

Las medidas específicas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) desde las percepciones de los agentes implicados

The specific measures for dealing with diversity in Compulsory Secondary Education (ESO) , based on the perceptions of the agents involved.

DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-358-075

Odet Moliner García
Auxiliadora Sales Ciges
Reina Fernández Berrueco
Lidón Moliner Miravet;
Rober Roig Marza

Universidad Jaume I. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Departamento de Educación. Castellón. España

Resumen:

El presente trabajo presenta un análisis de las medidas específicas de atención a la diversidad en la Comunidad Valenciana, concretamente de los procesos de asignación del alumnado a los recursos específicos y de las concepciones, percepciones, opiniones y emociones respecto de la escolarización de alumnos considerados con necesidades específicas de apoyo educativo, en la terminología de la actual Ley Orgánica de la Educación (LOE). Mediante dos estudios de caso se analizan las percepciones de los profesionales de la educación y del alumnado de dos centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) sobre tres temas: a) proceso de adscripción y derivación del alumnado a los recursos específicos; b) funcionamiento y grado de satisfacción con cada uno de ellos y c) carácter inclusor o exclusor del recurso en términos académicos y socioemocionales. Se presentan los resultados obtenidos tras realizar un análisis de contenido de la información obtenida mediante entrevistas, grupos de discusión, autoinformes y documentos de centro. En la discusión de los resultados se incide en: a) los procedimientos de derivación del alumnado son los que establece la normativa, pero sin previamente las medidas de atención a la diversidad de carácter general; b) en la valoración de la eficacia destacan los programas de acompañamiento y refuerzo (PROA) y el programa de diversificación curricular (PDC) y se relativiza la eficacia del programa de acogida (PASE); y c) se cuestiona su carácter inclusor viendo cómo la asistencia a un grupo específico influye en las relaciones con los iguales de las aulas de referencia. En definitiva, esta investigación es una oportunidad para la crítica reflexiva sobre cómo se está desarrollando la atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria, alertando sobre los “peligros” que pueden encerrar algunas prácticas legitimadas políticamente sin evidencias sobre su contribución a la calidad educativa en términos de diversidad y equidad

Palabras clave: educación secundaria, diversidad, programas especiales, integración, programas de educación compensatoria, ubicación de estudiantes

Abstract:

This study presents an analysis of the specific measures for dealing with diversity in the Valencian Region, specifically the processes of assigning pupils to specific resources and the conceptions, perceptions, opinions and emotions relating to the schooling of pupils considered to have specific educational support needs under the terminology of the current Education Act (LOE). The perceptions of education professionals and pupils at schools in the Compulsory Secondary Education (ESO) system are analysed in two case studies on three themes: a) the process under

which pupils are allocated and referred to specific resources; b) the operation and level of satisfaction with each of these and c) the inclusive or exclusive nature of the resources in academic and socio-emotional terms. The results obtained are presented after an analysis of the content of the information obtained through interviews, discussion groups, self-reporting and school documents, has been carried out. The discussion of the results touches on this aspects: a) the procedures for referring pupils stick to those established in the rules, but the general measures for coping with diversity are not exhausted first; b) in the assessment of effectiveness, the monitoring and remedial programmes (PROA) and the curriculum diversity programme (PDC) are outstanding, and the effectiveness of the reception programme (PASE) is placed in context, and c) its inclusive nature is questioned, with awareness of the way aid to a specific group affects relations with the peers in the classrooms of reference. Definitively, this research is an opportunity for reflection on the attention to diversity in the Compulsory Secondary Education, alerting about the "dangers" enclosed in some legitimized practices without evidences on her contribution to the educational quality in terms of diversity and equity

Key words: Secondary Education, Diversity, Special Programs, Mainstreaming, Compensatory Education Programs, Students Placement.

Introducción

Nuestros sistemas educativos han experimentado en los últimos años espectaculares avances. En plena etapa de lo que Esteve (2003) denomina la tercera revolución educativa, se nos van planteando nuevos problemas y nuevos retos, ligados al hecho de que el éxito de escolarizar al cien por cien del alumnado implica escolarizar al cien por cien de los más conflictivos, de los más agresivos y al cien por cien de los que tienen más dificultades para aprender, en definitiva a todos/as.

La extensión de la Educación Secundaria Obligatoria en España supuso la ampliación de la escolarización obligatoria hasta los 16 años. En esta etapa confluyen la diversidad de intereses, capacidades y motivaciones del estudiantado con otros factores asociados a las características del profesorado, como una escasa formación pedagógica y unas competencias limitadas para gestionar la diversidad de las aulas. El profesorado de Secundaria debe resituarse dentro de un nuevo marco de pensamiento y acción desde el cual considerar que todos los alumnos son diferentes (Jiménez e Illán, 1997).

La atención a la diversidad y la formación del profesorado han estado en el punto de mira de las reformas educativas que se han sucedido en nuestro país en los últimos años. Ello ha generado un aumento de la literatura sobre la atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria (Colmenero, 2006, De Haro, 2009; Moliner, 2004; Moliner, Sales, Traver y Ferrandez, 2008, Moreno, 2006). Este trabajo es una oportunidad para la crítica reflexiva sobre cómo se está desarrollando la atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria, alertando sobre los "peligros" que en ocasiones pueden encerrar unas prácticas que se institucionalizan y se legitiman políticamente sin evidencia alguna sobre su contribución a la calidad educativa en términos de diversidad y equidad. El concepto de equidad añade precisión al concepto de igualdad al atender a la singularidad y a la diversidad humana en su diferencia. Esta diferencia lejos de ser un obstáculo se ha de considerar como una oportunidad de aprendizaje (Ainscow, 2001); aunque es cierto que, según Nussbaum (2006), las personas y colectivos diferentes no tienen las mismas oportunidades de aprendizaje que el resto del alumnado. En este sentido, en la mayoría de los centros se desarrollan prácticas compensadoras que, en muchos casos, están relacionadas con el modelo compensador y asimilacionista que contribuye a extender una percepción problemática de la diversidad y al estatismo pedagógico, es decir, a perpetuar la lógica del *status quo* en lugar de la lógica de la transformación y de la inclusión. (Ainscow, 1995, 1999).

