

La formación de grupos y la atención a la diversidad en un centro de enseñanza secundaria. Un estudio de casos

ANTONIO TINAJAS RUIZ
IES Joan Ramón Benaprés, Sitges, Barcelona, España

Introducción

Sabemos que al menos un 20% del alumnado de entre 12 y 16 años no manifiesta ninguna motivación para el aprendizaje en la mayoría de las áreas del currículo escolar, y que esa desafección, al menos en España, se gesta en la educación primaria, de manera que el éxito (o el fracaso) escolar en esa etapa se convierte en el principal predictor del éxito (o del fracaso) en la ESO. La primera conclusión parece obvia: si queremos que los alumnos vayan bien en la educación secundaria hemos de conseguir que vayan bien en la educación primaria. Pero, ¿qué ocurre cuando nuestro alumnado llega a los institutos sin esos conocimientos mínimos sin los cuales no hay garantía posible de éxito? ¿Hemos de aceptar ese determinismo y convertirnos en meros espectadores de un fracaso anunciado?

Nuestros legisladores han dotado a los centros de una mayor autonomía que se pone de manifiesto en tres ámbitos fundamentales:

- En el diseño curricular, a través del Proyecto Curricular de Centro (PCC). El currículo ha pasado de ser rígido y dictado por la administración a ser abierto y flexible, con un diseño final que ahora es responsabilidad de los claustros de profesores.
- En la organización del centro, que toma decisiones sobre la forma de agrupar al alumnado, la adscripción del profesorado a los distintos grupos o la coordinación efectiva del profesorado.
- En el acceso a recursos materiales y humanos que respondan a las necesidades reales del centro como consecuencia del ejercicio de su autonomía.

Sin embargo, todo ello choca en ocasiones con una realidad que se caracteriza por :

- La resistencia de una parte del profesorado hacia la generalización de la educación secundaria obligatoria y comprensiva, en parte como consecuencia del deterioro que ha experimentado en sus condiciones de trabajo: un ambiente de clase poco propicio al aprendizaje, una mayor exigencia de coordinación, una adaptación de sus quehaceres a una mayor diversidad de alumnado, un incremento de la burocracia administrativa docente, etc. (Fernández, 2001; Bolívar, 2004).
- La resistencia de una parte de los equipos directivos a la aplicación estricta de las normas en perjuicio de los principios pedagógicos y de igualdad que las impulsaban. Por ejemplo, los

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 50/3 – 10 de septiembre de 2009

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



itinerarios escolares, que quedaron descartados en la LOGSE y posteriormente en la LOE, se han aplicado en innumerables centros a través de los criterios seguidos para agrupar a los alumnos (Cucurella, 2002; Estruch, 2002; Muñoz, 2000).

- Un profesorado instalado en una auténtica crisis de identidad que no acaba de asumir la enorme complejidad del proceso de educar en una sociedad incierta como la actual (pero en la que la educación es un derecho fundamental) y al que no ayuda una legislación en continuo cambio y cada vez más extensa (Fernández, 2001).
- Un profesorado que, a pesar de asumir la importancia de atender las necesidades educativas de todos los alumnos, manifiesta un escaso conocimiento de las medidas destinadas a su tratamiento. Además, reconoce el escaso seguimiento y revisión que se lleva a cabo en los centros de los objetivos y de la planificación de la atención de la diversidad (Muñoz *et al*, 2007).

La implantación de la LOGSE en Cataluña (recordemos que esta Comunidad Autónoma se adelantó al resto de las Comunidades en la puesta en marcha del nuevo sistema educativo) supuso cambios importantes en los institutos de enseñanza secundaria que se vieron forzados a adoptar medidas organizativas, metodológicas y curriculares para hacer frente a la diversidad creciente del alumnado en el marco de un modelo educativo comprensivo.

En esa tarea, los centros han contado con el respaldo de la administración. Así, por ejemplo, las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros de secundaria catalanes, que son publicadas para cada curso escolar, regulan de manera cada vez más extensa aspectos relativos a la atención a las necesidades educativas del alumnado, incrementando, año tras año, el abanico de recursos que se ponen a disposición de los centros: Aula abierta, Aula de acogida, Unidad de escolarización compartida, etc. Todas estas medidas organizativas se complementan con puntos concretos relativos a los criterios generales sobre la distribución de grupos, la dedicación horaria del profesorado y de los diferentes órganos de coordinación, las funciones del profesorado de la especialidad de Psicología y Pedagogía y de los Maestros de Pedagogía terapéutica o las adaptaciones curriculares, así como la puesta a disposición de los equipos directivos de un número creciente de recursos humanos.

