

La Prevención del Fracaso Escolar en Educación Secundaria desde el Programa de Mejora del Rendimiento y del Aprendizaje

Preventing School Failure in Compulsory Secondary Education through the Reinforcement Program of Achievements and Learning

Carmen Márquez ^{1,*} y Cintia Indarramendi ²

¹ Universidad Autónoma de Madrid, España

² Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, Francia

DESCRIPTORES:

Diversidad
Fracaso escolar
Educación inclusiva
Educación secundaria obligatoria
Orientación escolar

RESUMEN:

Con la finalidad de prevenir el fracaso escolar y facilitar la graduación en Educación Secundaria Obligatoria del alumnado con dificultades no atribuibles a su falta de estudio y esfuerzo, la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa aprobó el Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR). Siete años después de su puesta en marcha, este trabajo tiene como objetivos describir cómo se ha implementado y qué resultados ha obtenido PMAR en centros de Andalucía y Madrid. Primero, se realiza un estudio dedicado al análisis de la normativa que regula el programa en ambas comunidades autónomas. Segundo, se llevan a cabo entrevistas semiestructuradas orientadas a conocer la opinión de nueve responsables educativos de los departamentos de orientación. Los resultados evidencian limitaciones estructurales que afectan al desarrollo del programa en ambas comunidades y regulaciones normativas que explican un trato diferenciado del alumnado en cada territorio. Se pone de manifiesto la baja eficacia de esta medida como estrategia para prevenir el fracaso escolar y se concluye enfatizando la necesidad de repensar en apoyos más tempranos, sostenidos en el tiempo y que faciliten la inclusión del alumnado con dificultades en su grupo de pertenencia.

KEYWORDS:

Diversity
School failure
Inclusive education
Compulsory secondary education
School orientation

ABSTRACT:

In order to prevent school failure and to facilitate the graduation of students with difficulties not attributable to their lack of study and effort, the Organic Law for the Improvement of the Quality of Education approved the Reinforcement programs of achievements and learning (PMAR). Seven years after its implementation, this paper aims to describe how PMAR has been implemented and what results it has obtained in schools in Andalusia and Madrid. First, a study was carried out to analyze the regulations governing the program in both regions. Second, semi-structured interviews were conducted to obtain the opinion of nine educational heads of the guidance departments. The results show structural limitations that affect the development of the programs in both regions and normative regulations that explain the differential treatment of students in each territory. They also highlight the low effectiveness of this measure as a strategy to prevent school failure. It concludes by insisting on the need to rethink in an earlier support, sustained over time and which facilitates the inclusion of students with difficulties in their group of belongings.

CÓMO CITAR:

Márquez, C. e Indarramendi, C. (2022). La prevención del fracaso escolar en educación secundaria desde el programa de mejora del rendimiento y del aprendizaje. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 157-173.
<https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.009>

1. Introducción

El sistema educativo español continúa enfrentando sin éxito el reto de prevenir el fracaso escolar y encontrar formas de incluir a todo el alumnado en sus escuelas (Ainscow, 2016). Como una de las posibles estrategias para atender las dificultades de aprendizaje del alumnado en riesgo de titular, los centros de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante, ESO) cuentan con la posibilidad de implementar medidas de atención a la diversidad organizativas y curriculares. La última de estas acciones ha sido el Programa de Apoyo al Aprendizaje y Refuerzo Educativo (en adelante, PMAR). Este programa fue aprobado por la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (en adelante, LOMCE) y se desarrolló hasta la finalización del curso académico 2020/2021. Según reguló el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de ESO y Bachillerato, PMAR se dirigía al alumnado de primer y segundo curso con dificultades relevantes de aprendizaje, no imputables a la falta de estudio o esfuerzo. Con el objetivo facilitar su graduación en ESO, mantuvo los objetivos curriculares de la etapa educativa, pero organizó el currículo en ámbitos académicos, incrementó el desarrollo de actividades prácticas y reubicó al alumnado en grupos reducidos fuera del aula ordinaria. Una vez que el alumnado promocionaba a cuarto curso, debía incorporarse al aula ordinaria y obtener la titulación bajo las mismas exigencias que el resto del grupo educativo.

Siete años después de su aprobación, cuando PMAR ha sido reemplazado por los Programas de Diversificación Curricular (en adelante, PDC) recuperados por la Ley Orgánica 3/2020, del 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación 2/2006, del 3 de mayo, se considera un buen momento para hacer un balance del programa, de su desarrollo y algunos de sus resultados. Para ello, este estudio se aproxima a la realidad de PMAR en dos comunidades autónomas considerando que la descentralización educativa posibilita la adaptación del programa a los diferentes contextos como garantía de equidad, igualdad e inclusión (Ebersold, 2009). E intenta averiguar si esta contextualización territorial puede incidir sobre la atención al alumnado o la prevención del fracaso escolar.

2. Marco teórico

La prevención del fracaso escolar cobró especial relevancia tras la aprobación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) que propugnó un modelo de escuela abierta y flexible que respondiera a la diversidad del alumnado. Desde entonces, se han ido sucediendo diferentes estrategias educativas encaminadas a apoyar al alumnado con dificultades y evitar su abandono escolar. Algunas de las medidas más implementadas en la ESO en España son los programas de compensatoria, agrupamientos flexibles, desdoblamientos en áreas instrumentales o adaptaciones curriculares individuales, entre otras. Muchas de estas iniciativas se han legislado a nivel estatal y, posteriormente, se han concretado a nivel regional en función de la ideología, lógica y prioridades educativas de cada comunidad autónoma (Guarro et al., 2017).

En términos generales, cabría decirse que bajo el paraguas de la atención a la diversidad se han desarrollado diversas medidas extraordinarias dirigidas a la población escolar de mayor riesgo de exclusión (Ritacco y Amores, 2016). Algunos trabajos han valorado estas actuaciones como segundas oportunidades capaces de motivar y devolver al

sistema al alumnado en riesgo de abandono escolar (González González, 2016). En cambio, otros las han cuestionado por su baja eficacia para resolver carencias de aprendizaje acumuladas durante la escolarización y por obviar los impactos negativos que generan en el alumnado a nivel escolar y social (Domínguez et al., 2016; Rodríguez Torres y Gómez Jiménez, 2021). En esta línea, se ha subrayado que los procesos de desenganche escolar tienen su inicio en la Educación Primaria y eclosionan en Educación Secundaria (Barrère, 2013; González González, 2016). Este carácter evolutivo requiere que las dinámicas de desconexión sean comprendidas como trayectorias activas en las que el alumnado transita desde la vulnerabilidad a la exclusión educativa (Domingo y Martos, 2017). Lejos de incorporar esta consideración, la mayor parte de estos programas han propuesto intervenciones tardías, actuaciones que se han hecho efectivas cuando las dificultades escolares han sido tan significativas que resultaba imposible paliar sus efectos (García-Rubio, 2017).