Sin embargo, la observación de nuestras instituciones educativas, nos alerta de que estas, pretendiendo dar una respuesta a la diversidad, promueven una serie de programas "específicos" o "especiales" que pueden dar como resultado la proliferación de grupos diferenciados, con una gran componente segregador, dejando sin cuestionar los procesos desencadenantes de la "exclusión educativa". Uno de ellos es, sin duda, el efecto directo de la delegación de responsabilidades por parte del profesorado de las aulas ordinarias en los especialistas.

Algunos autores, como Fulcher (1989) consideran que es probable que en nuestros centros se produzcan nuevas formas de segregación, dentro de un entorno normalizado mediante lo que Slee (1996) denomina prácticas divisorias (*dividing practices*). Martínez (2005) apunta cómo determinados desarrollos de tales medidas, recursos o prácticas, pueden acabar convirtiéndolas en medidas remediales que pueden

generar caminos de escolarización paralelos para determinado alumnado, provocando en algunos casos lo que Young (2000) denomina *exclusión interna*, alumnos juntos en los centros pero divididos por el currículum.

Son, en definitiva, recursos que van parcheando nuestra realidad educativa sin entrar a cuestionar las respuestas para aquel alumnado que por alguna circunstancia se considera diverso, distinto, o especial, es decir, aquellos que, en palabras de Escudero y otros (2009), no se deja del todo fuera, pero tampoco se les incluye de modo efectivo en un currículum y enseñanza de calidad que les ayude a lograr los aprendizajes necesarios. De este modo se crea todo un abanico de opciones alternativas y marginales dirigidas a los estudiantes que no van bien, que molestan en las clases ordinarias, que no dan el nivel.

Si retomamos estas cuestiones desde el ámbito normativo, vemos cómo en todo el estado español, los centros de Educación Secundaria Obligatoria, dentro de su Plan de Atención a la Diversidad, planifican y evalúa el desarrollo y funcionamiento de los programas específicos. Nos referimos a Programas de Diversificación Curricular, Programas de Adaptación Curricular en Grupo, Programas de Compensatoria o cualquier recurso “extraordinario” que se genera en un centro para atender a los alumnos con ciertas dificultades, normalmente aquellos en los que se ha determinado que tienen una “necesidad específica de apoyo educativo”. Estas evaluaciones forman parte de las tareas habituales de gestión administrativa, aunque al estar altamente burocratizadas proporcionan una información bastante aséptica sobre los recursos, limitándose a concretar el número de alumnos beneficiarios, tipología, personal adscrito, recursos materiales, resultados de encuestas y resultados de rendimiento. Pero no es frecuente adentrarse en la evaluación de las concepciones, percepciones, opiniones y emociones respecto de la situación de este alumnado considerado en situación de desventaja. Y menos frecuente es que se pregunte sobre el tema al profesorado, familias, especialistas y al propio alumnado sobre sus percepciones acerca de la atención educativa que están recibiendo.

En los últimos años, la gran proliferación de los recursos específicos para atender a la diversidad en los centros, nos lleva a indagar sobre la manera en la que se han ido implementando e institucionalizando, llegando a cuestionar su carácter inclusor y advirtiendo de su potencial exclusor por permitir que algunos estudiantes recorran el último tramo de su escolarización en la periferia del sistema.

En la Comunidad Valenciana las medidas de atención a la diversidad en la ESO vienen reguladas por la Orden de 18 de junio de 1999, de la Consejería de Cultura, Educación y Ciencia (D O G V, 29-06-99). Según esta norma las medidas de atención a la diversidad se clasifican en:

- a) Generales que van dirigidas a todo el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria y son: Concreción del Currículo, Opcionalidad, Actividades de refuerzo, Permanencia un año más en el mismo curso, Orientación educativa, psicopedagógica y profesional y tutoría.
- b) Específicas dirigidas a los alumnos y las alumnas con necesidades educativas específicas y son: Adaptaciones Curriculares Individuales Significativas, Adaptaciones de Acceso al Currículum, Programa de Diversificación Curricular (PDC) y Programa de Adaptación Curricular en Grupo (PACG)

Estas medidas se proponen con el objetivo de que el alumnado de cada centro encuentre respuesta a sus necesidades educativas, especialmente aquel que pertenezca a minorías étnicas, que esté en situaciones sociales o culturales desfavorecidas, que presente dificultades graves de aprendizaje y de convivencia, o que padezca discapacidades físicas, sensoriales o psíquicas. La normativa establece que se deben aplicar de forma continua y progresiva, de manera que el desarrollo de las medidas generales favorezca la atención a la diversidad del conjunto del alumnado y, por tanto, disminuya el número de alumnos y alumnas que requieran la adopción de medidas específicas.

La derivación del alumnado a las medidas de atención a la diversidad de carácter específico viene precedida de una evaluación psicopedagógica, que en la Comunidad Valenciana está regulada por la Orden de 15 de mayo de 2006, de la Consejería de Cultura, Educación y Deporte. En ella se establece el modelo de informe psicopedagógico y el procedimiento de formalización del mismo. La realizan los servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional y los gabinetes psicopedagógicos escolares autorizados, en estrecha colaboración con el equipo de profesores y con los padres o tutores legales. La orden establece la emisión del informe psicopedagógico como requisito necesario para la adopción de las medidas específicas: Adaptación de Acceso al Currículo, Adaptación Curricular Individual Significativa, Programa de Diversificación Curricular y Programa de Adaptación Curricular en Grupo.

Por otra parte, en la Comunidad Valenciana, la educación compensatoria está regulada por la Orden 4 de julio de 2001, de la Consejería de Cultura y Educación por la que se regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa (DOGV 17-07-01). La finalidad de esta orden es que los alumnos y

las alumnas con necesidades de compensación educativa puedan hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación y, superando la situación de desigualdad, puedan alcanzar los objetivos que se establecen para cada etapa educativa. En el apartado segundo de esta orden se considera entre sus destinatarios a aquel alumnado que presenta retraso en la escolarización o desconocimiento de los idiomas oficiales de la Comunidad Valenciana por ser inmigrante o refugiado, así como aquel que presenta dificultades de inserción escolar por encontrarse en situación desfavorable, derivada de circunstancias sociales, económicas, culturales, étnicas o personales. Esta orden propone actuaciones generales que permitan prevenir y compensar las desigualdades educativas, entre las cuales figura la de fomentar el desarrollo de planes y programas de compensación educativa, especialmente de programas de adquisición de la lengua de acogida. Con esta finalidad se proponen en nuestra comunidad dos medidas específicas de apoyo educativo: el Programa de Acogida al Sistema Educativo (PASE) y los Programas de Acompañamiento Escolar y los de Apoyo y Refuerzo Educativo (PROA).

