

Análisis y valoración de un programa de educación compensatoria desde la perspectiva de los implicados

Autor: Mateos Segura, Francisca (Licenciada en pedagogía).

Público: Docentes, orientadores, maestros,. **Materia:** Lengua y Literatura, matemáticas y pedagogía. **Idioma:** Español.

Título: Análisis y valoración de un programa de educación compensatoria desde la perspectiva de los implicados.

Resumen

El propósito de esta investigación fue indagar acerca del funcionamiento del programa de educación compensatoria en un centro de la Región de Murcia. A lo largo del tiempo, se han ido sucediendo diversas modificaciones normativas que impactan en los procesos educativos sin valorar la visión de las personas implicadas. Los resultados mostraron que el programa constituye una alternativa adecuada para el alumnado con unas determinadas características. Sin embargo, se hace indispensable la mejora en diferentes aspectos para lograr una mayor eficacia. Del estudio se desprenden una serie de implicaciones prácticas de cara a la mejora del programa.

Palabras clave: Atención a la diversidad, educación compensatoria, valoración y mejora de programas.

Title: Analysis and assessment of a compensatory education program from the perspective of those involved.

Abstract

The objective of this research was to find out how the Programme of Compensatory Education works in one of our schools in the Region of Murcia. Different legal amendments over the time impact in educational processes, nevertheless none of them take into account the stakeholders' vision. To find out people's opinions, questioners and interviews were done. The results showed that the programme represents an adequate alternative for some groups of students. However, it is essential to improve certain programme aspects to achieve greater efficacy. Several practical implications for programme improvement can be drawn from this study.

Keywords: Attention to diversity, compensatory education, programme assessment.

Recibido 2017-11-16; Aceptado 2017-11-28; Publicado 2017-12-25; Código PD: 090070

MARCO TEÓRICO

La compensación educativa surge dentro del marco de políticas educativas y sociales como una medida compensadora de la desigualdad de oportunidades. Con el paso del tiempo, la compensación educativa ha evolucionado hacia una dimensión más compleja, aunándose a ella distintos factores que condicionan la misma y la conforman en un fenómeno poliédrico en el que distintos componentes están muy relacionados.

En el sistema español, la atención a la diversidad tiene por objeto garantizar el derecho a la educación a todos a través de medidas organizativas y pedagógicas que se adecuen a las necesidades y características de los alumnos (Cardona, 2006). El modelo comprensivo de enseñanza, adoptado por la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), plantea la integración como un derecho de todo el alumnado al que se le ofertan oportunidades que hasta ese momento no tenía. Es fundamental, pues, seguir atendiendo a las distintas voces que nos alertan de la necesidad de pensar y comprometerse con la diversidad del alumnado a través de una escuela inclusiva, integral y diversa que responda a las necesidades únicas y múltiples de todos, tal y como se expone en la Conferencia Mundial de Educación para Todos celebrada en 1990 en Jomtien (Tailandia).

Los cambios introducidos hasta ahora en España no han provocado el avance necesario para lograr una compensación de las desigualdades. Si bien a nivel conceptual se logra una progresiva concienciación sobre la diversidad y la compensación educativa, a nivel práctico, no se han desarrollado las suficientes iniciativas que posibiliten el fin que se persigue, tal y como nos comentan autores como Abellán, De Haro Rodríguez y Frutos (2010).

En España han faltado muchos de esos elementos esenciales para facilitar la inclusión y garantizar su éxito. Se ha carecido (a) de un análisis de lo que estaba ocurriendo en cada comunidad, ciudad y colegio o instituto; (b) del conocimiento de los principales problemas o dificultades encontradas por los alumnos con necesidades educativas

específicas y por sus propios compañeros; (c) de la detección de buenas prácticas y estrategias que mostraban más éxito; (d) de publicaciones y materiales específicos que sirvieran de apoyo al profesorado en su práctica educativa; (e) de la formación necesaria del profesorado y otros profesionales de apoyo a la inclusión.

Junto a esas carencias, se produce un retroceso en los avances debido a la apatía institucional, profesional y social, falta de implicación de las administraciones y de un papel más activo en las familias. La eficacia de los programas de educación compensatoria depende entre otras cosas de que implique simultáneamente a los agentes más directos del proceso educativo: familia, escuela y el propio alumno. Podríamos estar hablando más de una “pedagogía compensatoria” que de programas concretos de educación compensatoria (López y Linares, s.f.). Por tanto, los vértices del triángulo conformados por familia, escuela y alumnado son inherentes a la mejora y compensación de la situación. Es por ello, por lo que con este trabajo se trata de abordar el tema desde estos tres puntos de vista: escuela, familia y alumnos. Esta consideración nace de la reflexión sobre la propia investigación, tomando como máxima la Teoría General de los Sistemas de Bertalanffy (1976). En la intervención sobre uno de los engranajes que constituyen un mecanismo de gran complejidad, como es el proceso educativo, conviene al menos, replantear en que medida se alteran el resto de los componentes para que dicho proceso siga en el estado de homeostasis que le permita seguir avanzando.

En lo que respecta al ámbito familiar, son muchas las investigaciones que demuestran la relación existente entre la profesión o categoría social de los padres y el éxito escolar de sus hijos, no solo por las posibilidades educativas, sino por el apoyo, colaboración e implicación de estos padres en los estudios de los hijos (Lozano, 2003). A consecuencia de esto, es fundamental la actuación con las familias y con la realidad que viven. Si atendemos a la clasificación de las diferentes tipologías de variables familiares, según Bacete y Rosel (1999), Pizarro y Clark (1998) y Ruiz de Miguel (2001), se comprueba que no solo la categoría social o profesión de los padres inciden en el éxito escolar, sino que existen variables familiares como la estructura parental que afecta al nivel socioeconómico y recursos culturales, variables dinámicas que aluden al clima, tiempo en el hogar y expectativas educativas o variables de proceso que engloban el estilo disciplinario, estructura del hogar o implicación parental en la educación. Se puede afirmar que el estilo educativo de los padres incide en el éxito o fracaso escolar.

En la escuela, los planteamientos desde los que se aborda la igualdad de oportunidades, concretamente la compensación de desigualdades, abarca tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje como la actuación relativa a cuestiones sociales y aspectos personales de los alumnos que provienen de ambientes desfavorecidos. La privación ambiental de la que proceden genera una falta de contacto social, necesario para establecer mecanismos de aprendizaje. Según Barba (2011), esta situación tiene implicaciones educativas en los alumnos en la lectura, en los modos concretos de pensamiento, en la manipulación de representaciones y repercuten en los procesos perceptivos, las perspectivas temporales, las aspiraciones, entre otros. Todo ello puede causar deterioros afectando de manera importante al desarrollo intelectual del alumnado, a su vida, a la autorregulación, entre otras.

