

## **Balanç sobre el desplegament dels programes de diversificació curricular en instituts d'ensenyament secundari del municipi de Palma (Mallorca)<sup>1</sup>**

*Joan Amer*

*Belén Pascual*

---

<sup>1</sup> Aquest s'emmarca en el Projecte d'Investigació ABJOVES (referència CSO2012-31575). Investigadora principal: Dra. Aina Tarabini (Universitat Autònoma de Barcelona).

## RESUM

*Els programes de diversificació curricular, amb l'aplicació de la LOMQE, es troben en vies de desaparició. Es tracta, per tant, d'un bon moment per fer balanç dels programes. L'objectiu del capítol és analitzar la implementació dels programes en els instituts de Palma (Mallorca). Es recull la valoració del professorat i dels equips d'orientació de diversos instituts. La metodologia és qualitativa i inclou entrevistes i tècniques d'observació. Els principals resultats apunten a un balanç positiu del programa.*

## RESUMEN

*Los programas de diversificación curricular, con la aplicación de la LOMCE, se encuentran en vías de desaparición. Se trata de un buen momento para hacer balance de los programas. El objetivo del capítulo es analizar la implementación de los programas en los institutos de Palma (Mallorca). Se recoge la valoración del profesorado y de los equipos de orientación de diversos institutos. La metodología es cualitativa e incluye entrevistas y técnicas de observación. Los principales resultados apuntan a un balance positivo del programa.*

## I. INTRODUCCIÓ

Els programes de diversificació curricular (en endavant programes DC) es van suggerir en el marc de l'aprovació de la LOGSE (Llei orgànica general del sistema educatiu de 3 d'octubre de 1990), que definia les característiques del seu desplegament, i es començaren a implementar a mitjans de la dècada dels noranta. Actualment es troben en vies d'extinció i de substitució pels Programes de Millora de l'Aprenentatge i del Rendiment (PMAR), definits per la LOMQE (Llei orgànica de millora de la qualitat educativa de 9 de desembre de 2013) i que s'han començat a implementar durant el curs acadèmic 2014-15.

L'objectiu del capítol és estudiar com es contextualitzen els programes DC en diferents entorns escolars, per a, en un futur, més enllà d'aquest capítol, analitzar com repercuteix l'oferta, la tipologia i el funcionament dels programes en les decisions educatives dels joves. Això es porta a terme de manera qualitativa i descriptiva, tot cercant de quina manera els centres, a través dels equips d'orientació i el professorat, s'apropien i despleguen els programes DC. Per aquest motiu s'han portat a terme entrevistes i tècniques d'observació en quatre instituts d'ensenyament secundari del municipi de Palma (Mallorca). El capítol recull els resultats d'una fase d'un estudi més ampli. L'estudi compta amb dues fases: una primera fase d'investigació amb el professorat de diversificació curricular, els orientadors i els equips directius; i una segona fase d'investigació amb l'alumnat dels programes DC, amb entrevistes al començament i al final del curs acadèmic. Actualment ens trobem al final de la primera fase, de manera que en el capítol analitzarem els principals resultats fruit de les entrevistes i les observacions amb els tutors DC i els equips directius i d'orientació.

Els programes de diversificació curricular (DC) tenen per finalitat que l'alumnat, mitjançant una organització dels continguts i de les matèries diferent de l'establida generalment, pugui assolir els objectius i les competències bàsiques de l'etapa i obtenir el títol de graduat en educació secundària

obligatòria (Bolletí Oficial de l'Estat, BOE, núm. 201, 22 d'agost de 2007; Bolletí Oficial de les Illes Balears, BOIB, núm. 69, 12 de maig de 2009).

Els programes DC han d'incloure en cada un dels dos cursos:

- Dos àmbits específics, un amb elements de caràcter lingüístic i social i un altre amb elements de caràcter científic i tecnològic. L'àmbit lingüístic i social ha d'incloure els aspectes bàsics del currículum de 3r i 4t d'ESO corresponents a les matèries de ciències socials, geografia i història, llengua castellana i literatura, llengua catalana i literatura. L'àmbit científic i tecnològic ha d'incloure aspectes bàsics de matemàtiques i ciències de la naturalesa. Es pot establir un àmbit de caràcter pràctic que ha d'incloure al manco la matèria de tecnologies.
- Al manco tres matèries de l'etapa que no es trobin en l'àmbit anterior (una ha de ser llengua estrangera).
- Dues hores setmanals de tutoria.
- Matèries optatives fins a completar l'horari setmanal establert per a l'etapa (límit horari setmanal de 32 hores).

