



VOL. 13, Nº 3 (2009)

ISSN 1138-414X (edición papel)

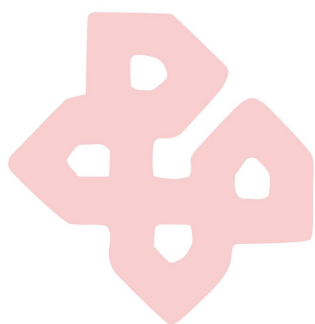
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 07/07/2009

Fecha de aceptación 01/12/2009

LOS PROGRAMAS EXTRAORDINARIOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: IMPLICACIONES PSICOLÓGICAS, ACADÉMICO-COGNITIVAS Y SOCIALES EN EL ALUMNADO DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

The diversity attention programs: Psychological, academic - cognitive and social implications in the students of the autonomous community of Andalusia



Clemente Rodríguez Sabiote, José Álvarez Rodríguez* y M^a Ángeles Moreno Yus***

**Universidad de Granada*

***Universidad de Murcia*

E-mail: clerosa@ugr.es, alvarez@ugr.es, mamyus@um.es

Resumen:

El presente estudio de corte descriptivo (tipo encuesta) tiene como principales objetivos conocer el perfil tipo de alumnado en riesgo de exclusión educativa que cursa sus estudios de E.S.O. en los programas de atención a la diversidad en Andalucía; determinar su opinión acerca de dichos programas, así como verificar si alguna de las variables identificativas consideradas es o no relevante en la valoración realizada. Todo ello para dilucidar el beneficio o las implicaciones psicológicas, cognitivas y sociales que puedan tener estos programas y medidas en el alumnado. De este modo, se pretende sobresalir una voz en tercera persona procedente de estos estudiantes bien conocidos por los profesores y por el centro educativo.

Los resultados obtenidos apuntan a la consideración de un alumnado con altas tasas de repetición, integrado en familias con padres con altas tasas de paro y de trabajos, fundamentalmente manuales. Por otra parte, podemos afirmar que globalmente dichos estudiantes y profesorado han valorado positivamente los aspectos de corte psicológico, académico-cognitivo y sociales relacionados con los programas y medidas donde cursan sus estudios. Finalmente, las cuatro variables identificativas han marcado diferencias estadísticamente significativas al ser cruzadas con algunos ítems (variables dependientes).

Palabras clave: *Estudiantes en riesgo de exclusión educativa. Programas de atención a la diversidad, datos cuestionario.*

Abstract:

This descriptive study (survey study), has as main aims to know the profile type of students at risk of educational exclusion in the compulsory secondary education; to determine their opinion about mentioned programs, as well as checking if the independent variables considered are or not relevant in the realized valuation. All this to elucidate the benefit or the psychological, cognitive and social implications that could have these programs and measurements in the pupils.

The obtained results point at the consideration of students with high rates of repetition, integrated into families with parents with high rates of unemployment and fundamentally of manual labours. On the other hand, we can affirm that globally the students have valued positively the psychological and academic-cognitive aspects of diversity attention programs. Finally, all independent variables are statistically significant compared with some items (dependent variables).

Key words: *Students at risk of educational exclusion. Diversity attention Programs, survey data.*

1. Estudiantes en riesgo de exclusión educativa y los programas extraordinarios de atención a la diversidad

El concepto de alumnos en riesgo posee un extenso tratamiento en la literatura especializada (Hixzon y Tinzman, 1990; Klasen, 1999; Brynner, 2000; Gordon, 2001; Hilton, 2001; Martínez, 2002; Vélaz de Medrano, 2003; 2005; Martínez, Escudero, González, García y otros, 2004; Escudero y Sáez, 2006...) y alude a aquellos estudiantes que encuentran, a lo largo de su escolaridad y específicamente en determinados momentos críticos de la misma, dificultades acusadas para seguir con provecho el currículo y la enseñanza regular.

Es una noción probabilística y se refiere a la situación de estudiantes que se hallan en “zonas de vulnerabilidad” (Escudero, 2005), por lo que dirige la atención no al fracaso terminal o al resultado de la educación, sino a ciertos antecedentes, condiciones y factores contextuales y dinámicos que pueden conducir al mismo, por ejemplo, dificultades escolares severas, el absentismo y consecuencias perversas como el abandono (González, 2005). Puede afirmarse, por tanto, que la exclusión educativa y el fracaso escolar no son fenómenos naturales. En su gestación intervienen diversos factores y dinámicas escolares, personales, sociales y que merece ser entendidos como un continuo en lugar de cómo algo episódico y desconectado (Escudero, 2005a, 2005b). En este sentido, se cuenta con ciertos datos sobre ese heterogéneo y muchas veces disperso conjunto de actuaciones (Gallarreta y otros, 1999; Gallego, Bolívar y otros, 2001; Maruhenda y otros (2005), cuya amplia trayectoria y resultados ha sido documentada en los antiguos programas de garantía social y diversificación curricular (Vélaz de Medrano, 2004; 2005; Martínez, Escudero, González y García, 2004; Martínez, 2005).

Los programas a los que nos estamos refiriendo (medidas de refuerzo, compensación educativa, repetición, programas de diversificación curricular, aulas taller, programas de garantía social u otros con denominaciones diferentes según unas u otras CCAA) - en uno de los artículos del Monográfico se ofrece una caracterización detenida de ellos - representan una buena expresión de políticas y prácticas de tipificación y categorización del alumnado dentro de los sistemas escolares. Las medidas consiguientes hacia las que se deriva al alumnado que no se ajusta al modelo de alumno que “progresar adecuadamente”, comportan determinados diseños organizativos y curriculares, procesos singulares de enseñanza y aprendizaje, profesionales adscritos y, en algunos de ellos, prácticas de iniciación profesional en contextos de trabajo. Sus contribuciones formativas, en el sentido de propiciar una inclusión educativa aceptable, es objeto de valoraciones diferentes. Se hace patente, con todo, que gracias a ese tipo de medidas muchos chicos y chicas han tenido la oportunidad de atenuar lo que hubiera sido seguramente un fracaso más acusado en el caso de que no hubieran contado con las mismas (Martínez, 2005).

Conviene destacar, asimismo, que la investigación y la literatura sobre fracaso escolar y exclusión educativa, dificultades escolares, vulnerabilidad, estudiantes en riesgo, así como también sobre entornos sociales y escolares de riesgo, es prolífica y corresponde a enfoques diferentes, tanto a escala nacional como internacional (Hixson y Tinzman, 1990; Vélaz, 2003; Maruhenda, Martínez Domínguez, 2005, así como Martínez, Escudero, González y García, 2004 para una revisión general). En la última década, el fracaso escolar ha sido objeto de diversos estudios e informes en el contexto de la OCDE, adoptando la “perspectiva de la exclusión educativa” (Klasen, 1999; Brynner, 2000; Ranson, 2000) y contemplando categorías de análisis y modelos de comprensión que proceden, a su vez, del llamado “paradigma de la exclusión” (Popkewitz & Lindblad, 2000; Thomas & Loxey, 2001; Tezanos, 2001; Castell, 2004; Subirats, 2001; 2004; Karsz, 2004; Thole & De Vries, 2004; Luengo, 2005). En ello incide expresamente el primero de los artículos que abre el Monográfico.