Sin embargo, los cambios experimentados por los centros en su práctica cotidiana no siempre han ido en la dirección que marcaban los postulados teóricos en los que se asentaba la LOGSE ni en las normas que se derivaban de ella (de hecho, está bastante extendida la opinión de que la práctica real en los institutos ha ido anticipando los cambios normativos del Departament d'Educació). Una de las normas que, en mi opinión, más resistencia ha encontrado en los centros de secundaria es la prohibición de agrupar de forma permanente al alumnado según su nivel de rendimiento académico. Así, mientras el Departament d'Educació ha mantenido invariable el mismo criterio desde los años 90 (*"La organización del alumnado en grupos no podrá responder de manera estable y general a una categorización académica por niveles"*), un reciente informe de la Fundació Jaume Bofill elaborado a partir de los datos recogidos en el último informe PISA (Ferrer *et al*, 2008), pone de manifiesto que la agrupación del alumnado por niveles académicos se lleva a cabo en el 30 % de los centros de secundaria de Cataluña. En definitiva, la falta de respaldo legal a la agrupación del alumnado en función de sus capacidades no ha evitado una práctica generalizada que hace tiempo que es admitida públicamente (Estruch, 2002; Muñoz, 2000; Trepal, 2002).

Relacionado con este punto, nos encontramos con otro gran problema en los centros de secundaria: qué hacer con aquellos alumnos (y aquí el género masculino sería totalmente apropiado) que

experimentan un rechazo más o menos grande hacia la escuela y cuyo comportamiento no se ajusta a las normas que suelen regir esa institución. Esos alumnos, en Cataluña, han pasado a ocupar las llamadas Aulas Abiertas (AO) y, en los casos extremos, las Unidades de Escolarización Compartida (UEC), en las que los alumnos, bajo la tutela del centro, siguen su escolaridad fuera de él.

Después de tres leyes orgánicas de educación, los principios filosóficos sobre los que se asienta nuestra educación obligatoria son básicamente los mismos, pero también lo es el profesorado responsable de llevarlos a la práctica. En consecuencia, la forma de afrontar el tratamiento de la diversidad continúa siendo un problema real y cotidiano para una parte importante del profesorado y de los equipos directivos de los centros de secundaria.

Conocer en profundidad **cómo** se lleva a cabo la atención de la diversidad en un centro público de Cataluña (España) al que se le reconoce públicamente la labor pedagógica de su profesorado y la mejora del rendimiento académico de su alumnado, y comprender **por qué** se lleva a cabo de esa forma y no de otra puede aportar conocimiento relevante que puede resultar útil para otros centros y promover la reflexión sobre la adecuación de dicha práctica educativa a las condiciones reales en las que debe desarrollarse.

La investigación

La investigación, de tipo cualitativo, se llevó cabo siguiendo una estrategia de estudio de casos (Yin, 1994). El periodo objeto de estudio fue de dos cursos escolares (desde septiembre de 2005 hasta junio de 2007), con el fin de comprobar aspectos como la evolución de los grupos en su composición, o la efectividad de la repetición de curso. Por otro lado, se verificó el cumplimiento de los requisitos necesarios para garantizar el rigor científico de la investigación, en relación con la credibilidad, la transferibilidad y la dependencia (Guba y Lincoln, 1981).

La selección del centro objeto de estudio de casos (que a partir de ahora nombraremos como IESX y cuyas características aparecen en el cuadro 1), de entre varias alternativas, se llevó a cabo siguiendo dos criterios fundamentales: que facilitara un acceso pleno a la información y que las características del centro permitieran una generalización de los resultados. Ambas condiciones eran cumplidas sobradamente por el IESX. Así, por ejemplo, la posibilidad de generalización de los resultados se basaba en dos circunstancias:

- La enorme diversidad de su alumnado. Se trata del único centro de secundaria de la localidad y alrededores. Por lo tanto, no existe la posibilidad de que las familias que lo eligen para sus hijos lo haga en función de criterios que acaben conduciendo a una homogeneización del alumnado del centro. La localidad tiene un nivel socioeconómico medio-alto y ha sido receptora de las primeras oleadas de inmigración.
- Su condición de caso crítico, en el sentido descrito por Flyvbjerg (2004) de que aquello que no se hacía allí en el tratamiento de la diversidad era muy probable que no se hiciera en otros sitios, y viceversa, dada su condición de centro premiado recientemente por la administración educativa en reconocimiento de su labor pedagógica y de la mejora del rendimiento académico de su alumnado.