#### QUADRE I. PROGRAMES DE DIVERSIFICACIÓ CURRICULAR (DESPLEGAMENT A LES ILLES BALEARS)

| Distribució de l'horari lectiu setmanal | 3r curs | 4t curs |
|---|---------|---------|
| <b>ÀMBITS</b>                           |         |         |
| Científicotecnològic                    | 6       | 6       |
| Lingüístic i social                     | 8       | 8       |
| Pràctic (potestatiu del centre)         | 3       | 3       |
| <b>MATÈRIES (com a mínim, tres)</b>     |         |         |
| Educació ètica i cívica                 | -       | 2       |
| Educació física                         | 2       | 2       |
| Educació plàstica                       | 2       | 3       |
| Informàtica                             | -       | 3       |
| Llengua estrangera                      | 3       | 4       |

Font: Butlletí Oficial de les Illes Balears, núm. 69, 12 de maig de 2009

En el cas dels programes DC, tot i que no es tracta directament d'una política contra l'abandonament, sí que té una dimensió preventiva: treballar per a la plena inclusió escolar i evitar eventuais abandonaments en el futur. Després de contrastar la legislació BOE i les diferents normatives autonòmiques de les Illes Balears, es comprova que no hi ha una apropiació de les polítiques a les Illes Balears a l'hora de dissenyar i implementar els programes, la Conselleria d'Educació es limita a desplegar els programes d'acord a les directrius del Ministeri d'Educació.

Els programes de millora de l'aprenentatge i el rendiment (PMAR) suposen l'avançament d'un curs, a 2n d'ESO, respecte dels programes DC. També disposa de dos anys acadèmics amb matèries

diferents. Tot i així, proposen com a objectiu que els alumnes es puguin titular cursant quart d'ESO per la via ordinària. Per tant, després de dos anys de manera separada, proposen la seva reintegració a la via ordinària a 4t. Aquests programes presenten un accés flexible i és possible accedir-hi des de primer, segon i tercer d'ESO (en aquest darrer cas, només es pot accedir al segon any del programa), per a l'alumnat que no estigui en condicions de promocionar (LOMCE, Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, BOE, 10 de desembre de 2013).

El capítol es troba emmarcat en el projecte d'investigació ABJOVES, «L'abandonament escolar primerenc a Espanya. Una anàlisi de les decisions, motivacions i estratègies educatives dels joves» (referència CSO2012-31575). Aquest projecte és coordinat i impulsat per la Dra. Aina Tarabini i el Grup d'Investigació Globalització, Educació i Polítiques Socials, des de la Universitat Autònoma de Barcelona. El projecte compta amb les següents universitats: Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de València, Universitat de les Illes Balears, Euskal Herriko Unibertsitatea-Universitat del País Basc, Universitat d'Oviedo, Universitat de Granada i Universitat de Salamanca. Per a més informació, recomanem l'accés a la web del projecte <http://abjoves.es>.

El projecte ABJOVES té com a finalitat central analitzar les decisions, motivacions i estratègies educatives dels joves que han abandonat recentment els estudis o estan en risc de fer-ho. Durant el primer any del projecte es va portar a terme l'anàlisi, apropiació i característiques de la implementació de diferents programes d'atenció a la diversitat en diferents comunitats autònomes. Aquests programes tenien el denominador comú de ser programes contra l'abandonament educatiu prematur. En concret, s'analitzaren els programes que treballen contra el risc d'abandonament de la Generalitat de Catalunya i els programes Èxit 1 i Èxit 2 del Consorci d'Educació de Barcelona, els programes contra l'abandonament de València, posant especial atenció en els programes de qualificació professional inicial (PQPI), els programes de diversificació curricular i els PQPI de les Illes Balears, els programes Becas 6000 de la Junta d'Andalusia, els programes de compensació educativa i convivència del Principat d'Astúries, a més de l'estudi de cas de l'Escola de Segona Oportunitat de l'Ajuntament de Gijón, i els programes contra l'abandonament escolar prematur del País Basc.

## 2. MARC TEÒRIC

Per analitzar correctament els fenòmens de fracàs i abandonament escolar no podem prescindir d'una visió contextual, de procés i inclusiva.

Des d'una perspectiva contextual, tal i com afirmen Aramendi, Vega i Santiago (2011), les qüestions d'abandonament i fracàs escolar no es poden enfocar exclusivament des d'una perspectiva individual, s'ha d'atendre també als contextos com, entre d'altres, el nivell educatiu i socioeconòmic de les famílies i les seves expectatives sobre l'èxit escolar dels seus fills.

Des d'una visió processual, atenem a les aportacions de Fernández Enguita, Mena i Rivière (2010) quan fan referència al «desenganxament escolar» i a la perspectiva d'Escudero, González i Martínez (2009) que, en l'anàlisi de l'exclusió educativa, es fonamenten en els principis de la justícia social considerant aspectes que tenen lloc tant dins dels centres escolars com a fora.

