en el curso de formación y al mundo laboral “ (CAD, 24-4-2008). “Ya ha cumplido los 16 años. Ha hecho un curso taller fuera de la UEC y la nota media que ha sacado ha sido muy buena” (CAD 5-6-2008).*
- “(...) [Alumno] “c”: *Ha aprobado todo. Ha hecho un cambio muy positivo. (...) Se saca el título de la ESO” (CAD 5-6-2008)*

6.8. Los resultados académicos

Según la CP, los alumnos del AO no suelen aprobar a pesar de la adaptación . Tampoco los de la UEC.

Los alumnos del aula de acogida (AA) suelen repetir. Sólo promocionan casos puntuales de alumnos que vienen con un buen nivel académico y que han experimentado una cierta mejora en el dominio del catalán, aunque reconocen que la evaluación de estos alumnos es algo que no tienen bien resuelto y están trabajando junto con la coordinadora LIC. Se trata de evitar que impere un cierto determinismo según el cual, la falta de dominio de la lengua en la que se imparten las asignaturas (el catalán) convierte casi en insuperable la tarea de asimilar las diferentes materias, lo que conduce inevitablemente a la repetición de curso.

El rendimiento del alumnado del IESX, medido como porcentaje de los que promocionan, baja drásticamente en 3º de ESO sin que haya acuerdo dentro de la CP sobre cuáles pueden ser las causas (pubertad, cambio de ciclo...).

En conjunto (**tabla 9**), el 70,4% de los alumnos que empezaron primero en septiembre de 2005 promocionaron a 3º de ESO en junio de 2007. Las diferencias entre grupos fueron considerables observándose una marcada correlación entre el nivel académico medio de cada grupo al inicio de la ESO y el porcentaje de alumnos promocionados al final del ciclo. Eso fue así en todos los grupos menos en uno: el grupo 1F, de adaptación curricular. En este grupo, el porcentaje de alumnos promocionados fue superior al que cabría esperar en función de su nivel académico previo gracias, en parte, a las adaptaciones curriculares de que son objeto.

Tabla 9 : Resultado académico en junio de 2007 (2º de ESO) del alumnado que empieza 1º de ESO en septiembre de 2005. No están incluidos aquellos que se dieron de baja antes de junio de 2006 y los que superaron 1º de ESO pero se dieron de baja durante 2º de ESO. Están incluidos todos aquellos que inicialmente fueron atendidos en el Aula Abierta.

Grupo al inicio del curso 2005-2006	1 A	1 B	1 C	1 D	1 E	1 F	Total
Nivel académico medio de cada grupo (tabla 7)	3,21	3,22	2,02	2,17	4,20	1,58	2,89
Número de alumnos matriculados en septiembre de 2005 y evaluados en junio de 2007	25	24	26	26	26	15	142
Total que pasan a 3º de ESO	20	20	14	14	24	8	100
% que pasan a 3º de ESO	80	83.3	53.8	53.8	92.3	53.3	70.4

Las **tablas 10, 11 y 12** recogen el resultado académico en junio de 2007 (2º de ESO) del alumnado que empieza 1º de ESO en septiembre de 2005 en función de la valoración previa de su rendimiento académico. De los datos de la **tabla 10** se deduce que, de entre aquellos alumnos que partían con un bajo nivel académico (entre 1 y 2,5 sobre 5), les fue mejor a los que estuvieron en grupos de nivel bajo (1C, 1D, 1F), que aprobaron el 48%, que a los que estuvieron en grupos de nivel medio y alto (1A, 1B, 1E), que aprobaron sólo el 14%. La diferencia en el rendimiento final sigue siendo favorable a los primeros si tenemos en cuenta los cambios de grupo que se produjeron a lo largo de los dos años estudiados (52% frente a 20%).

Tabla 10: Resultado académico en junio de 2007 (2º de ESO) del alumnado que empieza 1º de ESO en septiembre de 2005 con una valoración previa de su rendimiento académico comprendida entre 1 y 2,5 (sobre 5)

Grupo al inicio del curso 2005-2006	1 A	1 B	1 C	1 D	1 E	1 F	Total
Nivel académico medio de cada grupo	3,21	3,22	2,02	2,17	4,20	1,58	2,89
Alumnos con nivel académico previo entre 1 y 2,5 (sobre 5)	3	4	23	15	1	12	59
Total que pasan a 3º de ESO	1	0	11	5	0	8	25
% que pasan a 3º de ESO							43,8
Total que no pasan a 3º de ESO	2	3	12	10	1	4	32
Baja		1				1	2

Por el contrario, de los datos de la **tabla 11** se concluye que, de entre aquellos alumnos que partían con un nivel académico medio (3 sobre 5), les fue mejor a los que estuvieron en grupos de nivel medio y alto (1A, 1B, 1E), que aprobaron el 92% (de un total de 13 alumnos) que a los que estuvieron en grupos de nivel bajo (1C, 1D, 1F), que aprobaron el 67% (de un total de 9 alumnos). Ambos porcentajes incluyen a los dos alumnos que cambiaron de grupo con diferente nivel durante el ciclo.

Tabla 11: Resultado académico en junio de 2007 (2º de ESO) del alumnado que empieza 1º de ESO en septiembre de 2005 con una valoración previa de su rendimiento académico de 3 (sobre 5)

Grupo al inicio del curso 2005-2006	1 A	1 B	1 C	1 D	1 E	1 F	Total
Nivel académico medio de cada grupo	3,21	3,22	2,02	2,17	4,20	1,58	2,89
Alumnos con nivel académico previo de 3 (sobre 5)	9	4	2	7			22
Total que pasan a 3º de ESO	7	4	2	5			18
% que pasan a 3º de ESO							81,8
Total que no pasan a 3º de ESO	2			2			4
Baja							

La **tabla 12** nos permite comprobar que el rendimiento final del alumnado con una valoración académica inicial superior a la media (entre 3.5 y 5 sobre 5) fue casi mayoritariamente bueno e independiente de las características del grupo (de nivel medio o alto).

Tabla 12: Resultado académico en junio de 2007 (2º de ESO) del alumnado que empieza 1º de ESO en septiembre de 2005 con una valoración previa de su rendimiento académico entre 3,5 y 5 (sobre 5)

Grupo al inicio del curso 2005-2006	1 A	1 B	1 C	1 D	1 E	1 F	Total
Nivel académico medio de cada grupo	3,21	3,22	2,02	2,17	4,20	1,58	2,89
Alumnos con nivel académico previo entre 3,5 y 5 (sobre 5)	12	15			26		53
Total que pasan a 3º de ESO	11	15			24		50
% que pasan a 3º de ESO							96,1
Total que no pasan a 3º de ESO	1				1		2
Baja					1		1

La tabla 13 muestra bien a las claras lo que manifestábamos un poco más arriba: la estrecha relación entre el nivel académico inicial (a criterio del centro, después del traspaso de información de primaria a secundaria) al iniciar la ESO y la probabilidad de concluir con éxito los dos primeros cursos de la ESO en un contexto como el descrito.

Tabla 13: Porcentaje de alumnado que empieza 1º de ESO en septiembre de 2005 y que pasa a 3º de ESO en junio de 2007, en función del nivel académico asignado por los coordinadores. (*) Se refiere a todos los alumnos evaluados e incluye a aquellos que inicialmente no fueron valorados académicamente.

				Media
Nivel académico asignado en septiembre de 2005 (1º de ESO)	1 - 2,5	3	3,5 - 5	2,89
Porcentaje de alumnado que pasa a 3º de ESO	43,8	81,8	96,1	70,4 (*)

La **tabla 14** recoge cuál fue el destino de los alumnos repetidores que acompañaron a los que empezaron la ESO en septiembre de 2005 y de aquellos alumnos de esta promoción que repitieron 1º de ESO. Un primer análisis de las casillas sombreadas en gris (que recogen dos cursos escolares), parece dejar claro la escasa utilidad de la repetición de curso: sólo aprueban el curso que repiten 8 de 34 alumnos (un 23%). Sin embargo, si ampliamos el análisis un curso más (las casillas en blanco), el pronóstico, lejos de empeorar, mejora, pues aprueban 10 de los 34 repetidores iniciales (sin contar las bajas, la mayoría de las cuales lo son por cambio de centro).

En mi opinión, los datos de la tabla 14 permiten concluir que los alumnos que suspenden 1º de ESO en el IESX y vuelven a suspender la repetición del curso no ven reducidas de forma drástica sus probabilidades de continuar la ESO.