Por otra parte, de estas actuaciones, también se ha cuestionado la naturaleza escorada de las políticas que las inspiran (Escudero y Martínez, 2012). Estos autores explicaron que la perspectiva del déficit y la tendencia a responsabilizar al alumnado de su fracaso escolar han contaminado estas medidas, desestabilizando el equilibrio entre las responsabilidades institucionales y las que el alumnado y su familia deben asumir. Tarabini (2019) también puso de manifiesto que el fracaso escolar no forma parte de la naturaleza del alumnado ni de su carácter, más bien es el resultado de su interacción con su contexto educativo. Por consiguiente, la prevención del fracaso escolar requiere acciones globales y sistémicas que revisen la calidad de las experiencias educativas que se ofrece al alumnado ya que, cuando éste se desengancha se está descolgando de las actividades y acontecimientos que configuran el orden escolar en el que está inmerso (Forteza-Forteza y Moreno-Tallón, 2017; González González, 2016).

Por último, se ha enfatizado que estas actuaciones extraordinarias son inadecuadas por alejarse del imperativo internacional de la educación inclusiva reconocido en el 4º Objetivo Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2016). La mayor parte de estas estrategias educativas se inician con la tipificación de la diversidad del alumnado en categorías excluyentes sobre las que se valora si el alumnado es o no merecedor de una u otra actuación (Bouveau y Rochex, 1997; Rujas, 2017). Posteriormente, bajo la justificación de que es más fácil atender a grupos homogéneos, se propone la separación del alumnado en espacios secundarios y paralelos al aula ordinaria. Esta desvinculación física del grupo de referencia priva al alumnado de beneficiarse de la misma capacitación, recursos y experiencias educativas que el resto del grupo ordinario (Echeita, 2017). Y genera un mayor nivel de segregación escolar (Ainscow, 2016).

Desde la preocupación de que PMAR pueda estar reproduciendo esta dinámica poco eficiente para atender las necesidades del alumnado más vulnerable y prevenir su fracaso escolar, esta investigación tiene como objetivos describir el proceso de desarrollo y los resultados obtenidos por PMAR en centros de Andalucía y Madrid.

3. Método

Esta investigación se basa en un enfoque cualitativo orientado a comprender el fenómeno de estudio en su ambiente habitual (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). En este sentido, para profundizar en el desarrollo y resultados de PMAR como estrategia de prevención del fracaso escolar, se propone una revisión sistemática de la normativa que regula el programa basada en el análisis de contenido como método analítico. Y se llevan a cabo entrevistas en profundidad a responsables de los

departamentos de orientación de las dos comunidades autónomas con mayor índice de participación en PMAR.

Participantes

En este estudio participaron 9 responsables de los departamentos de orientación educativa de ESO, 5 pertenecientes a centros ubicados en Andalucía y 4 en la Comunidad de Madrid. La selección muestral fue no probabilística y por conveniencia en base a dos criterios predefinidos: a) centros de ESO de titularidad pública; b) centros pertenecientes a las regiones de Andalucía y Madrid. Los departamentos de orientación de los centros que cumplían los criterios previos fueron invitados a colaborar con el equipo investigador mediante correo electrónico, aunque la muestra final estuvo sujeta a la disponibilidad de los participantes. Entre la muestra participante se registró un predominio de género femenino del 77,7% del total. Todos los y las participantes eran titulados/as universitarios/as, el 55,5% en Psicología, el 33,3% en Pedagogía y el 11,2% en Psicopedagogía. El 77,6% acumulaba una experiencia profesional como orientadores/as de ESO de más de 15 años, el 12,2 % entre 10-15 años y el 10,2% inferior a 10 años. El 62,5% de sus centros de pertenencia estaban ubicados en zonas urbanas y el 37,5% en zonas rurales. Y contaban con un número de estudiantes matriculados que oscilaba entre los 200 y 1.200 estudiantes.

Contexto

Las comunidades de Andalucía y Madrid son las regiones que registraron mayores tasas de matriculación en PMAR durante el curso 2019/20. En concreto, Andalucía contó con 16.211 estudiantes y Madrid con 8.979 estudiantes (Educabase, 2021). La comunidad de Madrid es, además, la región española con mayor nivel de segregación escolar socioeconómica y la segunda de la Unión Europea (Murillo y Martínez-Garrido, 2018). En Madrid se constata una distribución de la oferta de educación postobligatoria desigual y coincidente con el capital económico y cultural de sus individuos o familias (Rujas et al., 2020).

Procedimiento

El desarrollo de este estudio se desarrolló en dos fases interrelacionadas que se describen a continuación:

1º Fase. Estudio comparativo de la normativa educativa. Esta fase se inició con una revisión exhaustiva de la normativa que regula la atención a la diversidad y prevención del fracaso escolar en España y las comunidades autónomas de Andalucía y Madrid, siguiendo la propuesta metodológica de Bennett y otros (2005). Como fuentes primarias de consulta se usaron el Boletín Oficial del Estado, Boletín Oficial Junta de Andalucía, Boletín Oficial Comunidad Madrid y los sitios webs de las Consejerías de Educación de Andalucía. En sus respectivas plataformas virtuales, se introdujeron como descriptores los términos “fracaso escolar”; “diversidad”; “inclusión”; “educación secundaria”; “PMAR” y los operadores booleanos “AND” y “OR” para conectar términos. Inicialmente, se identificaron 53 documentos, de los que 42 fueron descartados por no ajustarse a los criterios de inclusión y exclusión fijados. Estos criterios fueron: normativa publicada entre 2013 y 2020 y relación directa con el objetivo de investigación. Finalmente, se incluyeron para su revisión y síntesis 11 documentos recogidos en el Cuadro 1 (3 leyes orgánicas, 3 decretos y 4 órdenes autonómicas y 1 instrucción).

