

Dels programes de diversificació curricular (PDC) als programes de millora de l'aprenentatge i el rendiment (PMAR): canvi de nom i qualque cosa més?

Joan Amer

Andreu Mir

María Félix

RESUM

Analitzam el procés incipient d'aplicació dels PMAR en diferents contextos educatius. El nostre enfocament metodològic és qualitatiu i descriptiu. En primer lloc, cercam les maneres com els centres, a través dels equips docents, s'apropien dels PMAR i els despleguen. En segon lloc, volem esbrinar la manera com viu l'alumnat i les famílies la seva participació en els programes, quins elements diferencials en destaquen i la manera com la situen en les narracions de les seves trajectòries educatives.

RESUMEN

Analizamos el incipiente proceso de aplicación de los PMAR en diferentes contextos educativos. Nuestro enfoque metodológico es cualitativo y descriptivo. En primer lugar, buscamos de qué maneras los centros, a través de los equipos docentes, se apropian y despliegan los PMAR. En segundo lugar, queremos saber cómo vive el alumnado y las familias su participación en el programa, qué elementos diferenciales destacan del mismo y cómo lo sitúan en las narraciones de sus trayectorias educativas.

I. INTRODUCCIÓ

Els programes de millora de l'aprenentatge i el rendiment (PMAR) són resultat de l'aprovació de la Llei orgànica per a la millora de la qualitat educativa (LOMQE) de 9 de desembre de 2013. L'article que presentam té l'objectiu central d'analitzar el procés incipient d'aplicació dels PMAR en diferents contextos educatius, a través de les valoracions dels alumnes, equips docents i famílies. L'enfocament metodològic és qualitatiu i descriptiu. En primer lloc, cercam les maneres com els centres, a través dels equips docents, s'apropien dels PMAR i els despleguen. En segon lloc, volem esbrinar la manera com viu l'alumnat i les famílies la seva participació en els programes, quins elements diferencials en destaquen i la manera com la situen en les narracions de les seves trajectòries educatives. Amb aquest objectiu, hem fet entrevistes i hem aplicat tècniques d'observació a tres centres educatius del municipi de Palma (Mallorca). En total, hem fet catorze entrevistes, en les quals han participat alumnat, professors i famílies.

Com estableix la disposició legal, els PMAR són desenvolupats a partir del segon curs de l'educació secundària obligatòria (ESO). Aquesta és una de les novetats que incorporen els PMAR en relació amb els programes de diversificació curricular (PDC), que incorporaven alumnes a partir del tercer curs d'ESO. La finalitat dels PMAR és aplicar una metodologia específica a través de l'organització de continguts, activitats pràctiques i àmbits diferents dels establerts en el caràcter general, perquè els alumnes que hi participin es puguin incorporar al quart curs d'ESO per la via ordinària i així puguin titular. No són programes a partir dels quals els participants puguin obtenir el graduat d'ESO, com passava amb els PDC.

L'accés als PMAR queda reservat a aquells alumnes que presenten dificultats rellevants d'aprenentatge no imputables a la manca d'estudi o esforç. En aquest sentit, l'equip docent podrà proposar als pares o tutors legals d'aquells alumnes que hagin repetit qualche curs en qualsevol etapa i cursin primer o segon d'ESO i no estiguin en condicions de promocionar que s'incorporin a aquests programes.

En relació amb l'estructura, els centres han d'organitzar aquests programes amb matèries diferents de les establertes en el caràcter general. En cada un dels dos cursos que formen part dels PMAR s'han de treballar quatre àmbits específics: (1) el lingüístic i social (que incorpori les matèries de Geografia i Història, Llengua Castellana i Literatura, i Llengua Catalana i Literatura), (2) el científic i matemàtic (en el qual es tracten continguts de Matemàtiques, Física, Química, Biologia i Geologia), (3) el de llengües estrangeres (corresponent a la matèria de la primera llengua estrangera, normalment anglès) i, finalment, (4) l'àmbit pràctic (que suma continguts de les matèries de Tecnologia, Educació Plàstica, Visual i Audiovisual). A més dels quatre àmbits, l'horari dels alumnes que participen en aquests programes es completa amb dues hores d'Educació Física i dues de Tutoria.

Es creen grups específics per a l'alumnat que participa en aquests programes. El plantejament persegueix que els joves assumeixin progressivament els objectius de l'etapa que cursen, a més d'adquirir les competències necessàries per promocionar a quart curs d'ESO. Es planteja una potenciació de l'acció tutorial, entesa com a recurs educatiu que pugui contribuir d'una manera especial a millorar el procés d'aprenentatge d'aquests alumnes. Cada grup de PMAR ha de comptar amb un tutor específic, si és possible, que sigui membre del Departament d'Orientació, i, si les circumstàncies ho permeten, que sigui el mateix durant tot el programa.