Tabla 14: Evolución de los alumnos repetidores de 1º de ESO

Septiembre 2005	Junio 2006	Junio 2007	Junio 2008
<ul style="list-style-type: none"> • 13 Repetidores de 1º de ESO (2004-2005) 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>6 aprueban 1º de ESO</u> • 7 suspenden 1º de ESO, pero promocionan 	<ul style="list-style-type: none"> • 1 es baja • 2 suspenden 2º ESO 	
		<ul style="list-style-type: none"> • <u>2 aprueban 2º ESO</u> 	
		<ul style="list-style-type: none"> • 2 son baja • 4 suspenden 2º ESO 	
		<ul style="list-style-type: none"> • <u>1 aprueba 2º ESO</u> 	
		<ul style="list-style-type: none"> • <u>2 aprueban 1º ESO</u> 	
<ul style="list-style-type: none"> • 129 alumnos que empiezan la ESO (2005-2006) 	<ul style="list-style-type: none"> • 21 no aprueban 1º de ESO 	<ul style="list-style-type: none"> • 19 no aprueban 1º de ESO, pero promocionan 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>2 aprueban 2º ESO</u> • 5 son baja • 12 suspenden 2º ESO
			<ul style="list-style-type: none"> • <u>5 aprueban 2º ESO</u>

Si analizamos de forma global los resultados académicos de los alumnos de 1º y 2º de ESO del centro IESX, vemos que son ligeramente inferiores a los valores medios de Cataluña (**tabla 15**), pero ligeramente superiores a los valores medios de la comarca a la que pertenece la localidad en la que se encuentra el centro.

Hay que resaltar que en el curso 2006-2007 (puede consultarse la Web de Departament d'Educació <http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/eso12.xls>), la comarca en la que se encuentra el centro tenía escolarizados en la ESO un 16,5% de alumnos extranjeros (frente a una media para toda Cataluña de 13,5) y que el 61% de esos extranjeros eran de origen no hispanohablante (frente a un 52% de media en Cataluña). En la última memoria disponible (precisamente la del curso 2006-2007) se constata la llegada de 28 alumnos procedentes de sistemas educativos diferentes del catalán el 68% de los cuales no hablaba castellano.

Tabla 15: Porcentaje de alumnos de 1º y 2º de ESO que promocionaron al finalizar el curso 2005-2006.

	1 ESO (1)			2 ESO (1)			1 ESO y 2 ESO (2)		
	Catal	Comar	IESX	Catal	Comar	IESX	Catal	Comar	IESX
Pasan	88,6	81,9	85,5	87,6	83,3	88,2	77,6	68,2	75,4
<i>Con 0 susp</i>	55,7	40,2	47,6	53,1	47,3	39,9			
<i>Con susp</i>	32,9	41,6	37,9	34,5	35,9	48,3			
Repiten	11,4	18,1	14,5	12,4	16,7	11,8			

(1) Los datos correspondientes al conjunto de Cataluña y de la comarca donde se asienta el centro están tomados del Departament d'Educació: <http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/eso15.xls>
<http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/eso16.xls>

(2) Los porcentajes de estas columnas son el producto de los porcentajes de las columnas correspondientes de 1º y 2º de ESO

Las normas que regulan el proceso de evaluación al final del curso en la ESO (y de promoción al final de la etapa) han ido variando a lo largo de los últimos años, de manera que han resultado más estrictas tras la aprobación de la LODE de lo que lo fueron durante la aplicación de la LOGSE. Aún así, puede decirse que los resultados académicos del IESX han mejorado a lo largo de los últimos años (**tabla 16**), lo que la persona CP atribuye a una mayor preocupación del actual equipo directivo por todos los aspectos relacionados con la atención a la diversidad del alumnado; una preocupación que cree que han conseguido transmitir a buena parte del claustro.

Tabla 16: Porcentaje de alumnos evaluados en 4º de ESO que obtiene el Certificado en Enseñanza Secundaria.

	Promedio de los cursos 2002-2003 y 2003-2004	Promedio de los cursos 2006-2007 y 2007-2008
Alumnos evaluados	298	236
Alumnos que promocionan	155	185
Porcentaje que promociona	52	78,4

Si comparamos los contenidos en la memoria del curso 2006-2007 con las estadísticas para que ofrece el Departament d'Educació para ese curso vemos que indicadores como el número de profesores por grupo-clase o el número de alumnos por profesor, respecto de las enseñanzas que se ofrecen en el IESX, no denotan un trato de favor por parte de la administración educativa. Dicho de otra forma, el IESX no es diferente de otros centros en cuanto a los recursos humanos de que dispone.

Tabla 17: Comparación entre el conjunto de los centros públicos de secundaria de Cataluña y el IESX en relación con los indicadores número de alumnos por grupo y número de profesores por grupo respecto de las enseñanzas de ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio (curso 2006-2007).

	<i>Alumnos</i>	<i>Profesores</i>	<i>Grupos</i>	<i>Alumnos/Grupos</i>	<i>Profe/Grupos</i>
<i>Cataluña (1)</i>	<i>234.803</i>	<i>26.936</i>	<i>8.920</i>	<i>26,3</i>	<i>3,0</i>
<i>IESX</i>	<i>849</i>	<i>91,5</i>	<i>33</i>	<i>25,7</i>	<i>2,8</i>

(1) Tomados del Departament d'Educació <http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/es1.xls>

Finalmente, he creído interesante tener una idea aproximada de qué es lo que han hecho los alumnos y las alumnas que acreditaron la ESO el curso pasado (¿siguieron estudiando? ¿Dejaron los estudios?). Conviene recordar que la formación de grupos homogéneos en función del nivel académico de los alumnos se equipara a menudo con el establecimiento de itinerarios; y una de las críticas más frecuentes que se les hacen a los itinerarios es que limitan el potencial de los alumnos, que coartan sus expectativas. En la **tabla 18** puede verse qué porcentaje de los alumnos evaluados en junio de 2007 siguieron estudiando en el centro un bachillerato o alguno de los dos ciclos de formación profesional que ofrecía el IESX durante el curso 2007-2008. Los datos están subestimados porque no sabemos cuántos alumnos decidieron seguir estudiando la enseñanza secundaria no obligatoria fuera del centro (la matrícula ha descendido como consecuencia de la apertura de otros centros en los alrededores). Como cabía esperar, la mayor parte de los alumnos que continúan estudiando en el centro Bachillerato y Ciclos Formativos proceden del grupo de 4º de ESO de nivel académico alto. Pero también de los grupos de nivel medio y bajo.

Tabla 18: Porcentaje de alumnos de 4º de ESO evaluados en junio de 2007 que estudiaron Bachillerato o Ciclos Formativos en el centro durante el curso 2007-2008, en función del nivel académico del grupo al que pertenecían.

	Nivel académico					
	Alto		Medio		Bajo	
	Alumnos	%	Alumnos	%	Alumnos	%
Evaluados	29	100	61	100	15	100
Superan la ESO	26	89,6	43	70,5	10	66,7
Con todo aprobado	20	69	15	24,6	5	33,3
Cursan Bach/CFGM	21	72,4	16	26,2	3	20

6.9. *La disciplina*

Los problemas de disciplina son una preocupación constante del profesorado de secundaria porque afecta de una manera muy clara a sus condiciones de trabajo. Si la labor del centro ha de ser proporcionar unas condiciones de aprendizaje que hagan posible que todo el alumnado tenga éxito (Sanjuán, 2002) está claro que el mantenimiento de un buen ambiente de trabajo dentro del aula forma parte de esas “condiciones de aprendizaje” porque hace posible que el profesorado lleve a cabo su labor y que el alumnado goce plenamente de su derecho a la educación.

En el IESX el responsable de la disciplina es la persona tutora. Ella es también la que decide cuándo el comportamiento de un alumno sobrepasa su capacidad de intervención. Llegados a este punto, la persona tutora propone la apertura de un expediente disciplinario. Existe una persona encargada sistemáticamente de la instrucción de todos los expedientes disciplinarios, siguiendo la lógica de la especialización en una tarea ingrata que en otros centros se opta por asignar por orden de turno a los diferentes profesores del claustro (Tinajas, 2005).

La consecuencia de este modelo es que el equipo directivo y el claustro carecen de información objetiva sobre la frecuencia y distribución por aulas de los pequeños problemas de disciplina que al final acaban influyendo en la dinámica de la clase. Si que disponen de información estadística de los expedientes abiertos y su distribución por niveles, información que es facilitada regularmente al claustro de profesores y que consta también en la memoria de final de curso.

El equipo directivo apoya totalmente la actuación de los tutores y sus propuestas disciplinarias, lo que no excluye una mirada crítica de lo que pasa en las aulas. Eso es percibido por el conjunto del claustro como un respaldo del profesorado frente al alumnado y a las familias.