La educación compensatoria se concibe como una respuesta a la mejora de la realidad de aquellos estudiantes, que por sus condiciones personales, terminan manifestando ciertas conductas no ajustadas al patrón de la escuela y la sociedad. Se espera que beneficie a los sujetos con desventaja social o personal ofreciendo una oportunidad para el desarrollo de las capacidades del individuo. De acuerdo con Muñoz Sedano (1986), nace en los Estados Unidos en 1964, a raíz de la publicación de la Ley de Primaria y Secundaria Casamayor (1999), la cual tiene sus raíces en la “guerra contra la pobreza”, poniendo en marcha medidas de carácter compensador para sectores sociales socio-culturalmente desfavorecidos. Tal y como acuña este mismo autor, en Europa fueron varios los países que iniciaron políticas de compensación como Bélgica, Holanda, Alemania, Portugal, pero los más influyentes en España fueron Reino Unido y Francia. El Informe Plowden (1967) realizado en Gran Bretaña supuso la legitimación de la educación primaria progresista, centrada en las necesidades e intereses de Gran Bretaña, entendiendo así la educación en una dimensión social y comunitaria. Francia inicia la educación compensatoria en 1957 realizando diferentes intentos de igualdad de oportunidades, sin embargo, no fue hasta 1981 cuando a través de la Circular Ministerial de 28 de diciembre se orienta la compensación e igualdad de oportunidades hacia una discriminación positiva, comprobando la estrecha relación entre tres cuestiones: el entorno, los índices de abandono y el fracaso escolar.

En España, la Constitución Española de 1978, ampara en su artículo 27.1, el derecho a la educación de todos, fundamento recogido en las diferentes leyes que se van publicando. El RD 1174/83, de 27 de abril, de educación compensatoria, entiende la misma como la “atención preferente a los grupos de individuos cuyas condiciones de desigualdad son especialmente acusadas respecto a las prioridades que el sistema escolar ofrece” (Lázaro y Sánchez, 2014). Se reconoce la existencia de una escuela que distribuye desigualmente el acceso a la educación, por lo que

entiende que las zonas e individuos que tengan mayor dificultad serán aquellos que precisen una mayor atención. El RD 299/96 de 28 de febrero regula los aspectos relativos a la compensación educativa, especificando ámbitos, destinatarios, objetivos, principios, actuaciones y evaluación de la medida y la Orden de 2 de julio de 1999 las actuaciones docentes dirigidas a suplir las necesidades de los alumnos de estas características.

El grueso conformado por la propia LOGSE (1990), así como las normativas mencionadas, componían un sistema que caminaba hacia lo que hoy entendemos como “escuela inclusiva”. La Ley Orgánica de Calidad de Educación (LOCE, 2002), a través de la aplicación de cinco ejes fundamentales supuso un retroceso en la inclusión. La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) concreta en su Título II sobre la equidad de la educación un capítulo entero sobre la compensación de desigualdades entendiéndola como elemento fundamental para la efectividad del principio de igualdad (art. 80). Por último, la Ley Orgánica para la Mejora del Sistema Educativo (LOMCE, 2013) promueve una reestructuración del sistema que trata de eliminar las medidas compensadoras para los alumnos.

La Comunidad Autónoma de la Región de Murcia regula la Compensación Educativa a través de la Resolución de 13 de septiembre de 2001, quedando enmarcada en el D. 359/2009, de 30 de octubre, por el que establece y regula la atención a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y la Orden de 4 de junio de 2010, por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y Privados Concertados de la Región de Murcia. En la resolución citada, y de acuerdo con el R.D. 299/1996, de 28 de febrero, de Ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación, se considera al alumnado con necesidades de compensación educativa a aquellos alumnos que reúnen los siguientes requisitos: (1) presentar dos o más años de desfase entre su nivel de competencia curricular y el del curso en el que se encuentre efectivamente escolarizado y (2) que ese desfase sea generado por pertenecer a una minoría étnica o cultural, situación de desventaja social u otros grupos socialmente desfavorecidos. El alumnado de origen inmigrante o refugiado, también podrá ser destinatario del programa debido al desconocimiento de la lengua castellana.

El programa de educación compensatoria al que se alude en este estudio contempla dos de las cuatro modalidades que se consideran compensadoras de desigualdades. La primera es el apoyo dentro del aula ordinaria, preferentemente para reforzar los aprendizajes instrumentales básicos en las Áreas de Lengua Castellana y Literatura y de Matemáticas y, la segunda modalidad, son los apoyos a grupos fuera del aula ordinaria para desarrollar actividades específicas relacionadas con la adquisición o refuerzo de los aprendizajes instrumentales básicos durante una parte del horario escolar.

Los resultados de estas modalidades y apoyos no son, sin embargo, alentadores (Consejo Económico y Social, 2011). Se siguen presentando diversas problemáticas que acaban generando o manteniendo el fracaso escolar. Se continúa, por tanto con la incógnita de ¿qué estudios avalan que las nuevas medidas de compensación educativa mejoran la efectividad del programa?

INCLUD-ED, *Strategies for Inclusion and Social Cohesion In Europe from Education* (Fondo Social Europeo, 2006-2011), es un proyecto europeo que analiza las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y fomentar la cohesión social. Este proyecto viene a demostrar que la homogeneización de grupos por niveles no produce buenos resultados, por lo que habría que fomentar la heterogeneidad. Se comprueba la mejora de resultados a través de experiencias compensatorias como las comunidades de aprendizaje, evidenciando la reducción del fracaso y mejora en la convivencia e inserción social. Yeste, Lastikka y Caballero (2013) afirman que las transformaciones de un centro en comunidad de aprendizaje redundan en la mejora de la calidad de vida e inserción en la sociedad.

Estudios como los citados por Figueira (2013), a nivel internacional, así como los de Horne y Timmons (2010), López Melero (2004) y Arnáiz y Haro (2006) abordan temáticas afines a la compensación educativa y evidencian los beneficios de la misma.

López (2006), a través de su estudio sobre el éxito de la educación compensatoria, evidencia la mejora posterior y el éxito del alumnado que cursa estos programas en aspectos como el coeficiente intelectual, mejora en la integración social, y seguridad y confianza en la vida.

Lozano (2003) afirma que los resultados de estos alumnos se pueden dividir en alumnos que intentan estudiar y suspende 0 o 1 asignatura y otros que suspenden tres o más ya que no hacen ninguna tarea académica. Las causas que están en la base de estos resultados se podían agrupar en bajos ingresos económicos familiares, trabajos vespertinos de los alumnos, bajas expectativas laborales, ausencia de recursos profesionales, pobre formación académica de los padres, retraso curricular, entre otras.