Com a norma general, els PMAR plantegen una agrupació formada per entre 10 i 15 alumnes. El professorat encarregat d'impartir els àmbits ha de ser preferentment membre del Departament d'Orientació. En el cas que no sigui possible per manca de disponibilitat de recursos, la direcció del centre assignarà professors d'ensenyament secundari d'alguna de les especialitats que tinguin atribució docent per impartir qualsevol de les matèries que l'integren.

En referència amb els processos d'avaluació, s'aplica el procés de l'àmbit general i els criteris de promoció tampoc no tenen cap modificació. La qualificació d'un àmbit s'estendrà a les matèries que en formen part. Hi ha una especificitat: els alumnes que s'incorporen al programa no tenen l'obligació de recuperar assignatures no superades en cursos precedents, tot i que ho poden fer. Aquell alumnat que acabi el primer curs de PMAR de manera satisfactòria, si l'equip docent ho considera oportú, té la possibilitat començar el tercer curs d'ESO per la via ordinària i abandonar el programa.

El programa ha de ser elaborat pel professorat membre del Departament d'Orientació, en col·laboració amb els departaments didàctics i coordinats pel cap d'estudis. Una vegada que el claustre l'ha aprovat, el PMAR ha de formar part del Projecte educatiu de centre (PEC). Ja en vigor, el procediment per incorporar alumnes al programa comença després de la segona avaluació, quan l'equip docent emet un informe en el qual indica els motius pels quals considera oportú que determinats alumnes passin a formar part del PMAR el curs següent. A partir d'aquí, el Departament d'Orientació ha de fer una valoració psicopedagògica de cada cas, que ha de concloure amb una avaluació sobre la conveniència d'incorporar cada alumne al programa. En els casos en els quals consideri oportú que entrin alumnes a PMAR, el tutor i l'orientador es reuniran amb la família per informar-la de les característiques essencials del programa i plantejar-li la possibilitat que el seu fill o filla hi pugui participar. En aquesta reunió és necessari fer constar per escrit l'opinió dels pares. En conjunt, el PMAR és un dispositiu que vol donar resposta a les necessitats particulars d'un grup d'alumnat amb dificultats curriculars. Estudis com el que presentam aquí permeten valorar la utilitat d'una mesura que és en fase de desenvolupament.

2. MARC TEÒRIC

Segons l'OCDE (2011), cal adoptar tres perspectives en l'estudi del fracàs escolar. Des d'una perspectiva sistèmica, el fracàs escolar succeeix quan el sistema educatiu no assoleix l'objectiu d'una educació inclusiva que fomenti l'aprenentatge dels estudiants. Des d'una perspectiva de les escoles, el fracàs s'esdevé quan l'escola no garanteix un entorn d'aprenentatge adequat. Des d'una perspectiva individual, el fracàs escolar pot ser definit com el fracàs de l'alumne per obtenir un nivell mínim de coneixement i habilitats, que pot acabar amb l'abandonament (OCDE, 2011). Enfocam aquest estudi especialment en la segona de les perspectives, la que fa referència a l'entorn escolar.

El programa PMAR s'emmarca en les estratègies de diversificació i flexibilització d'itineraris en l'educació secundària, en concret, com un itinerari de segona oportunitat, adreçat a alumnat amb trajectòries de fracàs escolar i risc d'abandonament. L'objectiu d'aquest capítol és investigar els eventuais factors d'èxit del programa PMAR a partir del seu desplegament als centres. Veurem, d'una banda, la manera com se n'apropien el professorat i el centre, i, de l'altra, com el viuen l'alumnat i les famílies. Amb aquest objectiu, ens interessa saber què diu la literatura acadèmica sobre: i) el disseny del dispositiu pedagògic del PMAR i dels programes d'atenció a la diversitat; ii) què diuen sobre el paper del professorat i del centre en el desplegament del programa; iii) què diuen sobre el perfil de l'alumnat que participa en aquests programes; iv) què diuen sobre la seva relació amb les trajectòries i decisions educatives d'aquest alumnat.