Los motivos por los cuales se incoaron expedientes al alumnado durante el curso 2006-2007 fueron, por orden de mayor a menor relevancia:

- Acumulación de conductas contrarias a las normas de convivencia (105)
- Peleas y/o agresiones físicas y/o verbales entre el alumnado (32)
- Actitud irrespetuosa hacia el profesorado (24)
- Fumar dentro del recinto escolar (10)
- Causar desperfectos al material del centro (4)
- Acosar a otro compañero o compañera (4)

- Salir del centro sin permiso (4)
- Mal comportamiento en el comedor. (2)
- Robo (1)
- Falsificar justificantes (1)

Hay que decir que la mayor parte de ellos no acaban en sanción. Sólo una parte de los expedientes, que resulta imposible de cuantificar, fueron debidos a comportamientos que incidieron negativamente en la convivencia dentro del aula.

La **tabla 19** resume el número de los expedientes disciplinarios incoados y de los alumnos afectados por ellos a lo largo del curso 2006-2007. Están agrupados en función del nivel académico del grupo al que pertenece el alumnado expedientado. También se indica, entre paréntesis, el número de grupos-clase de cada nivel académico. Aunque hay 3 grupos de adaptación curricular, se les han asignado sólo 1,5 grupos porque el número de alumnos en estos grupos de adaptación apenas es la mitad del resto de los grupos.

Tabla 19: Número de expedientes disciplinarios incoados y de alumnos afectados a lo largo del curso 2006-2007. Entre paréntesis, el número de grupos de cada nivel académico.

Nivel	Nivel académico									
	Alto (5)		Medio (8)		Bajo (6)		Adap. curr. (1,5)		TOTAL	
	Expedi	Alumn	Expedi	Alumn	Expedi	Alumn	Expedi	Alumn	Ex	Al
1 ESO	9	6	21	10	50	22	4	3	84	41
2 ESO	8	1	9	6	27	18	6	5	50	30
3 ESO	8	5	17	12	13	9	2	2	40	28
4 ESO	0	0	9	8	4	4	-	-	13	12
TOTAL	25	12	56	36	94	53	12	10	187	111
Por grupo	5	2,4	7	4,5	15,7	6,6	8	6,7		

Los datos reflejan una clara tendencia descendente del número de expedientes incoados como del número de alumnos afectados (columnas de la derecha) a medida que el alumnado progresa en su educación secundaria obligatoria. En consecuencia (y tal como cabía esperar), son mucho más numerosos en 1º de ESO que en 4º de ESO.

Otra conclusión que podemos extraer de los datos expuestos en la tabla 16 es que el número de expedientes abiertos y el de alumnos afectados (en total y por grupo-clase) crece a medida que desciende el nivel académico del grupo (con la excepción del grupo de adaptación curricular).

Eso es así a pesar de que los alumnos más conflictivos (que el centro denomina “conductuales”) y los repetidores se hallan repartidos por todos los grupos, con independencia de su nivel académico.

Aunque, como ya se ha dicho, no todos los expedientes disciplinarios tienen su origen en comportamientos que alteran el desarrollo normal de las clases, el nivel de alteración que se experimenta en los diferentes grupos está relacionado, sin duda, con el número total de expedientes abiertos y de alumnos afectados (recordemos que, como consecuencia de la forma de gestionar la disciplina que tiene el centro, no existen datos sobre el nivel de conflictividad durante las clases). Eso, al menos, es lo que se desprende de las opiniones de los equipos docentes de los grupos de nivel académico bajo:

2A ESO. Reunión de equipo docente (12-12-2007)

El grupo tiene bastantes problemas de disciplina, especialmente durante las clases de la tarde. Cuesta muchísimo trabajar y algunos alumnos distorsionan mucho.

Como vimos en el apartado 4.3.1., el aumento de la conflictividad en los grupos de menor nivel académico es uno de los muchos problemas que se atribuye a la formación de grupos homogéneos. En el caso del IESX, ya hemos explicado que se sigue el criterio de distribuir el alumnado repetidor y aquel que acarrea mayores problemas de conducta entre todos los grupos con el deseo de alcanzar una homogeneización de la conflictividad. Los datos revelan que, a pesar de los esfuerzos del centro, se está lejos de alcanzar ese tipo de homogeneización, aunque desconocemos cuáles serían las diferencias en los niveles de conflictividad si no se adoptara ninguna medida (en mi opinión, serían mucho mayores)

Otro de los problemas que plantea el agrupamiento basado en criterios académicos está relacionado con las características del profesorado que, en la práctica, acaba dando clase en los grupos más desfavorecidos. Se argumenta que suele ser el que tiene menos experiencia pedagógica (en términos coloquiales, el último en llegar). La dirección del centro no cree que eso se dé de forma generalizada, aunque reconoce que es frecuente que los grupos más complejos acaben recayendo en aquellos profesores que no están presentes en el momento en el que se constituyen los equipos docentes (porque sus nombramientos se producen más tarde).

La CP reconoce que “*el profesorado no acepta fácilmente los grupos de nivel bajo*”. A pesar de ello, el equipo directivo interviene muy poco en la configuración de los equipos docentes y en la

elección de las personas tutoras. En el caso de los tutores, la única norma que se intenta cumplir es que los profesores de asignaturas que forman grupos flexibles (Matemáticas, Castellano, Catalán e Inglés) sean tutores de los grupos que no flexibilizan

La distribución del profesorado del IESX en equipos docentes sigue las pautas fijadas por la administración educativa, que reserva a los departamentos didácticos la potestad de proponer la distribución de grupos entre sus componentes. En consecuencia, se decide dentro del departamento qué profesor o profesora da clase en cada grupo concreto (A, B, C, D...) de cada grado (1º ESO, 2º ESO...). La distribución afecta también a las tutorías que deben asumir los miembros del departamento. Todo este proceso de reparto se haya condicionado por el hecho de que, normativamente, los maestros que dan clase en la ESO deben hacerlo, fundamentalmente, en el primer ciclo.

En consecuencia, cada departamento sigue un criterio propio a la hora de llevar a cabo una selección de las personas tutoras, que no necesariamente se hace intentando asignar las personas con un perfil más adecuado a los grupos de mayor complejidad (salvo en el caso del profesorado de psicología terapéutica que, en la medida de lo posible, es tutor de un grupo de adaptación curricular). En congruencia con ese modelo, tampoco se da una rotación (o al menos no se hace de una forma planificada) de forma que el profesorado que asume un plus de responsabilidad se vea compensado al curso siguiente con un grupo que comporte menos esfuerzo.

El proceso de formación de los equipos docentes sigue las mismas pautas que la asignación de las tutorías y adolece de los mismos riesgos.

La falta de una rotación planificada que reparta las “cargas docentes adicionales” perjudica especialmente a los maestros y a las maestras, que concentran su trabajo docente en los dos primeros cursos de la ESO, justamente los más conflictivos. Todo ello supone un esfuerzo añadido para este colectivo que, a pesar de todo, no se ve reflejado en un indicador como el número de bajas (de más de 15 horas) por enfermedad, que es muy similar entre ambos colectivos. Así, durante los cursos 2006-2007 y 2007-2008 un 13,8% de los maestros frente a un 15,4% de los profesores estuvo más de 15 horas de baja por enfermedad.

6.10. *¿Qué opinión se tiene de la AD?*

En opinión de la CP, la mayoría del claustro acepta de buena gana la forma en la que se trata la diversidad en el alumnado, aunque reconocen que se da una menor colaboración entre el profesorado que ha tenido otro tipo de experiencia educativa (con el antiguo BUP, por ejemplo). También se aprecia un cierto rechazo entre una parte del profesorado a la hora de formar parte de los equipos docentes de los grupos de nivel más bajo.

No existe un criterio único a la hora de establecer qué se entiende por adaptación curricular o cómo se evalúa la adaptación curricular. Para la persona CP, sólo se puede hablar de adaptación curricular cuando se utiliza un libro o materiales diseñados para un nivel inferior (lo que necesariamente implica unos objetivos diferentes). Para esa persona, no debería entenderse por adaptación curricular, por ejemplo, utilizar el mismo libro pero realizando ejercicios más sencillos.