A título informativo, el cuadro 2 recoge los datos más relevantes de la investigación llevada a cabo en el IESX.

Cuadro 1. Características del centro objeto de estudio (IESX).

<ul style="list-style-type: none"> • El IESX empezó su actividad en septiembre de 1987. • Durante todo ese tiempo, ha sido el único centro de secundaria de la población, lo que le ha llevado a soportar un exceso de alumnado hasta alcanzar los 850 alumnos, atendidos por 85 profesores y profesoras. • El IESX ofrece enseñanzas de ESO, Bachillerato (todos menos el artístico) y dos Ciclos Formativos de Grado Medio. • Actualmente, el 25% del alumnado de la ESO procede del extranjero. • Hasta hace poco, el centro era considerado conflictivo y un destino poco apetecible para el profesorado. • En los últimos años (coincidiendo con el cambio en el equipo directivo), la imagen pública del centro ha cambiado radicalmente (menor conflictividad, mayor rendimiento académico, mayor cohesión de la comunidad educativa, etc.) • En reconocimiento por las mejoras experimentadas por el IESX en el servicio educativo que presta a la comunidad, fue galardonado recientemente con el <i>Premi Catalunya d'Educació</i>.
--

Cuadro 2. Características de la investigación llevada a cabo en el IESX

OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer las estrategias que sigue el centro para detectar las necesidades educativas de su alumnado a lo largo de toda la enseñanza obligatoria. • Definir las distintas formas de agrupamiento del alumnado que utiliza el centro y los criterios que sigue para su confección. • Comprobar la coordinación real del profesorado en sus distintos niveles y su incidencia en la atención a la diversidad del alumnado. • Valorar los resultados académicos del alumnado de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO). • Proponer cambios en la gestión del centro que conduzcan a una mayor eficiencia y equidad en la atención de la diversidad de su alumnado
METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> • Se optó por una metodología fundamentalmente cualitativa, que se complementó con el empleo de técnicas cuantitativas. • Se utilizó el estudio de casos como estrategia de investigación. • La selección del IESX se fundamentó en que facilitaba un acceso pleno a toda la información, y que las características del centro permitían una generalización de los resultados. • Las técnicas de recogida de información que se utilizaron fueron dos: la entrevista (semiestructurada y en profundidad; todas fueron grabadas) y el estudio de documentos. • Las personas elegidas para ser entrevistadas fueron las que ocupaban los cargos de Jefe de estudios, Coordinador pedagógico, Coordinadores de primer y de segundo ciclo de la ESO y Jefe del Departamento de Orientación y de Atención a la diversidad. • El trabajo de campo se llevó a cabo entre enero y julio de 2008. Consistió en cuatro visitas al centro que se complementaron con una prolija comunicación por correo electrónico y mediante el acceso <i>on-line</i> a datos del centro a través del SAGA (Sistema de Administración y Gestión Académica).

- Se confeccionó una base de datos a partir del listado de todos los alumnos matriculados en el centro en 1º de ESO a 1-9-2005 con informaciones relativas a sus características personales y académicas (a partir de las actas de evaluación final de los cursos 2005-2006 y 2006-2007), y de los datos adicionales obtenidos a través del SAGA
- Toda la información obtenida de la lectura de las anotaciones realizadas, de las transcripciones de las grabaciones y de toda la documentación recogida en el centro fue analizada e interpretada.
- Se elaboró una escala comprendida entre 1 y 5, con incrementos de 0.5 puntos, para clasificar el nivel académico de cada alumno matriculado en 1º de ESO a 1-9-2005 en 9 categorías a partir de la opinión recogida de cada alumno por los coordinadores en los centros de primaria
- Se estudió la relación entre el nivel académico asignado inicialmente a los alumnos y el resultado académico que obtenían dos cursos después. En concreto, se estudió la posible relación entre grupo inicial y éxito escolar, y entre el nivel académico inicial y el éxito escolar.