Cuadro 1***Documentos normativos incluidos para su revisión y análisis***

Ámbito	Normativa
Estatal	Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
Comunidad Autónoma de Andalucía	Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado Decreto 182/2020, de 10 de noviembre, por el que se modifica el Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía Instrucción 9/2020, de 15 de junio, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, por la que se establecen aspectos de organización y funcionamiento para los centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria
Comunidad Autónoma de Madrid	Orden 1459/2015 , de 21 de mayo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se desarrolla la autonomía de los centros educativos en la organización de los Planes de Estudio de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Madrid Decreto 48/2015 , de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria Decreto 59/2020 , de 29 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se modifica el decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria Orden 3295/2016 , de 10 de octubre, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid los Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento en la Educación Secundaria Obligatoria Orden 880/2018 , de 26 de marzo, de la Consejería de Educación e Investigación, por la que se modifica la Orden 3295/2016, de 10 de octubre, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento en la Educación Secundaria Obligatoria

Para facilitar el análisis de datos se elaboró una rúbrica en la que se recogían las principales aportaciones de cada normativa en base a la identificación de cuatro categorías vinculadas con la organización y funcionamiento de PMAR: a) perfil del alumnado participante, b) tamaño de los grupos, c) organización curricular, y d) evaluación de los aprendizajes.

2º Fase. Entrevistas en profundidad a responsables de los departamentos de orientación de ESO. Estos equipos tienen atribuidas destacadas competencias profesionales en el desarrollo y seguimiento de las medidas de atención a diversidad en ESO. A tal efecto, se diseñó un guion de entrevista semiestructurado integrado por cuatro dimensiones claves en base a la revisión de la literatura realizada para el marco teórico. La primera dimensión contenía cuestiones al perfil socio-profesional del participante (género, edad, titulación universitaria y años de experiencia profesional). La segunda dimensión incluyó cuestiones relativas al modelo de atención a la diversidad seguido por el educativo. En la tercera dimensión se consideraron cuestiones relativas a la organización, desarrollo y resultados de PMAR. Y la cuarta

integró ítems de identificación de los puntos fuertes y oportunidades de mejora del programa. Las entrevistas se realizaron de manera presencial y con duración aproximada entre 60 y 120 minutos. Los participantes fueron informados sobre los objetivos de la investigación y la política de tratamiento de los datos, solicitándose consentimiento informado. La información recogida fue transcrita y organizada en temas a partir de los patrones emergentes que dieron lugar a un sistema inductivo de códigos y categorías (Miles et al., 2014), recogidos en el Cuadro 2. Para facilitar el análisis de los datos se utilizó el programa informático MaxQDA 12. El último paso metodológico integró los resultados del análisis documental y de las entrevistas a participantes en un relato lógico y no repetitivo. Con el fin de preservar la identidad y confidencialidad de centros y participantes, la información fue anonimizada para la presentación de resultados.

Cuadro 2

Sistema de categorías y códigos

Categorías	Códigos
Implementación programa	Selección alumnado
	Participación docente
	Participación familiar
Desarrollo del programa	Tamaño grupal
	Perfil alumnado
	Organización curricular
Resultados programa	Resultados académicos (tasa titulación)
	Otros resultados escolares

4. Resultados

4.1. Contextualización de PMAR en las comunidades autónomas de Andalucía y Madrid

La revisión documental constató que las condiciones generales de acceso y organización de PMAR aprobadas por el Real Decreto 1105/2014 fueron contextualizadas mediante diferentes normativas autonómicas en cada territorio. En concreto, la Comunidad Autónoma de Andalucía incluyó la regulación de PMAR en la Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado (artículos del 38 al 47). En la comunidad de Madrid se aprobó la Orden 3295/2016 de 10 de octubre, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid los Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento en la Educación Secundaria Obligatoria y la posterior Orden 880/2018, de 26 de marzo, de la Consejería de Educación e Investigación, por la que se modifica la Orden 3295/2016, de 10 de octubre, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento en la Educación Secundaria Obligatoria.

El análisis de la normativa ha permitido identificar determinadas diferencias y semejanzas entre regiones en lo relativo al perfil del alumnado, el tamaño de los grupos, la organización curricular y la evaluación de los aprendizajes. En este sentido, la normativa en Andalucía amplía el perfil del alumnado PMAR, permitiendo la

participación del alumnado que se encuentre repitiendo segundo curso y que, habiendo agotado otras medidas ordinarias de refuerzo, presenten dificultades que les impidan seguir la ESO por la vía ordinaria. Excepción no recogida en la comunidad de Madrid. La normativa andaluza también otorga también mayor flexibilidad a los centros para configurar los grupos de PMAR al no establecer un cupo mínimo obligatorio. Igualmente, ofrece la oportunidad de participar en el programa al alumnado repetidor de segundo curso que haya agotado otras medidas de atención a la diversidad. En la comunidad de Madrid, la normativa asegura el aprendizaje de la lengua extranjera como un ámbito propio de PMAR mientras que, en Andalucía, la organización de este tercer ámbito queda sujeta a la disponibilidad de recursos del centro. La normativa en Madrid ofrece al alumnado una prueba extraordinaria de evaluación que no se contempla en Andalucía.