Según la persona responsable del Departamento de Orientación y de Atención de la Diversidad en ocasiones se observa entre el profesorado una tendencia a considerar que la evaluación del alumnado de los grupos cerrados (de un nivel académico más bajo) tiende a ser injusta respecto del resto del alumnado por cuanto a menudo consiguen la promoción con un nivel de conocimientos inferior al de otros alumnos de otros grupos que, en cambio, no promocionan. Se trata de un dilema entre si lo que debe primar en la evaluación es la acreditación de unos conocimientos o la equidad, entendida esta última como un reconocimiento de unos progresos reales en el marco de unos progresos posibles. La solución que adoptan muchos claustros a esta disyuntiva es el establecimiento de unos topes para las calificaciones que reciben los alumnos con adaptación curricular (por ejemplo, que la máxima nota que obtengan en aquellas materias adaptadas no sea superior a 6). A pesar de que el dilema convive entre el profesorado del IESX, las calificaciones que obtiene el alumnado de los grupos de adaptación no se observa que esté sometida a ninguna limitación, salvo la que se deriva del esfuerzo y del progreso de los alumnos. En consecuencia, no resulta extraño que este alumnado obtenga calificaciones de 7 en cualquiera de las asignaturas del currículum.

7. Conclusiones

1. El tratamiento de la diversidad parte del supuesto que todas las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje debe adaptarse a las necesidades de cada niño, a sus estilos y ritmos de aprendizaje, más que cada niño adaptarse a unos supuestos predeterminados. En consecuencia, la atención a la diversidad es la plasmación de una preocupación por las medidas que sirvan para compensar las desigualdades y paliar las desventajas que experimentan determinados alumnos en el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo.
2. En este sentido, podemos decir que la atención de la diversidad es un proceso global y, como tal, precisa de una implicación institucional en la creación de espacios y de condiciones de trabajo que hagan posible la colaboración reflexiva entre todos los agentes educativos y, en general, en el asentamiento de una cultura de centro que la haga posible. Constituye el principio fundamental que rige la escuela integradora.
3. La administración educativa, y en concreto el Departament d'Educació, contempla un amplio abanico de medidas para que los centros puedan hacer frente con éxito al tratamiento de la diversidad de su alumnado. Dichas medidas (normas, recursos humanos y recursos económicos) son suficientes en el caso del IESX y de todos aquellos centros de secundaria con características semejantes (en nuestra opinión, la mayoría). Sin embargo, la eficacia de dichas medidas depende en una parte importante de las actuaciones que lleva a cabo cada centro en el marco de su autonomía, y de la capacidad y nivel de compromiso de su profesorado.
4. El IESX lleva a cabo un conjunto de estrategias con el objetivo de atender la diversidad de su alumnado. La estrategia fundamental, es decir, aquella a la que se dedica un mayor esfuerzo y que, a su vez, condiciona algunas de las estrategias restantes, es la formación de grupos homogéneos atendiendo al nivel académico y/o a las posibilidades de progreso del alumnado. Dichos grupos son permanentes a lo largo del curso escolar y, en algunos casos concretos, a lo largo de toda la ESO.
5. La existencia de grupos homogéneos se combina con la formación de grupos flexibles en las materias de lengua (Catalán, Castellano e Inglés) y matemáticas para los grupos de nivel medio y bajo en todos los grados de la ESO.

6. Ligado a la formación de grupos homogéneos (y su mantenimiento a lo largo de la escolaridad obligatoria) se halla un esfuerzo permanente por conocer las características concretas del alumnado, tanto en lo relativo a sus circunstancias personales como respecto de su nivel académico y sus posibilidades de progreso en el proceso de aprendizaje. Dicho esfuerzo comienza con la recogida de información por parte del IESX en los centros de primaria de los que procede su alumnado al IESX, su tratamiento y su difusión entre el profesorado. Se completa durante todo el curso escolar (a través de las reuniones de equipo docente) y al finalizar éste, cara al inicio del nuevo curso. Una consecuencia del conocimiento profundo y dinámico de las características del alumnado son las frecuentes decisiones de cambio de grupo que se toman en el seno de los equipos docentes durante todo el curso escolar.
7. La coordinación docente es real, y a diferentes niveles (desde el equipo directivo a los equipos docentes y de ciclo, pasando por la comisiones pedagógicas, de atención a la diversidad o las reuniones de jefes de departamento didáctico) y los acuerdos se recogen en actas.
8. Se observa un esfuerzo real para adecuar el currículum del alumnado a las características del grupo. Dicha adecuación afecta también al proceso de evaluación.
9. El recurso del Aula Abierta (AO), lejos de ceñirse a los objetivos previstos por el Departament d'Educació, es utilizado como un instrumento para reducir el nivel de conflictividad en las aulas. Ese uso es congruente con la búsqueda de una uniformidad en el grupo, pero propicia abusos y puede incluso resultar discriminatorio para el alumnado que accede a dicha aula.
10. La comunicación con las familias con el objetivo de hacerlas partícipes del proceso de educación de sus hijos se lleva a cabo a través de diferentes estrategias que afectan al contenido de la información, al instrumento utilizado y a la periodicidad con la que se transmite la información.
11. Durante el período de elaboración del presente estudio, los resultados académicos del alumnado que ha sido objeto de análisis son superiores a los obtenidos por el conjunto de centros de la comarca y sólo ligeramente inferiores al conjunto de Cataluña (respecto de la cual el centro posee un porcentaje superior de alumnos no castellanohablantes). Sin embargo, el porcentaje de alumnos promocionados se reparte de forma desigual según las

características de los grupos, de tal manera que la probabilidad de promocionar de grado guarda una relación directa con el nivel académico previo del grupo.

12. El acceso al Bachillerato y a los Ciclos Formativos es mayoritario entre el alumnado de los grupos de nivel medio y alto que acreditan la etapa de la ESO, pero no es exclusivo de ellos: un 26% del alumnado de los grupos de nivel académico medio y bajos se matricula en Bachillerato o en los dos Ciclos Formativos de grado medio que oferta el centro.

13. El tratamiento de la diversidad constituye una preocupación real del claustro del IESX y de su equipo directivo. Unos y otros ven en la agrupación del alumnado por niveles de rendimiento académico y en los agrupamientos flexibles como las medidas organizativas idóneas para compensar las desigualdades y paliar las desventajas que experimentan determinados alumnos. Si bien el porcentaje de alumnos y de alumnas que promocionan es incluso superior al del conjunto de la comarca, la filosofía que impregna la utilización del recurso del Aula Abierta (AO) propicia abusos y puede resultar discriminatorio para el alumnado que accede a dicha aula.

8. Propuestas de mejora

Para el IESX

1. Una atención a la diversidad que se sustenta en la formación de grupos homogéneos supone para el profesorado encargado de los grupos más difíciles un mayor nivel de exigencia que comporta una carga adicional de trabajo y un mayor estrés. Abordar con éxito los retos que acarrea la educación de determinado alumnado sólo está al alcance del profesorado más cualificado, generalmente con más experiencia, y que, además, asuma voluntariamente dichos retos. El equipo directivo debería esforzarse por lograr el compromiso de ese tipo de profesorado y arbitrar medidas destinadas a compensar esa mayor carga de trabajo. Por ejemplo, dando prioridad a sus deseos, frente a los de otros compañeros, a la hora de confeccionar los horarios de permanencia en el centro, o combinando la asignación de grupos de mayor dificultad con otros de menor dificultad o con un mayor atractivo profesional para la persona interesada (bachillerato, optativas de la ESO).
2. En concordancia con la recomendación anterior, hay que recordar la imperiosa necesidad de que los equipos docentes de los grupos de alumnos con mayores dificultades de aprendizaje actúen de forma coordinada. En consecuencia, no parece razonable que la asignación de cursos y tutorías entre el profesorado (y, por tanto, la configuración de los equipos docentes) recaiga mayoritariamente sobre los departamentos didácticos, siendo necesaria una mayor implicación del equipo directivo en dicho reparto.
3. El Aula Abierta (AO) no puede tener como objetivo principal reducir el nivel de conflictividad que generan en las aulas aquella parte del alumnado que, por un motivo u otro, experimenta cierto rechazo a la institución escolar. El IESX debería replantearse los objetivos del AO y el perfil del alumnado que debe de acceder a ella de manera que vayan aquellos alumnos que necesitan una atención muy diferenciada (que no pueda ser interpretada tampoco como un trato de privilegio). Esos alumnos no se han de sentir excluidos, han de tener acceso a unos recursos acordes con sus necesidades educativas (una metodología globalizada, diversificada, basada en la manipulación y en el uso de las TIC, etc.), han de tener la oportunidad de establecer relaciones personales positivas y, en última instancia, han de mantener intacta la posibilidad de alcanzar unas competencias básicas que les permitan obtener el Graduado en ESO.