Según el Consejo Económico y Social de la Región de Murcia (CES, 2000-2010), el fenómeno migratorio se ha acelerado en los últimos años, convirtiendo a la Región de Murcia en una de las primeras comunidades autónomas en población extranjera, con un 12.3% de alumnado extranjero sobre alumnado total en enseñanzas de régimen general y un 88.3% en centros públicos. Ante dicha oleada, Murcia inició un Plan Regional de Solidaridad en la Educación 2001-2003 para asegurar la educación como derecho y facilitar el acceso a la escuela. El Pacto Social por la Educación 2006-2008 centra sus líneas en la compensación dotando a los centros de apoyos y recursos para la atención del alumnado y el de 2009-2012 busca una tercera línea de calidad y desarrollo normativo que a día de hoy no se ha cumplido. No obstante, tal y como señala el documento, Murcia ha sido un referente en compensación educativa impulsando programas tales como medidas de protección de menores, aulas hospitalarias, aulas taller, ocupaciones, entre otras. En dicho informe queda recogido cómo se han ido implementando programas en diferentes centros que cumplen la función de la compensación de desigualdades, sin embargo, no se detectan las disfunciones de los mismos.

La escasez de datos de eficacia, así como la debilidad de las conclusiones de algunas de las investigaciones nos motiva en la profundización y reflexión de las medidas de atención a la diversidad y compensación educativa; de ahí que el propósito general de esta investigación fuese indagar en el funcionamiento del programa de compensación educativa en un centro de Educación Secundaria de Murcia. Concretamente, se pretendía:

- Analizar la valoración del programa por parte de los docentes.
- Conocer las dificultades experimentadas por los alumnos.
- Examinar el grado de satisfacción familiar.

MÉTODO

Diseño

La investigación que fundamenta los datos expuestos a continuación se planteó como un enfoque mixto en el que se hizo uso de técnicas cuantitativas y cualitativas. El estudio es básicamente transversal descriptivo mediante encuesta y entrevista y, por lo tanto, no experimental.

Contexto y participantes

El centro escolar en el que se llevó a cabo el estudio es de carácter público. Se ubica en la Comarca del Río Mula constituida por los municipios de Albudeite, Campos del Río, Mula y Pliego que ocupan el centro geográfico de la Región de Murcia. La población total es de 23.954 habitantes incluyendo 1.728 de población inmigrante.

Contexto y participantes

El centro escolar en el que se llevó a cabo el estudio es de carácter público se ubica en la Comarca del Río Mula, constituida por los municipios de Albudeite, Campos del Río, Mula y Pliego, que ocupan el centro geográfico de la Región de Murcia. La población total es de 23.954 habitantes, incluyendo 1.728 de población inmigrante.

El centro oferta las enseñanzas de ESO, (269 alumnos), Bachillerato (176 alumnos) y Formación Profesional (155 alumnos), tanto básica, media como superior y cuenta con un programa de Diversificación curricular, Integración y Compensación educativa. Participa, además, en proyectos como bibliotecas escolares, rutas literarias, recuperación de pueblos abandonados, centros de educación medioambiental, proyecto de interculturalidad.

El nivel socio-económico familiar del alumnado es bajo. El mayor índice de ocupación de los padres se registra en la agricultura, los servicios y la industria. Tanto la ocupación agrícola como conservera, mayoritariamente, es eventual. Las deficiencias más comunes encontradas en los modelos educativos parentales son la falta de normas familiares, el no uso de refuerzos, falta de ayuda e interés por el trabajo académico de los hijos/as, poca preparación escolar de los padres y la escasa importancia atribuida al éxito escolar de sus hijos/as. Además, la residencia habitual del 50.5% del alumnado del centro está a una media de 20 kilómetros del mismo, la cual dificulta las relaciones con las familias en horario escolar interfiriendo la colaboración con el centro y los procesos de mejora de los resultados académicos.

Los alumnos van desarrollando una trayectoria educativa con problemas académicos y/o de comportamiento unidos a situaciones caracterizadas por un desconcierto generalizado, tanto en el entorno educativo como en el familiar, que agravan la situación y convergen en abandono y absentismo.

En el centro educativo, un 8.7% (27 alumnos) de alumnos cursan el programa de compensación educativa, agrupándose la mayoría de ellos en 1º y 2 de Educación Secundaria Obligatoria, y aunque cada uno de ellos presenta unas características determinadas derivadas de una historia concreta, cabe señalar la existencia de un denominador en los alumnos destinatarios del programa como la implicación insuficiente de la familia en la educación de sus hijos; separación entre valores e intereses del alumnado, por un lado, y los del sistema educativo, por otro; bajo nivel de competencia curricular; fuerte desmotivación hacia toda actividad académica y escaso interés hacia el aprendizaje.

En este estudio la población diana fueron los estudiantes que recibían el programa de educación compensatoria (27 alumnos y 27 familiares), y los docentes responsables del mismo ($n = 8$). La participantes fueron un total de 39 sujetos, de los cuáles 20 eran alumnos (51,28%), 11 familias (28.21%) y 8 docentes (20.51%).

Respecto a los alumnos, 9 eran varones y 11 mujeres, con una edad que oscilaba los trece a los quince años. De este alumnado, un 75% cursaba 1º ESO y un 25 % ESO. La procedencia de los mismos se distribuye de la siguiente forma: un 40% Albudeite, 15% Campos del Río y 45% Mula. Las dificultades académicas de los alumnos comenzaron en un 25% de ellos ($n = 5$), en el tercer ciclo de Educación Primaria y en un 65% en el primer curso de la Educación Secundaria Obligatoria ($n = 13$); tan solo un 5% tuvo dificultades en el primer ciclo de primaria o en el 2º curso de Educación Secundaria. Prácticamente la mitad de ellos ($n = 11$) han recibido apoyo en el colegio, 35% en el área de lengua y un 25% en el área de matemáticas. La mayoría de ellos ($n = 18$) han repetido alguna vez, el 30% en el segundo ciclo de Educación Primaria. En un 85% se considera el programa necesario para suplir las necesidades educativas que poseen.

En el caso de las familias, participaron 9 mujeres y 2 hombres, edades oscilantes entre 33 y 47 años. El 9% tenían estudios básicos y 54% estaban en paro. La procedencia de las familias era: 4 de Abudeite, 2 de Campos del Río y 5 de Mula. En ninguno de los casos se recogió información de alumnos o familias de Pliego.

Los profesores entrevistados tenían una edad comprendida entre los 33 y 55 años, de los cuáles un 25% ($n = 2$) eran hombres y un 75% ($n = 6$) mujeres. Su experiencia docente oscilaba entre los 6 y los 32 años. Un 25% de ellos eran licenciados en Filología Hispánica, 25% licenciados en Matemáticas, y el resto ($n = 4$) poseían otras titulaciones directamente relacionadas con el trabajo del programa.