Quant a la visió inclusiva, des de la perspectiva d'Escudero, González i Martínez (2009), per entendre els plantejaments i continguts dels programes de diversificació curricular, s'han de tenir en compte quins aprenentatges essencials imprescindibles per a una vida digna no poden ser obviats.

Tot i malgrat la visió inclusiva des de la qual es plantegen aquests programes, Escudero, González i Martínez sostenen una visió crítica quan al·ludeixen al tractament pal·liatiu dels programes de diversificació:

«El programa representa una forma d'inclusió incompleta, un pal·liatiu d'una exclusió més severa. La diversificació és una mesura d'inserció, però tardana en les trajectòries d'estudiants amb dificultats i, a la fi, marginal. Al sistema li va bé sense grans esforços: per una banda segrega a qui no s'adapta i, per altra banda, funciona com a pretext per a no replantejar l'ordre escolar vigent que la provoca i disposa» (Escudero, González i Martínez, 2009, p. 60).

Quant als estudis sobre els resultats dels programes DC segons les perspectives de l'alumnat, s'han de destacar les investigacions d'Aramendi, Vega i Santiago (2011), Aramendi, Vega i Buján (2012) i Navarro (2006). Segons Aramendi, Vega i Buján (2012), els alumnes afirmen que en els programes DC se'ls ensenya a cercar informació i a resoldre problemes més que en l'ESO. En referència a les estratègies d'ensenyament i els rols del professorat, l'alumnat manifesta que es treballa amb més llibertat, s'aprenen continguts relacionats amb la vida real i els professors orienten a l'alumnat. D'acord amb Navarro (2006), un factor d'èxit dels programes DC és que són menys alumnes a classe, la qual cosa permet explicacions més adaptades i millor comprensió. Navarro (2006) afegeix que els programes DC aconsegueixen millorar els resultats acadèmics i augmentar l'autoestima i les expectatives acadèmiques.

Les valoracions i percepcions del professorat i dels equips d'orientació vinculats al funcionament i resultats dels programes DC han estat investigats des d'una perspectiva qualitativa per Luzón, Porto, Torres i Ritacco (2009). Aquests autors subratllen que en aquest tipus de programes s'ha de donar centralitat a les metodologies contextualitzades en l'alumnat, els grups reduïts, el treball col·laboratiu i la col·laboració i participació de les famílies i la comunitat. Afegeixen que es requereix un compromís i una implicació del professorat, coneixedor de la realitat de l'alumnat i que s'esforci a innovar, així com uns equips directius que exerceixin un lideratge educatiu.

En referència a les bones pràctiques en els programes DC, Valdelomar (2010) proposa un aprenentatge actiu, social, significatiu i afectiu. L'aprenentatge actiu consisteix a treballar en projectes i en la resolució de problemes. L'aprenentatge social basat en el treball en grup i en el foment del debat i les posades en comú. L'aprenentatge significatiu entès com avançar a partir del que saben els alumnes de cada tema. I, en darrer lloc, l'aprenentatge afectiu orientat a tenir en compte la importància d'allò emocional dins de l'aprenentatge i la rellevància de la comunicació positiva.

El conjunt de les investigacions sobre l'atenció a la diversitat a Espanya i enfocades en l'anàlisi dels programes de diversificació curricular és ampli: Bernardi, F. i Cebolla-Boado, H. (2014); Abós, P. i Domingo, V. (2013); Rodríguez Entrena, M. J. (2013); García, M., García, D., Biencinto, C. i Asensio, I. (2012); Moliner, O., Sales, A., Fernández, R., Moliner L. i Roig, R. (2012); Liesa, E., Castelló,

M., Carretero, M. R., Cano, M. i Mayoral, P. (2012); Ferrándis, M.V., Grau, C. i Fortes, M. C. (2010); González Barea, E. M., López Calvo, A. i Bernal Galindo, R. M. (2009); Martínez Medina, F. (2009); Vallejo, M. i Bolarín, M.J. (2009); Castro, L. i Corujo, M. C. (2006).

### 3. METODOLOGIA

La població d'estudi són els centres d'ensenyament secundari públics del municipi de Palma. Hem seleccionat quatre centres pertanyents a diferents zones del municipi (dos del nord-oest, un del nord-est i un del centre). Quant a la composició de l'alumnat: dos tenen població escolar homogènia, dos heterogènia. Dos compten amb plans d'adaptació a la diversitat comprensius; els altres dos promouen models d'agrupament i metodologia pròpies d'un model de caràcter selectiu.