Para la administración educativa

1. Teniendo en cuenta que la principal dificultad para el ejercicio coordinado de todas las medidas destinadas al tratamiento de la diversidad del alumnado estriba en la actitud del profesorado, resulta urgente promover cambios en la formación inicial de las personas que quieren acceder a la docencia en la enseñanza secundaria. No se trata tanto de decidir cómo seleccionamos a aquellas personas que quieren acceder a la función docente como de promover unos estudios universitarios destinados al ejercicio de la docencia en secundaria con unos niveles de exigencia acordes con los que se observan en aquellos países que, a la postre, hacen gala de un buen sistema educativo (el caso de Finlandia es paradigmático), en la línea de la Resolución del Parlamento Europeo, de 23 de septiembre de 2008, sobre "Mejorar la calidad de la formación del profesorado". El futuro Máster Oficial en Formación del Profesorado de Educación Secundaria que plantea la LOE de acuerdo con el Espacio Europeo de Educación Superior va, sin duda, en esa dirección.
2. Con demasiada frecuencia, la organización real de los centros no coincide con la organización prevista por las normas educativas. Esa falta de coincidencia es especialmente llamativa en las medidas organizativas destinadas al tratamiento de la diversidad, entre las que destaca la forma en que se agrupa a los alumnos. La administración no puede continuar insistiendo en promover unas normas cuyo seguimiento luego no se molesta en comprobar (y, si lo comprueba, no se molesta en hacer modificar). Es obvio que la formación de grupos homogéneos responde a la capacidad real de nuestros centros para hacer frente a la enorme diversidad de nuestro alumnado. En consecuencia, creo que sería conveniente que la administración educativa contemplara, desde el punto de vista normativo, las adaptaciones curriculares de grupo ligadas a la formación de grupos homogéneos, incluyendo recomendaciones tendentes a minimizar sus consecuencias negativas y a maximizar sus efectos positivos.

9. Propuesta para futuras investigaciones

1. En aras a la continuación del presente estudio, podemos decir que la atención de la diversidad exige una carga de trabajo adicional para aquella parte del profesorado que acaba responsabilizándose de los grupos que presentan una mayor complejidad en función de las características de su alumnado. Parece razonable que el profesorado con mayor experiencia y competencias pedagógicas se responsabilice de esos grupos, pero también es justo que se arbitren medidas que incentiven y compensen ese esfuerzo adicional de los funcionarios públicos. En consecuencia, creemos que son necesarias investigaciones que permitan detectar la naturaleza de unos incentivos capaces de alentar el compromiso de los profesores y profesoras mejor preparados y más comprometidos con su función educadora.

10. Referencias bibliográficas

Ainscow, M (2003). *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos*. En *Actas del Congreso “La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva”*(p.19-36). *Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco*.

Antúnez S, Gairín J (2003). *Las “variables organizativas en la gestión del currículum escolar*.
Ayala, CL; Galve, JL (2005). *Adaptaciones curriculares de carácter grupal*. II Encuentro de Orientación y Atención a la diversidad. Zaragoza, 2005.

<http://www.psicopedagogia-aragon.com/DOSSIEREncuentro.pdf> (Consulta hecha el 14.5.2008)

Ayala CL, Galve JL (2005). *Adaptaciones curriculares de carácter grupal*. II Encuentro de atención y orientación a la diversidad. Zaragoza, 2005.

<http://www.psicopedagogia-aragon.com/DOSSIEREncuentro.pdf> (Consulta hecha el 14.5.2008)

Ayuso, A; Ripoll, VM (2005). *El estudio de casos como prototipo de la investigación en contabilidad de gestión desde una perspectiva cualitativa*. *Revista Iberoamericana de Contabilidad de Gestión*. Vol III, nº 5.

<http://www.observatorio-iberoamericano.org> (Consulta hecha el 18.5.08)

Booth, T, Ainscow M (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Bolívar A. (2004). La educación secundaria obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad . REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación Vol. 2, No. 1.

<http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Bolivar.pdf> (Consulta hecha el 11.9.2006)

Confederación de MRP, CEAPA, CCOO, FETE-UGT, STE, CGT y MCEP. Conclusiones generales del congreso “Construir la escuela desde la diversidad y para la igualdad” celebrado en Madrid del 26 al 28 de enero de 2001. Tomado de

<http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/home.htm> (consulta hecha el 28.4.08)

Consejería de Educación y Ciencia (1995). *Orientaciones para el tratamiento de la diversidad*. Junta de Andalucía. Sevilla (p. 27)

- Cucurella, S (2002): *La diversitat com a avantatge* . En Joaquim Prats (ed.), *La secundària a examen*. Barcelona: Edicions Proa. (p.233).
- Butlletí Oficial del Parlament de Catalunya del 24 de marzo de 2000. p. 225-227
www.sindic.cat/ficheros/informes/2%5B2%5D.pdf (Consulta hecha el 18.10.2007)
- Departament d'Ensenyament (1999). *ORDRE de 3.6.1996, per la qual es desplega l'organització i avaluació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria*. (DOGC Núm. 2215 de 7.6.96).
- Departament d'Educació (2006). Resolució de 30 de juny de 2006, per la qual s'aproven les instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres educatius públics d'educació secundària per al curs 2006-2007. Fulls de Disposicions i Actes Administratius d'Educació. Núm. 1104, any XXIV, juliol 2006.
http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/Departament/secundaria_publics.pdf (Consulta hecha el 2.2.2008)
- Echeita, G (2005). *Perspectivas y dimensiones críticas en las políticas de atención a la diversidad*. Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales, 44. 7-16.
- Echeita, G; Verdugo, JM. (2004). Diez años después de la *Declaración de Salamanca* sobre necesidades educativas especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio. En VVAA *La Declaración de Salamanca* sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva. Publicaciones del INICO, Salamanca. (p. 209-222).
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001391/139180S.pdf> (Consulta hecha el 8.6.2008)
- Estruch, J (2002). Per un canvi en la direcció dels instituts. En Joaquim Prats (ed.), *La secundària a examen*. Barcelona: Edicions Proa. (p.307).
- Feito, R (2004). La enseñanza en grupos homogéneos y heterogéneos. En Mulet, B (Coord), *Sociología de l'educació. Cultura i pràctica escolar. Les reformes actuals*. Universitat de les Illes Balears. <http://www.nodo50.org/movicaliedu/feitohomoheterogeneo.htm>
 (Consulta hecha el 7.3.2008)
- Fernández, M. . *Educación en tiempos inciertos*. Ediciones Morata S.L. Madrid, 2001.
- Flyvbjerg, B (2004). Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. 106. 33-62.

Gibert, J (2004). *Quin seguiment fem dels alumnes, amb NEE d'un IES, que assisteixen a les UEC? Model de Gestió de l'Escolaritat Compartida*. Investigación llevada a cabo a partir de una licencia de estudios retribuida por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya durante el curso 2003-2004. <http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/200304/memories/813m.pdf> (Consulta hecha el 22.4.2008)

González, MT (2002): *Agrupamientos de alumnos e itinerarios escolares: cuando las apariencias engañan*. Educar: 167-182.

Guba, E; Lincoln, S (1981): *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco. Jossey-Bass.

L.A.C.E (1999). Introducción al estudio de caso en educación. Facultad de CC de la Educación. Universidad de Cádiz. <http://www.grupolace.org/documentos/docs/EC.pdf> (Consulta hecha el 19.4.2008)

Marchesi, A. y Martín, E. (eds.). (2002). *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid: Editorial SM.

Marchesi, A. (2004): *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza Editorial, S.A. (p. 100).

Monereo, C (2002). *Centros de secundaria de calidad, centros que aprenden de la diversidad*. En VVAA. *Educación secundaria. Un camino para el desarrollo humano*. UNESCO / OREALC. Santiago, 2002. http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/educacion_secundaria_un_camino_para_el_desarrollo_humano.pdf (Consulta hecha el 19.5.2008)

Muñoz E (2000) Una reflexió des de la pràctica sobre les teories de la reforma per atendre la diversitat. En VVAA . *Com ens ho fem. Propostes per educar en la diversitat*. Editorial Graó. Barcelona, 2000.

Muñoz, JM; Casar, LS; Abalde, E (2007). *El "contexto y las "metas y objetivos" como elementos clave en la calidad de la atención a la diversidad en centros no universitarios*. *RELIEVE*, v. 13, n. 2. http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_6.htm. (Consulta hecha el 10.10.2008).

Oliver MC (1998). La atención a la diversidad desde los agrupamientos flexibles de alumnos. Tesis doctoral. Departament de didàctica i organització escolar. Facultat de ciències de l'educació. Universitat de Barcelona.

http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-0529102-105130//TOL7401.pdf

(Consulta hecha el 20.5.2008)

Parrilla A (2003). *¿Compañeros de pupitre? Claves para el trabajo inclusivo en el aula*. En *Actas del Congreso “La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva”*(p.115-145). *Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco*.