Para el conocimiento de estos complejos modelos organizativos y de estas estructuras que empiezan a tomar consistencia, resulta del todo imprescindible dar un giro en el conocimiento y análisis de las características y problemáticas de la ESO, haciendo hincapié en la valoración del punto de vista de los protagonistas y destinatarios de estas propuestas y reformas educativas. Esta perspectiva nos permite aprender de ellos y aprender sobre su visión del proceso de enseñanza y aprendizaje y la vida en los centros. Este acercamiento al “sentir del alumnado” evidencia una valiosa información en relación a la educación que vienen recibiendo, una nueva visión sobre el papel de estas propuestas educativas en sus trayectorias escolares y en sus vidas. Evidentemente esta nueva dimensión facilita un marco mucho más amplio para valorar su rendimiento y, por qué no, transformar las prácticas educativas y mejorar el sistema educativo en general.

La participación del alumnado en el sentido indicado nos permite, desde otro ángulo, reevaluar sus capacidades, revisar el funcionamiento organizativo y el de las buenas prácticas educativas. Para ello es necesario considerar lo que los estudiantes dicen a cerca de sus experiencias como aprendices en los centros y en los programas y medidas excepcionales que cursan. Como señalan Rudduck y Flutter (2007: 40) *“los comentarios de los alumnos sobre la enseñanza y el aprendizaje en el centro escolar nos señalan unos aspectos prácticos que cambiar, que pueden ayudar a perfeccionar o, en un plano más fundamental, a idear y configurar las estrategias de mejora”*. Los resultados que este artículo presenta al respecto sólo constituyen la cara cuantitativa de la perspectiva del alumnado y conviene considerarla como complementaria de la más cualitativa que se presenta en el texto que se dedica en este mismo número a las historias de vida.

Aquí nos centramos, pues, en los datos recabados a través de un cuestionario aplicado a una muestra de alumnos que cursaron estos programas durante el curso 2007-08. Aunque el mismo instrumento fue aplicado en la Comunidad de Andalucía y Murcia, y también se cuenta con informaciones sobre el alumnado obtenidas a través de entrevistas realizadas con los equipos directivos y diferentes profesionales implicados, aquí sólo se dará cuenta de los datos cuantitativos correspondientes a la muestra andaluza. Esta selección parcial nos va a permitir algunos análisis específicos para ofrecer una caracterización psicométrica del cuestionario, así como para describir el comportamiento y las relaciones entre sí de una serie de variables pertinentes.

2. Objetivos y consideraciones metodológicas

Con carácter específico, los datos que se ofrecen a continuación y el análisis de los mismos permiten acercarnos a dos objetivos en particular. En primer lugar, determinar una serie de características (familiares, personales, escolares, etc.) del alumnado que estaba cursando distintos programas especiales de atención a la diversidad en el curso indicado. En segundo término, verificar si algunas de las variables independientes de carácter atributivo contempladas generan diferencias estadísticamente significativas en la forma en que han sido valorados los diferentes aspectos de los Programas o medidas de Diversificación, Programas de Garantía Social, Apoyo y Refuerzo.

La metodología de estudio de la que proceden los datos ha sido de carácter descriptivo. Con ella se ha pretendido conocer el fenómeno que nos ocupa analizando una serie de características y explorando sus posibles relaciones. Con Cohen & Manion (2002), Bisquerra (2004) y Mc Millan & Schumacher (2005) se pueden distinguir dos tipos básicos de variables: las denominadas independientes de tipo atributivo y/o identificativo, y las llamadas dependientes o criterio. Las variables *independientes* contempladas, todas con un claro cariz no manipulativo, referidas a los estudiantes en riesgo de exclusión educativa son: Género,

Edad, Programa que están cursando. De los diferentes niveles que constituyen cada variable independiente se dará cumplida cuenta en el apartado relativo a las características de la muestra. En cuanto a las variables *dependientes* han sido contempladas, como tal, todas aquellas restantes que constituyen las respuestas a la colección de ítems que se plantean en el instrumento de recogida de información y que hacen referencia a diversos aspectos: trayectoria escolar, datos familiares, con un tratamiento propio para padres y madres en algunos aspectos, valoración de diversos aspectos de los programas por los estudiantes y en particular de las actividades realizadas, expectativas académicas respecto al éxito en los mismos. El cuestionario que se aplicó al alumnado estuvo constituido por ítems de diferente naturaleza. Además de los descriptores identificativos (género, edad...), está constituido por ítems categoriales de respuesta mutuamente excluyente (4 ítems), ordinales de jerarquización de aspectos (1 ítem), abiertos de respuesta libre (4 ítems) y de tipo escalar en formato Likert (27 ítems).

2.1. Población, muestra y algunas características del alumnado

La población de referencia del estudio descriptivo está conformada por todos los estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la ESO de la Comunidad andaluza. La muestra

ha quedado compuesta por 484 estudiantes seleccionados mediante muestreo no probabilístico (Clarion y Brion, 2002 y Meltzoff, 2000) pertenecientes a un conjunto de IES de las provincias de Granada, Córdoba y Sevilla.. En el primer caso (selección de IES), se ha tratado de un muestreo ocasional o de conveniencia por tratarse de centros accesibles y que tienen entre su alumnado a estudiantes en riesgo de exclusión educativa. En el segundo caso (los estudiantes objeto de estudio), se han seleccionado muestras de alumnado que pueden estar en riesgo de exclusión educativa y que cursan programas o medidas de diversificación, Programas de Garantía Social, Apoyo y Refuerzo en dichos centros. Esta segunda estrategia de selección muestral es denominada por Meltzoff (2000:72) como muestra intencional-homogénea-restringida.

La distribución de la muestra en distintas modalidades de respuesta a la diversidad ha quedado como aparece en la tabla siguiente:

Tabla 1. Distribución muestral de los estudiantes en riesgo de exclusión educativa por curso

	Curso que realiza	Frecuencia	Porcentaje válido*	Porcentaje acumulado
Válidos	1º E.S.O. COMPENSATORIA	20	8,1	8,1
	2º E.S.O APOYO A LA INTEGRACIÓN	77	31,3	39,4
	3º E.S.O. DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR	49	19,9	59,3
	4º E.S.O. DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR	11	4,5	63,8
	P.G.S. (sin consignar)	55	22,4	86,2
	1º CICLO E.S.O.	10	4,1	90,2
	APOYO Y REFUERZO	9	3,7	93,9
	P.G.S. ELECTRICIDAD	11	4,5	98,4
	P.G.S. AUXILIAR OFICINA	4	1,6	100

Los porcentajes mostrados, como en el resto de tablas de distribución muestral, están calculados sobre la “N” disponible en cada caso, descontados, por tanto, los valores perdidos.