Últimamente se constata un gran aumento de los programas específicos¹, siendo el caso más llamativo el del Programa PASE, puesto que desde su puesta en funcionamiento con carácter experimental en el año 2005 en 15 centros de secundaria, pasa a 82 centros en la actualidad. El número de aulas de este programa se multiplica por diez pasando de 16 a 164 aulas en tres años. Por su parte, el Programa de Acompañamiento Escolar (PAE) multiplica casi por cuatro el número de centros que lo aplican, pasando de 16 centros en el 2004-2005 a 56 centros en el curso 2008-2009, y el Programa de Refuerzo y Apoyo al IES (PROA), en la misma línea, pasa de 16 a 79 centros en cuatro años. El Programa de Diversificación Curricular es el más extendido y su desarrollo pasa de 306 centros en el curso 2004-2005 a 353 en el curso 2008-2009. Finalmente, en cuanto a los Programas de Compensatoria en el curso 2004-2005 se autorizaron 133 Programas en IES y 214 en el curso 2008-2009.

Estos datos parecen marcar una tendencia a derivar al alumnado a recursos alternativos al aula ordinaria, a pesar de que la propia normativa advierte de que, al tratarse de medidas específicas, sólo se aplicarán cuando el alumnado no encuentre respuesta en las otras medidas de atención a la diversidad o de compensación educativa que se desarrollen en el centro.

¿A qué se debe este aumento de medidas específicas? ¿Cómo se hace la asignación y ubicación del alumnado? Para ahondar en estas cuestiones y entender cuáles son los criterios y mecanismos que utilizan los centros de Secundaria hemos desarrollado estos estudios de casos.

Estudio de caso sobre las medidas específicas de atención a la diversidad en la Comunidad Valenciana desde las percepciones de los agentes implicados

Objetivo y preguntas de investigación

Este trabajo pretende analizar los procesos de “reubicación” del alumnado, viendo si las medidas específicas, en principio inclusoras, pueden derivar en mecanismos generadores de exclusión.

El objetivo general del estudio es *indagar sobre las percepciones de los colectivos implicados (alumnado, profesorado y profesionales de la educación) sobre el funcionamiento y la satisfacción con los recursos específicos de atención a la diversidad en la ESO y sobre su carácter inclusor.*

Se trata de conocer cómo se está desarrollando la escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y cual es su situación personal en términos académicos y socioemocionales, siendo conscientes de que la calidad de la misma resultará de la interacción entre sus condiciones personales y las características contextuales de los centros de secundaria que los escolarizan.

Siguiendo la propuesta de Stake (1998:26) preferimos enunciar *temas (issues)* como estructura conceptual y *preguntas temáticas* como las preguntas básicas de la investigación. Así, los temas permiten delimitar o sonsacar problemas que son foco de nuestro estudio y a partir de ellos, las preguntas temáticas permitirán estructurar u organizar los dos estudios de caso que presentamos más adelante.

¹ Estos datos y las resoluciones que aprueban estos recursos cada curso académico pueden consultarse en la página web <http://www.edu.gva.es/ocd/areaord/es/atdiversidad.htm> del Área de Ordenación Académica de la Consejería de Educación de la Generalitat Valenciana.

Los temas concretados son:

1. Proceso de derivación y adscripción del alumnado a los recursos específicos.
2. Funcionamiento y grado de satisfacción de los implicados en cada uno de ellos.
3. Carácter inclusor o exclusor de cada recurso.

Las preguntas de investigación son las que se formulan a continuación:

1. ¿Los procesos de asignación del alumnado (criterios, procedimiento, protocolos...) a las medidas específicas para la atención a la diversidad se realizan en función de la normativa o cuáles son los criterios que priman en cada caso?
2. ¿Qué opinión existe en el centro sobre el funcionamiento de tales medidas específicas en términos académicos y curriculares?
3. ¿Cómo se está desarrollando la escolarización del alumnado con necesidad de apoyo educativo en términos socioemocionales?
 - 3.1. ¿Cuáles son las percepciones y opiniones de los agentes educativos sobre el carácter inclusor o exclusor de las medidas específicas de atención a la diversidad?
 - 3.2. ¿Se plantean cómo la reubicación en un determinado recurso afecta a las vivencias escolares y personales del alumnado? ¿Creen que afecta esta situación a la autoestima y a las expectativas del propio alumno, a las expectativas de las familias y a las del profesorado?

Metodología

Respecto del tipo de diseño, se trata de un estudio de casos múltiple, concretamente de dos centros educativos de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Castellón. La selección de los casos se hizo en función de un criterio fundamental que apunta el Grupo L.A.C.E. (1999:8) de la Universidad de Cádiz: *“sea cual sea el caso que seleccionemos, en última instancia, lo importante es que consigamos acceso al mismo. Esto significa que no podemos obligar a ningún centro a que nos admitan en él y participe en el proceso. Dicho de otra manera, tenemos que optar por un centro que admita nuestra presencia y su participación voluntariamente”*.

La negociación del acceso al campo se hizo directamente con la dirección en un centro y con el psicopedagogo en el otro, siendo en los dos casos los que facilitaron el acceso al resto de grupos implicados: equipo directivo, profesorado de los recursos específicos, profesorado ordinario y alumnado. En el primer contacto con el centro, la información se explicitó verbalmente y por escrito. Mediante una carta de presentación del grupo de investigación se informó de las condiciones del estudio a la dirección del centro, al profesorado y al psicopedagogo. La negociación con el alumnado fue bastante más informal y se limitó a la información sobre el proyecto contando con la mediación del psicopedagogo y del profesorado de los recursos específicos.