Prats J (2002). La secundària a examen: estudi preliminar. En Joaquim Prats (ed.), *La secundària a examen*. Barcelona: Edicions Proa. (p.45-46).

Sanjuán C. (2002). *Un model d'atenció curricular per atendre la diversitat en l'etapa d'ensenyament secundari obligatori*. Llicència d'estudis curs 2001-2003. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

Santos MA (2002). *Organizar la diversidad*. Cuadernos de Pedagogía n.311: pàg. 76-80.

Stake, R. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Madrid. Morata

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994.

Tinajas A (2005). *Una proposta per a la gestió dels problemes de disciplina als instituts d'educació secundària*. Guix, (260): 69-77.

Yacuzzi E. (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación*. CEMA Working Papers: Serie Documentos de Trabajo. 296, 1-35.

<http://www.cema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/296.pdf>

(Consulta hecha el 20.5.2008)

Yin R (1994). *Case Study Research. Design and Methods*?. Ed. Sage. Publications. London.

Citado por Ayuso, A; Ripoll, VM (2005). El estudio de casos como prototipo de la investigación en contabilidad de gestión desde una perspectiva cualitativa. Revista Iberoamericana de Contabilidad de Gestión. Vol III, nº 5. <http://www.observatorio-iberoamericano.org> (Consulta hecha el 25.5.2008).

Anexo 2: Programació adaptada de Lengua Catalana para los grupos 1E, 2G y 3G de ESO

PRIORITZACIÓ I ADEQUACIÓ D'OBJECTIUS A CURT TERMINI. CURS 2006-07

CURS I GRUP: 1r ESO E				TRIMESTRE: 1r				ÀREA: Català				PROFESSOR/A:			
NOMS DELS ALUMNES :															
CONTINGUTS PRIORITZATS ADAPTATS:				CONCEPTUALS				PROCEDIMENTALS				ACTITUDINALS			
<p>1.- Mecànica i expressió lectora 2.- Comprensió lectora 3.- Ortografia : 3.1.- Fonemas i lletres: L'alfabet. Ús del diccionari 3.2.- L'apostrof i el guionet. 3.3.- Les vocals (vocal neutra/ i,o àtones) 3.4.- Sons consonàntics: B/V 3.5.- Sons consonàntics S/SS/Ç/C/Z 3.6.- Ús de la H 3.7.- Sons consonàntics: M/N/MP 3.8.- Sons consonàntics G/J, X/IX; TX/IG 3.9.- Ús de la R al final/ L.L</p>				<p>1.1- Lectura mecànica i expresiva 1.2.- Velocitat lectora 2.- Comprensió de la lectura . 3.1.1.-Fonema, lletra. 3.1.2.-Alfabet 3.1.3.-Tipus de diccionaris 3.3.1.- Síllaba tònica d'una paraula 3.3.2.- Síllaba àtona 3.3.3.- So de la E/O en posició àtona. 3.4.1.-Normes ortogràfiques</p>				<p>1.- Lectura de text a una velocitat amb una entonació i un ritme adients 2.1- Reconeixement de la idea principal de un text. 2.2 Coneixement de noves paraules que integren el camp semàntic de les lectures 2.3 Ús del diccionari 2.4 Reconstrucció de l'ordre lògic d'una sèrie de seqüències de la lectura 2.5 Identificació de determinada informació en un text. 3.1.-Memorització del alfabet 3.1.2.-Ordenació alfabètica de paraules. 3.1.3.- Consulta de diferents tipus de diccionaris 3.2.- Memorització i aplicació de les diferents normes ortogràfiques. 3.3.- Realització de dictats</p>				<p>1.1.- Valoració de la lectura com a mitjà per a despertar l'esperit crític davant de situacions. 1.2.-.- Valoració de la lectura i escrita com a eines de comunicació i informació a la vida quotidiana. 2.- Mostrar interès i una actitud receptiva vers la matèria. 3.- Valoració d'un bon coneixement de la llengua per tal d'escriure i de parlar millor. 4.- Valoració dels diferents mitjans a partir dels quals ens podem comunicar. 5.- Interés per aprendre noves paraules. 6.- Ordenar i colleccionar els exercicis i apunts pròpis de la assignatura.</p>			

CURS I GRUP: 1r ESO		TRIMESTRE: 2n	ÀREA: Català	PROFESSOR/A
NOMS DELS ALUMNES :				
<p>CONTINGUTS PRIORITZATS ADAPTATS:</p> <p>1.- Mecànica i expressió lectora</p> <p>2.- Comprensió lectora</p> <p>3.-Ortografia:</p> <p>3.1.- Ús de l'accent</p> <p>3.2.- Ús dels signes de puntuació</p> <p>4.-LLengua escrita:</p> <p>Descripció de persones</p> <p>5.- Lèxic El cos El vestit</p> <p>6.-Gramàtica: El nom L'adjectiu</p>	<p>CONCEPTUALS</p> <p>1.1- Lectura mecànica i expresiva</p> <p>1.2.- Velocitat lectora</p> <p>2.- Comprensió de la lectura</p> <p>3.1.-Síl.laba, síl.laba tònica i àtona</p> <p>3.2.-Interrogació, exclamació.</p> <p>4.- L'adjectiu. La Comparació</p>	<p>PROCEDIMENTALS</p> <p>1.- Lectura de text a una velocitat amb una entonació i un ritme adients</p> <p>2.1- Reconeixement de la idea principal de un text.</p> <p>2.2 Coneixement de noves paraules que integren el camp semàntic de les lectures</p> <p>2.3 Ús del diccionari</p> <p>2.4 Reconstrucció de l'ordre lògic d' una sèrie de seqüències de la lectura</p> <p>2.5 Identificació de determinada informació en un text.</p> <p>3.1.1- Separació de les paraules en síl.labes. Diferenciació entre síl.laba tònica i síl.laba àtona</p> <p>3.1.2.- Classificació de les paraules en agudes planes i esdrúixoles.</p> <p>3.1.3.- Aplicació de les normes ortogràfiques en l'accentuació de paraules.</p> <p>3.2.1.- Ús dels signes de puntuació per donar sentit a un text</p> <p>4.1.1- Identificació de les diferents tipologies de text treballades.</p> <p>4.2.2.-Elaboració de textos en les diferent tipologies treballades.</p> <p>4.3.1- Ús de l'adjectiu en la descripció.</p> <p>4.3.2.- Ús de l'adjectiu en comparacions i expressions superlatives</p>	<p>ACTITUDINALS</p> <p>1.1.- Valoració de la lectura com a mitjà per a despertar l'esperit crític davant de situacions.</p> <p>1.2.-.- Valoració de la lectura i escritura com a eines de comunicació i informació a la vida quotidiana.</p> <p>2.- Mostrar interès i una actitud receptiva vers la matèria.</p> <p>3.- Valoració d'un bon coneixement de la llengua per tal d'escriure i de parlar millor</p> <p>4.- Valoració dels diferents mitjans a partir dels quals ens podem comunicar.</p> <p>5.- Motivació per aprendre noves paraules.</p> <p>6.- Ordenar i colleccionar els exercicis i apunts pròpis de la assignatura.</p> <p>7- Mostrar respecte pels companys, professors i materials.</p>	