El guió de l'entrevista va ser generat des de l'estudi ABJOVES de programes de diversificació a Catalunya, i va ser compartit per poder facilitar la posterior anàlisi comparada entre els estudis dels dos territoris. En el nostre cas, com a element diferencial, s'introdueix un matís quan és oportú en les entrevistes: es fa especial èmfasi a qüestions relatives a l'alumnat immigrant.

Quant als orientadors, els principals ítems que es demanaren foren:

- Model i mesures d'atenció a la diversitat.
- Perfil general de l'alumnat (composició social i perfil educatiu): alumnat immigrant, alumnat de programes DC.
- Programa de diversificació curricular: funcionament i valoració (recursos i balanç); percepció d'altres alumnes; perspectives de continuïtat; orientacions.

Quant als tutors d'ESO (via ordinària) i els tutors de diversificació, els principals ítems consultats foren:

- Característiques del grup classe i èxit escolar, tot fent referència a la composició social de l'alumnat, al perfil educatiu, a les mesures generals i específiques d'atenció a la diversitat, a les expectatives en relació amb les possibilitats d'èxit escolar del grup;
- opinió sobre el model d'atenció a la diversitat del centre;
- diversificació curricular: com funciona al centre i com la valora la persona entrevistada, perfil de l'alumnat que participa en aquestes mesures, actitud de la resta de l'alumnat, perspectives de continuïtat formativa de l'alumnat DC i orientacions educatives que els donen; i
- reptes i oportunitats per avançar en la consecució de l'èxit educatiu de tots els alumnes del institut.

Hem comptat amb la col·laboració dels centres i la seva disponibilitat de col·laboració per a la fase que en el pròxim curs ha d'incloure la consulta a l'alumnat d'aquests programes.

### *Anàlisi de les informacions*

Per aconseguir els objectius plantejats, la proposta metodològica utilitzada és qualitativa. Per al buidatge de contingut, es classifica el contingut de les transcripcions de les entrevistes (transcripcions dutes a terme per l'alumna col·laboradora de l'estudi), mitjançant el programa NVIVO9, d'anàlisi qualitatiu de les dades. La informació recollida a través de l'entrevista semiestructurada es categoritza a partir dels temes que apareixen a les respostes dels protagonistes entrevistats. Les preguntes del guió de l'entrevista estructuren les categories prèvies, mentre que aquelles informacions que van més enllà de les preguntes plantejades en el guió es recullen com a categories emergents.

## **4. RESULTATS**

En aquest apartat s'exposen els principals resultats de les entrevistes al professorat i els equips d'orientació dels instituts d'ensenyament secundari que han estat objecte d'estudi. De les diferents categories treballades durant les entrevistes i la posterior anàlisi, s'ha prioritzat l'exposició dels resultats de les categories més significatives segons els objectius del capítol. Aquestes categories són:

- els models d'atenció a la diversitat dels diferents centres;
- el perfil de l'alumnat dels programes de diversificació curricular;
- el funcionament dels esmentats programes i els diferents escenaris de major o menor segregació escolar, en funció de si l'orientació dels programes és més comprensiva o més residual/compensatòria; i
- les expectatives acadèmiques de l'alumnat dels programes i la seva continuïtat formativa.

Per a cada una d'aquestes categories, s'exposen els principals descobriments de cada institut, amb la indicació de la topologia de cadascun, segons la composició social de l'institut (homogeni/heterogeni) i les característiques de l'aplicació de la proposta de diversificació curricular (comprensiu/selectiu).

### ***Els models d'atenció a la diversitat***

En primer lloc, en el cas de l'institut heterogeni/programa comprensiu, s'assenyala que, a més dels programes DC, disposen d'un programa de reforçament escolar, a iniciativa del mateix centre. En canvi, aquest institut no disposa de PQPI, ni de programes d'atenció als immigrants (en aquest darrer cas per baixa demanda en els darrers anys). Quant a les adaptacions curriculars, intenten que el professor de suport es trobi dins l'aula, però no és possible en totes les ocasions. L'equip d'orientació indica que a vegades es troben amb professorat poc implicat amb les mesures d'atenció a la diversitat, amb mentalitats «tipus BUP» (entrevista orientador Institut Palma Nord): per exemple, és difícil implicar-hi els professors d'àrea en les adaptacions curriculars.

En segon lloc, en l'institut homogeni/programa selectiu, porten a terme les adaptacions curriculars dins l'aula. També mencionen dificultats de coordinació amb els professors d'àrea a l'hora de dissenyar i organitzar les adaptacions:

*La responsabilitat teòrica és del tutor, del professor d'àrea amb el suport dels professors de suport. Molts professors entenen que això és un departament més del departament d'orientació. El departament d'orientació i el professor de suport és aquell que ha de col·laborar i n'hi ha que entenen que si volen col·laborar és el que ho ha de fer, i si ho fas, el segon any sembla que és responsabilitat teva (entrevista orientador institut cinturó Palma).*

Per una altra banda, disposen d'un programa de preparació per a l'accés als cicles formatius (per a aquells alumnes de 4t d'ESO que no segueixen un programa DC i tenen moltes assignatures suspeses abans que finalitzi el curs). Aquest programa implica sortir de l'aula en horari lectiu i perdre assignatures de la via ordinària: s'ofereix als alumnes que, segons l'equip d'orientació, quasi no tenen possibilitats de titular.