Aunque el carácter de los programas es heterogéneo, puede apreciar que diversas medidas de apoyo y refuerzo, diversificación curricular en tercero de la ESO y el programa de garantía social son las que concentran un mayor número de estudiantes. Como se comenta en el artículo destinado al enorme abanico de medidas extraordinarias que han ido implantándose en los últimos años, la categoría de clases de apoyo es la más numerosa.

Tal como se reafirma también en la tabla siguiente (Tabla nº 2), la información obtenida da pie para sostener que, tomando como referencia el curso al que corresponde la información recabada, la vulnerabilidad escolar, tal como está siendo definida y tratada dentro del sistema educativo de la educación secundaria obligatoria, ha desbordado las fronteras de las anteriores medidas extraordinarias (diversificación y garantía social), estando siendo extendidas hasta los primeros cursos de la ESO.

Tabla 2. Distribución de los estudiantes en riesgo de exclusión educativa por programa o medida que está cursando

Programa o medida que cursa		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Clases de apoyo	244	59,5	59,5
	Diversificación curricular	93	22,7	82,2
	PGS	73	17,8	100

En lo que se refiere al sexo y la edad de los sujetos, las dos tablas siguientes ofrecen su distribución.

Tabla 3. Distribución muestral de los estudiantes en riesgo de exclusión educativa por género

Sexo		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	chico	253	52,5	52,5
	chica	229	47,5	100

En línea con otras cifras referidas al rendimiento escolar de chicos y chicas (ver el artículo correspondiente de este mismo número), la composición de la muestra recabada ratifica que es mayor el porcentaje masculino que femenino, con una distancia de cinco puntos. Al contemplar la edad del alumnado (Tabla nº 4), se confirma la tendencia, antes comentada, de que la vulnerabilidad escolar hace mella desde los primeros cursos de la ESO, aunque algo más de la mitad se concentra en el intervalo que va entre los quince y diecisiete años, que son los que coinciden con el segundo ciclo de la etapa.

Tabla 4. Distribución muestral de los estudiantes en riesgo de exclusión educativa por intervalos de edad

Intervalos de edad		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	12-14 años	205	43,4	43,4
	15-17 años	252	53,4	96,8
	18-21 años	15	3,2	100

2.2. Parámetros de calidad del cuestionario

Como criterios de calidad del cuestionario diseñado y aplicado, procede comentar su fiabilidad y validez. Del primero, *fiabilidad*, debido a que hemos obtenido una sola administración nos centraremos exclusivamente en la fiabilidad como consistencia interna. En este sentido y teniendo en cuenta, además, la naturaleza de la escala en que se miden los ítems implicados en la parte dedicada a la escala tipo Likert (sólo 20 ítems con idéntico formato de respuesta) hemos calculado el coeficiente que mejor se ajusta a estas

características y que mayor precisión y utilización tiene, es decir, el alfa de Cronbach. Los resultados obtenidos por dicho estadístico son los siguientes:

Tabla 5. Resultados obtenidos por el coeficiente de fiabilidad de alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	N de elementos
,68	20

Como puede apreciarse, el valor de α de Cronbach alcanzado ha sido de .68. Con Morales y otros (2003), podemos afirmar que el coeficiente logrado resulta ser satisfactorio, ya que sólo valores por debajo 0.6 pueden considerarse cuestionables en casos como el que nos ocupa (investigación empírica o general). Por tanto, podemos afirmar que la fiabilidad alcanzada en el bloque de escala Likert utilizado (20 ítems) es la adecuada a nivel de criterios de calidad del instrumento de medida, sin pasar por alto, como bien afirma Morales (2008), que la fiabilidad no es una propiedad del instrumento, sino un rasgo dependiente de la muestra sobre la que se haya calculado.

Otro indicador que apoya esta consideración y que está relacionado con la *validez* es la presencia de coeficientes de fiabilidad de escasa o nula ganancia en el momento en que hemos eliminado todos y cada uno de los 20 ítems considerados. Ello es un indicador de una satisfactoria validez de contenido que, además ha sido garantizada mediante la construcción del instrumento de recogida de información a partir del consenso de expertos.

Sobre la *validez criterial* hemos correlacionado todos los ítems con el total (considerado como criterio) de cada uno de ellos menos el mismo (correlación ítem-total corregida) habiéndose obtenido de manera generalizada coeficientes producto-momento de Pearson más o menos consistentes y estadísticamente significativos a un nivel de significación del 1%.

3. El comportamiento de ciertas variables de identificación

En primer lugar, y con el fin de dar respuesta al primer objetivo indicado (características escolares de los estudiantes y situación laboral de sus familias), se pueden observar los datos siguientes.

Respecto al criterio *repetición de curso*, los porcentajes son los que se ofrecen a continuación:

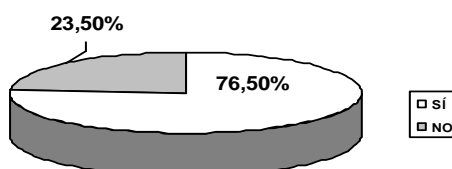


Gráfico 1. Porcentajes de repetición de algún curso.

Puede apreciarse que la mayoría del alumnado encuestado (76,5%) ha repetido algún curso y sólo el 23,5% restante no lo ha hecho, lo que constituye una buena muestra de que la derivación del alumnado a las medidas en cuestión no ha sido algo puntual, sino la expresión acumulada de una historia anterior de dificultades escolares.