Primer, a l'hora d'analitzar el dispositiu pedagògic del PMAR, la seva aparició recent implica que hi ha poques recerques sobre el tema. Cal recórrer als programes d'atenció a la diversitat i, en concret, al seu antecedent, el Programa de Diversificació Curricular (PDC), del qual comparteix bona part de la filosofia, del plantejament i de les pràctiques. Segons Aramendi, Vega i Buján (2012), amb els PDC s'ensenyava l'alumnat a resoldre problemes i a cercar informació. Per Navarro (2006), disposar de menys alumnat a classe en aquests programes permetia explicacions més adaptades i més comprensió. Luzón, Porto, Torres i Ritacco (2009) destaquen la importància del treball col·laboratiu i les metodologies contextualitzades. Valdelomar (2010) proposa un aprenentatge actiu, social, significatiu i afectiu. Aprenentatge actiu consistent a treballar en projectes; aprenentatge social basat a treballar en grup i fomentar el debat; aprenentatge significatiu entès com a avançar a partir del que saben els alumnes de cada tema, i aprenentatge afectiu, que situa la part emocional en el centre. Margiotta, Vitale i Santos (2014) també destaquen la importància d'un aprenentatge actiu, que estigui alineat amb les necessitats de l'alumnat. En conjunt, Ainscow (2005) subratlla que cal prioritzar els processos d'aprenentatge per sobre dels dispositius.

Segon, per parlar del paper del professorat i del centre en el desplegament dels programes d'atenció a la diversitat, Tarabini, Curran, Montes i Parcerisa (2015) fan referència al concepte de «vinculació escolar». A partir de Fredricks, Blumenfeld i Paris (2004), exposen que el concepte inclou tres vessants: el comportamental, lligat a la conducta dels alumnes en relació amb allò que és definit com a estàndard escolar; l'emocional, vinculat al sentiment de pertinença i als llaços afectius dels alumnes amb el professorat, els companys i el centre, i el cognitiu, referit a la motivació per a l'aprenentatge (esforç i inversió de temps). En concret, perquè els alumnes vinculin, Tarabini, Curran, Montes i Parcerisa (2015) expliquen que és clau el rol del professorat en

termes d'ajut i de suport. Per tant, el professorat té un paper rellevant per generar oportunitats d'èxit escolar entre l'alumnat.

Tercer, en referència amb el perfil de l'alumnat que participa en els programes, cal dir que la selecció dels alumnes és feta pels equips d'Orientació i el professorat (Horcas, Bernad i Martínez, 2015). Per tant, el centre té un paper cabdal en la composició dels grups. Aquests autors també assenyalen que es tracta d'un alumnat que sovint assenjala la desmotivació i la manca d'utilitat de l'experiència escolar com a justificació que hagin desconnectat de la institució i la cultura escolar. Alhora, quan els alumnes es defineixen a si mateixos fan referència a termes com la limitació, la incapacitat o la mancança (Horcas, Bernad i Martínez, 2015).

Quart, quant a la relació del programa amb les trajectòries i decisions educatives de l'alumnat, hem de parlar dels factors familiars i expectatives i de l'autovaloració dels estudiants. A més dels factors associats al context escolar, González, García, Ruiz i Muñoz (2015) afirmen que la majoria d'estudis sobre fracàs o abandonament escolar i trajectòries educatives també fan referència a factors associats al context familiar (incloent-hi el socioeconòmic). Martín, Alemán, Marchena i Santana (2015) exposen que l'abandonament escolar estaria sobretot associat a famílies de baix nivell educatiu, baixa supervisió educativa, clima familiar conflictiu i situacions de desocupació dels pares. En relació amb l'autovaloració dels estudiants, Bonal et al. (2003) subratllen la influència de la posició socioeconòmica en la construcció de les seves expectatives, que inclourien actituds de conformisme i distanciament, així com baixes expectatives.

L'objectiu general d'aquest capítol és identificar els eventuais factors d'èxit del PMAR. Els objectius específics són: (1) analitzar el component pedagògic i el marc del programa; (2) estudiar el paper del professorat i el context escolar; (3) conèixer el perfil de l'alumnat que participa en aquests programes, i (4) estudiar la relació del programa amb les seves trajectòries educatives. Els objectius específics disposen de les seves dimensions i indicadors:

- Objectiu específic 1. Analitzar el component pedagògic i el marc del programa.
 - Dimensió pedagògica/didàctica
 - Indicador valoració general
 - Indicador diferències respecte de la via ordinària
 - Indicador avantatges i utilitat del PMAR
 - Indicador valoració format/disseny del programa
 - Dimensió context del programa i estratègies contra l'abandonament
 - Indicador model d'atenció a la diversitat del centre
 - Indicador estratègies d'èxit educatiu
- Objectiu específic 2. Estudiar el paper del professorat i el context escolar (vinculació escolar)
 - Dimensió professorat
 - Indicador valoració del professorat
 - Indicador perfil del bon professor

- Dimensió centre
 - Indicador desplegament del programa al centre
- Objectiu específic 3. Conèixer el perfil de l'alumnat
 - Dimensió descriptiva alumnat
 - Indicador composició social
 - Indicador perfil educatiu
 - Indicador processos de selecció de l'alumnat del programa
 - Indicador expectatives i orientacions del professorat
- Objectiu específic 4. Relació del programa amb les trajectòries educatives
 - Dimensió personal
 - Indicador valoració com a estudiant
 - Indicador expectatives educatives
 - Dimensió familiar
 - Indicador rol de la família en les expectatives i decisions educatives