La selección de los casos se hizo en función de un criterio fundamental que apunta el Grupo L.A.C.E. (1998) de la Universidad de Cádiz, sea cual sea el caso que seleccionemos, en última instancia, lo importante es que consigamos acceso al mismo. Dicho de otra manera, teníamos que optar por un centro que admitiera nuestra presencia y estuviera dispuesto a participar de forma voluntaria.

Instrumentos

Cuestionario de familias elaborado ad hoc. Se trata de un cuestionario auto-administrado elaborado por la autora del trabajo, compuesto por 22 ítem, que recogían información relacionada con características sociodemográficas (edad, género, procedencia, situación y estudios) e información sobre grado de satisfacción con el programa (información recibida, utilidad del programa, grado de colaboración familia-escuela, entre otros), cuyos ítems se respondían utilizando una escala tipo Likert de cuatro opciones de respuesta (1 = *Nada satisfecho*; 2 = *Poco satisfecho*; 3 = *Bastante satisfecho*; 4 = *Muy satisfecho*).

Cuestionario de los alumnos elaborado ad hoc. Dicho cuestionario recoge información referente a edad, sexo, curso y procedencia del alumno, dificultades, apoyos instrumentales y necesidad del programa, junto a 22 ítem dicotómicos dedicados a detectar las dificultades que encuentra el alumnado en el programa, por ejemplo el grado de satisfacción en las horas de apoyo, los compañeros, la mejora del estudio gracias al programa o la atención de los docentes.

Guión de entrevista a los docentes elaborado ad hoc. Se trata de un instrumento de respuesta abierta formado por ocho preguntas a las que los docentes debían responder relativas al perfil del alumnado destinatario del programa, estrategias que utilizan para la detección de este alumnado, herramientas para la información familiar y posibles mejoras que estiman deberían ponerse en marcha, entre otras.

Procedimiento

En primer lugar, fue seleccionado el centro. En segundo lugar, se solicitó permiso a la dirección con el fin de obtener acceso y el consentimiento informado por parte de los participantes en el estudio. Finalmente, se administraron los cuestionarios a alumnos y familias. Antes de administrar los cuestionarios, se explicó detalladamente el objetivo del estudio y la forma de responder. Los instrumentos fueron recogidos por la orientadora y la profesora de educación compensatoria. Respecto a los docentes, la entrevista se realizó en dos horas al término de la jornada escolar.

Análisis de datos

El análisis de los datos numéricos se realizó con el programa estadístico SPSS 11.5. Se calcularon estadísticos descriptivos, frecuencias y porcentajes. Respecto a los datos cualitativos, la codificación y el análisis de datos se llevó a cabo con el programa AQUAD 6.0.

RESULTADOS

Análisis del programa por parte de los docentes

Se entrevistó a 8 docentes a los que se les preguntó información relevante respecto al objetivo del estudio. Un resumen de las categorías emergentes extraídas de la transcripción de las entrevistas se presenta en la Tabla 1.

Al preguntar a los docentes si sabían en qué consistía el programa de compensación educativa, un 46,16% lo entendía como una medida de atención a la diversidad destinada a alumnos que provienen de una situación desfavorecida.

[E] El programa de educación compensatoria supone garantizar el acceso, la permanencia y la promoción de alumnos socialmente desfavorecidos, son minorías étnicas, inmigrantes o dificultades socioeconómicas, alumnos que sufren hospitalización o enfermedades. (ENT003)

Un 38,46% de los docentes, lo percibía como un refuerzo para las materias instrumentales, lengua y matemáticas, sin llegar a un desfase curricular en las mismas. Para un porcentaje bastante menor, era un sistema de prevención del abandono prematuro, así como un apoyo a través de la disponibilidad de recursos materiales. Algunos de los segmentos textuales donde se recogen las ideas que los docentes expresaron respecto al concepto de programa son:

[E] Es un programa dentro del Plan de Atención a la Diversidad, que como bien su nombre indica pretende ser una medida de compensación de desigualdades. Consiste básicamente en apoyos bien sea dentro o fuera del aula en materias instrumentales como lengua y matemáticas. (ENT002)

[E] El programa tiene como ejes: el apoyo directo, el apoyo de material (libros de texto, material didáctico, ayuda en actividades extraescolares y complementarias) y apoyo institucional, es decir, la coordinación con otras instituciones. [ENT001]

A la pregunta sobre los requisitos necesarios para ser destinatario de este programa, un 52,94% de los docentes sabía que el requisito fundamental era pertenecer a un ambiente desfavorecido o minoría étnica, quedando relegado el desfase curricular de dos o más años con un 35,30%.

Tabla 1. Códigos extraídos de la valoración del programa realizada por los docentes

Código I: <i>Concepto del programa</i>	% hallazgos	Frecuencia
1.1. Situación desfavorecida	46,16	6
1.2. Apoyo en materias instrumentales	38,46	5
1.3. Abandono escolar	7,69	1
1.4. Apoyo en materiales	7,69	1
Código II: <i>Requisitos destinatarios</i>	% hallazgos	Frecuencia

2.1. Desfase curricular significativo	35,30	6
2.2. Ambiente desfavorecido	52,94	9
2.3. Desconocimiento del español	11,76	2

Código III: <i>Colaboración detección</i>	% hallazgos	Frecuencia
3.1. Sí, colaboran	87,5	7
3.2. Sí, colaboran pero insuficiente	12,5	1

Código IV: <i>Estrategias en la detección</i>	% hallazgos	Frecuencia
4.1. Documentos institucionales	12,50	2
4.2. Medidas ordinarias	12,50	2
4.3. Observación y seguimiento	25	4
4.4. Cuestionario	6,25	1
4.5. Coordinación entre profesores	25	4
4.6. Entrevista	18,75	3

Código V: <i>Colaboración familia</i>	% hallazgos	Frecuencia
5.1 – No es suficiente pero se intenta	25	2
5.2 – No es suficiente	75	6

Código VI: <i>Medios de comunicación</i>	% hallazgos	Frecuencia
6.1. Cartas	30	6
6.2. Llamadas telefónicas	30	6
6.3. Mensajes de texto	25	5
6.4. Entrevista	15	3

Código VII: <i>Respuesta adecuada</i>	% hallazgos	Frecuencia
7.1. Sí, adecuada	25	2
7.2. No adecuada	25	2
7.3. Adecuada pero con modificaciones	50	4

Código VIII: <i>Procesos a mejorar</i>	% hallazgos	Frecuencia
8.1. Más coordinación entre profesionales	25	4
8.2. Más coordinación con familia	31,25	5
8.3. Menos ratio en las aulas	12,50	2
8.4. Mejor organización de medidas ordinarias	31,25	5

[E] Entiendo que son todos los alumnos que han tenido carencias en su vida (bajo nivel social y cultural, alumnos en zonas marginales con todo lo que ello puede implicar. [ENT004]

De los ocho docentes participantes, seis de ellos coincidían en dichos aspectos y tan solo dos nombran como destinatarios del programa a alumnos con desconocimiento del español. Los alumnos que son destinatarios del programa deben reunir los requisitos necesarios como el ambiente desfavorecido y el desfase curricular de más de dos años. Tan solo un 11.76% sabía que los alumnos con desconocimiento del español son destinatarios.