Las conclusiones

Las conclusiones más relevantes del estudio de casos fueron las siguientes:

- El IESX lleva a cabo un conjunto de estrategias con el objetivo de atender la diversidad de su alumnado. Sin embargo, la estrategia fundamental, es decir, aquella a la que se dedica un mayor esfuerzo, es la formación de grupos homogéneos atendiendo al nivel académico y/o a las posibilidades de progreso del alumnado. El resultado son 4 niveles: 1 grupo de nivel alto, 2 de nivel medio, 2 más de nivel bajo y un grupo más reducido (10-12 alumnos) con el currículo adaptado (grupo de adaptación, o cerrado). Dichos grupos son permanentes a lo largo del curso escolar. En el caso del grupo que el centro llama de *adaptación o grupo cerrado*, su composición permanece estable, en teoría, a lo largo de toda la ESO.
- Esta forma de agrupar al alumnado contraviene, sin embargo, las directrices de la propia administración educativa que, desde la implantación de la LOGSE en Cataluña, a principios de los años 90, hasta la actualidad, el Departament d'Educació ha mantenido inalterado el mismo criterio en relación a la agrupación del alumnado: *"La organización del alumnado en grupos no podrá responder de manera estable y general a una categorización académica por niveles"* (Departament d'Educació, 2006).

Tras evaluar los pros y los contras, el centro optó en el curso 2007-2008 por agrupar al alumnado en tres niveles: 2 grupos de nivel medio-alto, 2 grupos de nivel medio-bajo y 1 grupo de adaptación.

- La existencia de grupos homogéneos se combina en el IESX con la formación de grupos flexibles en las materias de lengua (Catalán, Castellano e Inglés) y de matemáticas para los grupos de nivel medio y bajo en todos los grados de la ESO (desde 1º hasta 4º). También aquí, el criterio para agrupar a los alumnos es su capacidad, de acuerdo con lo que es una práctica bastante extendida (Oliver, 1998).
- Aunque se observa un esfuerzo real por parte de la coordinación pedagógica para conseguir que los diferentes departamentos didácticos elaboren adecuaciones curriculares grupales, tal como las definen Ayala y Galve (2005), para todos los grupos que las necesitan (incluyendo los grupos flexibles), no podemos decir que se trate de un objetivo que se logre en su totalidad. En consecuencia, los grupos (tanto los de referencia como los flexibles) formados por alumnos con

menor capacidad, o con dificultades para seguir un determinado ritmo de aprendizaje, no tienen garantizada la correspondiente modificación curricular que consecuentemente debería ir asociada a esa modificación organizativa (Oliver, 1998), pero que, paradójicamente, no contempla nuestro ordenamiento jurídico. Se refuerza, así, la posición de los detractores de la agrupación por niveles académicos (Feito, 2004; González, 2002; Monereo, 2002), para quienes la naturaleza de la enseñanza que se proporciona en clase (materiales, actividades, metodología, etc.) es más importante que la forma de agrupar a los alumnos, sin que esto último garantice una mayor calidad de la enseñanza.

- Ligado a la formación de grupos homogéneos (y su mantenimiento a lo largo de la escolaridad obligatoria) se halla un esfuerzo permanente por conocer las características concretas del alumnado, tanto en lo relativo a sus circunstancias personales como respecto de su nivel académico y sus posibilidades de progreso en el proceso de aprendizaje. La tarea de conocer en profundidad al alumnado se inicia con la recogida de información por parte del IESX en los centros de primaria de los que procede su alumnado, el tratamiento de esa información y su difusión entre el profesorado. Se completa durante todo el curso escolar (a través de las reuniones de equipo docente) y al finalizar éste, cara al inicio del nuevo curso. Una consecuencia del conocimiento profundo y dinámico de las características del alumnado son las frecuentes decisiones de cambio de grupo que se toman en el seno de los equipos docentes durante todo el curso escolar.
- En cuanto al recurso del Aula Abierta (AO), vemos que sus objetivos no se ciñen a los objetivos previstos por el Departament d'Educació (2006). El AO es utilizada como un instrumento para reducir el nivel de conflictividad en las aulas. Ese uso es congruente con la búsqueda de una uniformidad en el grupo, pero propicia abusos y puede incluso resultar discriminatorio para el alumnado que accede a dicha aula. La discriminación radica en las dificultades que tiene este tipo de alumnado para acceder a unas competencias básicas. Entre dichas dificultades cabe citar un menor acceso a los recursos necesarios, por ejemplo, a la tecnología de la información y de la comunicación. Igualmente, el uso que se hace del AO refleja una visión dicotómica del alumnado y una delegación de responsabilidades en los profesores que atienden a los "diferentes" (Echeita y Verdugo, 2004).
- Durante el período que ha sido objeto de estudio, los resultados académicos del alumnado del IESX fueron superiores a los obtenidos por el conjunto de centros de la comarca y sólo ligeramente inferiores al conjunto de Cataluña (respecto de la cual el centro posee un porcentaje superior de alumnos extranjeros no castellanohablantes). Sin embargo, el porcentaje de alumnos promocionados se reparte de forma desigual según las características de los grupos, de tal manera que la probabilidad de promocionar de grado guarda una relación directa con el nivel académico previo del grupo al iniciar la ESO. Cabe destacar también que al alumnado catalogado inicialmente de nivel bajo le fue mejor en los grupos de nivel bajo que en los grupos de nivel medio. Por el contrario, el alumnado catalogado de nivel medio obtuvo mejores resultados en los grupos de nivel medio o alto que en los grupos de nivel bajo.
- El acceso al Bachillerato y a los Ciclos Formativos es también mayoritario entre el alumnado de los grupos de nivel medio y alto que acreditan la etapa de la ESO. Así, el 75% de los alumnos de los grupos de nivel alto se matricula en Bachillerato o en los dos Ciclos Formativos de grado.