Los informantes de cada uno de los casos se resumen en las tablas que siguen:

TABLA I. Informantes Caso A

Dirección		Psico.	Prof. Específicos			Prof. Ordi.		Alumnado		
Dir	J.E.		PDC	PROA	COMP	Con	Sin	PDC 3º	PDC 4º	PROA
1	1	1	4	2	2	3	3	6	8	19
2		1	8			6		33		

TABLA II. Informantes Caso B

Dirección		Psico.	Prof. Específicos		Prof. Ordi.		Alumnado
Dir	J.E.		PASE		Con	Sin	PASE
0	1	1	1	1	1	1	11
1		1	2		2		11

De todas las estrategias y técnicas que pueden ser empleadas en una investigación de estudio de caso nos hemos centrado en cuatro: la entrevista, el grupo de discusión, los autoinformes (Bogdan y Biklen, 1982) y la recogida y análisis de información documental. Respecto del *tratamiento y análisis de la información* hemos optado por la categorización, utilizando para ello una herramienta informática que facilita el análisis cualitativo de datos, el Nudist Vivo 7.0., basado en la construcción de teorías o modelos que surgen de la codificación y reducen las tareas mecánicas derivadas de este proceso.

Con objeto de garantizar los principios éticos de la investigación se entregó a cada centro el informe completo para que los informantes tuvieran ocasión de debatirlo antes de dar difusión a los resultados.

Resultados

Los resultados presentados en este apartado son de carácter descriptivo y tratan de resumir las percepciones de los informantes sobre los tres temas fundamentales de cada caso. Tomando como antecedentes los estudios de Pajares (1992) entendemos las percepciones como un concepto que engloba las creencias, opiniones y consideraciones de los protagonistas en sus respectivos contextos de enseñanza –aprendizaje.

Caso A

El primer centro acoge a 773 alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Ciclos Formativos, de manera que la franja de edad oscila entre 12 y 20 años, lo que conlleva una mezcla de intereses y problemáticas bien diferenciados. El alumnado es el reflejo de la sociedad multicultural en la que vivimos, conviviendo alumnado de 23 nacionalidades diferentes con un 22% de alumnado de otros países en la ESO, 15% en el Bachillerato y un 1'5% en los Ciclos Formativos. El centro cuenta con 90 profesores que se ocupan de la tarea educativa. El centro realiza y participa en diferentes programas y proyectos educativos del municipio: jornadas lúdico recreativas, jornada de puertas abiertas con objeto de dar a conocer la oferta educativa, proyectos de intercambio con un centro educativo de una ciudad hermanada, proyecto Leonardo para prácticas en empresas de otro país, programa de compensatoria para el alumnado de nueva incorporación, programa de diversificación curricular, plan de calidad, encuentros musicales entre varios institutos de otras comunidades, programa PROA, plan de fomento de la lectura, proyecto de jardín botánico del alumnado de ciencias naturales, proyecto de trabajo telecolaborativo con institutos de otras comunidades, programa de modelo de parlamento europeo para alumnos de primero de Bachillerato.

Las medidas específicas de atención a la diversidad que se desarrollan son: ACIS, Programa de Compensatoria, PDC y PROA.

En relación a la primera cuestión sobre los procesos de derivación del alumnado, estos difieren en función de la medida o recurso pero coinciden, en general, con los que determina la normativa. Los criterios que tienen más peso para la derivación son:

- a) para las ACIs el nivel de competencia.
- b) para el Programa de Compensatoria que sean alumnos y alumnas de nueva incorporación, extranjeros o de otras comunidades con menos de dos años en la comunidad.
- c) para el PDC es la edad, presentar dificultades de aprendizaje, desfase de dos cursos e interés por obtener el graduado. De forma general, el profesorado considera muy importante para el éxito del programa llevar a cabo una buena selección del alumnado.

“La respuesta es adecuada siempre y cuando se seleccionen bien a los alumnos y no se permita... a ver se procure que sea gente que realmente tiene dificultades de aprendizaje. Si son actitudinales pasa lo que me está pasando a mí este año: estoy a gusto, ellos también están a gusto, todo bien,... pero veo que tengo una alumna en concreto que se aburre muchísimo y que podría estar sacando notables en un cuarto normal, y en cambio tengo un par de personas que no saben nunca de qué estoy hablando”. (1E.PE.1)

Por su parte, el profesorado ordinario, cuando propone a un alumno para el PDC en las evaluaciones, se fija fundamentalmente en que, como ellos dicen, sean de los que *“se esfuerzan pero les cuesta”* o *“que no llegan”* (1GD.PO.3)

d) para el PROA los criterios son la falta de hábitos de estudio o de trabajo y la falta de ayuda que puedan tener en casa.

Sobre quién decide y cómo se decide la incorporación de un alumno o alumna a un programa, la dirección del centro y la psicopedagoga opinan que, en general, se comenta con el tutor en junta de evaluación y la psicopedagoga hace un evaluación psicopedagógica, tras la cual se habla con la familia para ver si está de acuerdo en que el alumno se incluya en el programa específico.

a) En cuanto a las ACIS, el equipo directivo considera que es en la junta de evaluación y en la evaluación psicopedagógica donde se determina la atención individualizada con la maestra de Pedagogía Terapéutica.

b) Respecto del Programa de Compensatoria, el equipo directivo considera que la adscripción al recurso no la decide nadie en concreto, puesto que las condiciones o criterios ya están en el plan de compensatoria y es un acuerdo establecido. El profesorado ordinario muestra gran desconocimiento sobre el programa de compensatoria, alguno considera que es sólo para el alumnado de nueva incorporación que desconoce la lengua o que también asiste alumnado autóctono para reforzar el valenciano. En cuanto a quien toma la decisión, el profesorado ordinario cree que ellos no intervienen directamente sino que se lo comunican como tutor o tutora, apuntando que *“directamente te los cogen de clase”* (1GD.PO.2). En realidad, desconocen como se toma la decisión, pero suponen que *“como es para enseñar valenciano, se hace de forma inmediata cuando llega al instituto un estudiante que no sabe valenciano y no se hace ninguna evaluación”* (1GD.PO.2).

c) En el caso del PDC, hay acuerdo en que los que proponen al alumnado son los tutores y la junta de evaluación junto con la jefatura de estudios y el Departamento de Orientación. El profesorado ordinario considera que los candidatos/as se sugieren en las evaluaciones, pero al final, no son ni mucho menos los que ellos indican, sino que los que deciden realmente si van o no son los propios estudiantes y sus padres. El profesorado ordinario muestra cierto desconocimiento sobre cual es el proceso de asignación.