A la pregunta, *¿Colaboras en la detección, prevención y valoración de las dificultades de aprendizaje en los alumnos?*, la mayoría de los docentes (un 87,5%) lo hacía, sin embargo, 12,5% de ellos reconocían que es uno de sus “puntos flojos” y

no era una de las funciones que desarrollasen de forma más habitual. Posee funciones más concretas de detección y valoración la profesora técnico de servicio a la comunidad y la profesora del programa.

[E] Al ser profesora de Servicios a la Comunidad, una de mis principales funciones es identificar situaciones familiares que están desencadenando la desventaja. [ENT002]

[E] Intento prevenir las dificultades en el aprendizaje a través de un modelo de enseñanza- aprendizaje dinámico en el aula. Por otra parte, la detección es, sin duda, mi punto más flojo. [ENT004]

A la pregunta, *¿Qué estrategias utilizas para realizar dicha detección?*, la observación y seguimiento, junto con la coordinación entre profesionales, fueron las dos técnicas más utilizadas por los docentes para la detección de dificultades en alumnos con perfil de compensatoria, ambas con un 25%. Dicha observación se realiza de forma sistemática en el aula y las coordinaciones una vez al trimestre de forma prescriptiva en las sesiones de evaluación. No obstante, el análisis de documentos institucionales como el expediente o el informe individualizado del alumno y los agrupamientos de medidas ordinarias, informan del perfil del alumnado. Los cuestionarios y las entrevistas son menos utilizados, ya que a nivel protocolario son utilizados por la profesora de compensatoria y la profesora técnico de servicio a la comunidad.

[E] Para la detección del nuevo alumnado que se incorpora al instituto, utilizamos un cuestionario que se pasa a los tutores de los centros de influencias del IES. [ENT001]

[E] Mayormente a través de entrevistas con las familias y reuniones de traslado de información con Servicios sociales, tutores y el resto de profesores, y principalmente la profesora de compensatoria. [ENT002]

Respecto a la quinta pregunta, correspondiente a la si el docente considera suficiente la colaboración de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los el 75% de los docentes valoran que es una colaboración insuficiente, incluso nula, dado que no suelen acudir a las citas de los docentes, ni atender llamadas telefónicas ni incluso acudir a la recogida de boletines. El resto de docentes, un 25%, opinaba que en ciertas ocasiones dicha falta de colaboración se debe a falta de recursos económicos que les impide asistir al centro o por motivos laborales. Consideraban dicha colaboración insuficiente aunque la justifican.

[E] En general, la implicación familiar es poca y aún en aquellos casos en que acuden cuando son convocados personalmente, carecen de recursos, estrategias y hábitos que impliquen un seguimiento diario del quehacer e sus hijos en el centro educativo. (ENT006)

[E] No. La participación de las familias no es suficiente y ésta es pieza clave en la positiva evolución de sus hijos. Se hace necesario mantener una relación constante y fluida con los padres y madres del alumnado para establecer pautas comunes de comportamiento en clase y en casa, marcar normas y límites, colaborar en que el alumno dedique tiempo en casa a realizar tareas escolares, etc,... (ENT001)

A la pregunta, *¿Qué medios de comunicación utilizas como docente para informar a las familias de estos alumnos?*, un 30% de los docentes decían utilizar las cartas y las llamadas telefónicas, quedando los mensajes de texto para informar de las faltas de asistencia con un 25%. En última instancia, aludían a las entrevistas, ya que, la asistencia de las familias al centro es poco elevada.

[E] En aquellas ocasiones donde no hay respuesta, citación por escrito [ENT007]

[E] La gran mayoría de ocasiones a través del teléfono dado que muchas familias se muestran reticentes a escuchar la realidad que acontece en la familia, vista desde el centro. [ENT007]

Al preguntar a los docentes si consideran adecuada la respuesta educativa que ofrece el programa para responder a las necesidades de estos alumnos, se puede decir que un 50% de los docentes la percibían como inadecuada. En su opinión, precisa de modificaciones, sin embargo, los docentes acuñan que es bastante buena con la escasez de recursos materiales, espacios y personales que se tienen. Sin embargo, un 25% de docentes estima que la respuesta del programa es adecuada y no precisaría de modificación, en tanto que otro 25% entendía que la respuesta no era la adecuada.

[E] Si, ya que este programa ofrece la posibilidad de hacerles un seguimiento más personalizado en todos los aspectos, no sólo curriculares, sino también haciendo hincapié en aquellos valores mencionado en la pregunta número 5, muchos de los cuales, por desgracia no los reciben en sus casas. [ENT007]

[E] No siempre, por falta de recursos y coordinación, el departamento de lengua tendría que contar con más horas de disponibilidad horaria para atender a estos alumnos con profesores de secundaria que imparten el apoyo dentro del aula. [ENT003]

A la pregunta, *¿Qué procesos mejorarías del programa?*, la mayoría de los docentes hacía referencia a la coordinación entre familias y centro, así como a la reorganización de las medidas de atención a la diversidad, concretamente el programa al que aludimos, son piezas clave para la mejora del programa.

[E] Estableciendo vías de actuación que obliguen y conciencien a las familias de la importancia de su papel en el desarrollo de sus hijos. [ENT006]

No obstante, un 25% de los docentes, indicaba que la coordinación entre profesionales, no solo dentro del centro, sino con otras instituciones podría impulsar la eficacia del programa.

[E] Considero que se necesitan más horas de coordinación entre docentes para favorecer la coherencia educativa. La participación con Servicios Sociales, así como las consecuencias del Plan Regional de Absentismo Escolar son cuestiones que en bloque pueden favorecer a la mejora del programa. [ENT001]

Análisis del programa por parte de los alumnos

Las respuestas al cuestionario sobre las dificultades que encontraban los alumnos en el programa de educación compensatoria se presentan en la Tabla 2.

Como se observa, los alumnos valoran positivamente la organización y el funcionamiento del programa, destacando la adecuación de objetivos, contenidos, actividades y metodología que reciben, así como el conocimiento de los progresos que van realizando en el mismo.

Concretando en el ítem 7, correspondiente a la satisfacción de los alumnos con respecto a las horas que reciben de apoyo, un 55% dice estar satisfecho y un 45% no lo está; sin embargo, si observamos el ítem siguiente, un 75% de los alumnos piensan que no necesitan más horas de apoyo del programa. El alumnado mantiene una buena concepción del trabajo que realizan las profesoras directamente vinculadas al programa (un 80% se muestra satisfecho por el trabajo que ambas desempeñan).