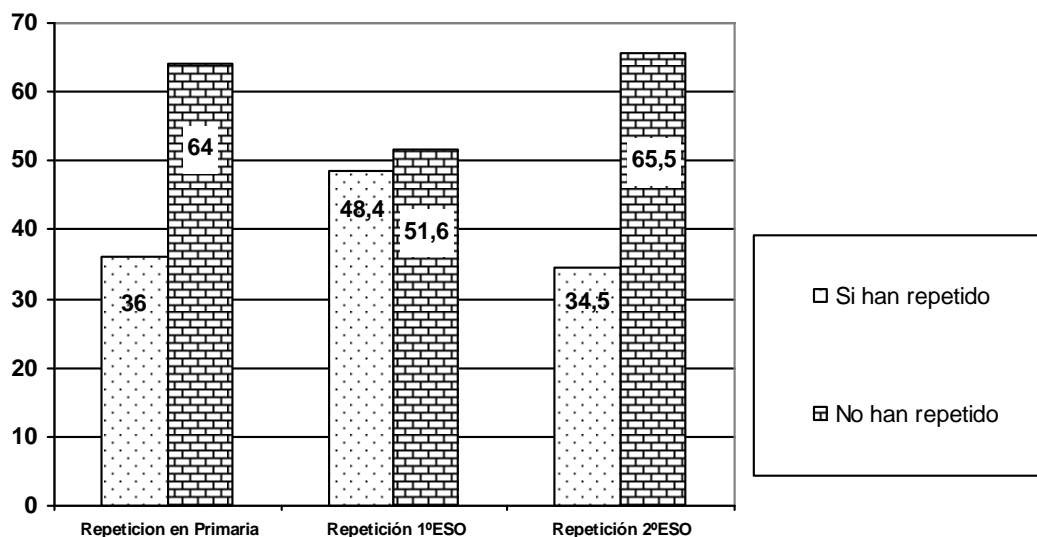


Gráfico 2. Porcentajes de repetición de algún curso en Primaria, 1º y 2º de ESO

Otro aspecto sobre los rasgos distintivos de estos estudiantes ha sido determinar si sus padres trabajan en la actualidad. En relación con sus padres y madres, la situación es:

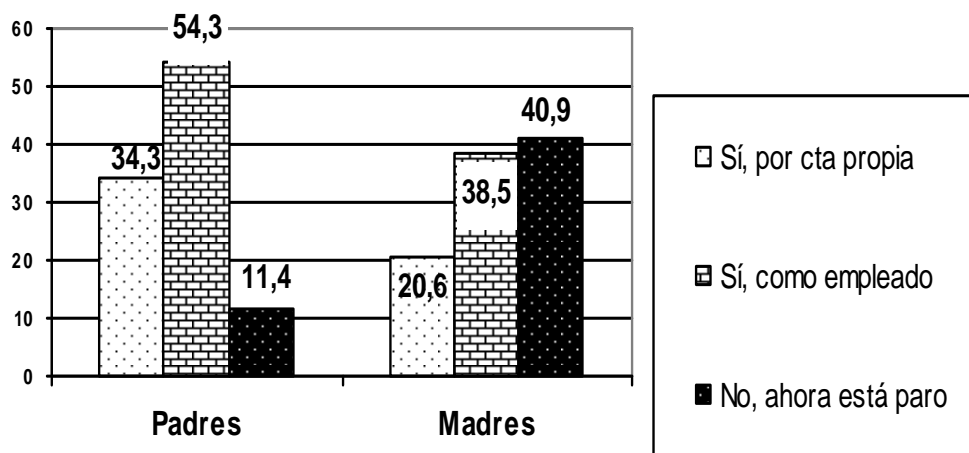


Gráfico 3. Situación laboral de los padres y madres de los estudiantes en riesgo de exclusión educativa

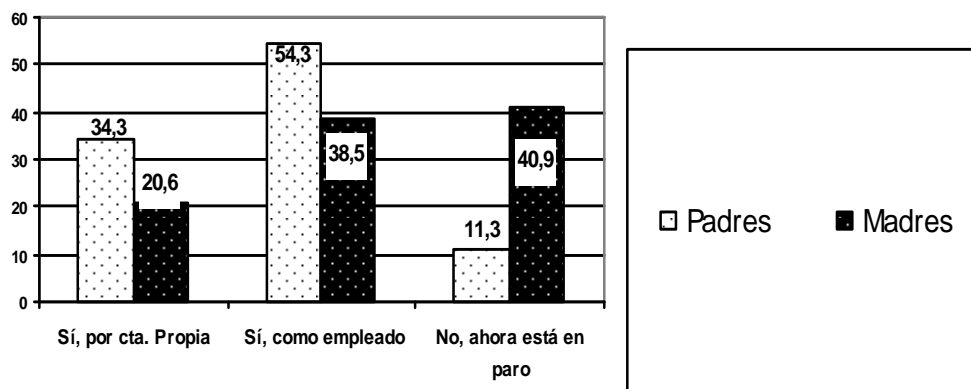


Gráfico 4. Situación laboral comparativa de padres y madres de estudiantes en riesgo de exclusión educativa

A la luz de los resultados reflejados en el gráfico 3, la situación laboral de los padres puede considerarse acorde, aunque probablemente menor, con el momento económico de la comunidad autónoma andaluza en que se desarrolló el trabajo de campo de la presente encuesta (invierno de 2008), con un porcentaje de paro de 11,3%¹. Mucho más alto es el de las madres que asciende al 40,9%. En el primer caso, el desempleo, es mucho más alto el correspondiente a las madres ($p \leq 0.05$)². Por contraposición, en el trabajo por cuenta ajena y por cuenta propia los padres alcanzan porcentajes de empleo más altos y estadísticamente significativos ($p \leq 0.05$) que las madres (54,3% vs 38,5% y 34,3% vs 20,6% respectivamente).

En lo que se refiere a las profesiones más practicadas por ambos, se destacan a continuación las tres más citadas, tanto en el caso de los padres como en el de las madres.

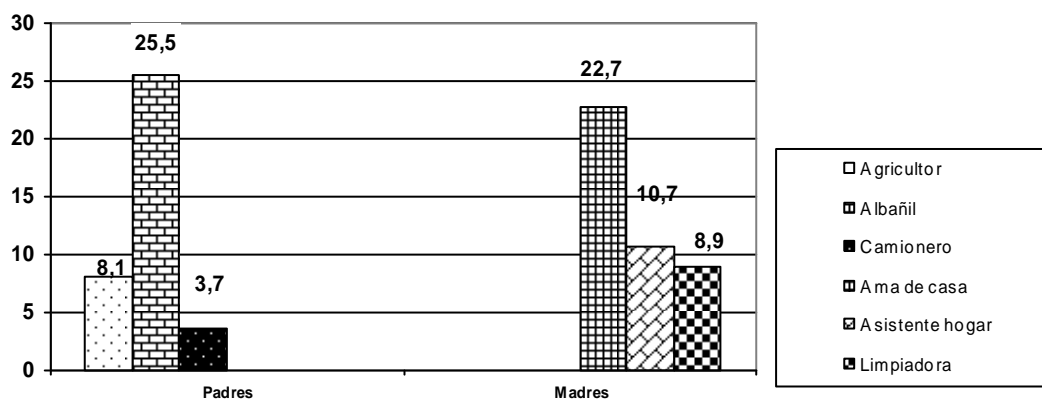


Gráfico 5. Situación laboral comparativa de padres y madres con relación a las principales profesiones que desarrollan

¹ Desafortunadamente los datos actuales arrojan cifras de paro cercanas al 20%.

² Prueba de contraste de hipótesis empleada χ^2 con un $\alpha = 0.05$.