“Lo que suponemos que pasa es que el jefe de estudios confecciona una lista con los alumnos sugeridos por los profesores y va consultando a los estudiantes y a las familias” (1GD.PO.5)

Pero ignoran si se requiere un informe psicopedagógico y qué es lo que hace exactamente el profesorado en el proceso.

d) En cuanto al PROA, es el conjunto de profesorado quien propone y se decide en junta de evaluación. Antes de la primera evaluación ya funciona el PROA, por tanto hay casos que se detectan previamente, sobre todo el alumnado de nueva incorporación que se asigna directamente al recurso. El criterio fundamental es la falta de hábitos y ello lo detectan a lo largo del curso. Se requiere la autorización de las familias. En general, tanto por parte del profesorado como de las familias, hay gran aceptación del recurso, porque es un refuerzo y es fuera del horario lectivo.

Respecto a la segunda pregunta de investigación sobre el funcionamiento de las medidas específicas en términos académicos y curriculares:

a) Sobre el Programa de Compensatoria, el profesorado destaca la diferencia entre el alumnado que ha estado escolarizado previamente, cuyo progreso se constata con rapidez, y los que no. En el programa solamente se enseña la lengua autóctona, el valenciano, y no comprende otras acciones de erradicación del racismo y promoción de la interculturalidad.

b) Sobre el PDC se considera que *“un 80% del alumnado ha tenido éxito puesto que ha continuado en el sistema educativo, en los Ciclos Formativos, no en Bachillerato”* (1E.P.1). Aunque la valoración de eficacia se refiere a percepciones de *“salud del centro”* más que a rendimiento académico.

c) En cuanto al PROA piensan que es necesario, que los alumnos y alumnas asisten a gusto y que promueve la integración. El alumnado responde al perfil de compensatoria y el gran número de alumnos que asisten piensan que puede influir en los resultados satisfactorios del programa.

El profesorado ordinario considera que, a parte de los recursos específicos, la estrategia que mejor funciona para atender a la diversidad son los grupos flexibles y piensan que no podría hacerse de otra manera.

En cuanto a la tercera cuestión sobre cómo se está desarrollando la escolarización del alumnado con necesidad de apoyo educativo en términos socioemocionales, los resultados apuntan que:

a) Respecto del Programa de Compensatoria, el equipo directivo considera que *“el alumnado de compensatoria está encantado en el recurso porque de lo contrario no podría seguir el ritmo normal de las*

clases. *En el momento en que el alumnado de compensatoria ha de volver al aula ordinaria se resiste y quiere seguir en el aula de recursos porque lo tiene más fácil*".(1E.D.1)

En este sentido, el profesorado del programa de compensatoria considera que el alumnado va contento a sus aulas, se sienten a gusto porque les resulta más fácil aprobar. Tienen más confianza con el profesorado, se crea un ambiente más sano y existe mucho compañerismo. El alumnado de compensatoria intenta pasar desapercibido, considera que no son nadie y se quejan de que el resto de compañeros del aula ordinaria son racistas con ellos y se sienten agredidos verbalmente. El profesorado ordinario considera que estos alumnos y el resto viven en mundos paralelos, no se relacionan y se hacen grupitos según nacionalidades.

b) Sobre el PDC, el propio alumnado afirma que la asignación al programa *"me causó cierta preocupación al principio, me sentía confuso porque no sabían realmente de que se trataba, no tenían información y no sabían con que me iba a encontrar"*. (1A.A.2) Algunos afirman haberse sentido como "tontos" y diferentes, aunque con el tiempo han entendido que "era lo mejor para ellos". Afirman que su autoestima ha aumentado y que se sienten más capaces de hacer cosas, a la vez que motivados por sacarse el graduado y porque que el profesorado se preocupa por ellos. En definitiva, se sienten afortunados por haber entrado en el recurso y no parecen tener una baja autoestima puesto que la mayoría afirma gustarse tal cual es. Cuando se refieren al aula ordinaria de referencia, consideran que el profesorado no les trata igual, se sienten discriminados y consideran que sus compañeros les hacen sentirse un poco tontos e inferiores. Sin embargo, no todos los alumnos opinan lo mismo, puesto que algunos se sienten en igualdad de condiciones que el resto de compañeros, ni diferentes ni con limitaciones académicas. El profesorado ordinario se centra en las autopercepciones de los estudiantes como "vagos", es decir, el definirse a sí mismos como "vagos" les sirve como mecanismo de defensa para no admitir que tienen dificultades. Sin embargo, no hay acuerdo entre el profesorado y mientras algunos consideran que el alumnado se siente segregado en relación al grupo de referencia, otros no lo perciben así.

c) Respecto al PROA, el profesorado piensa que los alumnos asumen que les faltan recursos para seguir el ritmo. Creen que no se sienten inferiores, sino que se les está dando una oportunidad y van a gusto al recurso. El alumnado afirma sentirse bien, incluso alguno pide ingresar en él voluntariamente. Trabajan en un ambiente relajado, encuentran a los suyos aquí, se ven atendidos y acompañados, dicen saber que no son muy listos y que necesitan ayuda. En cuanto a cómo se sienten respecto de sus compañeros del aula ordinaria hay diversidad de opiniones: parte del alumnado se siente a gusto en las dos clases, otra parte se siente a gusto en el aula ordinaria pero no con los del PROA y finalmente hay alumnado que considera que se lleva mucho mejor con los del PROA que con los compañeros del aula ordinaria. Respecto a las familias, según la opinión del profesorado, *"no existe relación, no hay excesivo interés, pero en general están agradecidas y valoran positivamente que exista este recurso"*. (1E.PE.5)

Caso B

En este caso nos centramos en el programa PASE, que se imparte en dos aulas de un centro público de Enseñanza Secundaria Obligatoria ubicado en la provincia de Castellón. Debido a la naturaleza del programa, en las aulas dedicadas a este recurso específico se encuentra alumnado de múltiples nacionalidades, siendo la procedencia rumana la más frecuente (73 %), un 9 % es de procedencia china, un 9% de Hungría y otro 9% de procedencia magrebí. El tiempo de permanencia en España varía de 6 meses a 1 año, siendo un 45,5% de los participantes los que ya llevan un año, seguido de un 18,5% que llevan 9 meses, y el resto entre 9 y 6 meses.