3. METODOLOGIA

Població d'estudi

La població d'estudi inclou 4 tutors, 5 alumnes i 5 mares, per sumar un total de 14 entrevistes. És important assenyalar la triangulació metodològica portada a terme, pel fet de disposar de tres tipus d'actors diferents (professors, estudiants i famílies). També cal esmentar el valor afegit de comptar amb les versions de les mares, que són més difícils de reclutar en estudis d'aquestes característiques. Les 14 entrevistes es distribueixen en tres centres de titularitat concertada que imparteixen estudis d'educació secundària, al municipi de Palma (Mallorca). La selecció dels centres correspon a criteris de representativitat, que tenen en compte la composició sociològica i territorial de Palma. Així, són tres escoles amb alumnat heterogeni socialment, presència de classes mitjanes i treballadores, així com població immigrada. Als efectes de respectar la confidencialitat de les contribucions a les entrevistes, els tres centres seran codificats, respectivament, com a Palma Ponent, Palma Llevant i Palma Rural.

Instrument

Hem utilitzat l'entrevista semiestructurada, amb escolta activa i metòdica (Bourdieu, 1999; Ballester, Nadal i Amer, 2014). Les preguntes estan alineades amb els indicadors, les dimensions i els objectius de la recerca. A les entrevistes amb l'alumnat i els pares, els principals ítems eren preguntes sobre la trajectòria educativa de l'alumne, l'institut i el professorat, el perfil del bon professor, la valoració del programa PMAR, els canvis respecte de la via ordinària, la utilitat del

PMAR, la valoració com a estudiant, les expectatives educatives i els factors que influeixen en les decisions educatives dels joves. A les entrevistes amb el professorat, els ítems eren qüestions sobre la seva trajectòria professional, la situació al centre, la composició social de l'alumnat, el perfil educatiu, la selecció de l'alumnat, les expectatives educatives, les orientacions educatives a l'alumnat i els factors per a l'èxit educatiu.

Anàlisi de les informacions

La proposta metodològica que hem utilitzat és qualitativa. Per fer-ne el buidatge, hem classificat el contingut de les transcripcions de les entrevistes, mitjançant el programa NVIVO11 d'anàlisi qualitativa de dades. Hem categoritzat la informació recollida a través de l'entrevista semiestructurada a partir dels temes que apareixen a les respostes dels protagonistes entrevistats. Les preguntes del guió de l'entrevista estructuren les categories prèvies, mentre que les informacions que van més enllà de les preguntes plantejades en el guió són recollides com a categories emergents.

4. RESULTATS

L'exposició dels resultats de les entrevistes a tutors, alumnes i famílies l'hem alineada amb els objectius, dimensions i indicadors de la recerca. Recollim les aportacions a les entrevistes referides al component pedagògic i al marc del programa, el paper del professorat i el context escolar, el perfil de l'alumnat i la relació del programa amb les trajectòries educatives.

En relació amb l'objectiu d'analitzar el component pedagògic del PMAR i el marc del programa, sobre la dimensió pedagògica i didàctica, en les entrevistes hem apuntat aspectes sobre la valoració del programa i el disseny, els avantatges i utilitat, i les diferències amb la via ordinària.

Pel que fa a la valoració general i al disseny del programa, l'alumnat entrevistat té una opinió positiva, i en destaca el grup més petit i que el professorat els dediqui més atenció. Les mares n'assenyalen el nivell acadèmic, més adaptat al perfil dels alumnes. Quant als tutors, en destaquen la dimensió reduïda del grup i assenyalen l'interès dels estudiants, tenint en compte que vénen d'una trajectòria de rendiment acadèmic baix. Tant l'alumnat, com les mares i els tutors tenen en comú el desacord que a quart d'ESO els estudiants del programa hagin de tornar a la via ordinària:

«Me gustaría que en cuarto hubiera PMAR y te vuelves a pegar de morros» (alumne I, Palma Ponent).

Les entrevistes també recullen les diferències del programa respecte de la via ordinària d'ESO. Els alumnes destaquen que el temari està més adaptat i que és una mica més reduït. Les mares subratllen que els professors poden estar més per ells. Els tutors apunten que aquests grups tenen molt bon funcionament, tot i que és cert que de vegades senten, de manera puntual, qualche comentari connotatiu per part d'alumnes de la via ordinària.