Las profesiones más usuales entre los padres son la de albañil (25,5%), agricultor (8,1%) y camionero (3,7%). El aproximadamente 60% restante está muy repartido entre profesiones bien dispares, como carpintero, fontanero, guardia de seguridad, todas con un carácter claramente manual. Por su parte, las madres se dedican mayoritariamente a sus labores domésticas (22,7%), asistente del hogar (10,7%) y limpiadoras (8,9%). Otras profesiones de las madres han sido las de peluqueras, dependientas... En definitiva, por consiguiente, tanto para padres, como para madres, las profesiones practicadas poseen un carácter claramente manual muy alejado, desde luego, de las profesiones liberales, aunque, como puede apreciarse, tanto la situación laboral como la profesional permiten pensar que la situación de vulnerabilidad del alumnado no está linealmente asociada al factor tradicional de pobreza material (hay porcentajes apreciables de trabajadores por cuenta propia), sino, al menos en un porcentaje no despreciable, más bien a condiciones correspondientes a bajos niveles de capital social y cultural de las familias.

4. La valoración de los programas por el alumnado

Los estudiantes encuestados han valorado los diferentes programas o medidas de Diversificación, Programas de Garantía Social y Apoyo y Refuerzo en diversos aspectos que pueden describirse con índices de tendencia central y variabilidad organizados en dos bloques diferenciados. El primer bloque está referido a la oportunidad de aprendizaje de los programas, sus repercusiones en el interés por el estudio y las tareas de clase, la dificultad de dichas tareas, opinión sobre la actuación docente del profesorado, atención del mismo, así como las relaciones con los docentes con respuestas, en la mayoría de los casos, escalares tipo Likert diferenciadas (de 1 a 4). También se incluyen ítems de ordenación jerárquica y de respuesta abierta. El segundo bloque incluye una colección de aspectos diversos referidos al profesorado, alumnado, familia..., en todos los casos, con respuestas escalares tipo Likert similares (de 1 a 5).

El aspecto mejor valorado de los programas se refiere a la “oportunidad de aprendizaje” que han representado comparados con las clases ordinarias de la ESO (media de 3,09), un valor muy cercano a *me ayuda bastante*. Por su parte, el interés por el estudio desde que están en el programa ha obtenido un promedio de 2,78 (*cercano a bastante interesado*). En cuanto a la dificultad de las tareas de clase en el programa se consideran en un punto intermedio entre *algo más fáciles y bastante más fáciles que antes* (media de 2,50), mientras la actuación docente del profesorado que imparte clase en el programa se sitúa entre *explican algo mejor y bastante mejor* que los de la ESO (media de 2,57). El interés por las nuevas tareas de clase se sitúa entre *algo menos aburridas y bastante más interesantes* (media de 2,58). La atención del profesorado del programa se sitúa entre *te prestan algo más de atención y ayuda y te prestan bastante más atención y ayuda* (media de 2,65). Finalmente, las relaciones con el profesorado se han considerado entre *algo mejores y bastante mejores* (media de 2,56). En todos los casos, parece evidente que existe una moderada satisfacción del alumnado en su nueva situación en los programas y clases de refuerzo.

También se le ha preguntado al alumnado objeto de estudio por aquellas tareas y deberes que hacen ahora con más frecuencia en las clases. Los resultados porcentuales alcanzados han sido los siguientes (Tabla nº 6).

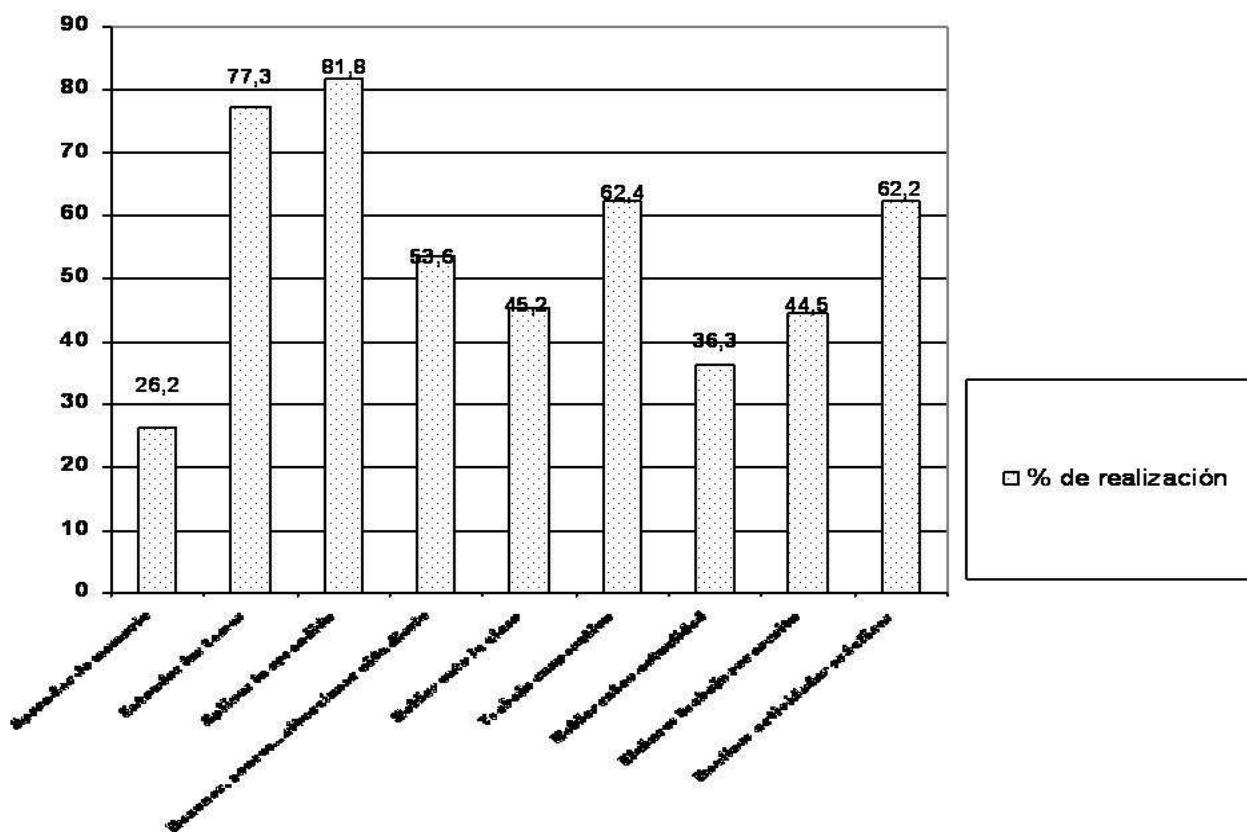


Gráfico 6. Porcentaje de realización de actividades y deberes que se realizan con más frecuencia en las clases de los programas y actividades de refuerzo