medio que oferta el centro, frente a un 26% del alumnado de los grupos de nivel académico medio y bajos. El 38% de los alumnos evaluados al finalizar 4º de ESO y el 50% de los que superan la enseñanza secundaria obligatoria (en junio de 2008) cursaron estudios postobligatorios en el propio centro. Conviene destacar que el estudio no ha profundizado en una posible relación entre la superación de la ESO o la continuación de estudios postobligatorios y el nivel socio-económico del alumnado, o entre el nivel socio-económico y el nivel académico al iniciar la ESO. Pero si nos atenemos a los datos disponibles (Cabrera y Martínez, 2006; Calero, 2006; Fernández Enguita, 2003) es muy probable que exista una estrecha relación entre la variable socio-económica y la superación de la ESO (o la continuación de estudios como el Bachillerato o la Formación Profesional).

- El aumento de la conflictividad en los grupos de menor nivel académico es uno de los muchos problemas que se atribuye a la formación de grupos homogéneos (González, 2002). En el caso del IESX, se sigue el criterio de distribuir al alumnado repetidor y a aquel que acarrea mayores problemas de conducta entre todos los grupos con el deseo de alcanzar una homogeneización de la conflictividad. Los datos revelan que, a pesar de los esfuerzos del centro, se está lejos de alcanzar ese tipo de homogeneización, aunque desconocemos cuáles serían las diferencias en los niveles de conflictividad si no se adoptara ninguna medida.

Propuestas de mejora

Sin entrar a cuestionar el modelo general de atención a la diversidad seguido por el IESX, se sugirieron algunas propuestas que aportarían mejoras a la acción educativa del IESX. Fueron las siguientes:

Para el IESX

- Una atención a la diversidad que se sustenta en la formación de grupos homogéneos supone para el profesorado encargado de los grupos más difíciles una carga adicional de trabajo y un mayor estrés. Esa tarea debería recaer sobre el profesorado más cualificado, con más experiencia, y debería ser asumida voluntariamente. El equipo directivo debería esforzarse por lograr el compromiso de ese tipo de profesorado y arbitrar medidas destinadas a compensar esa mayor carga de trabajo.
- Es necesaria una mayor implicación del equipo directivo en la asignación de tutorías y en la confección de los equipos docentes de los grupos de alumnos con mayores dificultades de aprendizaje.
- El Aula Abierta (AO) no puede tener como objetivo principal reducir el nivel de conflictividad que generan en las aulas aquella parte del alumnado que, por un motivo u otro, experimenta cierto rechazo a la institución escolar. El IESX debería replantearse los objetivos del AO y el perfil del alumnado que debe de acceder a ella de manera que vayan aquellos alumnos que necesitan una atención muy diferenciada (que no pueda ser interpretada tampoco como un trato de privilegio). Esos alumnos han de tener acceso a unos recursos acordes con sus necesidades educativas (una metodología globalizada, diversificada, basada en la manipulación y en el uso de las TIC, etc.) y han de mantener intacta la posibilidad de alcanzar unas competencias básicas que les permitan obtener el Graduado en ESO.