Sobre els avantatges i la utilitat del programa, l'alumnat destaca ésser menys a l'aula i que les explicacions estan més adaptades. Les famílies subratllen que els seus fills estan més motivats:

«Mi hijo ha cambiado, se ha motivado y sigue adelante gracias a este programa, porque sino no seguiría de esta manera [...]. Veo la idea súper buena. Yo destacaría la colaboración, y yo sé que son menos alumnos y, la verdad, que en una clase normal, que hay el doble de alumnos, no es fácil controlarlo, pero aquí cada alumno es un mundo, cada alumno tiene su historia y vale la pena apoyar a cada uno individualmente» (mare 1, Palma Rural).

Quant a la dimensió del context del programa i a l'enquadrament en les estratègies contra l'abandonament escolar, recollim aspectes diversos. Dels models d'atenció a la diversitat dels centres, els tutors n'assenyalen l'adequació de les mesures, però també la manca de recursos. En referència amb les estratègies per a l'èxit educatiu, apunten aspectes conductuals lligats a l'esforç i més bona organització dels alumnes, així com la importància de titular com a motivació.

Lligat a l'objectiu d'estudiar el paper del professorat i el context escolar, sobre la dimensió de la valoració i el perfil del professorat, tant els estudiants com les mares assenyalen com a bon professor aquell que dóna suport a l'alumnat i que és comprensiu:

«¿Qué es para ti un buen profesor? Pues, cuando estás mal, preguntarte qué te pasa, o incluso si te cuesta estar ahí ayudando» (alumne 2, Palma Llevant).

«Un buen profesor es ese que te explica las veces que haga falta las cosas y que te apoya en todo momento en la asignatura» (alumne 1, Palma Rural).

«Pues que sepan entenderles; que les ayuden cuando lo necesiten; que si le cuesta, se lo explique más» (mare 1, Palma Ponent).

En la dimensió del context lligada al desplegament del programa al centre, els entrevistats esmenten el funcionament i el clima positiu. També el canvi que suposà passar d'àmbits a assignatures quan ja havia començat el curs, fruit d'una indicació de la Conselleria d'Educació.

En relació amb l'objectiu de conèixer el perfil de l'alumnat, recollim informacions sobre el perfil social i educatiu, els processos de selecció i les expectatives i orientacions del professorat. En el perfil social i educatiu, els tutors assenyalen la complexitat de les situacions personals i familiars de l'alumnat, així com un nivell acadèmic baix i la manca d'hàbits d'estudi i aprenentatge:

«Es muy variado, pero básicamente son alumnos que no tienen una serie de habilidades diarias de trabajo, de estar en clase. Enseguida se distraen, hay que cambiar constantemente de actividad para captar su atención. Luego, hay alumnos que llevan un retraso bastante fuerte, alumnos que les cuesta mucho, problemas de hiperactividad, de déficit de atención; tenemos una alumna de otro país, que, por ejemplo, mi asignatura no la ha cursado nunca. En general, hay muchos desfases» (tutor 2, Palma Llevant).

Respecte dels processos de selecció, el professorat comenta la rellevància dels aspectes conductuals i la vocació d'esforç, conjuntament amb un escenari de nivell acadèmic baix. Quant a les orientacions i expectatives, posen l'accent en la motivació i la vinculació emocional. També

són conscients de les dificultats, amb vista a l'obtenció del títol d'ESO, que suposa tornar a 4rt d'ESO després dels dos anys de PMAR:

«Me gustaría, primero de todo, que en este curso que hacen aprueben la mayoría, pero lo veo complicado, porque a medida de que vamos avanzando hay chicos que quedan atrasados por culpa suya, porque no estudian; lo que tienen que poner de su parte no lo hacen. Me gustaría que, como mínimo estos alumnos que tengo, más de la mitad aprobaran en junio y los otros entre junio y septiembre. De cara al año que viene, que pasaran al 4º de ESO normal, tengan más facilidad para sacarse el título de graduado escolar, lo veo bastante complicado, quitado de 3, 4 ó 5, que lo han cogido en serio. Los otros notaran un cambio bastante grande» (tutor I, Palma Llevant).

Pel que fa a la relació del programa amb les trajectòries educatives, tenim en compte la dimensió personal i la dimensió familiar. En la dimensió personal, recollim les autovaloracions i les expectatives educatives. Les autovaloracions reflecteixen, entre d'altres, les dificultats per estudiar, el bon comportament i la vocació de treballar per titular. Les mares també apunten aspectes de conducta, esforç i de dificultat per estudiar. Vegem dos exemples d'intervencions d'alumnes:

«Me considero buena alumna, pues porque, en primera, no quiero llevar ninguna suspendida, no la llevo y porque me quiero sacar el graduado» (alumne 2, Palma Rural).