En tercer lloc, en referència al centre heterogeni/programa selectiu, la distribució de l'alumnat per diferents grups classe a 1r d'ESO respon a les qualificacions obtingudes durant l'educació primària i al centre de procedència. Quant a les adaptacions curriculars, el professor de suport és dins l'aula, tot i que a alguns professors d'assignatura els ha costat l'adaptació. El suport, llevat d'excepcions, es realitza dins de l'aula en les àrees instrumentals de primer i segon curs. Per a les adaptacions curriculars es considera imprescindible la coordinació entre el professor d'àrea i el de suport: reunions prèvies i preparació de materials. Alguns professors utilitzen metodologia de grups cooperatius.

Aquest institut disposa també d'un programa d'acollida per a l'alumnat immigrant, i tots els alumnes d'aquest programa després van al mateix grup classe d'ESO. Segons l'orientadora, això presenta avantatges organitzatives però desavantatges en la integració i instal·lació d'aquest alumnat.

En quart lloc, al centre homogeni/programa comprensiu, es planteja un model de formació de grups heterogenis i, en la mesura del que sigui possible, s'intenta donar suport dins l'aula, tot i que en algunes assignatures i per les característiques de l'alumnat es fa un desdoblament del grup. L'alumnat que no compleix els requisits dels programes de diversificació o mostra menor interès i poca actitud d'esforç, és derivat a PQPI o ALTER.

### **El perfil de l'alumnat dels programes de diversificació curricular**

En els quatre centres es coincideix a definir el perfil de l'alumnat d'aquests programes com un alumnat disposat a treballar i que, amb una atenció més personalitzada en grups petits, pot millorar el seu rendiment. No s'accepten en els programes alumnat amb absentisme i tampoc alumnat conflictiu/disruptiu.

*Tenim alumnes igual que els altres, gent que té més dificultats d'aprenentatge (entrevista orientador institut cinturó de Palma).*



*Sol ser alumnat amb bona disposició, en principi, cap a l'estudi, però amb dificultats (entrevista orientadora institut Palma est).*

En el cas de l'institut heterogeni/programa comprensiu, a més, es posa accent en la procedència de l'alumnat dels programes DC. Es tracta principalment d'alumnat immigrant i/o en risc d'exclusió social i amb dificultats en el context familiar:

*Tenen molts problemes a casa i no poden estudiar com cal, no tenen un ambient d'estudi com cal a casa i clar, per això van molt poc a poc, i estan bastant motivats pels problemes que tenen. Es tracta d'un grup perfecte de diversificació, perquè estan estudiant, aproven, tenen molt interès, però molt! Fan les coses i les fan bé, però clar, amb molt d'esforç perquè a la seva casa també han de fer feina (entrevista orientador institut Palma nord).*

Des de l'institut homogeni/programa selectiu, es fa menció del context familiar, així com de les característiques de la poca maduresa emocional de l'alumnat dels programes:

*Si aprofundíssim en la família un poc, com valora la família el fet de tenir estudis o no tenir-los, a vegades, tan sols que un pare normalitzi els estudis no serveix de res, ells de manera automàtica a vegades ho van adquirint... (entrevista tutora ESO via ordinària, institut cinturó Palma).*

*Són perfils d'al·lots amb poca autoestima, així com poc madurs per a la seva edat, infantils... També en aquest grup més reduït, clar, es crea un... no sé, unes pantes, com si fossin més joves de l'edat que els hi correspon, la responsabilitat i així... (entrevista tutora ESO via ordinària, institut cinturó Palma).*

En el centre homogeni/programa comprensiu s'afirma que, aproximadament, un 80% es considera estranger tot i que, d'ells, una part són fills de sud-americans que han nascut a la comunitat. El perfil de l'alumnat correspon amb el de les famílies amb un nivell socioeconòmic i educatiu molt baix. Es fa menció de les necessitats socials de les famílies de l'alumnat; tenen dificultats per tenir llibres, de comunicació i seguiment amb les famílies, moltes d'elles amb expedient obert als serveis socials.

A l'institut heterogeni/programa selectiu es fa menció de la motivació de l'obtenció del títol però, a la vegada, de la necessitat que suposa donar una oportunitat a un alumnat que d'una altra manera quedaria «despenjat».