CURS I GRUP: 1r ESO E			
TRIMESTRE: 3r		ÀREA: Català	
PROFESSOR/A:			
NOMS DELS ALUMNES :			
CONTINGUTS PRIORITZATS ADAPTATS:	CONCEPTUALS	PROCEDIMENTALS	ACTITUDINALS
<p>1.- Mecànica i expressió lectora</p> <p>2.- Comprensió lectora</p> <p>3.- Lèxic: El menjar La ciutat</p> <p>4.- Gramàtica:</p> <p>4.1.- Els determinants, i pronomes</p> <p>4.2.- El verb, la preposició</p> <p>5.- LLengua escrita: Text informatiu: instruccions, receptes , el tríptic</p>	<p>1.1.- Lectura mecànica i expressiva</p> <p>1.2.- Velocitat lectora</p> <p>2.- Comprensió de la lectura.</p> <p>4.1.-Classificació de determinants i pronomes: determinat i indeterminat, demostratiu, possessiu, indefinits, numerals (cardinals, ordinals i partitius).</p> <p>4.2.1.- El verb: formes no personals, simples i compostes</p> <p>4.2.2.- La preposició</p>	<p>1.- Lectura de text a una velocitat amb una entonació i un ritme adients</p> <p>2.1- Reconeixement de la idea principal de un text.</p> <p>2.2 Coneixement de noves paraules que integren el camp semàntic de les lectures</p> <p>2.3 Ús del diccionari</p> <p>2.4 Reconstrucció de l'ordre lògic d' una sèrie de seqüències de la lectura</p> <p>2.5 Identificació de determinada informació en un text.</p> <p>3.- Memorització del lèxic i frases fetes treballades a classe.</p> <p>4.-Identificació de les formes gramaticals estudiades.</p> <p>4.1.1- Col.locació dels articles determinats davant del nom. Utilitzant l'apostrof segons les normes.</p> <p>4.1.2- Identificació de les formes contractes adients a davant de noms.</p> <p>4.2.1 – Memorització de les preposicions.</p> <p>5.- Confecció d'instruccions receptes i tríptics</p>	<p>1.1.- Valoració de la lectura com a mitjà per a despertar l'esperit crític davant de situacions.</p> <p>1.2.-.- Valoració de la lectura i escritura com a eines de comunicació i informació a la vida quotidiana.</p> <p>2.- Mostrar interès i una actitud receptiva vers la matèria.</p> <p>3.- Valoració d'un bon coneixement de la llengua per tal d'escriure i de parlar millor</p> <p>4.- Valoració dels diferents mitjans a partir dels quals ens podem comunicar.</p> <p>5.- Motivació per aprendre noves paraules.</p> <p>6.- Ordenar i coleccionar els exercicis i apunts pròpis de la assignatura.</p> <p>7- Mostrar respecte pels companys, professors i materials.</p>

CURS I GRUP: 2n ESO G		TRIMESTRE: 1r	ÀREA: Català	PROFESSOR/A
NOMS DELS ALUMNES :				
CONTINGUTS PRIORITZATS ADAPTATS:	CONCEPTUALS	PROCEDIMENTALS	ACTITUDINALS	
1.- Mecànica i expressió lectora 2.- Comprensió lectora 3.- Ortografia : 3.1.- Fonemas i lletres: L'alfabet. Ús del diccionari 3.2.- L'apostrofit i el guionet. 3.3.- Les vocals (vocal neutra/ i,o àtones) 3.4.- Sons consonàntics: B/V 3.5.- Sons consonàntics S/SS/Ç/C/Z 3.6.- Ús de la H 3.7.- Sons consonàntics: M/N/MP 3.8.- Sons consonàntics G/J, X/IX; TX/IG 3.9.- Ús de la R al final/ L.L	1.1- Lectura mecànica i expressiva 1.2.- Velocitat lectora 2.- Comprensió de la lectura . 3.1.1.-Fonema, lletra. 3.1.2.-Alfabet 3.1.3.-Tipus de diccionaris 3.3.1.- Sil.laba tònica d'una paraula 3.3.2.- Sil.laba àtona 3.3.3.- So de la E/O en posició àtona. 3.4.1.-Normes ortogràfiques	1.- Lectura de text a una velocitat amb una entonació i un ritme adients 2.1- Reconeixement de la idea principal de un text. 2.2 Coneixement de noves paraules que integren el camp semàntic de les lectures 2.3 Ús del diccionari 2.4 Reconstrucció de l'ordre lògic d' una sèrie de seqüències de la lectura 2.5 Identificació de determinada informació en un text. 3.1.-Memorització del alfabet 3.1.2.-Ordenació alfabètica de paraules. 3.1.3.- Consulta de diferents tipus de diccionaris 3.2.- Memorització i aplicació de les diferents normes ortogràfiques. 3.3.- Realització de dictats	1.1.- Valoració de la lectura com a mitjà per a despertar l'esperit crític davant de situacions. 1.2.-.- Valoració de la lectura i escritura com a eines de comunicació i informació a la vida quotidiana. 2.- Mostrar interès i una actitud receptiva vers la matèria. 3.- Valoració d'un bon coneixement de la llengua per tal d'escriure i de parlar millor. 4.- Valoració dels diferents mitjans a partir dels quals ens podem comunicar. 5.- Interès per aprendre noves paraules. 6.- Ordenar i coleccionar els exercicis i apunts pròpis de la assignatura. 7- Mostrar respecte pels companys, professors i materials.	
MATERIALS TREBALLATS : Vocabulari temàtic 2 Ed Cruïlla « Reforç de Llengua 2 » Jordi Balcells Ed Castellnou				
AVALUACIÓ GENERAL: Priorització de procediments 40%, actituds, 25% conceptes, i 35% actitud				

CURS I GRUP: 2n ESO G		TRIMESTRE: 2n	ÀREA: Català	PROFESSOR/A
NOMS DELS ALUMNES :				
<p>CONTINGUTS PRIORITZATS ADAPTATS:</p> <p>1.- Mecànica i expressió lectora</p> <p>2.- Comprensió lectora</p> <p>3.-Ortografia:</p> <p>3.1.- Ús de l'accent</p> <p>3.2.- Ús dels signes de puntuació</p> <p>4.-LLengua escrita:</p> <p>4.1.-Descripció de paisatges</p> <p>4.2.- Correspondència: la postal, la carta personal, e-mail, la instància , currículum vitae</p> <p>5.- Lèxic: La casa</p>	<p>CONCEPTUALS</p> <p>1.1- Lectura mecànica i expresiva</p> <p>1.2.- Velocitat lectora</p> <p>2.- Comprensió de la lectura</p> <p>3.1.-Síl.laba, síl.laba tònica i àtona</p> <p>3.2.-Interrogació, exclamació.</p> <p>4.- L'adjectiu. La Comparació</p>	<p>PROCEDIMENTALS</p> <p>1.-. Lectura de text a una velocitat amb una entonació i un ritme adients</p> <p>2.1- Reconeixement de la idea principal de un text.</p> <p>2.2 Coneixement de noves paraules que integren el camp semàntic de les lectures</p> <p>2.3 Ús del diccionari</p> <p>2.4 Reconstrucció de l'ordre lògic d' una sèrie de seqüències de la lectura</p> <p>2.5 Identificació de determinada informació en un text.</p> <p>3.1.1- Separació de les paraules en síl.labes. Diferenciació entre síl.laba tònica i síl.laba àtona</p> <p>3.1.2.- Classificació de les paraules en agudes planes i esdrúixoles.</p> <p>3.1.3.- Aplicació de les normes ortogràfiques en l'accentuació de paraules.</p> <p>3.2.1.- Ús dels signes de puntuació per donar sentit a un text</p> <p>4.1.1- Identificació de les diferents tipologies de text treballades.</p> <p>4.2.2.-Elaboració de textos en les diferent tipologies treballades.</p> <p>4.3.1- Ús de l'adjectiu en la descripció.</p> <p>4.3.2.- Ús de l'adjectiu en comparacions i expressions superlatives</p>	<p>ACTITUDINALS</p> <p>1.1.- Valoració de la lectura com a mitjà per a despertar l'esperit crític davant de situacions.</p> <p>1.2.-.- Valoració de la lectura i escritura com a eines de comunicació i informació a la vida quotidiana.</p> <p>2.- Mostrar interès i una actitud receptiva vers la matèria.</p> <p>3.- Valoració d'un bon coneixement de la llengua per tal d'escriure i de parlar millor</p> <p>4.- Valoració dels diferents mitjans a partir dels quals ens podem comunicar.</p> <p>5.- Motivació per aprendre noves paraules.</p> <p>6.- Ordenar i coleccionar els exercicis i apunts pròpis de la assignatura.</p> <p>7- Mostrar respecte pels companys, professors i materials.</p>	
MATERIALS TREBALLATS : Vocabulari temàtic 2 Ed Cruilla				
« Reforç de Llengua 2 » Jordi Balcells Ed Castellnou				
AVALUACIÓ : Priorització de procediments 40%, actituds, 25% conceptes, i 35% actituds				