«¿Te consideras un buen alumno? ¿Por qué? Sí, porque no paso de todo. Cuando tengo dudas pregunto, no me porto mal» (alumne I, Palma Ponent).

Les expectatives educatives de l'alumnat van molt alineades amb les seves expectatives laborals. La majoria dels entrevistats apunten la seva voluntat de treballar en oficis de poca qualificació (per exemple, dependents). I, en els horitzons educatius, es plantegen titular i cursar un cicle formatiu de Formació Professional. Les mares entrevistades manifesten posicions bastant similars a les expressades pels fills. Per últim, els tutors orienten envers cicles formatius i ahora estan preocupats per si, en primera instància, aquests alumnes podran obtenir el títol de graduat d'ESO:

«Creo que con esta adaptación sí que conseguiré la ESO [...]. A mí me han aconsejado que me vaya a un FP de deporte porque se me da muy bien el deporte y me han dicho que me vaya allí, que puede que me lo saque.

»-(Entrevistadora) ¿De qué te gustaría trabajar de mayor? ¿Siempre has pensado lo mismo?

»-En una tienda de deporte, de botas o cosas así, pero, si puedo sacarme una carrera de deporte, mucho mejor» (alumne 2, Palma Llevant).

«Porque lo que se trabaja en el grupo a nivel de profesorado y yo, como tutora y orientadora, se les intenta inculcar que ellos han de estudiar para poderse graduar y poder hacer luego una formación profesional, ya no sólo para tener una formación, sino para conseguir un trabajo, que a ellos les guste, se sientan bien y, a su vez, puedan ganar un dinero para poder vivir» (tutor I, Palma Rural).

Per últim, analitzam la dimensió familiar, tot parant atenció en el rol de les famílies en les expectatives i decisions educatives. L'alumnat entrevistat coincideix a assenyalar la importància de les seves famílies, especialment de les mares, a l'hora de prendre decisions:

«Mi madre también me insiste que siga. Ella me dice que tengo que seguir estudiando para ser alguien en la vida; ella no quiere que yo ande limpiando casas como hacen los demás... Que siga mis estudios que me saque la ESO para poder ser alguien en la vida, poder tener un buen trabajo y todo esto» (alumne 1, Palma Llevant).

«Yo le digo que sí, que tiene que avanzar porque ella puede. Porque yo veo a mi hija como trabaja en casa, sé la educación que tiene y los consejos que le damos los padres [...]. Con el apoyo de sus padres y de su hermana se ha hecho fuerte y ha dicho: "No, yo tengo que sacarme los estudios"» (mare 2, Palma Rural).

5. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

Seguint l'estructura amb la qual hem exposat els resultats, l'apartat de conclusions establirà un recull d'aquells aspectes més substancials de la reflexió, tot tenint com a punt de referència els objectius fixats prèviament. A més, és important recordar que hem analitzat els PMAR a partir de les aportacions de tres agents diferents: alumnes, professorat i famílies.

Pel que fa al primer objectiu, val a dir que l'anàlisi del component pedagògic del programa ha mostrat una bona acceptació per part de la majoria dels entrevistats: valoren molt positivament el fet que siguin grups relativament reduïts i que l'atenció que reben els alumnes pugui ser més personalitzada. Els educadors posen de manifest que es tracta d'alumnes que els cursos anteriors a la seva entrada als PMAR tengueren uns resultats acadèmics baixos. Tot i aquests perfils, els tutors asseguren que la majoria aconseguen millorar el rendiment una vegada que han ingressat en el programa.

Amb tot, existeix una certa preocupació compartida pels tres agents: si fins ara els programes de diversificació curricular permetien que els alumnes que en formaven part poguessin titular, en el cas dels PMAR no és així. Una vegada que els alumnes del programa han cursat el segon i el tercer de l'ESO, s'han de reincorporar al quart ordinari. Aquest fet genera incertesa, ja que hi ha dubtes que la preparació que ofereix el PMAR sigui suficient i adequada per fer front al repte d'aprovar la secundària de manera ordinària. Precisament, hem de relacionar aquesta darrera idea amb el fet que els alumnes entrevistats coincideixen que veuen menys temari que els altres i d'una manera més adaptada.

Si ens submergim en la discussió del segon objectiu (context escolar i paper del professorat), convé fer esment a algunes idees substancials. La manca continuada de recursos és un argument prou recurrent en els discursos dels educadors d'aquests programes, els quals també valoren aspectes conductuals lligats a l'esforç i a una organització més bona dels alumnes. Pel que fa al paper del professorat, tant els estudiants com les mares assenyalen com a bon professor aquell que dóna suport a l'alumnat i és comprensiu. En relació amb el context, en general destaquen l'adequat

funcionament del programa i el clima existent a les aules. A més, també comenten el canvi que suposà passar d'àmbits a assignatures quan ja havia començat el curs, en aplicació d'una decisió de l'Administració.