Cuadro 3

Resultado análisis normativo PMAR

	Andalucía	Madrid
Perfil Alumnado	<p>Con dificultades relevantes de aprendizaje no imputables a falta de estudio o esfuerzo, que haya repetido al menos un curso en cualquier etapa y:</p> <p>Que no esté en condiciones de promocionar al segundo curso o tercer curso</p> <p>O que, habiendo cursado tercer curso de ESO, no esté en condiciones de promocionar a cuarto curso</p> <p>Excepcionalmente: Alumnado que se encuentre repitiendo segundo curso y que, habiendo agotado otras medidas ordinarias de refuerzo, presenten dificultades que les impidan seguir la ESO por la vía ordinaria</p>	<p>Alumnado con dificultades relevantes de aprendizaje no imputables a falta de estudio o esfuerzo, que haya repetido al menos un curso en cualquier etapa y:</p> <p>Que no esté en condiciones de promocionar al segundo curso o tercer curso</p> <p>O que, habiendo cursado tercer curso de ESO, no esté en condiciones de promocionar a cuarto curso</p>
Tamaño de los grupos	Los grupos no deberán superar el número de quince alumnos y alumnas	<p>Los grupos no podrá ser superior a quince ni inferior a diez</p> <p>Los grupos con menos de diez alumnos solo serán autorizados en caso de necesidad, previo informe del servicio de inspección de educación</p>
Organización curricular	<p>Ámbito lingüístico y social</p> <p>Ámbito científico-matemático</p> <p>Ámbito de lenguas extranjeras, en función de los recursos del centro</p>	<p>Ámbito lingüístico y social</p> <p>Ámbito científico-matemático</p> <p>Ámbito de lenguas extranjeras</p>
Evaluación del aprendizaje	El profesorado calificará de manera desagregada cada una de las materias que los componen	<p>El profesorado calificará cada ámbito con una sola calificación</p> <p>Se contempla la realización de una prueba extraordinaria destinada a posibilitar la recuperación de ámbitos o materias</p>

4.2. Implementación y desarrollo de PMAR

En este apartado se expone el procedimiento seguido en los centros para la formación de los grupos PMAR y algunas de las condiciones que limitan el desarrollo del programa. En todos los centros, los participantes informaron que la selección del alumnado comienza en las sesiones de evaluación del segundo trimestre y se prolonga hasta la finalización del curso escolar. En este proceso participa la totalidad del equipo docente y la principal dificultad informada se vinculó con las diferentes expectativas que poseen los docentes sobre el nivel de implicación y motivación del alumnado. En ocasiones, estas discrepancias los obliga a decidir sobre la incorporación del alumnado al programa mediante un sistema de votación simple

En la segunda evaluación nos reunimos y decidimos quiénes son los candidatos a PMAR. Es cierto que, en algunos casos, tenemos que votar la decisión final porque no hay acuerdo entre el equipo docente. (IES 2)

Una vez acordada la incorporación del alumnado, los departamentos de orientación solicitan a padres, madres o tutores legales autorización expresa para el acceso al programa. Este requisito resulta de obligado cumplimiento en todos los centros y ningún centro ha incorporado alumnado a PMAR que no contara con este consentimiento familiar. Según explicaron algunos participantes, la autorización familiar no siempre es fácil de conseguir porque las familias se muestran muy reticentes a la incorporación de sus hijos/as a PMAR al considerar que les restará oportunidades de futuro.

Yo les explico a los padres que le vamos a dar un extra de vitamina para poner a sus hijos al mismo nivel que los estudiantes de 4º ESO. Pero muchas veces, ellos no quieren que vayan a PMAR porque creen que eso repercutirá negativamente en el futuro de sus hijos. (IES 5)

Cada centro participante contó con dos grupos PMAR (2º de ESO y 3º de ESO), integrados por entre 6 y 15 estudiantes. El tamaño de los grupos fue un aspecto muy discutido por los participantes. De manera general, todos valoraron que el cupo requerido se encontraba muy por encima de lo recomendable para atender de manera eficiente al alumnado. Y, de forma particular, los participantes de la Comunidad de Madrid lo calificaron como un verdadero obstáculo para el aprovechamiento del programa. En esta comunidad, la normativa establece que los grupos no podrá ser inferiores a 10 estudiantes. En aquellos años en los que no se había alcanzado este cupo mínimo, los equipos docentes habían tenido que decidir entre incorporar alumnado que no se ajustaba al perfil para incrementar el cómputo total o no implementar el programa privando del recurso al alumnado en situación de riesgo escolar.

En segundo curso tenemos 15 estudiantes y en tercero otros 15. En estas condiciones no es fácil trabajar, no se puede atender a todos con grupos tan grandes. Lo ideal serían 8 o 10 estudiantes por grupo. (IES 5)

Este año solo tenemos PMAR en tercero. El año pasado no llegamos al cupo mínimo recogido por las instrucciones de la comunidad y no pudimos formar grupo. Seis estudiantes que lo necesitaban se quedaron sin el recurso. (IES 4)

Cuando llegué el año pasado, me encontré que había muchos niños en PMAR que no tenían el perfil. En muchos centros se hace así porque la normativa nos obliga a llevar a un número mínimo para formar grupo. (IES 9)

Los participantes también pusieron de manifiesto que PMAR constituye la principal medida extraordinaria con la que cuentan para atender al alumnado más vulnerable. Esta limitación de recursos disponibles obliga a los equipos docentes a bordear la normativa y flexibilizar los criterios de acceso al programa para ofrecer atención en

grupo reducido al alumnado con mayores dificultades, sin valorar otras condiciones de motivación o esfuerzo.

Las condiciones para entrar en PMAR, pues mira... una cosa es lo que establece la ley y otra es lo que hacemos los centros para poder responder sus necesidades. Los centros tenemos que ampliar este perfil. (IES 1)

Además de las barreras normativas, el análisis de los discursos mostró que la composición de los grupos también se veía afectada por las creencias docentes sobre el alumnado. Aunque, aparentemente, la composición de género de los grupos PMAR fue explicada como producto de la casualidad, se registraron continuas representaciones docentes sobre las dificultades, competencias y motivaciones del alumnado PMAR en función de su género.

En PMAR, facilitamos más que entren ellas que ellos. Ellas se esfuerzan y se comprometen más que los chicos. (IES 3)

Justamente, la falta de madurez de los chicos requiere de una atención más individualizada y, por eso, aconsejamos que entren en PMAR antes que las chicas. (IES 5)

También se identificaron creencias docentes sobre aquellos perfiles de alumnado que deberían tener limitado el acceso al programa. En este sentido, algunos participantes explicaron que durante el curso recibían frecuentes peticiones del profesorado tutor/a solicitando la incorporación al programa de alumnado con conductas desafiantes. Estas demandas no solían ser satisfechas porque tenían como único objetivo homogeneizar el grupo clase y mejorar el clima del aula ordinaria. Y, sobre todo, porque la presencia del alumnado disruptivo en el grupo PMAR impactaba negativamente sobre las dinámicas relacionales y de trabajo académico. Los participantes añadieron que este alumnado de conductas desafiantes era derivado a Formación Profesional Básica (FPB).