Respecto de la primera cuestión sobre los procesos de asignación del alumnado al recurso, el equipo directivo considera que básicamente son dos: que sea alumnado de nueva incorporación y que no tenga competencias lingüísticas en el idioma de acogida. *"Quién tomaba la decisión inicialmente y seleccionaba al alumnado era el jefe de estudios y el inspector mediante una entrevista, pero ahora se ofrece el programa al alumnado en el momento en que se matricula"* (2E.D.1). El psicopedagogo matiza que *"el que decide es un equipo docente, encabezado por el jefe de estudios y asesorado por el psicopedagogo"*. (2E.P.1) El profesorado ordinario coincide en que el criterio es el desconocimiento de la lengua y que de la selección se ocupa el departamento de orientación. El alumnado afirma que son el Jefe de Estudios, el psicopedagogo, el profesorado del centro o incluso la secretaria, los que informan al alumnado sobre el recurso y les ofrecen la posibilidad de estar en él. Acerca de cómo se realiza la derivación del alumnado al programa, en la mitad de los casos (55%) se hizo mediante una entrevista al alumnado y a los padres/madres, en el 27% se aplicó una

prueba oral para establecer el nivel de competencia lingüística, y en un 18% se les comunicó que irían directamente al recurso específico. La mitad del alumnado considera que no se les pide opinión sino que se le ofrece directamente, aunque en un 27% de los casos sí se les tuvo en cuenta su opinión y en un 9% se les preguntó si se consideraban capaces de estar en el aula ordinaria. A la mayoría (64% de los casos) no les pareció mal la decisión de ser derivados al programa porque no sabían nada del idioma.

En cuanto a la segunda cuestión sobre el funcionamiento del recurso, el profesorado no cree que sea muy eficaz porque en teoría deberían estar entre 3-6 meses y muchos asisten todo el año (excepto los rumanos). La eficacia de este programa se relativiza bastante y no hay acuerdo ni datos sobre su valoración, puesto que es reciente y no hay resultados todavía. A pesar de ello se solicita a la Administración porque en el centro se escolariza alumnado con ese perfil. Sin embargo, se considera necesario por un motivo fundamental: permiten aliviar el aula ordinaria del alumnado que no entiende el idioma, puesto que *“el alumnado de nueva incorporación no puede comunicarse y no puede estar en el aula ordinaria”* (2E.PO.1). El profesorado considera que sería necesario acompañarlo con un programa de compensatoria, lo cual es una paradoja, porque precisamente este recurso debería plantearse como medida extraordinaria cuando no funcionan otras medidas compensadoras. Respecto de la opinión del alumnado, su efectividad la valoran en relación a la mejor comprensión y expresión de la nueva lengua, pero muy pocos admiten, además, haber mejorado en la comprensión de otras materias. En general no aprecian inconvenientes, pero algunos apuntan la limitación de no poder expresarse en el idioma que aprenden y perder demasiado tiempo en el aula del recurso, lo cual les hace estar en desventaja con respecto a los compañeros/as del aula ordinaria y realizar actividades demasiado simples. La mayoría de cambios experimentados por el alumnado se refieren a aspectos sociales y de clima de aula, pero muy pocos estiman una mejora en los dos idiomas oficiales como para poder asistir junto con sus compañeros/as al aula ordinaria el próximo curso.

La tercera cuestión hace referencia a cómo se está desarrollando la escolarización del alumnado en términos socioemocionales y en este sentido el profesorado de las aulas PASE expresa dos opiniones contrapuestas y no hay acuerdo sobre si el alumnado se siente segregado o no del resto. Piensa que *“estos alumnos en el aula ordinaria se encuentran desfasados, se aburren, se encuentran perdidos, no se cogen al ritmo”* (2E.PE.1) y que los mayores problemas vienen a la hora de evaluarlos, que no saben cómo hacerlo. El profesorado ordinario, por su parte, considera que la integración del alumnado en el aula de referencia depende de ellos mismos, siendo fundamental la ayuda de los padres y del apoyo de compañeros de su misma nacionalidad. El equipo directivo y el psicopedagogo tampoco se ponen de acuerdo y afirman que el grado de inclusión-exclusión del alumnado en las aulas PASE depende de la nacionalidad de origen.

“Cada uno tiene una idiosincrasia distinta. El árabe no se siente tan integrado, por lo menos de los que tenemos, yo cuando vinieron me comunicaba en francés con ellos, y en un mal francés porque ellos tampoco lo hablaban, y son de Marruecos. Después con los rumanos la mayoría se integran pero mucho sus expectativas no se ven cumplidas, yo hablo mucho con ellos. Sus padres han venido a trabajar, no han cumplido lo que se les había prometido, esta no es la tierra prometida y algunos están muy resentidos” (2E.P.1)

El propio alumnado afirma sentirse bien en el recurso porque existe buena relación entre compañeros/as o porque se han hecho amigos/as de compañeros/as de su misma nacionalidad. Sobre la consideración de sus iguales del aula de referencia, existen visiones diferentes: de rechazo y de no discriminación. En este sentido, el profesorado ordinario considera que, para evitar que el alumnado del aula PASE forme un grupo aparte del resto, la labor del profesorado es crucial, puesto que es habitual que se agrupen por nacionalidades.

Conclusiones y discusión de los resultados

A partir de estos resultados y teniendo en cuenta el progresivo aumento de los recursos específicos de atención a la diversidad nos preguntamos: ¿Cómo se justifica el gran aumento del número de recursos específicos si no encontramos evidencias sobre su eficacia y su carácter inclusor?