Según la opinión del alumnado, tomando como punto de corte el 50%, las actividades realizadas en las clases estarían suponiendo: *aplicar lo aprendido* (81,8%), *entender los temas* (77,3%), *trabajo cooperativo* (62,4%), *realizar actividades prácticas* (62,2%) y *razonar, pensar... sobre actividades de la vida diaria* (53,6%). Básicamente estos datos vienen a coincidir con los hallados en otra investigación anterior en la que se utilizó un instrumento prácticamente equivalente (Martínez, Escudero, González, García, R., 2004), lo que podría interpretarse en el sentido de que la metodología utilizada en estos programas tienen a cultivar mejor la comprensión de lo que se estudia que en las demás clases de la ESO, así como que les resultan más prácticas, aplicadas y facilitadoras de operaciones como razonar, argumentar, pensar. En alguna medida, pues, ello sería una muestra de que el profesorado se esfuerza en desarrollar una enseñanza que tiene en cuenta y procura remediar una situación escolar previa en la que acaso el fracaso, en lo que toca al trabajo de aula, podría haberse debido precisamente a niveles más bajos en los aspectos indicados. Otro tipo de tareas y actividades, como las que aparecen en la tabla anterior con porcentajes inferiores al 50%, darían una imagen menos positiva en lo que se refiere a *hablar ante la clase* 45,2%, *elaborar trabajos por escrito* 44,5%, *hablar sobre temas de actualidad* 36,3%. El índice menor en *aprender de memoria* (26,2%) podría entenderse justamente como el reverso de esa otra cara más positiva, la referida a entender bien los contenidos tratados en las clases. En definitiva, parecen dominar las tareas y deberes cuya pretensión está relacionada con la adquisición de aprendizajes significativos en detrimento de aprendizajes de tipo memorístico-enciclopédico.

También se les ha pedido a los estudiantes que señalaran tres de las actividades o trabajos que les parecen más o menos provechosos. Los resultados obtenidos tras eliminar los valores perdidos han sido los siguientes, dentro de una lista muy dispersa de respuestas dadas a un ítem abierto, por lo que los porcentajes, como puede observarse a continuación, resultan escasamente informativos.

Trabajos más provechosos situados en 1º lugar	Trabajos menos provechosos situados en 1º lugar
Actividades de matemáticas (6,84%)	Actividades de sociales (5,98%)
Trabajos más provechosos situados en 2º lugar	Trabajos menos provechosos situados en 2º lugar
Actividades de Lengua (4,16%)	Actividades de sociales (6,96%)
Trabajos más provechosos situados en 3º lugar	Trabajos menos provechosos situados en 3º lugar
Actividades de plástica (2,92%)	Actividades de música (30%)

Tabla 6. Porcentajes de actividades más y menos provechosas realizadas en los programas por orden jerárquico

4.1. Valoraciones sobre el profesorado, interés por el estudio, los amigos y las expectativas académicas

En la parte final del cuestionario los alumnos respondieron a diversas cuestiones sobre el profesorado, sus amigos y sus expectativas de tener éxito en los programas a los que estaban asistiendo. La valoración de la ayuda ofrecida por el profesorado es alta (media de 3,96), el sentido e interés por los contenidos de aprendizaje (media de 3,46), así como la mayor capacidad de aprendizaje (media de 3,67) han obtenido promedios que se sitúan entre *regular y bastante de acuerdo*. El sentimiento de marginación por estar en los programas ha obtenido una media de 1,86, lo que puede interpretarse en el sentido de que por haber sido derivado hacia los mismos el alumnado no se ha sentido marginado, sino más bien mejor atendido. Otras facetas como que “la mayoría de amigos pasan bastante del estudio” (media de 2,9), “no encontrar sentido al estudio” (media de 2,55) y el “creer que no vales para estudiar (media de 2,38), han reflejado medias de respuesta más bien bajas, lo que significaría que, siempre según las apreciaciones del alumnado, no residiría en esos elementos el hecho de que terminaran siendo derivados hacia las medidas especiales en las que ahora se encontraban tras haber tenido problemas en la ESO.

En lo que respecta a sus expectativas académicas de éxito en el programa al que asistían, las respuestas ofrecen que esperaban “aprobar el curso” (media de 4,3), graduarse en ESO (media de 3,97) y aprobar la iniciación profesional (media 4,01). Conuerdan con los altos índices de graduación en la ESO de los Programas de Diversificación Curricular (Martínez, Escudero, González y Nadal, 2004), así como en el hecho de que un alto porcentaje de alumnos que cursan iniciación profesional la aprueban, aunque faltan datos sobre cuál haya sido su trayectoria posterior, abandono definitivo de los estudios o tránsito hacia a alguna de las modalidades de formación profesional de grado medio. Como también se ha encontrado en estudios similares, son bajos los porcentajes de estos alumnos que pasan al bachillerato, aunque según nuestros datos la media ha sido 2,52, posiblemente alta y no corroborada posteriormente. En línea con lo anterior el valor correspondiente a “dejar de estudiar” tiene una media de 2,46), el deseo de pasar a FP es 3,94, mientras que la perspectiva de ponerse a

trabajar en el oficio aprendido, para el caso de iniciación profesional, es destacada por buena parte del alumnado, con una media de 3,31.

5. El cruce de algunas de las variables

Con la finalidad de contrastar el segundo de los objetivos mencionado, se han cruzado algunas de las variables identificativas (independientes) con otras tomadas como criterio, y aplicado pruebas de contraste de hipótesis de tipo no paramétrico. De los resultados obtenidos, podemos afirmar que la variable centro educativo, curso, programa, género, edad y haber suspendido o no alguna asignatura han marcado diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .05$).

En relación a la primera variable (*género*) y sin entrar en detalles específicos, podemos afirmar que globalmente las chicas han valorado con promedios más altos que los chicos los items donde se han reportado diferencias estadísticamente significativas. De esta forma, podemos afirmar, que las chicas se muestran más interesadas por el estudio desde que están en el programa, consideran que los temas o contenidos trabajados son más fáciles, valoran más la ayuda del profesorado, encuentran más sentido a lo que tienen que estudiar, y también ofrecen respuestas más positivas respecto a que su familia está más interesada por sus estudios.

En cuanto a la *edad*, igualmente, podemos afirmar que globalmente los chicos/as de menor edad valoran más bajo que los de mayor edad los items donde se ha producido diferencias estadísticamente significativas. En este sentido, los de mayor edad muestran más interés por el estudio, le encuentran más sentido y están más interesados en seguir en FP, que en Bachillerato.

En relación a *haber suspendido o no alguna asignatura*, se ha reportado diferencias estadísticamente significativas sólo en la elección de FP o Bachillerato, de forma que los que han suspendido están relacionados con puntuaciones altas a favor de pasar a FP y los que no han suspendido con puntuaciones altas a favor de pasar a Bachillerato.