El profesorado conoce los beneficios de descargar el grupo ordinario de alumnado con problemas de comportamiento y de manera constante, nos pide que los valoremos y los llevemos a PMAR. Para mí, este no es un alumno PMAR porque crea una dinámica negativa. Es un alumno de FPB. (IES 6)

Yo no quiero meter ni a los gamberros, ni a los de mal comportamiento en PMAR. Si quieres gamberrear te vas a FPB o te vas a la calle, aquí en PMAR no. (IES 9)

En la misma línea, se hizo expresa la negativa de los participantes de incorporar alumnado con un desfase curricular muy significativo. Aunque la repetición previa en algún curso anterior es una condición obligatoria de acceso a PMAR, se explicó que el programa no podía compensar el retraso acumulado por una repetición continuada o por un exceso de materias pendientes. Y, en estos casos, el alumnado también era derivado a FPB.

Si un alumno ha repetido primero y segundo o tiene muchas asignaturas pendientes no lo mandamos a PMAR. En esos casos, lo orientamos a FPB porque en PMAR no se puede recuperar todo. (IES 2)

Donde sí se registró un alto grado de acuerdo entre participantes fue en la incorporación a PMAR de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (en adelante NEAE). Según explicaron, tanto el alumnado con discapacidad como de incorporación tardía necesitaba una atención más personalizada que no podía ser brindada en el aula ordinaria. En cambio, la atención en grupo reducido que ofrecía PMAR era la mejor opción disponible a tenor de los resultados obtenidos hasta la fecha.

Hemos tenido a una alumna que se estaba quedando ciega y perdía visión rápidamente. La derivamos al programa donde es mucho más fácil atenderla y ahora va mucho mejor. (IES 1)

Tenemos un chico que llegó de Venezuela el curso pasado con un desfase curricular tan grande que en 3ºESO se perdía. Lo incluimos en PMAR, con grupo pequeño y este año va bastante bien. (IES 3)

El análisis de los discursos también se ocupó de identificar las principales limitaciones que acometen los centros en el desarrollo del programa. En este sentido, se apreció que algunas dificultades eran más significativas en una comunidad autónoma que en otra. Por ejemplo, los participantes de Andalucía hicieron especial referencia a la limitación de recursos que acusaban los centros y que les impedía organizar el tercer ámbito de lengua extranjera en PMAR. Esta restricción afectaba significativamente al aprendizaje del alumnado con mayores dificultades.

Tenemos dos ámbitos, sociolingüístico y científico-técnico porque inglés depende del profesorado que tengamos. Este año, los de PMAR van con el grupo ordinario y esto no es bueno porque si esos chavales tienen dificultades en lengua, ¡imagínate en inglés! (IES 2)

Otras limitaciones se observaron cómo generalizadas en todos los centros. En este sentido, todos los participantes coincidieron en señalar la dificultad que tenían para mantener los objetivos curriculares de la etapa en los grupos PMAR. Las dificultades de aprendizaje y el desfase curricular acumulado a lo largo de toda la escolarización explicaron que, en contra de la normativa, los equipos docentes optaran por adecuar los objetivos curriculares al nivel del alumnado. Esta estrategia resultaba fundamental para prevenir la desmotivación del alumnado y el abandono prematuro del programa.

Los objetivos hay que modificarlos porque el punto de partida de estos niños es muy bajo y hay que bajarlos para tirar de ellos y engancharlos. (IES 9)

La tercera limitación reconocida fue la imposibilidad por tutorizar de forma individualizada al alumnado de PMAR. Aunque la normativa señala la importancia de acción tutorial como recurso educativo, los participantes explicaron la imposibilidad de realizar un seguimiento personal del alumnado debido a la sobrecarga de funciones que asumen. En el mejor de los casos, estos profesionales podían celebrar reuniones quincenales grupales encaminadas a detectar dificultades individuales o grupales y realizar las adaptaciones requeridas.

Aquí estamos atendiendo a cincuenta con los dedos de una mano y en condiciones pésimas porque la economía decide y la pedagogía se adapta. Uno piensa que la administración tendría ser responsable y poner recursos para atender a las necesidades educativas, pues bien, ¡es al revés! (IES 1)

Nosotros tratamos de tener reuniones quincenales con los profesores de PMAR para que nos cuenten las trayectorias de sus alumnos, las necesidades del grupo, las dificultades con la familia, etc. (IES 5)

La falta de recursos para atender las necesidades del alumnado más vulnerable había constituido la base de las continuas peticiones de apoyo que los centros dirigían a la administración educativa desde la aprobación del programa. A pesar de la insistencia con la que habían solicitado refuerzos, los participantes informaron que estas demandas siempre eran desatendidas y nunca recibían recursos materiales ni humanos para el desarrollo del programa. Esta desatención por parte de los responsables políticos, que solo se ocupaban de solicitar los resultados finales de PMAR, provocaba en los participantes un acusado sentimiento de abandono.

No hay ningún seguimiento por parte de la administración y solo nos pregunta por el número de aprobados al finalizar el curso. Tampoco nos dota de recursos

para atender al grupo PMAR, los recursos tenemos que buscarlos nosotros y así es imposible. (IES 4)

4.3. Efectos de la participación en PMAR

En esta categoría se recoge la valoración que los participantes realizan sobre los resultados del programa. En este sentido, no solo se ha abordado los resultados académicos sino también se mencionaron otros efectos colaterales que afectan al alumnado participante. La obtención de la titulación de ESO es el principal objetivo de PMAR. Lejos de esta meta, durante las entrevistas, los participantes informaron que la mayor parte del alumnado PMAR que promociona a cuarto de ESO, no logra graduarse por la vía ordinaria. La opinión de los participantes es que la proporción de alumnado que obtiene la titulación se sitúa entre el 20%-30% del total.