Ante la ausencia de estudios publicados o publicitados por parte de la administración autonómica sobre los beneficios de tales medidas, los resultados presentados, sin ninguna pretensión de generalización, son una aproximación a la realidad que nos lleva a establecer las siguientes conclusiones:

a) Sobre la asignación del alumnado a los programas: los criterios y los procedimientos se ciñen a los que establece la normativa, aunque la cuestión que más nos llama la atención es que no se suele cuestionar la necesidad del programa, es decir, se solicita porque se oferta desde la Administración y porque existe alumnado en el centro con ese perfil. Pero se pasa por alto una cuestión, a nuestro entender fundamental: su propio carácter específico exige (y así está reflejado en la normativa) que el alumnado se derive al recurso y el centro lo ponga en marcha cuando ya se hayan agotado todas las medidas ordinarias de atención a la diversidad. La realidad es otra, pues en el PASE por ejemplo, la derivación es sistemática y no se cumple la finalidad complementaria del programa de compensatoria.

b) Valoración de la eficacia de los recursos: destaca el PROA como programa que promueve la integración, por desarrollarse fuera del horario lectivo. Se valora positivamente el PDC en términos de rendimiento académico y la valoración de la eficacia del PASE por parte del profesorado es relativa, recurriendo a argumentos de “salud del centro y del profesorado” más que a rendimiento (ej. sirven de válvula de escape al aula ordinaria). Estamos de acuerdo con Escudero, González y Martínez (2009) cuando afirman que en la asignación del alumnado a los programas especiales o específicos, adquiere más importancia la función de “reducir la presión de la olla” del aula ordinaria, que el propósito de garantizar una buena educación según realidades y necesidades. Se trata, en definitiva de “medidas de descongestión” que cumplen funciones interesadas.

c) Valoración en términos socioemocionales: tanto los profesionales como el alumnado son conscientes del “etiquetaje” que supone su asistencia a un grupo específico y de cómo ello influye en detrimento de las relaciones que establecen con el grupo de iguales de las aulas de referencia. El alumnado se siente a gusto en los programas por el clima que se genera en estos grupos más reducidos, donde están más atendidos y les resulta más fácil el aprendizaje, pero advierten de la configuración de subgrupos, respecto del resto del alumnado.

Consideramos urgente el desarrollo de estudios sobre estos temas, desde las opiniones y percepciones de sus protagonistas, que vengán a cubrir la escasez de investigaciones que muestren las realidades y vivencias de los directamente implicados. En nuestro país, se han desarrollado algunos estudios en otras comunidades autónomas como la vasca (Martínez, 2005; Galarreta y otros, 2003) en la Región de Murcia (Arnáiz, Castro y Martínez, 2008) en Andalucía (Fernández Batanero, 2008) cuyo contraste de resultados ayudará a obtener una visión comparativa sobre las ventajas e inconvenientes percibidos sobre su propuesta y desarrollo.

d) Implicaciones de su uso (cada vez mayor) frente a otras medidas ordinarias: Recurrir sistemáticamente a las medidas específicas supone la pérdida de una gran oportunidad para revisar y transformar las prácticas docentes. Tanto Echeíta (1999) como Martínez (2005) ya apuntaban hace algunos años la falta de concreción en la práctica de las medidas ordinarias de atención a la diversidad acudiendo inmediatamente a las más extraordinarias o extremas que suelen ser las menos eficaces a largo plazo. Sigue llamando la atención en nuestros días, la gran distancia que existe entre la teoría de la inclusión y su práctica real en centros y aulas, más grande si cabe en la etapa de Secundaria. En este sentido, según expertos internacionales como Gordon Porter, es necesario que todas las buenas ideas sobre inclusión lleguen a las personas que tienen autoridad en el sistema educativo y a los profesores para lograr aplicaciones prácticas (Moliner, 2008). Esto no es fácil y exige un trabajo duro con supervisores y directores de escuelas, creando nuevos cargos y nuevas responsabilidades profesionales, además de mucha formación e inversión en recursos para el desarrollo de las capacidades, la comprensión de conceptos y de prácticas que conlleven la inclusión. Nos enfrentamos así a una paradoja que se está haciendo cada día más visible: ¿cómo engarzar un currículum único, plural, inclusivo e intercultural, válido para todos y cada uno de los estudiantes, con las propuestas del enfoque adaptativo y compensador que se están instaurando en la mayoría de los centros? Una de las alternativas fundamentales pasa por cuestionar y revisar los planes y programas de atención a la diversidad, así como su desarrollo, afrontando el reto de analizar la cultura del centro, sacando a la luz las contradicciones y ofreciendo una oportunidad única a la comunidad para alcanzar, a partir de esa diversidad, un fin común, que parta de intereses y creencias diferentes pero que los reúna en un proceso que es en sí mismo democrático, ético y por consiguiente educativo.

Otra cuestión sobre la que alertar tiene que ver con el hecho de que las políticas de distribución de fondos y de recursos se asocian a porcentajes y tipologías de alumnado denominado “con necesidades específicas de apoyo educativo. Ello puede llegar a fomentar el diagnóstico y etiquetaje de alumnado “diverso” y es que en ocasiones se pone en duda que los recursos de que disponen los centros respondan a necesidades reales, sospechando que algunas veces pueden responder más bien al intento de aliviar algunas clases de alumnado “problemático”, tranquilizando al profesorado y sirviendo de “sistema de drenaje”. Si la

obtención de recursos y programas depende del número de alumnos etiquetados para solicitar el recurso, se puede fomentar la proliferación de diagnósticos de alumnado con necesidades educativas específicas en los centros. Este no es el camino, puesto que en muchos casos lo que se produce es el efecto contrario al que se pretende, en lugar de generar más inclusión, se provoca mayor segregación dentro de los propios centros y aulas. Asociada a esta cuestión está la falsa creencia de los profesionales de la educación de que a más recursos, mejor es la respuesta a la diversidad (Moliner y otros, 2008) cuando lo que se fomenta en realidad es el desarrollo de procesos de diferenciación estructural (Allal et Wegmuller, 1998; Pelgrims, 2001).