Finalmente, la variable *programa cursado*, ha reportado diferencias estadísticamente significativas en 9 variables criterio. Globalmente, podemos afirmar, que son los estudiantes de las clases de apoyo y refuerzo los que valoran con promedios más bajos 8 aspectos en los que se generó diferencias, excepción del ítem 32, frente a sus compañeros/as de diversificación curricular y PGS que han consignado promedios siempre superiores. Podemos afirmar, pues, que para los estudiantes de apoyo y refuerzo, frente a los de Diversificación curricular y PGS, el programa ayuda en menor medida a aprender en la clase ordinaria de la ESO. Además, están menos interesados por estudiar; consideran que los temas de clase y tareas son parecidos a los de la clase ordinaria y que el profesorado explica parecido a la clase ordinaria de la ESO. También son estos estudiantes (de apoyo y refuerzo) los que creen que la atención del profesorado es igual o algo mayor que en la ESO; que dicho profesorado les presta la misma atención o parecida a la que tenían en la ESO; que encuentran parecido sentido a lo que tienen que estudiar y, por otra parte, tampoco se sienten mejor y más capaces de aprender. Finalmente, en el ítem 32 (*la enseñanza en el instituto es para los que quieren ir a la Universidad*), el sentido de la opinión ha sido contrario al obtenido en los 8 anteriores aspectos. De esta forma, son los estudiantes de apoyo y refuerzo los que han obtenido un promedio superior, estadísticamente hablando, a los de diversificación curricular y PGS.

6. Conclusiones

Los principales hallazgos que se derivan del tratamiento estadístico realizado a la información recopilada (de tipo descriptivo e inferencial) revelan aspectos interesantes sobre la forma en que los estudiantes en riesgo de exclusión objeto del presente estudio han valorado los aspectos presentados en el instrumento de recogida de información utilizado en el mismo.

Así pues, podemos concluir como primer aspecto destacable, que se trata de alumnos con una alta tasa de repetición (.76), es decir, casi un 76% de los mismos ha repetido algún curso a lo largo de su vida escolar, siendo 1º de ESO, con casi el 50% de repetición el curso donde más repetición se produce.

Relevante también ha sido descubrir que nuestros estudiantes en riesgo de exclusión tienen progenitores que padecen altas tasas de paro, sobre todo sus madres, cercanas al 12%³ entre padres y casi al 41% entre las madres. Por otra parte, sus ocupaciones tienen un claro cariz manual no habiéndose obtenido evidencias empíricas relevantes de profesiones liberales o de corte más intelectual. También son trabajadores y trabajadoras que laboran mayoritariamente por cuenta ajena. (Convendría matizar que, cuando se recogieron los datos, todavía no había explotado la crisis actual, la que seguramente arrojaría datos diferentes en el caso de haberlos

En este sentido, en primer lugar comentaremos los hallazgos relativos a un primer grupo de aspectos valorados de 1 a 4 para después centrarnos en aquellos valorados de 1 a 5. Del primer grupo, destacamos la oportunidad de aprendizaje o ayuda/utilidad de aprendizaje que generan estos programas o clases de refuerzo entre el alumnado, en relación a las clases ordinarias de la ESO por haber obtenido la mejor valoración de todos aspectos con un promedio que sitúa a dicho aspecto entre *el programa me ayuda bastante y me ayuda mucho más*. Por su parte, otros aspectos han quedado como siguen:

- a) El interés por el estudio: *cercano a bastante interesado*.
- b) Dificultad de las tareas: *algo más fáciles y bastante más fáciles que antes*
- c) Actuación docente del profesorado que imparte clase en el programa: *explican algo mejor y bastante mejor que los de la ESO*.
- d) El interés por las nuevas tareas de clase: *algo menos aburridas y bastante más interesantes*.
- e) La atención del profesorado del programa: *entre prestan algo más de atención y ayuda y prestan bastante más atención y ayuda*.
- f) Las relaciones con el profesorado: *algo mejores y bastante mejores*.

Del segundo grupo de aspectos valorados de 1 a 5 destacamos los siguientes hallazgos. En primer lugar, la ayuda del profesorado cuando los estudiantes tienen problemas en

³ El trabajo de campo se realizó durante los primeros meses de 2008, donde la actual situación económica no reflejaba todavía el deterioro laboral que padecemos en la actualidad con tasas cercanas al 18% de paro.

entender algo, el sentido e interés por los contenidos de aprendizaje, así como la mayor capacidad de aprendizaje han obtenido promedios que se sitúan entre *regular y bastante de acuerdo*. Bien distinta es la valoración obtenida por el sentimiento de marginación por estar en el programa; que la mayoría de amigos pasan bastante del estudio; no encontrar sentido al estudio y creer que no valen para estudiar con promedios entre 1 y 2 lo que los sitúan entre *nada de acuerdo y algo de acuerdo*. Parece claro, que los aspectos negativos de los programas de atención a la diversidad han obtenido valoraciones promedio bajas lo que denota, dada su naturaleza escalar tipo Likert, un alto grado de desacuerdo con los mismos.

En relación al objetivo de investigación nº 2, podemos afirmar que algunas variables independientes de carácter atributivo contempladas han reportado diferencias estadísticamente significativas al ser cruzadas con los ítems-criterio considerados. Desde estas coordenadas, podemos afirmar globalmente que:

En relación al género de los estudiantes en riesgo de exclusión educativa: las chicas han valorado con promedios más altos de los chicos los ítems donde se han reportado diferencias estadísticamente significativas. De esta forma, podemos afirmar, que las chicas se muestran más interesadas por el estudio desde que están en el programa, consideran que los temas y clases de los mismos son más fáciles, opinan que la ayuda del profesorado es más importante, encuentran más sentido a lo que tienen que estudiar, así como creen que su familia está más interesada por sus estudios.

En relación a la edad de los estudiantes en riesgo de exclusión educativa: los chicos/as de menor edad valoran más bajo que los de mayor edad los ítems donde se ha producido diferencias estadísticamente significativas. En este sentido, los de mayor edad muestran más interés por el estudio, le encuentran más sentido y están más interesados en seguir en FP, que en Bachillerato.

En relación a haber suspendido o no alguna asignatura se han reportado diferencias estadísticamente significativas sólo en la elección de FP o Bachillerato, de forma que los estudiantes que han suspendido están relacionados con puntuaciones altas a favor de pasar a FP y los que no han suspendido con puntuaciones altas a favor de pasar a Bachillerato.