Respecto a los beneficios que aporta el programa, un 15% entiende que no les ayuda a la planificación de su estudio y un 25% que tampoco les ayuda a mejorar su vida, aunque un 85% se siente satisfecho de forma global con el programa. Atendiendo a las familias, la percepción de los alumnos es que sí hay una estrecha colaboración entre familia y centro, indicando que asisten al centro a recoger notas, pedir información y que ayudan supervisando las tareas escolares fuera del centro. No obstante, un 50% de alumnado no le gusta venir al centro escolar.

No se detectan dificultades significativas por parte de los alumnos respecto al programa de educación compensatoria, tan solo se destaca una necesidad de más horas de apoyo por parte de algunos alumnos y de que dicho programa tenga un carácter más funcional para que los contenidos y competencias aprendidas sean generalizables a distintos contextos y les sean útiles en el desarrollo de la vida cotidiana.

Tabla 2. Dificultades de los alumnos en relación al programa (Descriptivos)

Items	Sí		No	
	f	%	f	%
1. Los objetivos del programa son adecuados	18	90	2	10
2. Los contenidos responden a mis necesidades	18	90	2	10
3. Puedo realizar las actividades de clase.	16	80	4	20
4. Me gusta la forma de trabajar en el aula.	14	70	6	30
5. Estoy contento/a con los resultados que obtengo.	16	80	4	20
6. Me siento bien con los compañeros.	17	85	3	15
7. Estoy satisfecho con las horas que recibo del programa.	11	55	9	45
8. Necesito más horas de compensación educativa.	5	25	15	75

9. Estoy satisfecho/a con el trabajo que hace la profesora de educación compensatoria.	14	70	6	30
10. Estoy satisfecho/a con el trabajo que hace la profesora técnico de servicio a la comunidad.	14	70	6	30
11. Estoy contento/a de pertenecer al programa.	16	80	4	20
12. El programa me ayuda a salir airoso en los exámenes.	16	80	4	20
13. La profesora me ayuda a hacer los ejercicios, si lo necesito.	17	85	3	15
14. El programa me da información sobre mi aprendizaje.	18	90	2	10
15. Me ayuda a planificar mi estudio.	17	85	3	15
16. Me ayuda a mejorar mi vida.	15	75	5	25
17. Estoy satisfecho/a con el programa.	17	85	3	15
18. Me gusta venir al centro escolar.	10	50	10	50
19. Mis padres me ayudan a hacer los deberes.	10	50	10	50
20. Mi familia se interesa por el trabajo del día.	13	65	7	35
21. Mi familia viene mucho al centro.	6	30	14	70
22. Mi familia recoge las notas cada trimestre.	17	85	3	15

Análisis del programa por parte de las familias

La Tabla 3 incluye los descriptivos relativos al grado de satisfacción de las familias respecto al programa. Respondieron al cuestionario 11 familias (tasa de respuesta del 29.7%).

Tabla 3. Grado de satisfacción de las familias (Descriptivos)

Items	M	DT	NS		PS		BS		MS	
			f	%	f	%	f	%	f	%
1. Adecuación de los objetivos a las necesidades de su hijo/hija	3.00	.775	0	0	3	27	5	46	3	27
2. Contenidos que se enseñan	3.09	.539	0	0	1	9	8	73	2	18
3. Actividades de seguimiento del programa	2.82	.874	1	9	2	18	6	55	2	18
4. Adecuación de la forma de trabajar en el aula	3.18	.603	0	0	1	9	7	64	3	27
5. Integración de su hijo/hija en el centro	3.27	.786	0	0	2	18	4	36	5	46
6. Adecuación de los criterios de evaluación	3.09	1.044	1	9	2	18	3	27	5	46
7. Adecuación de los agrupamientos	2.82	1.079	2	18	1	9	5	46	3	27
8. Adecuación de las horas de apoyo	2.91	1.136	2	18	1	9	4	36	4	37
9. Responsabilidad de la profesora de compensación educativa	3.36	.809	0	0	2	18	3	27	6	55
10. Responsabilidad de la profesora técnico de servicio a la comunidad	3.73	.647	0	0	1	9	1	9	9	82
11. Formación del profesorado para impartir el programa	3.36	1.027	1	9	1	9	2	18	7	64
12. Utilidad del programa para la mejora del rendimiento	3.27	.647	0	0	1	9	6	55	4	36

13. Utilidad del programa para la mejora de la comunicación	3.27	.467	0	0	0	0	8	73	3	27
14. Información continua sobre el programa	3.27	.786	0	0	2	18	4	36	5	46
15. Información sobre los logros de sus hijos	3.27	.786	0	0	2	18	4	36	5	46
16. Colaboración entre familia y escuela	3.55	.522	0	0	0	0	5	45	6	55
17. Grado de satisfacción global del programa	3.36	.674	0	0	1	9	5	45	5	46
Media satisfacción global	3.21	.620								

1 = Nada satisfecho; 2 = Poco satisfecho; 3 = Bastante satisfecho; 4 = Muy satisfecho

El grado de satisfacción familiar referentes a la adecuación de objetivos, contenidos, actividades y metodología, así como respecto a la utilidad del programa es aceptable ($M = 3.2.1$, $DT = .620$) teniendo en cuenta que el punto medio de la escala se sitúa en 2.50. Un 82% está muy satisfecho de la responsabilidad asumida por la profesora técnico de servicio a la comunidad y un 73% y 64%, respectivamente, dicen estar bastante satisfechos con la utilidad del programa para la mejora de la comunicación y con la forma de trabajar en el aula. Asimismo, la valoración que hacen de los docentes implicados directamente en el programa es bastante satisfactoria; de hecho un 55% se muestra muy satisfecho con la responsabilidad de la profesora de compensación educativa y un 64% de los respondientes perciben una adecuada formación de los docentes involucrados en el programa. Si observamos las medias de cada ítem concuerdan con lo comentado anteriormente.

Conclusiones e implicaciones

El propósito del estudio fue indagar sobre el funcionamiento del programa de compensación educativa en un centro de Educación Secundaria de Murcia a través del análisis de las percepciones de los agentes implicados: docentes, alumnos y familias. Una vez realizado el análisis de los resultados, se procede a extraer las siguientes conclusiones:

Respecto al primer objetivo referente al análisis de la valoración del programa por parte de los docentes, se destaca que existen carencias fundamentales para el desarrollo adecuado del programa. Se subraya la falta de colaboración por parte de las familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, lo que se debe a diferentes razones, tales como cuestiones laborales, sociales o económicas, que propician una ausencia de pautas en casa, normas de comportamiento, supervisión de tareas escolares, lo que, a su vez, que desembocan en una prácticamente nula participación en el centro. Trabajar en la línea de la mejora de este eje vertebrador favorecerá la mejora del funcionamiento del programa. Para ello, se pueden poner en marcha medidas, como la implantación de una Escuela de padres, talleres de modificación de conducta y modificación de pautas educativas, de manera que se incentive un trabajo complementario entre familia y centro. Por lo tanto, se subraya la importancia de una comunicación fluida con las familias y trabajo conjunto para mejorar el rendimiento de los alumnos. Actualmente, los docentes utilizan las llamadas telefónicas o cartas para dicha comunicación, dejando los mensajes de texto para informar de las faltas de asistencia diaria a través de la Plataforma Plumier XXI de la Consejería. Aunque la entrevista no es uno de los medios más utilizados por nuestros docentes, se considera fundamental el uso de la misma, ya que aporta una información muy relevante de las situaciones familiares que pueden, estos, son datos muy significativos para el entendimiento de la situación de estos alumnos.