*No tenen mal comportament per entendre'ns, naturalment són alumnes de 15 i 16 anys, no són estudiants brillants per tant, hi ha distraccions, a vegades «gresca». Són alumnes que no es troben despenjats... són alumnes que a un tercer normal sí haurien quedat despenjats, però sí que han vist que amb tercer de diversificació es poden treure el graduat (entrevista professor d'àrea institut Palma est).*

*El graduat els motiva, té un interès. Això no vol dir que siguin alumnes súper interessats en l'estudi perquè clar, són de diversificació, però sí que no són alumnes que passen de tot i no facin res, aquest mínim de si encarregues un treball més o manco, la majoria d'ells ho entrega, aquests mínims els compleixen. Ara, dit això, són alumnes que han arribat a diversificació, per tant, no són estudiants brillants... hàbits de treball els tenen, quan és un treball que no requereix esforç de concentració (entrevista professor d'àrea institut Palma est).*

### **Disseny i funcionament dels programes de diversificació curricular**

Professorat i equips d'orientació dels diferents centres coincideixen a assenyalar com a factors d'èxit dels programes DC: treballar amb menys professorat, disposar d'una figura de referència i estudiar continguts aplicats i pràctics, no coneixement abstracte. Es valora la flexibilitat, la possibilitat d'integrar diferents assignatures i l'ús de materials alternatius al llibre de text, així com les activitats pràctiques i experiencials (visites, etc.).

*El programa de diversificació curricular amb aquests trenta alumnes, garanteix gairebé en el 95,8% la titulació de graduat en secundària. Amb uns continguts, amb menys professorat, continguts molt més amplis, molt més pensats en competències, en àmbits, més que en matèries (entrevista orientadora institut Palma est).*

*Faig una cosa molt pràctica, molta lectura i tractament de textos molt més que conceptes gramaticals... per exemple una cosa que faig molt a llengua és producció de textos i tipologia, per exemple narració, descripció, notícies periodístiques, articles d'opinió, impressió d'opinions... (professor d'àrea sociolingüística, institut Palma est)*

Pel que fa a les relacions socials a l'institut i el potencial nivell de segregació dels programes DC, hi ha preocupació per part dels pares d'una eventual estigmatització dels seus fills si són escolaritzats en els itineraris de diversificació curricular:

*El comentari és que el grup de diversificació s'entén com el grup dels més beneïts, per entendre'ns, la gent amb menys capacitat. Llavors molts pares no ho veuen com una opció, s'estimen més arriscar-se a un fracàs en el grup ordinari, però no en el grup de diversificació (entrevista orientador institut cinturó Palma).*

*A veure, amb la resta d'alumnes jo no veig cap diferència, mai no he sentit una paraula de rebuig d'aquests... no, no, no, això no ho he sentit mai, ni he vist mai mal ambient entre... no, no... Pot ser que a nivell de professorat jo diria que sí, que són un poc més invisibles, el fet de que tenen més professors... De tota manera, pràcticament tot el que fa referència a l'institut. I una cosa graciosa és que el professor que els té amb el grup de referència, jo que sé, el professor d'ètica, diu que responen més com a grup que no pas el grup de referència i s'enganxen! Tenen més identitat de grup «com els de diversificació», els altres van més per lliure i ells tenen més cohesió. Està bé, està bé! (entrevista orientadora institut Palma centre).*

En un dels centres (homogeni/compremsiu), els dos grups (3r i 4t) han participat en el programa ICAPE de la Conselleria d'Economia i la Conselleria d'Educació. És un programa d'emprenedors que s'ha orientat cap a la posada en marxa d'una associació, un projecte de cooperació en col·laboració amb una ONG de les illes Balears (Llevant en marxa) i una escola d'un altre país (una escola de l'Amazònia, Perú).

*Això ha estat molt bo per als joves, primer perquè els ha fet molt més visibles dins el centre, perquè el grup de diversificació com són més petits, queden diluïts, primer més visibilitat, després s'han sentit més protagonistes. Ells són els protagonistes, ells munten l'ONG, ells fan els estatuts, ells fan el logotip, ho fan tot. I llavors, el fet de que pogueren contactar amb altra gent, amb altres condicions totalment diferents (orientadora institut Palma centre).*

### **Expectatives acadèmiques de l'alumnat i continuïtat formativa**

Tots els instituts coincideixen en el fet d'assenyalar que la sortida més habitual de l'alumnat dels programes DC són els cicles formatius de grau mitjà. També afegeixen que tant els tutors com els equips d'orientació treballen perquè els alumnes optin pels cicles formatius:

*Tenen ansietat sobretot per anar a fer els cicles, són gent que no, que saben que no cursaran batxillerat (entrevista tutor diversificació institut Palma est).*