En relación al *programa cursado por los estudiantes en riesgo de exclusión educativa* podemos afirmar, que son los estudiantes de las clases de apoyo y refuerzo los que valoran con promedios más bajos casi todos los aspectos en los que se generaron diferencias, frente a sus compañeros/as de diversificación curricular y PGS que han consignado promedios siempre superiores. Podemos concluir por ello que para los estudiantes de las clases de apoyo y refuerzo, frente a sus iguales de diversificación curricular y PGS:

- a) El programa ayuda en menor medida a aprender en la clase ordinaria de la ESO.
- b) B) Están menos interesados por estudiar que sus iguales de diversificación curricular y PGS
- c) Consideran que los temas de clase y tareas son parecidos a los de la clase ordinaria y que el profesorado explica parecido a la clase ordinaria de la ESO.
- d) Creen que la atención del profesorado es igual o algo mayor que en la ESO.
- e) El profesorado les presta la misma atención o parecida a la que tenían en la ESO.

- f) Encuentran parecido sentido a lo que tienen que estudiar y, por otra parte, tampoco se sienten mejor y más capaces de aprender.
- g) Finalmente, piensan que la enseñanza en el instituto es para los que quieren ir a la Universidad.

En definitiva, el análisis de los casos pone de manifiesto la satisfacción generalizada que muestra el alumnado con su experiencia en cada uno de los programas. Se sienten a gusto en un ambiente de enseñanza más cercano, comunicativo y motivador.

Finalmente en relación a las posibilidades del programa, es decir, aprobar el curso, graduarse en ESO y aprobar la iniciación profesional han obtenido promedios altos, lo que parece indicarnos que son posibilidades reales y útiles para el alumnado. El aspecto valorado ha sido el relacionado con el deseo de futuro del alumnado al terminar el programa. En este punto queda claro que, excepto pasar a bachillerato y dejar de estudiar con promedios entre *algo de acuerdo y regular*, al alumnado encuestado le gustaría, sobre todo, pasar a FP o ponerse a trabajar en el oficio aprendido.

Referencias bibliográficas

- Albert Gómez, M.J. (2006). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. México: International Thomson Editores.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Brynnner, J (2000). *Risks and Outcomes of Social Exclusion: Insights from Longitudinal Data*. Paris: *OECD Reports*.
- Castell, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En Karsz, S. (coord.) *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Barcelona: Gedisa.
- Clairin, R. y Brion, P. (2001). *Manual de muestreo*. Madrid/Salamanca: La Muralla/Hespérides.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Escudero, J.M. (2005a). El fracaso escolar: nuevas formas de exclusión educativa, en García Molina, J. (coord.). *Lógicas de exclusión social y educativa en la sociedad contemporánea*. Madrid: Instituto Paulo Freire.
- Escudero, J.M. (2005b). Fracaso escolar, exclusión educativa ¿De qué se excluye y cómo?. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 9 (1), 1-24. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- Escudero, J.M. y Sáez, J. (coords.) (2006). *Exclusión social, exclusión educativa*. Murcia: Diego Marín.
- Escudero, J. M. y otros (2008). Buenas prácticas contra la exclusión social. *Cuadernos de Pedagogía*. Tema del mes, 382, 52-79.
- Gallarreta, J. y otros (1999). La implantación de los Programas de Diversificación Curricular en la CAV. Análisis institucional de los centros. *Informe final del Proyecto UPV/EHU 00048.230-HA-6855/1999*.

- González, M. T. (2005). El absentismo y el abandono: una forma de exclusión escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 9 (1), 1-12. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART4.pdf>
- Gordon, A. (2001). School exclusions in England: children's voices and adult solutions? *Educational Studies*, 27, 69-85.
- Hilton, Z. (2006). Disaffection and school exclusion: why are inclusion policies still not working in Scotland? *Research Papers in Education*, 21 (3), 295-314
- Hixzon, J. y Tinzman, M.B (1990). *Who Are the "At-Risk" Students of the 1990s?* NCRE. Berckley: Oak Brooks.
- Johnson, D. y Rudoph, A. (2001). *Beyond Social Promotion and Retention. Five strategies to help students succeed*. Disponible en <http://www.ncrel.org>.
- Karsz, S. (2004) La exclusión: concepto falso, problema verdadero, en Karsz, S (coord.) *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Barcelona: Gedisa.
- Klasen, S. (1999). *Social Exclusion, Children and Education: Conceptual and Measurement Issues*: OECD Reports.
- Luengo J. (comp.) (2005). *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Marhuenda, F. y otros (2005). *La construcción de identidades laborales en los Programas de Garantía Social*. Disponible en www.uv.es/idelab.
- Mc Millan, J. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Martínez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 9 (1), 1-31. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART2.pdf>
- Martínez, F., Escudero, J. M., González, M^a T. y García, R. (2004). *Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la educación secundaria obligatoria: Hacia un mapa de la situación en la Región de Murcia y propuestas de futuro*. Proyecto (PL/16/FS/00) Financiado por la Fundación Séneca. Murcia.
- Meltzoff, J. (2000). *Crítica a la investigación. Psicología y campos afines*. Madrid. Alianza Editorial.
- Morales, P. y Otros (2003). [Construcción de escalas de actitudes tipo Likert](#). Madrid: La Muralla.
- Morales, P. (2008). *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Popkewitz, T. S. and Lindblad, S. (2000). Educational Governance and Social Inclusion and Exclusion: A Conceptual Review of Equality and Post-Modern Traditions", *Discourse*, 21 (1). 1-44.
- Ranson, S. (2000). *Le nouvel apprentissage au service de l'insertion: Vers une gouvernance communautaire dans les zones d'action éducative*. Paris. OECD.
- Rodríguez, C. (2003). Paradigmas y métodos de investigación en educación y su posible integración. En Herrera, L. y otros. *Actualidad de la intervención psicoeducativa: una perspectiva multidisciplinar*. Granada. Grupo Editorial Universitario, pp. 35-52.
- Rodríguez, C. Gutiérrez, J. (2005). Un modelo de validación de estudios empíricos en Investigación Educativa mediante procedimientos de triangulación. Aplicación a un estudio de caso sobre

- disfunciones y desajustes asociados a la reforma de un plan de estudios universitario. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 39, 135-157.
- Rodríguez , C., Pozo, T., Gutiérrez , J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE*, 12(2), http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007): *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Subirats, J. (dir.) (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Tezanos, J.F. (2001). *La sociedad dividida. Estructuras de clase y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Tholen, B. y De Vries, M.S. (2004). The inclusion and exclusion of minorities in European countries: a comparative analysis at the local level. *International Review of Administrative Sciences*, 70 (3), 455-476.
- Thomas, G. and Loxley, A. (2001). Neo-conservatives, neo-liberals, the new left and inclusion: stirring the pot. *Cambridge Journal of Education*, 31, 291-301.
- Vélaz de Medrano, C. (2004). *Intervención educativa y orientadora en problemas de inadaptación y exclusión social por factores educativos y socioculturales*. Madrid: UNED.
- Vélaz de Medrano, C. (2005). Cómo prevenir el rechazo y la exclusión social. *Cuadernos de Pedagogía*, 348, julio/agosto, 58-61.