En relació amb el tipus d'alumnat, recollim informacions sobre el perfil social i educatiu, que els educadors defineixen a partir de la complexitat de les situacions personals i familiars de l'alumnat, així com d'un nivell acadèmic baix i de la manca d'hàbits d'estudi i aprenentatge. Quant als processos de selecció, destaquen la dimensió conductual, l'esforç i altres aspectes relacionats amb el rendiment acadèmic. En aquest punt, tornen a posar de manifest les pors amb vista a l'obtenció del títol d'ESO pel fet d'haver d'incorporar-se a un quart ordinari després d'haver cursat el PMAR.

El darrer dels objectius de la recerca té a veure amb les trajectòries educatives. Hem valorat la dimensió personal i hi hem identificat itineraris vitals marcats per les dificultats en els processos d'aprenentatge, pel bon comportament i per la voluntat de treball a favor d'un objectiu prou nítid: obtenir la titulació d'ESO. En aquest punt, les famílies destaquen les millores conductuals d'alguns dels seus fills i filles. Paral·lelament a aquest vessant personal, també hem avaluat les expectatives educatives de l'alumnat, les quals romanen lligades a les seves aspiracions professionals. La resposta més compartida pels alumnes és la d'aquells qui aspiren a treballs d'escassa qualificació. Els familiars mantenen unes expectatives força semblants. L'obtenció del títol d'ESO i d'algun cicle formatiu de grau mitjà marquen el pla de ruta dels alumnes entrevistats, i, en aquesta voluntat, apareix la influència directa dels tutors. Finalment, els alumnes han valorat molt positivament el paper que tenen les famílies en la tasca de suport i orientació en el seu procés de presa de decisions.

En referència amb les implicacions pràctiques del programa, hem valorat el PMAR com un instrument útil per poder inculcar determinats hàbits a aquest perfil d'alumnat: pautes d'organització de feina, rutines d'aprenentatge, etc. A més, el format d'aquests grups (no superen els 15 alumnes) permet posar en marxa –d'una manera més àgil que no pas en grups ordinaris– tot un seguit de metodologies d'aprenentatge que poden ser el punt de partida d'una millora del rendiment d'alumnes que han estat exposats anteriorment a situacions de fracàs escolar. En molts de casos, es tracta de persones que han acumulat frustracions en sistemes més aviat tradicionals, adreçats fonamentalment a reforçar la part cognitiva. Aquests plantejaments del PMAR resulten ser més flexibles i, per exemple, permeten activar metodologies derivades de la concepció d'intel·ligències múltiples (com ara, el treball cooperatiu o per projectes), les quals no solament valoren la dimensió del coneixement, sinó que també tenen en compte altres vessants de la persona, com ara la competència comunicativa, la creativa o la crítica. En aquest sentit, donada aquesta flexibilitat, alguns centres han fet servir els cursos PMAR per engegar projectes innovadors que, si mostren uns resultats satisfactoris, podran ser extrapolats a altres cursos i nivells.

En aquest immens camp d'alternatives pedagògiques, però, algunes vegades topam amb la rigidesa de la norma. En aquest sentit, hi ha unes implicacions polítiques que d'alguna manera condicionen la valoració que hem fet aquí dels PMAR. Existeix una opinió prou compartida segons la qual que el programa obre tot un camp de dubtes sobre la titulació de final d'etapa. Docents, familiars i alumnes identifiquen algunes dificultats quan miren d'analitzar les possibilitats que un integrant del PMAR sigui capaç de reincorporar-se a un grup ordinari per acabar l'etapa d'ESO en les mateixes

condicions que la resta de companys. Existeix un cert consens a l'hora de pensar que l'estructura dels antics PDC era més vàlida, ja que permetia la promoció dels alumnes que participaven en el programa sense haver de retornar al grup ordinari per acabar el quart d'ESO. En aquest mateix sentit, l'avanç en el començament d'aquests programes¹ ha provocat que el procés de selecció i segregació d'alumnat sigui encara més primerenc que no pas abans. Amb tot, els distints agents consultats en la recerca que aquí presentam demostren una voluntat explícita que els PMAR puguin arrencar a tercer d'ESO i no a segon d'ESO, com fixa la llei vigent.