*I clar aquí hi ha des d'alumnes que els hi ha anat malament 3r i han de repetir i nosaltres els hi oferim als pares, jo crec que això funcionarà molt bé, nosaltres el que els hi oferim és «el vostre fill fins ara no ha anat massa bé, pot titular, el seu fill amb les seves característiques no farà batxillerat, li interessa un FP (entrevista tutora diversificació institut Palma nord).*

*Majoritàriament, tots els alumnes fins ara que han acabat, han fet formació professional. Nosaltres sempre els hi recomanem i els hi diem que fer formació professional és allò més adequat per a ells, però que quan obtenen el títol de graduat en secundària tenen tot el dret del món a triar el que vulguin, una cosa és la nostra recomanació i una altra és el que ells vulguin. Dels que van acabar l'any passat, una alumna ha optat per batxillerat, perquè volia fer batxillerat i només faltaria! No va malament aquesta alumna, va bé (entrevista orientadora institut Palma centre).*

La majoria continua, però la dificultat apareix al llarg del primer curs de cicle formatiu. Aquest fet és destacat per un tutor de quart del programa DC (del centre heterogeni/selectiu) que afirma que es troben amb dificultats per assimilar continguts teòrics. Aquest tutor afirma que «sigui quina sigui la branca que triïn, existeix un límit que no poden passar. Dels 14 que acabaren l'any anterior, només tres continuen amb els estudis als quals es matricularen» (tutor institut Palma est).

## **5. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS**

En el marc del projecte d'investigació ABJOVES, el capítol té com a objectiu estudiar com la composició social incideix sobre els dispositius pedagògics existents en els centres, les pràctiques i les expectatives del professorat. Quant als dispositius pedagògics, els programes de diversificació curricular estan dirigits prioritàriament cap a l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge però amb vocació d'esforç, a la vegada que és un alumnat sense absentisme i no conflictiu. En referència a les pràctiques, el professorat disposa activitats aplicades i atenció als grups petits (que l'alumnat «se senti vist»). Vinculat a les expectatives, el professorat i els equips d'orientació plantegen el dispositiu dels programes DC com un itinerari per titular i, sobretot, per encaminar l'alumnat cap als cicles formatius de grau mitjà.

Per les limitacions de la investigació, no ens trobem en condicions d'afirmar de forma determinant les influències entre la composició social dels instituts i les característiques, el disseny i el desplegament dels programes de diversificació curricular. Sí que podem afirmar, de manera provisional, que els equips educatius dels centres tenen en compte els contextos socials i familiars de l'alumnat: entre

l'alumnat amb dificultats contextuals, trien per als programes DC aquells, que, tot i la problemàtica del seu entorn, entenen que es troben en condicions d'esforçar-se per obtenir el títol d'ESO. Per a altres casos, dins aquesta tipologia de dificultats contextuals sociofamiliars, les persones entrevistades apunten cap als PQPI com una alternativa idònia. En conjunt, trobem en els discursos analitzats una apel·lació a «l'esforç individual» per accedir als programes DC.

Tot donant-se models d'adaptació a la diversitat en els centres que tendeixen cap a la comprensivitat o la segregació, els discursos sobre el funcionament i la dinàmica dels programes DC presenten les mateixes característiques. La normativa perfila el tipus d'alumne així com la configuració dels grups i el funcionament de l'equip docent.

En relació amb la literatura acadèmica, en la línia del que Valdelomar (2010) va apuntar, trobem experiències que treballen per a un aprenentatge més social, pràctic, emocional i significatiu. En els diferents instituts estudiats hem trobat iniciatives de continguts aplicats i que tenen en compte l'atenció personalitzada, la vinculació emocional i la millora d'aspectes psicològics com l'autoimatge o l'autoestima. La possibilitat d'atendre les necessitats específiques de l'alumnat permet fer visible una part de l'alumnat que podria passar desapercebuda en el grup ordinari.

Connectant aquest treball amb la investigació de caràcter qualitatiu de Luzón, Porto, Torres i Ritacco (2009), en les entrevistes realitzades es recullen metodologies contextualitzades a l'alumnat, la importància dels grups reduïts i la implicació del professorat. A diferència d'aquests autors, al treball de camp dut a terme aquí, no s'han detectat iniciatives que comptin amb major participació de les famílies i la comunitat als programes DC.

En darrer lloc, en la línia del que apuntaren Escudero, González i Martínez (2009), les experiències recollides en les entrevistes apunten una tipologia de programes DC que suposa una forma d'inserció per ventura incompleta, però que constitueix una mesura pal·liativa. L'accés als estudis postobligatoris, principalment cicles formatius, és una proposta constant per part dels equips docents. Ara bé, el grau de permanència de l'alumnat en els estudis als quals accedeixen és un aspecte desconegut suficientment.