Respecto a la valoración que hacen los docentes del programa, la conclusión que cabe extraer es la falta de coordinación de los profesionales involucrados en el mismo, la cual hace mella en la unidad de medidas de atención a la diversidad y en la metodología empleada en el aula. De esta manera, los alumnos encuentran diferencias a la hora de trabajar en el aula de referencia y en el aula de apoyo, por lo que el progreso académico de los alumnos no es el esperado. Los docentes suplen dicha falta de coordinación gracias a su buena predisposición, abriendo vías de información y colaboración necesarias para ese *feed-back* informativo, algunas de las cuales forman parte de la vida diaria del centro, como “encuentros casuales en el centro”, o por Internet o vía telefónica.

Otra conclusión que cabe extraer de la valoración de los docentes, es la necesaria modificación de las medidas de atención a la diversidad implantadas en el centro, entendiendo que una reestructuración de dichas medidas propiciaría un

mejor aprovechamiento y eficacia de las mismas. De modo que, de acuerdo con Sánchez, Morera y Abellán (2008), es necesario elaborar y estructurar en los centros de educación secundaria formas de organización, diseño, desarrollo y seguimiento de las actividades y tareas escolares lo más diversas posible, posibilitando con ello su implicación y participación.

Respecto a la detección de los alumnos y procedimientos de incorporación al programa, los docentes implicados en el estudio realizan procedimientos de detección, destacando el cuestionario, observación y análisis de los datos académicos puestos en común en las sesiones de evaluación y evaluación inicial. Sin embargo, se consideran insuficientes, tanto en el momento, como en la adecuación de criterios de cumplimiento de perfil del programa, por lo que, el proceso, en ciertas ocasiones, es muy lento, y el alumno no puede recibir el apoyo hasta que no se comprueban los requisitos y se obtiene la conformidad de la familia para formar parte del programa. A su vez, la información recogida de los colegios, analizada a través de los cuestionarios, no es totalmente objetiva, sino que los datos son ambiguos y, en ciertas ocasiones, son cumplimentados por los maestros en función de la observación o por cuestiones burocráticas, lo que no aporta una información adecuada. Incluso, se puede afirmar, que en ciertas ocasiones, los alumnos que reciben el programa no cumplen todos los requisitos exigibles y son derivados con la finalidad de suplir necesidades de apoyo instrumental o por conductas inadecuadas en el aula. Autores como Moliner, Fernández, Sales, Moliner y Roig (2012), en consonancia con Escudero, González y Martínez (2009), entienden dicha medida como una “descongestión” del aula.

La valoración de los docentes respecto a la respuesta educativa que ofrece el programa es adecuada si se tiene en cuenta las limitaciones establecidas por la Administración en recursos personales, espacios y organización, por lo que consideran que la acción ejercida por dicho programa es evaluada positivamente por los docentes del centro. Sin embargo, en consonancia con lo que acuña Moliner (2012), no es habitual que se evalúen los programas planificados en el Plan de Atención a la Diversidad de los centros y menos que se les pregunte a los implicados por la eficacia de los mismos. Las Administraciones Educativas realizan este tipo de actividades, sin embargo, los resultados que obtienen normalmente están descontextualizados y se limitan a una mera burocratización y cumplimentación de cuestionarios que tan solo son datos estadísticos, sin buscar la mejora de lo evaluado.

En concreto, el programa de compensación educativa en un centro de Educación Secundaria de Murcia se realiza con la finalidad de buscar la respuesta educativa más adecuada a las necesidades que presentan los alumnos, debido a las interrelaciones entre los factores que los envuelven. Según García, Corona, López y Muñoz (2012), las acciones educativas se diseñen y se practiquen para que todos los alumnos consigan los objetivos básicos, es decir, que todos accedan al aprendizaje y participen en un ambiente de convivencia y éxito personal. Por ello, es tan necesario este programa en el centro seleccionado, ya que a través de él los alumnos consiguen evolucionar.

El segundo objetivo, destinado a conocer las dificultades experimentadas por los alumnos respecto al programa de educación compensatoria, se resalta negativamente la asistencia de los mismos alumnos al centro, ya que algunos de ellos presentan altos índices de absentismo. Se evidencia pues, que dichas faltas de asistencia repercuten negativamente en la efectividad del programa. Los criterios de evaluación, así como la visita de sus padres al centro, son elementos que los alumnos valoran negativamente, ya que, en raras ocasiones, asisten al centro educativo por voluntad propia, sino para recibir información referente a conductas inadecuadas. No obstante, estas dificultades no se evidencian de forma significativa. Como se observa de forma global, los alumnos valoran muy positivamente el programa, no se sienten “etiquetados” y disfrutan de los agrupamientos en los que reciben el apoyo.

Respecto al tercer objetivo dedicado a valorar el grado de satisfacción familiar de los alumnos que cursan el programa, se extrae una concepción bastante buena del mismo por parte de dichas familias; sin embargo, se observa que tanto los criterios, agrupamientos en el aula de apoyo, así como las horas que reciben en la misma, son valorados negativamente en ciertos sujetos poco representativos, ya que entienden que sus hijos deben recibir más horas de apoyo. La mayoría de ítem han sido valorados como satisfecho o muy satisfecho, y el grado de valoración global del programa es de una media de 3.21, por lo que las familias de los alumnos están bastante satisfechas con la respuesta educativa que se le da a sus hijos. No obstante, llama la atención que no se valore negativamente alguno de los ítem, como la continua información, en ocasiones negativa de sus hijos o el reiterado absentismo que presentan algunos de nuestros sujetos, proponiendo alguna vía que mejore la supervisión del alumnado. Se incide mucho en la supervisión y control que las familias deben realizar a sus hijos, ya que reduciendo ciertas conductas como el absentismo, se puede mejorar en el rendimiento. Tal y como se acuñaba anteriormente, la cooperación entre las familias y centros docentes, coincidiendo con Martínez y Álvarez (2005), se debe insistir en las diversas áreas de colaboración que permitan encauzar actividades que optimicen las interacciones cotidianas que tienen lugar en ambos ambientes en beneficio de los menores. En contraposición, Robledo y

García (2009), entienden que las posibilidades económicas familiares influyen en el rendimiento del alumno, pero existen otros factores que inciden en dicho rendimiento. Es vital el papel impulsor de la familia ante la escuela y la sociedad, siendo base y eje vertebrador de la persona, y además consiguiendo que la familia del centro educativo se sienta parte de él, trabajando con todos buscando un mismo objetivo. Es urgente como objetivo, el encauzar acciones de unidad que recuerden la responsabilidad de cada uno de los agentes implicados.