Fent esment a les possibles limitacions a les quals ha hagut de fer front la investigació, hem de comentar les dificultats per contactar amb determinats col·lectius, de manera que no sempre ha estat senzill tenir accés a una mostra equilibrada. Un exemple de tot això, el tenim en la distribució dels participants segons el gènere: no hem assolit una completa equitat entre els entrevistats. Si bé les consultes amb alumnes i tutors han estat gairebé immediates, no ha estat així amb els familiars, ja que, per qüestions de treball o d'altres motius, no sempre han assistit a les entrevistes. Aquesta circumstància ha acabat endarrerint el procés de recollida d'informació. Finalment, la incipiència dels programes PMAR ha limitat l'accés a una bibliografia que encara no abunda; de fet, les referències a aquests programes són escasses i sembla que els pròxims anys s'alimentarà el registre d'aquesta nova realitat educativa.

Ja en el darrer esglaió del nostre treball, plantejam una mirada al futur. A partir de l'anàlisi que hem exposat, s'obren algunes línies de treball per a recerques venidores. Òbviament, el gran repte quan neix una proposta d'aquestes dimensions no solament és fer-ne un diagnòstic inicial, sinó que també esdevé cabdal un seguiment que permeti establir accions de millora. No debades, els pròxims cursos hom ja disposarà de dades relatives a la titulació dels participants en el programa, una informació que podrà ser complementada amb estudis com el nostre, en el qual recollim percepcions relatives a la posada en marxa. Però, més enllà d'això, és convenient obrir altres vies de recerca que permetin comparar aquesta alternativa amb la resta d'opcions que es plantegen per a aquests casos. Si bé els PMAR esdevenen una sortida més aviat acadèmica per a aquest de perfil d'alumnat tan singular, els programes de formació professional bàsica (antics PQPI) representen una sortida més vocacional. Per això, resultaria interessant estudiar les diferències substancials d'ambdues propostes i si els criteris de selecció d'alumnat que participa en aquests programes respon o no a l'essència que dona sentit a cada un.

Agraïments

Volem agrair als centres educatius i les persones entrevistades la seva disponibilitat i les facilitats que ens han ofert per poder dur a terme l'estudi. També volem fer constar el nostre agraïment a Lídia Gili, per la seva tasca de transcripció de les entrevistes.

¹ Anteriorment, els alumnes que cursaven PDC començaven aquests programes a tercer d'ESO i, actualment, els cursos de PMAR comencen a segon d'ESO.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.
- Aramendi, P., Vega, A., i Buján, K. (2012). Los programas de diversificación curricular y los programas de cualificación profesional inicial, ¿una alternativa al fracaso escolar? *Revista Española de Pedagogía*, 252, 237-256.
- Ballester, L., Nadal, A. i Amer, J. (2014). *Métodos y técnicas de investigación educativa*. Palma, Universitat de les Illes Balears.
- Bonal, X. (Dir.), Alegre, M. A., González, I., Herrera, D., Robira, M. i Saurí, E. (2003). *Apropiacions escolars. Usos i sentits de l'educació obligatòria en l'adolescència*. Barcelona, Octaedro.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Madrid, Akal.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., i Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- González, S., García, P., Ruiz, F., Muñoz, J. M. (2015). Factores de riesgo del abandono escolar desde la perspectiva del profesorado de educación secundaria obligatòria en Andalucía (España). *Profesorado*, 19(3), 226-245.
- Horcas, V., Bernad, J. C. i Martínez, I. (2015). ¿Sueña la juventud vulnerable con trabajos precarios? La toma de decisiones en los itinerarios de (in/ex)clusión educativa. *Profesorado*, 19(3), 210-225.
- Luzón, A., Porto, M., Torres, M., i Ritacco, M. (2009). Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de educación secundaria. Una mirada desde la experiencia. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 217-238.
- Margiotta, U., Vitale, G., i Santos, J. S. (2014). The early school leaving phenomenon in the new millennium Europe: data, policies, interventions and perspectives. *Cadernos CEDES*, 34(94), 349-366.
- Martín, J. C., Alemán, J., Marchena, R. i Santana, R. (2015). El contexto familiar del alumnado en riesgo de abandono escolar temprano según la tipología familiar. *Profesorado*, 19(3), 246-253.
- Navarro, R. (2006). Los Programas de Diversificación Curricular: ¿qué opinan los alumnos que los han cursado? *Revista Española de Pedagogía*, 233, 123-142.
- OCDE (2011). *Equity and quality in education: supporting disadvantaged students and schools*. París, OCDE.
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A., i Parcerisa, L. (2015). La vinculación escolar como antídoto del abandono escolar prematuro: explorando el papel del habitus institucional. *Profesorado*, 19(3), 196-213.

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

Legislació

Article 27, Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (BOE núm. 106, de 4 de maig).

Reial decret 1105/2014, de 26 de desembre, pel qual s'estableix el currículum bàsic de l'educació secundària obligatòria i del batxillerat (BOE núm. 3, de 3 de gener de 2015).

Decret 34/2015, de 15 de maig, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears (BOIB núm. 73, de 16 de maig).

Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa (LOMCE).