PMAR lleva aquí tres años. El año pasado llegaron a cuarto cuatro alumnos y titularon dos. Este año han promocionado también cuatro y solo va a titular uno. El resto del grupo va a repetir. (IES 2)

La tasa de éxito de PMAR es muy baja. De siete niños que pasaron a cuarto solo lograron titular dos. (IES 8)

Una de las posibles causas que justifica estos resultados es el desajuste entre la metodología seguida en PMAR y la dinámica de trabajo exigida en cuarto curso. El trabajo en grupo reducido y apoyado estrechamente por el profesorado de ámbito confronta con la dinámica de trabajo autónomo exigida en cuarto curso. Los participantes explicaron que durante el programa no se preparaba al alumnado para este cambio. Cuando se producía el cambio, el alumnado no era capaz de engancharse a la nueva dinámica en la que encontraba perdido.

Lo de integrarlos en el cuarto ordinario me parece francamente mal. Que en el último año pasen a incorporarse a una metodología que no conocen, con mayor exigencia y un profesor distinto para cada materia es fatal para ellos. (IES 2)

En PMAR se sienten bien, aprueban y suben su autoestima, pero después pasan a cuarto que es el pozo de las serpientes... Allí hay una clase con 29 más, un profesor cada hora y trabajo autónomo, entonces estos alumnos no se enteran de nada y vuelven sus fantasmas del pasado. (IES 1)

El relato de estos procesos de frustración e indefensión que sufría el alumnado de PMAR hizo que, en diferentes momentos y de forma espontánea, los participantes compararan este programa con el anterior Programa Diversificación Curricular (en adelante PDC). Todos los participantes se mostraron confusos antes una medida que obligaba al alumnado a volver al aula ordinaria para graduarse y reclamaron la vuelta al antiguo modelo de PDC porque permitía el acompañamiento del alumnado hasta la obtención de la titulación.

Antes con diversificación no había esta discriminación que hay ahora con esta nueva ley. Con diversificación acompañabas a los chicos, en grupo pequeño, hasta que se graduaban. Esto era bueno para ellos, pero esta propuesta de PMAR no se entiende. (IES 1)

Además de hacerse eco de los bajos resultados académicos, el análisis de los discursos también identificó que la participación en PMAR traía consigo otros efectos no deseados para el alumnado. El primero de ellos fue la estigmatización que sufría el alumnado PMAR por parte de sus iguales. Según explicaron, la separación del grupo ordinario y su ubicación en pabellones separados o instalaciones anexas facilitaba que el alumnado PMAR fuera visto por sus pares como incompetentes para seguir una escolarización normalizada. Esta “teórica incapacidad” fundamentaba los insultos y bromas peyorativas que dirigían al alumnado del programa. El segundo efecto se

producía como consecuencia del primero. Según se explicó, esta desacreditación tenía efectos devastadores en la autoestima del alumnado PMAR que terminaban por asumir las etiquetas impuesta y reconocerse incapaz de alcanzar los objetivos académicos fijados para el resto del grupo ordinario.

El programa etiqueta a los niños, en mi centro se les llama "los malitos" porque los atendemos en aulas separadas. (IES 7)

Ellos tienen una autoestima bajísima y como están separados siempre van con ese complejo de "somos los tontos de PMAR". (IES 5)

El tercer efecto se vinculó con la reducción de las posibilidades educativas futuras del alumnado PMAR. Al ser interrogados sobre los itinerarios educativos a los que orientaban al alumnado PMAR, los participantes siempre explicaron la misma secuencia. Al concluir PMAR, el alumnado era orientado a cursar cuarto de ESO en el itinerario de ciencias aplicadas. Posteriormente, aquel alumnado que conseguía titular era dirigido a matricularse en un Ciclo Formativo de Grado Medio. En todos los casos, se admitió que se desaconsejaba su matriculación en Bachillerato porque estaban preparados/as para afrontar con éxito esta etapa educativa.

Es verdad que PMAR cierra puertas. Siempre intentamos que elijan el itinerario de aplicadas en 4º curso y que después vayan a un Ciclo de Formación Profesional, no les damos más opciones. (IES 5)

Algunos quieren elegir Bachillerato, pero les advertimos que si van a Bachillerato fracasarán porque no están preparados. Siempre les recomendamos que vayan a Ciclos de Formación Profesional. (IES 2)

5. Discusión y conclusiones

Este trabajo profundiza en el desarrollo y resultados obtenidos por PMAR en centros de ESO de Andalucía y Madrid. Sus hallazgos complementan trabajos previos y pueden contribuir al diseño de respuestas educativas más ajustadas a la diversidad del alumnado y orientadas a la prevención del fracaso escolar.

Los primeros hallazgos concluyen que las comunidades autónomas hacen uso de la autonomía otorgada por el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre y contextualizan PMAR en función de sus ideologías o prioridades (Guarro et al., 2017). Concretamente, se han constatado ciertas diferencias regionales no sustanciales en lo que respecta al perfil del alumnado que accede al programa, y más importantes en relación con el tamaño de los grupos PMAR, la organización curricular y la evaluación de los aprendizajes adquiridos. Estas diferencias explican que las posibilidades de ser atendido por el programa del alumnado en riesgo de fracaso escolar son mayores en Andalucía porque no se establecido un cupo mínimo para la formación de grupo y se han ampliado los perfiles de acceso. En contraposición, también informan que, una vez dentro del programa, el alumnado de Madrid puede tener mayores oportunidades de éxito. Las principales razones son que cuentan con la garantía de un tercer ámbito de lengua extranjera y la posibilidad de una prueba extraordinaria de evaluación. Ninguna de estas medidas se contempla en Andalucía. Aunque cabe presuponerse que las adaptaciones al contexto tienen como objetivo optimizar la respuesta que se ofrece a las necesidades del alumnado, a la luz de nuestros resultados, coincidimos con otras investigaciones en señalar que esta contextualización de PMAR también puede situar al alumnado de un territorio en situación de desventaja educativa respecto al de otro (Lessard y Carpentier, 2015; Murillo et al., 2018).