CURS I GRUP: 2n ESO G		TRIMESTRE: 3r	ÀREA: Català	PROFESSOR/A:
NOMS DELS ALUMNES :				
CONTINGUTS PRIORITZATS ADAPTATS:	CONCEPTUALS	PROCEDIMENTALS	ACTITUDINALS	
<p>1.- Mecànica i expressió lectora</p> <p>2.- Comprensió lectora</p> <p>3.- Lèxic: La família Les espectacles</p> <p>4.- Gramàtica:</p> <p>4.1.- Els determinants, i pronoms</p> <p>4.2.- El verb, la preposició, i l'adverbi</p> <p>5.-Llengua escrita el text informatiu: el diari, la notícia, la cartellera</p>	<p>1.1- Lectura mecànica i expressiva</p> <p>1.2.- Velocitat lectora</p> <p>2.- Comprensió de la lectura.</p> <p>4.1.-Classificació de determinants i pronoms: determinat i indeterminat, demostratiu, possessiu, indefinits, numerals (cardinals, ordinals i partitius).</p> <p>4.2.1.- El verb: formes no personals, simples i compostes</p> <p>4.2.2.- Classificació d'adverbis</p>	<p>1.- Lectura de text a una velocitat amb una entonació i un ritme adients</p> <p>2.1- Reconeixement de la idea principal de un text.</p> <p>2.2 Coneixement de noves paraules que integren el camp semàntic de les lectures</p> <p>2.3 Ús del diccionari</p> <p>2.4 Reconstrucció de l'ordre lògic d' una sèrie de seqüències de la lectura</p> <p>2.5 Identificació de determinada informació en un text.</p> <p>3.- Memorització del lèxic i frases fetes treballades a classe.</p> <p>4.-Identificació de les formes gramaticals estudiades.</p> <p>4.1.1- Col.locació dels articles determinats davant del nom. Utilitzant l'apostrof segons les normes.</p> <p>4.1.2- Identificació de les formes contractes adients a davant de noms.</p>	<p>1.1.- Valoració de la lectura com a mitjà per a despertar l'esperit crític davant de situacions.</p> <p>1.2.-.- Valoració de la lectura i escritura com a eines de comunicació i informació a la vida quotidiana.</p> <p>2.- Mostrar interès i una actitud receptiva vers la matèria.</p> <p>3.- Valoració d'un bon coneixement de la llengua per tal d'escriure i de parlar millor</p> <p>4.- Valoració dels diferents mitjans a partir dels quals ens podem comunicar.</p> <p>5.- Motivació per aprendre noves paraules.</p> <p>6.- Ordenar i colleccionar els exercicis i apunts pròpis de la assignatura.</p> <p>7- Mostrar respecte pels companys, professors i materials.</p>	
MATERIALS TREBALLATS : Vocabulari temàtic 2 Ed Cruïlla		« Reforç de Llengua 2 » Jordi Balcells Ed Castellnou		
AVALUACIÓ : Priorització de procediments 40%, actituds, 25% conceptes, i 35% actituds				

PRIORITZACIÓ I ADEQUACIÓ D'OBJECTIUS A CURT TERMINI. CURS 2007-08

CURS I GRUP: 3r ESO G TRIMESTRE: 1r PROFESSORA:			
ÀREA: LLENGUA CATALANA			
NOMS DELS ALUMNES:			
CONTINGUTS PRIORITZATS ADAPTATS	CONCEPTUALS	PROCEDIMENTALS	ACTITUDINALS
<ul style="list-style-type: none"> - Ortografia - Gramàtica - Lèxic 	<ul style="list-style-type: none"> - L'accentuació - La síl·laba tònica - L'accent diacrític - La dièresi - la vocal neutra a/e 	<ul style="list-style-type: none"> - Adquisició d'estratègies de comprensió lectora - Separació de les síl·labes d'una paraula - Identificació de síl·labes tòniques i àtones - Ús del diccionari per buscar paraules - Identificació de paraules agudes, planes i esdrúixoles - Ús de les normes d'accentuació - Identificació de les diferències de significat en paraules amb accent diacrític - Adquisició de les normes de la dièresi - Identificació de la vocal neutra 	<ul style="list-style-type: none"> - Valoració de l'esforç i superació de les dificultats. - Potenciació d'una actitud positiva envers l'ús correcte de la llengua - Interès per consultar paraules al diccionari - Interès per l'ús correcte de l'accent - Interès per l'ús correcte de la dièresi - Motivació per una correcta pronunciació de la llengua
MATERIALS TREBALLATS : Esquemes elaborats pel professor i els alumnes, contes, cançons, llibres de text...			
AVALUACIÓ GENERAL : conceptes 33% , procediments 33%, actitud 33 %			

CURS I GRUP: 3r ESO G		TRIMESTRE: 2n		ÀREA: Llengua Catalana		PROFESSORA:	
NOMS DELS ALUMNES:							
CONTINGUTS PRIORITZATS ADAPTATS		CONCEPTUALS		PROCEDIMENTALS		ACTITUDINALS	
<ul style="list-style-type: none"> - ortografia - entonació - comprensió oral - pronunciació 		<ul style="list-style-type: none"> - la vocal àtona o/u - la b/v - els signes de puntuació (coma, punt i coma, punt i seguit, punt i apart, punt i final, guionet, parèntesi, cometes, dos punts...) 		<ul style="list-style-type: none"> - identificació de paraules amb o / u àtones - diferenciació de la pronunciació i escriptura de les vocals o/u àtones - identificació de paraules amb b / v - diferenciació de la pronunciació i escriptura de les consonants b/v - elaboració de redaccions amb signes de puntuació 		<ul style="list-style-type: none"> - reflexió sobre la importància de pronunciar i escriure de manera correcta - motivació per utilitzar els signes de puntuació al redactar - valoració de la importància d'una correcta entonació a l'hora d'expressar-nos 	
MATERIALS TREBALLATS : esquemes elaborats pel professor i els alumnes, contes, debats, llibres de text...							
AVALUACIÓ GENERAL : conceptes 33% , procediments 33%, actitud 33 %							

CURS I GRUP: 3r ESO G				TRIMESTRE: 3r		ÀREA: Llengua Catalana		PROFESSOR:			
NOMS DELS ALUMNES:											
CONTINGUTS PRIORITZATS ADAPTATS			CONCEPTUALS			PROCEDIMENTALS			ACTITUDINALS		
<ul style="list-style-type: none"> - ortografia - lèxic - comprensió escrita 			<ul style="list-style-type: none"> - la "h" - els homòfons - els derivats 			<ul style="list-style-type: none"> - identificació de paraules amb i sense "h" - elaboració d'oracions amb paraules homòfones - confecció de paraules derivades d'altres 			<ul style="list-style-type: none"> - motivació per esforçar-se a escriure la grafia "h" - gust per la precisió de l'escriptura - motivació per l'utilització de paraules derivades - valorar la importància de saber detectar els homòfons 		
MATERIALS TREBALLATS : esquemes elaborats pel professor, contes, vídeos, debats, llibres de text...											
AVALUACIÓ GENERAL : conceptes 33% , procediments 33%, actitud 33 %											

Anexo 3: Protocolo establecido por el centro IESX para la incorporación de un alumno al Aula Oberta.

Identificació i seguiment de l'alumnat susceptible d'atenció específica dins de l'aula oberta.

Segons la tipologia d'alumnes, són susceptibles d'integrar-se a l'aula oberta aquells alumnes amb problemàtica conductual greu, rebuig escolar i retards d'aprenentatge que presentin dificultats per seguir el ritme normal de classe.

La incorporació de l'alumne a l'aula oberta, es farà les hores que sigui possible prioritzant aquelles àrees que no treballin en grups flexibles o reduïts; en funció de la disponibilitat horària, la tipologia de l'alumnat i la dinàmica de grup.

El procediment que estableix el nostre centre per identificar l'alumnat a qui s'adreça l'aula d'acollida, segons la normativa vigent, consta dels següents passos:

- A) El professorat afectat ha d'omplir el full de *Informe pel Professor d'àrea per a la diversificació* i el lliurarà al tutor de l'alumne i una còpia al coordinador pedagògic (no cal esperar a una sessió de reunió de l'equip docent del grup). El tutor de l'alumne sol·licitarà l'atenció específica de l'aula oberta, al coordinador pedagògic. La sol·licitud ha d'incloure una justificació del tutor i una valoració de la mestra de terapèutica a 1r cicle o de la psicopedagoga a 2n cicle.

(Aquest informe ha d'incloure el full **d'Informe del Professor d'àrea per a la diversificació**).

Si l'alumne és de nova incorporació s'inclouran els informes del tutor del centre de procedència i del professional de l'equip d'assessorament pedagògic.

- A) El coordinador pedagògic convocarà en un màxim de 15 dies la Comissió de seguiment de l'aula oberta, la qual estudiarà la informació i donarà un dictamen.
- B) El departament d'orientació i atenció a la diversitat redactarà el dictamen de la comissió i, si aquest ha estat favorable al recurs de l'aula oberta, elaborarà un pla personalitzat d'atenció educativa, amb el corresponent horari de l'alumne.

Sempre que es consideri necessari, però preceptivament cada final de trimestre, la comissió revisarà els acords presos en el pla personalitzat de l'alumne.