En referència a les implicacions pràctiques del capítol, el conjunt d'entrevistes realitzades, així com els resultats de l'estudi, permeten l'intercanvi de coneixements i pràctiques entre els diferents professionals de l'educació implicats, en compartir amb ells els resultats i discussió de l'estudi, a mode de devolució i *feedback* o retroalimentació. Vinculat amb les implicacions per al disseny de les polítiques públiques, el capítol contribueix a fer balanç del funcionament dels programes DC en el moment en què es troben a punt d'extingir-se, substituïts pels programes de millora de l'aprenentatge i el rendiment, contemplats per la LOMQE.

Quant a les línies de futur, aquesta investigació amb el professorat i els equips d'orientació tindrà continuïtat al llarg del pròxim curs acadèmic amb les entrevistes, per una banda, a alumnat de programes de diversificació curricular i, per altra banda, a alumnat de característiques similars però que, per diversos motius, es troben cursant la via ordinària d'ESO.

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Aramendi, P., Vega, A. i Santiago, K. (2011). Los programas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria desde la perspectiva de los estudiantes: estudio comparado. *Revista de Educación*, 356, 185-209.

Aramendi, P., Vega, A. i Buján, K. (2012). Los programas de diversificación curricular y los programas de cualificación profesional inicial ¿una alternativa al fracaso escolar?. *Revista Española de Pedagogía*, núm. 252, 237-256.

Abós, P. i Domingo, V. (2013). La diversidad territorial de España ante el reto de la atención a la diversidad: diversidad de políticas públicas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 55-75 [en línia: <http://www.aufop.com/aufop/revistas/lista/digital>].

Bernardi, F. i Cebolla-Boado, H. (2014). Previous School Results and Social Background: Compensation and Imperfect Information in Educational Transitions. *European Sociological Review*, vol. 30, 2, 207-217.

Castro, L. i Corujo, M. C. (2006). Los programas de diversificación curricular a juicio de los orientadores/as de los institutos de educación secundaria. *Mediodía: Revista del Centro de Profesorado de Osuna-Écija*, 6 [en línia: [http://www.ceposunaecija.org/upload/revista/doc\\_24\\_07\\_08\\_5\\_37\\_21.pdf](http://www.ceposunaecija.org/upload/revista/doc_24_07_08_5_37_21.pdf)].

Escudero, J. M., González, M. T. i Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.

Fernández Enguita, M., Mena, L. i Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Obra Social La Caixa.

Ferrándis, M. V., Grau, C. i Fortes, M. C. (2010). El profesorado y la atención a la diversidad en la ESO. *Revista Educación Inclusiva*, vol. 3, 2, 11-28.

García, M., García, D., Biencinto, C. i Asensio, I. (2012). Medidas eficaces en atención a la diversidad cultural desde una perspectiva inclusiva. *Revista de Educación*, 358, 258-281.

González Barea, E. M., López Calvo, A. i Bernal Galindo, R. M. (2009). El currículum y la enseñanza, ¿qué se enseña y cómo al alumnado en riesgo de exclusión social? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 13, 3, 157-173 [en línia: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev133ART6>].

Liesa, E., Castelló, M., Carretero, M. R., Cano, M. i Mayoral, P. (2012). La atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria: valoraciones de los profesionales. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 16, 2 [en línia: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev162CO10.pdf>].

Luzón, A., Porto, M., Torres, M. i Ritacco, M. (2009). Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de educación secundaria. Una mirada desde la experiencia.

*Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3) [en línea: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART9.pdf>].

Martínez Medina, F. (2009). Programas de diversificación curricular: una medida de atención a la diversidad. *Innovación y experiencias educativas*, 16.

Moliner, O., Sales, A., Fernández, R., Moliner L. i Roig, R. (2012). Las medidas específicas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) desde las percepciones de los agentes implicados. *Revista de Educación*, 358, 197-217.

Navarro, R. (2006). Los Programas de Diversificación Curricular: ¿qué opinan los alumnos que los han cursado?. *Revista Española de Pedagogía*, 233, 123-142.

Rodríguez Entrena, M. J. (2013). Alumnos en riesgo de exclusión educativa. El programa de diversificación curricular. Un estudio de caso [tesis doctoral presentada en el Departament de Didàctica i Organització Escolar. Universidad de Murcia].

Valdelomar, I. (2010). El profesorado de diversificación curricular. Orientaciones sobre formas de trabajo [en línea: <http://creena.educacion.navarra.es>].

Vallejo, M. i Bolarín, M. J. (2009). Los programas de atención a la diversidad y los centros de educación secundaria: claves organizativas, recursos, adscripción del profesorado y valoración de los programas por el profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 13, n. 3.