De manera paralela, otros hallazgos han identificado una serie de factores estructurales que afectan al desarrollo del programa. El primero de estos condicionantes es la falta de recursos materiales y humanos que acusan los centros para atender las dificultades educativas del alumnado más vulnerable. Este condicionamiento provoca en los centros un doble efecto no deseado. Por una parte, obliga a los equipos docentes a bordear la normativa y promover la incorporación en PMAR de alumnado que no se ajusta al perfil, pero que no puede ser atendido en el aula ordinaria. Estas acciones parecen ser bien acogidas por los tutores de grupo que perciben el programa como un recurso de descarga y externalización de la clase ordinaria (Tardif y Lavasseur, 2010). La incidencia de esta limitación es tal que se ha reconocido que existe una significativa brecha entre el perfil legal y el perfil real del alumnado PMAR. Esto nos lleva a recomendar que se reflexione sobre la naturaleza de estas medidas de atención a la diversidad que imponen perfiles, cupos y condiciones cuando se están necesitando estrategias flexibles en las que tengan cabida cualquier alumnado con dificultades puntuales o permanentes de aprendizaje y/o participación. Por otra parte, esta escasa inversión e implicación por parte de la administración educativa genera entre los centros un creciente sentimiento de abandono. Lejos de sentir que el fracaso escolar se aborda de manera sistemática por parte de todo el sistema educativo, los centros perciben que esta es una batalla que libran solos y sin medios. Ambas consecuencias nos llevan a coincidir con Ritacco y Amores (2016) en que la atención a la diversidad no puede realizarse a coste cero. Es urgente reforzar la dotación de los centros para que puedan garantizar una respuesta individualizada a las necesidades de apoyo del alumnado más vulnerable. Igualmente, deben establecerse protocolos de coordinación entre los agentes políticos, educativos y familiares implicados en la prevención del fracaso escolar. El segundo condicionante se vincula al impacto de los sistemas de creencias docentes sobre la configuración de los grupos PMAR. Aunque nuestros resultados coinciden con Corujo y otros (2018) en que la decisión sobre la incorporación al programa queda en manos de la familia, se ha hecho evidente que las percepciones docentes sobre la motivación e implicación del alumnado favorece la incorporación de determinados perfiles frente a otros. Particularmente, se favorece la incorporación de alumnado con discapacidad o incorporación tardía al sistema mientras se rechaza la incorporación de alumnado con comportamiento desafiante. Este alumnado, cuyas conductas pueden estar explicadas por diferentes causas, se considera no merecedor de medidas de apoyo más inclusiva (Stanforth y Rose, 2020). Estos hallazgos enfatizan la necesidad de fortalecer la formación inicial y continua de los equipos docentes con herramientas que les permitan revisar la influencia de sus concepciones sobre inclusión en su práctica profesional. El tercer condicionantes es el carácter no finalista del programa que obliga al alumnado a titular por la vía ordinaria. La disparidad informada entre los objetivos y las metodologías seguidas en PMAR y aquellas exigidas en la vía ordinaria se convierte en una barrera infranqueable que coloca al alumnado en una situación de indefensión educativa y emocional descrita como “el pozo de las serpientes”. Queda así cuestionada la eficacia de una estrategia que, como PMAR, propone el desvío pedagógico del alumnado con dificultades durante un periodo de tiempo para después incorporarlo a la escolaridad ordinaria sin más apoyos (Henri-Panabière et al., 2013). Por tanto, debe recomendarse la implementación de actuaciones en las que se acompañe al alumnado con dificultades mientras sea necesario.

En cuanto a los resultados obtenidos por el programa, nuestros hallazgos concluyen que la tasa de graduación en ESO del alumnado participante en PMAR informada por los departamentos de orientación es baja. Como apuntara Fernández y Gual (2017), el

programa contribuye a logros parciales sobre la adquisición de determinados hábitos y pautas de trabajo, pero no logra dotar al alumnado en las competencias y objetivos requeridos para graduarse en ESO. En cambio, sí trae consigo otros resultados colaterales que afectan al alumnado de PMAR como resultado de ser separado de su grupo de referencia para ser atendido. La primera consecuencia es que lo priva de experiencias y espacios comunes de aprendizaje que no son cubiertos por el programa (Echeita, 2017; Morentin-Encina, 2021; Sandoval et al., 2019). La segunda es que daña su imagen social al ser etiquetado por sus iguales de manera peyorativa (Enguita et al., 2010). Y la tercera que destruye su autoestima y le obliga a acudir cada día al centro bajo el peso de sentirse incapaz de seguir el ritmo de sus iguales (Olmos et al., 2018). Todos estos efectos lo llevan a emprender un camino de desenganche académico donde la exclusión se hace latente (Fernández-Menor, 2020). Y nos llevan a concluir que PMAR plantea un modelo de atención a la diversidad contrario a los principios de educación inclusiva que se vincula indisolublemente a una educación de calidad, a la igualdad de oportunidades y la justicia social (Armstrong et al., 2011).

Finalmente, deben reconocerse las limitaciones de este trabajo al tratarse de una investigación cualitativa y realizada sobre una muestra reducida. En este sentido, se enfatiza que no se ha pretendido generalizar los resultados obtenidos a poblaciones más amplias, tan solo reflexionar sobre los hallazgos obtenidos. Sería conveniente ampliar este trabajo a otras comunidades autónomas, donde las respuestas a la problemática de fracaso escolar pueden estar variando. Y, sobre todo, dar cabida en la investigación a la voz al alumnado mediante técnicas de análisis grupal que puedan enriquecer el análisis cooperativo.

Agradecimientos

Esta investigación se desarrolló gracias a la investigación Análisis comparativo de las políticas de lucha contra las desigualdades educativas en Francia y España financiado por la Université Vincennes- Saint-Denis (Paris 8).

Referencias

- Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 143-155. <https://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x>
- Armstrong, D., Armstrong, A. C. y Spandagou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.496192>
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs: Un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36, 95-116.
- Bennett, J., Lubben, F., Hogarth, S. y Campbell, B. (2005). Systematic reviews of research in science education: Rigour or rigidity? *International Journal of Science Education*, 27(4), 387-406. <https://doi.org/10.1080/0950069042000323719>
- Bouveau, P. y Rochex, J. Y. (1997). *Les ZEP, entre école et société*. Hachette-CNDP.
- Corujo, M. C., Méndez, S. y Rodríguez, A. (2018). Valoración de los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento desde la visión de sus protagonistas en cuatro poblaciones de la provincia de Sevilla. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 31-48. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.003>