Para finalizar, este estudio tiene como limitación el tamaño muestral para el análisis cuantitativo, ya que se quedaría escaso para en un futuro hallar diferencias estadísticamente significativas en un análisis comparativo. De todas formas, a pesar de no ser muy extensa la muestra, cubre los objetivos inicialmente propuestos ya que responde casi la totalidad de participantes en el programa de compensación educativa, tanto familiares, como alumnos y docentes. Otra posible limitación estaría ligada al tipo de estudio, que es transversal, pues al ser un corte en un momento del tiempo, no podemos establecer relaciones de causalidad entre las variables. Esta última limitación se podría solventar proponiendo en el futuro un estudio experimental en el que las variables e intervenciones estuvieran más controladas, o en un estudio pre-post intervención. Es vital incentivar este tipo de estudios, donde a través de la visión de familias, docentes y alumnos, se buscan esos flecos para mejorar el rendimiento y bienestar del alumnado y la eficacia de la medida; así no será un mero “parcheado” y sucesión de modificaciones sin una base que avale las deficiencias de dicho programa.

En definitiva, se extrae que el programa de compensación educativa es bien recibido por parte de docentes, alumnos y familiares, aunque se debe avanzar en un camino común de colaboración entre los implicados, establecer cauces que posibiliten la información y la colaboración, así como un apoyo social e institucional que ayude a superar las dificultades que tienen los alumnos, las familias y el centro educativo.

Bibliografía

- Arnáiz, P. y De Haro, R. (2006). Analizar y comprender el presente de la escuela para promover y desarrollar prácticas interculturales. *Anales de la Historia Contemporánea*, 22,107-120.
- Bacete, F. y Rosel, J. (1999). Características familiares y estimación de los resultados educativos de los alumnos por el profesor. *Psicothema*, 11(3), 587-600.
- Barba, J. N. (2011). *Igualdad de oportunidades para una educación de calidad: atención a la diversidad en la región de Murcia*. Consejería de Educación, Formación y Empleo, p.1-29.
- Bertalanffy, L.V. (1976). *Teoría General de Sistemas*. (Juan Almela, trad.).México: Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1968).
- Cardona, M. C. y Chiner, E. (2006). Uso y efectividad de las adaptaciones instructivas en aulas inclusivas: un estudio de las percepciones necesidades formativas del profesorado. *Bordón*, 58(3), 287-306.
- Casamayor, F. G. (1999). Regulación de la educación compensatoria en España. *Proyecto Social: Revista de Relaciones Laborales*, 7, 97-122.
- Constitución Española, de 29 de diciembre de 1978. Boletín Oficial del Estado.
- Consejería de Educación, Cultura y Universidades (2009). Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que establece y regula la atención a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 3 de noviembre.
- Consejería de Educación, Cultura y Universidades. Orden de 4 de junio de 2010 por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y Privados Concertados de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 17 de junio.
- García, M.G., Corona, D.G., López, C.B. y Muñoz, I.A. (2012). Medidas eficaces en atención la diversidad cultural desde una perspectiva inclusiva. *Revista de Educación*, 358, 258-281.
- Horne, P. E. y Timmons, V. (2010). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273-286.
- L.A.C.E (1999). Introducción al estudio de caso en la educación. Documento de trabajo. Recuperado el 25 abril de 2015, de www2.uca.es/lace/documentos/EC.pdf.
- Lázaro Tortosa, F.R. y Sánchez, M^a.C. (2014). Programa de inclusión educativa para alumnos con riesgo de abandono escolar. En Navarro, J., Gracia, M^a D., Lineros, R. y Soto, F.J. (Coords). *Claves para una educación diversa*. Murcia: Consejería de Educación, Cultura y Universidades, p.1-9.
- LOGSE (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de octubre.
- LOCE (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado* 24 de diciembre.
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* 4 de mayo.
- LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado* 10 de diciembre.
- López López, E. (2006). Educación Compensatoria: Efectos recientes de un estudio clásico. *Relive*, v.12, n.1, p.3-31. Consultada el 6 de febrero de 2015, de http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_5.htm.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones.: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe
- Lozano, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la educación Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1 (1), 43-46.
- Martínez Figueira, E. (2013). Una mirada hacia la inclusión: barreras en el camino a la participación. *Perspectiva Educacional, Formación del Profesores*, 52 (2), 177-200.
- Martínez González, R.A. y Álvarez Blanco, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146
- MEC (1983). Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, de educación compensatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 27 de abril.
- MEC (1999). Orden de 22 de julio de 1999 por la que se regula las actuaciones de compensación educativa en los centros

docentes sostenidos con fondos públicos. Boletín Oficial del Estado, 28 de julio.

- MEC (1995). Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación. *Boletín Oficial del estado*, 12 de marzo.
- Moliner García, O., Fernández Berruelo, M.R., Sales Ciges, A., Moliner Miravet, L. y Roig Marzà, R. (2012). Las medidas específicas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) desde las percepciones de los agentes implicados. *Revista de Educación*, 358, 127-140.
- Muñoz Sedano, A. (1986). Panorama internacional de Educación Compensatoria. *Revista de Pedagogía*, 264, 677-692.
- Muñoz, J.M.E. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (3), 107-141.
- Navarro, J. (2011). La atención a la diversidad en la educación de la Región de Murcia. 2000-2010. En Consejo Económico y Social.
- Oliver, M. L. y Garriga, J. L. (s.f.) *Marco teórico y normativo de la compensación educativa en la región de Murcia*. Consejería de Educación de Murcia.
- Pizarro, R. y Clark, S. (1998). Currículo del hogar y aprendizajes educativos: interacción versus estatus. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 7, 25-33.
- Ramón, P.R. y Sánchez J.N. (2009). Entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta*, 37(1), 117- 128.
- Ruiz, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 81-113.
- Sánchez, P.A., Morera, M.C. y Abellán, R.M. (2008). Indicadores de calidad para la atención del alumnado en la educación secundaria obligatoria: educación y diversidad. *Revista Interuniversitaria de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad*, 2, 35-59.
- Social, C.E.Y. (2010). La inmigración en la Región de Murcia. Murcia, CES.
- Yeste, C.G., Lastika, A.L., y Caballero, C.P. (2013). Comunidades de aprendizaje. *Scripta Nova: revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, (17), 7.