Si ello es así, puede ser debido a dos factores principalmente, que en investigaciones previas hemos detectado como variables predictoras de tal delegación: a) la práctica docente del profesorado ordinario y el grado en que es capaz de diversificar la metodología y la evaluación (Moliner, 2004; Moliner, Ferrández y Sales, 2004) y b) las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales que varía en función de la etapa (Ferrández, Moliner y Sales, 2004) siendo más negativas en la Educación Secundaria. Esto puede explicarse porque es esta etapa cuando suelen acentuarse los desfases curriculares, que generan y añaden a los mecanismos compensadores puestos en marcha en etapas anteriores, medios de acceso al currículum más específicos o adaptaciones curriculares más significativas. Ello hace que el profesorado se autoperciba como incompetente ante esta situación, fundamentalmente por una carencia formativa o ausencia de capacitación pedagógica, y delegue su responsabilidad sobre este alumnado en manos de especialistas. En este sentido, se exige una revisión urgente y una mayor indagación sobre el papel del psicopedagogo en estos procesos de derivación, así como la revisión de la formación del profesorado desde el reto que supone el nuevo Máster de Profesorado de Educación Secundaria, viendo cómo se contempla la atención a la diversidad y cómo se potencia la formación didáctica del profesorado.

Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: UNESCO-Narcea.
- AINSCOW, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: algunos retos y oportunidades. *Siglo Cero*, 30 (1), 37-48.
- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- ALLAL, L. et WEGMULLER, E. (1998). "LEX-EVAL" en contexte: différenciation de l'enseignement et évaluation. *Résonances*, 1, 34-36.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P.; CASTRO MORERA, M. y MARTÍNEZ ABELLÁN, R. (2008). Indicadores de calidad para la atención a la diversidad del alumnado en la educación secundaria obligatoria. *Educación y Diversidad*, 2, 35-59
- BOGDAN, R.C. y BIKLEN, S.K. (1982). *Qualitative research for education: an introduction to theory and method*. Boston: Allyn and Bacon
- COLMENERO, M.J. (2006) Análisis de las percepciones del profesorado de Educación Secundaria sobre los procesos de atención a la diversidad: Su incidencia en la formación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 2, 1-15.
- ECHÉITA, G. (1999). Reflexiones sobre Atención a la Diversidad. *Acción Educativa*. 102- 103. Diciembre, 30- 43.
- ESCUADERO, J.M.; GONZÁLEZ, M.T. y MARTÍNEZ, B. (2009) El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- ESTEVE, J.M. (2003) *La tercera revolución educativa: La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- FERNÁNDEZ BATANERO, J.M. (2008). Estudiantes en Riesgo de Exclusión Educativa en la ESO. Situación, Programas y Buenas Prácticas en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Educación Inclusiva: Interrogemos la Experiencia. V Congreso de Universidades y Educación Especial*. Vic: Universidad de Vic.
- FERRÁNDEZ, R.; MOLINER, O. y SALES, A. (2004). Diversidad de actitudes del profesorado hacia la diversidad cultural: una aproximación a partir del análisis factorial. *Actas del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía: La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*. Valencia: Universidad de Valencia y SEP.

- FULCHER, G. (1989). *Disabling Policies? A Comparative Approach to Education Policy and Disability*. London: Falmer.
- GALARRETA, J.; MARTÍNEZ, B.; MENDIZÁBAL, A.; ORCASITAS, J.R. y PÉREZ-SOSTOA, V. (2003). la respuesta a la diversidad en la E.S.O. de la C.A.P.V. ¿Un camino hacia la inclusión? *Actas de las Jornadas de Universidades y Educación Especial*. DIVERSITATS: Formació, acció i recerca. Barcelona.
- JIMÉNEZ, F. e ILLÁN, N. (1997): La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. En ILLÁN ROMEU, N. y GARCÍA MARTÍNEZ, A.: *La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria Obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI*. Málaga: Aljibe, 37-49.
- L.A.C.E (1999) *Introducción al estudio de caso en educación*. Documento de trabajo. Recuperado el 25 de marzo de 2009, de: www2.uca.es/lace/documentos/EC.pdf
- 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*, 1, (1) 1-31. Recuperado el 25 de marzo de 2009 de :<http://www.ugr.es/~recfpro/Rev91ART2.pdf>
- MOLINER, O. (2004). ¿Diversificar la práctica docente en ESO ...o lo damos todo por perdido? *Actas de II Congreso Internacional de Universidades y Educación Especial*. León: Universidad de León.
- MOLINER, O. (2008). Conversando con Gordon Porter sobre el liderazgo administrativo necesario para avanzar hacia la educación inclusiva. *Avances en Supervisión Educativa*. Num. 8. 1-3.
- MOLINER, O.; FERRÁNDEZ . R., y SALES, A. (2004). La formación del profesorado de educación secundaria. *DIDAC* (México), 46, 30-35
- MOLINER, O.; SALES, A.; TRAVER, J. y FERRANDEZ R. (2008). La atención a la diversidad en los centros de educación secundaria obligatoria: análisis de las variables facilitadoras y limitadoras de las prácticas docentes. *Educación y Diversidad*, 2. 99-127.
- MORENO, J.M. (2006). Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 1, 1-17. Recuperado el 12 de noviembre de 2009 de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev101ART3.pdf>
- NUSSBAUM, M. (2006) *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós
- PAJARES, M. F. (1992) Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, Vo. 62, No. 3, 307-332.
- PELGRIMS, G. (2001). Comparaison des processus d'enseignement et condition d'apprentissage en classe ordinaire et spécilisée: des previsions aux contraintes. *Revue Française de Pédagogie*, 134, 147-165.
- SLEE, R. (1996). Inclusive schooling in Australia? Not yet. *Cambridge Journal Of Education*, 26(1), 19-32.
- STAKE. R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- YOUNG, I.H. (2000) *Inclusion and Democracy*. Oxford: Oxford University Press.

Dirección de contacto: Odet Moliner García: Departamento de Educación; Facultad de Ciencias Humanas y Sociales; Av. Sos Baynat, s/n; 12071 Castellón; tl. 964728000; molgar@edu.uji.es