- Domingo, J. y Martos, J. (2017). Prevención del fracaso escolar en educación secundaria en Andalucía desde la voz del profesorado. Estudio de caso. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(1), 329-347. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.019>
- Domínguez, J., López, A. y Vázquez, E. (2016). Atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria: análisis de la inspección educativa. *Aula Abierta*, 44, 40-76. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2016.03.002>
- Ébersold, S. (2009). Inclusion. *Recherche & formation*, 61, 71-83. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.522>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24>
- Educabase. (2021). *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado 2019/2020*. Ministerio de Educación y Formación Profesional de España.
- Enguita, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *El fracaso y abandono escolar en España*. Fundación La Caixa.
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar. ¿Programas especiales o cambios profundos en la educación? *Revista de Educación*, num. extr., 174-193. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-211>
- Fernández, J. y Gual, A. (2017). El proceso de implementación de los programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento (PMAR). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(3), 133-150. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.3.2017.21623>
- Fernández-Menor, I. (2020). Estudio exploratorio sobre las barreras y apoyos a la pertenencia en educación secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 165-189. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.008>
- Forteza-Forteza, D. y Moreno-Tallón, F. (2017). Procesos que obstaculizan la inclusión en la educación secundaria obligatoria. Muchas sombras y todavía pocas luces. *Aula Abierta*, 46, 41-48. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.41-48>
- García-Rubio, J. (2017). Inclusión y exclusión oculta en la escolarización obligatoria española. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(1), 119-137.
- González González, M. T. (2016). Una mirada al pasado más reciente. El fracaso escolar y los intentos de acometerlo a base de programas extraordinarios de atención a la diversidad. En J. M. Escudero (Comp.), *Inclusión y exclusión educativa: Realidades, miradas y propuestas* (pp. 115-131). NauLLibres.
- Guarro, A., Martínez, B. y Portela, A. (2017). Políticas de formación continuada del profesorado: Análisis crítico del discurso oficial de comunidades autónomas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 21-40
- Henri-Panabière, G., Renard, F. y Thin, D. (2013). ¿Des détours pour un retour ? Pratiques pédagogiques et socialisatrices en ateliers relais. *Revue Française de Pédagogie*, 183, 71-82.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.
- Lessard, C. y Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives. La mise en œuvre*. PUF.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. y Saldaña, J. (2014) *Qualitative data analysis*. Sage.
- Morentin-Encina, J. (2021). Estudios perdidos, aprendizajes encontrados. Análisis de aprendizajes desde el abandono educativo temprano. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 103-120. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.007>
- Murillo, F. J., Belavi, G. y Pinilla, L. (2018). Segregación escolar público-privada en España. *Papers. Revista de Sociología*, 103(3), 307-337. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2392>

- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 11(1), 37-58. <https://doi.org/10.7203/rase.11.1.10129>
- Olmos, P., Sanahuja, J. M. y Mas, O. (2018). El alumnado de educación secundaria obligatoria ante la inclusión educativa y la docencia compartida. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(3), 8-24. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.3.2018.23318>
- Ritacco, M. y Amores, F. J. (2016). Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en secundaria. Percepciones del profesorado implicado en programas extraordinarios de prevención del fracaso escolar. *Enseñanza & Teaching*, 34(1), 137-160. <https://doi.org/10.14201/et2016341137160>
- Rodríguez Torres, J. y Gómez Jiménez, O. (2021). La atención a la diversidad durante la Covid-19: Revisión legislativa de las medidas según LOMCE *Revista de Comunicación*, 154, 1-19. <https://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1241>
- Rujas, J. (2017). La construcción del fracaso escolar en España. Génesis y cristalización de un problema social. *Papers. Revista de Sociología*, 102 (3), 477-507. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2297>
- Rujas, J., Prieto, M. y Rogero-García, J. (2020). Desigualdades socioespaciales en la educación secundaria postobligatoria. El caso de Madrid. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 241-267. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.010>
- Sandoval, M., Márquez, C., Simón, C. y Echeita, G. (2019). El desempeño profesional del profesorado de apoyo y sus aportaciones al desarrollo de una educación inclusiva. *Publicaciones*, 49(3), 251-266. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11412>
- Stanforth, A. y Rose, J. (2020). Your kind of don't want them in the room: Tensions in the discourse of inclusion and exclusion for students displaying challenging behaviour in an English secondary school. *International Journal of Inclusive Education*, 24(12), 1253-1267. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1516821>
- Tarabini, A. (2019). *The conditions for school success examining educational exclusion and dropping out*. Palgrave Pivot
- Tardif, M. y Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*. PUF.
- UNESCO. (2016). *Educación 2030 Declaración de Incheon y marco de acción: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. UNESCO.

Breve CV de los/as autores/as

Carmen Márquez Vázquez

Profesora contratada de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de Universidad Autónoma de Madrid (España). Miembro del grupo de investigación Inclusión, Diversidad y Formación Docente y de la Cátedra Unesco en Educación para la Justicia de la UAM. Desde 2019, coordinadora del módulo genérico Master de Formación del Profesorado en Educación Secundaria y Bachillerato. Su investigación se centra en los procesos de inclusión y exclusión escolar en educación secundaria y educación superior. Concretamente, en Educación Secundaria se focaliza en el análisis del fracaso y absentismo escolar y la evaluación de los dispositivos de atención a la diversidad. Actualmente, dirige diferentes proyectos nacionales en los que se investiga la presencia y participación de colectivos infrarrepresentados en el ámbito universitario

y participa en proyecto sobre la democracia en las escuelas. Email: carmen.marquez@uam.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0708-6698>

Cintia Indarramendi

Maître de Conférences de la Université Paris 8 (Francia). Centra principalmente su investigación en el análisis de políticas y mecanismos establecidos para combatir las desigualdades educativas. Interesada en el estudio de los procesos de diseño de políticas y su significado y reapropiación por parte de actores en diferentes niveles del sistema educativo hasta el nivel escolar. Su investigación cuestiona la ambivalencia de estas políticas y dispositivos: si bien pueden cambiar la forma de la escuela positivamente, a su vez pueden alimentar la lógica de selección o diferenciación a riesgo de ser desiguales. Una segunda línea de investigación gira en torno a "nuevos" sistemas educativos culturales o de ciudadanía, que externalizan la función de socialización y la lucha contra el "fracaso" y la desigualdad a una pluralidad de actores. Email: cindarramendi@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5586-7021>