Para la administración educativa

- Sería conveniente que la administración educativa contemplara, desde el punto de vista normativo, las adaptaciones curriculares de grupo ligadas a la formación de grupos homogéneos, incluyendo recomendaciones tendentes a minimizar sus consecuencias negativas y a maximizar sus efectos positivos.

Referencias bibliográficas

- AYALA, C.L. y GALVE, J.L. (2005). Adaptaciones curriculares de carácter grupal. En Planas J.A. (Coord). II Encuentro de Orientación y Atención a la diversidad. Zaragoza: Asociación Aragonesa de Psicopedagogía.
<http://www.psicopedagogia-aragon.com/DOSSIERencuentro.pdf> (Consulta hecha el 14.5.2008)
- BOLÍVAR A. (2004). La educación secundaria obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad . REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación Vol. 2, No. 1.
<http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Bolivar.pdf> (Consulta hecha el 11.9.2006)
- CABRERA, L.J. y MARTÍNEZ, J.S. (2006): Desigualdad social y rendimiento educativo. En García Lastra, (coord.), Calvo, A. (coord.), Osoro, J.M. (coord.) y Rojas, S. (coord.) (2006). Convergencia con Europa y cambio en la universidad: XI Conferencia de Sociología de la Educación : Santander, 22, 23, y 24 de septiembre de 2006. Alzira (Valencia) : Germania.
- http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2376815&orden=0 (Consulta hecha el 11.9.2006)
- CALERO, J. (2006). Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias. Madrid: Fundación Alternativas.
- CUCURELLA, S. (2002): La diversitat com a avantatge . En Joaquim Prats (ed.), La secundària a examen. Barcelona: Edicions Proa.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2006). Resolució de 30 de juny de 2006, per la qual s'aproven les instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres educatius públics d'educació secundària per al curs 2006-2007. Fulls de Disposicions i Actes Administratius d'Educació. Núm. 1104, any XXIV, juliol 2006.
http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/Departament/secundaria_publics.pdf (Consulta hecha el 2.2.2008)
- ECHETA, G. y VERDUGO, J.M. (2004). Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio. En Echeita, G. y Verdugo, J.M. (Coord). La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva. Salamanca: Publicaciones del INICO
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001391/1391805.pdf> (Consulta hecha el 8.6.2008)
- ESTRUCH, J. (2002). Per un canvi en la direcció dels instituts. En Joaquim Prats (ed.), La secundària a examen. Barcelona: Edicions Proa.
- FEITO, R. (2004). La enseñanza en grupos homogéneos y heterogéneos. En Mulet, B. (Coord), Sociología de l'educació. Cultura i pràctica escolar. Les reformes actuals. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
<http://www.nodo50.org/movicaliedu/feitohomoheterogeneo.htm> (Consulta hecha el 7.3.2008)
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M . (2001). Educar en tiempos inciertos. Ediciones Morata S.L. Madrid, 2001.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M . (2003). Desigualdades ante la educación. Una herida que no cierra. Cuadernos de Pedagogía, 326, 44-51.
- FERRER, F; VALIENTE, O. y CASTEL, J.L. (2008). Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi de la comprensivitat del sistema educatiu a Catalunya. Informe II. Dossier de premsa.
http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/Dossier_premsa_29_10_08.pdf (Consulta hecha el 1.11.2008)
- FLYVBJERG, B (2004). Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso. Revista Española de Investigaciones Sociológicas. 106. 33-62.

- GONZÁLEZ, M.T. (2002): Agrupamientos de alumnos e itinerarios escolares: cuando las apariencias engañan. *Educación*, 167-182.
- GUBA, E. y LINCOLN, S. (1981): *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MONEREO, C (2002). Centros de secundaria de calidad, centros que aprenden de la diversidad. En UNESCO. *Educación secundaria. Un camino para el desarrollo humano*. Santiago de Chile: Autor.
http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/educacion_secundaria_un_camino_para_eldesarrollo_humano.pdf (Consulta hecha el 19.5.2008)
- MUÑOZ E. (2000) Una reflexió des de la pràctica sobre les teories de la reforma per atendre la diversitat. En Almadiz-Echevarría, M.M.; Alsinet, J.; Bassedas, E.; Bassedas, E.; Giné, N.; Masalles, J.; Masip, M.; Muñoz, E.; Notó, C.; Ortega, A.; Ribera, M.; Rigol, A.. *Com ens ho fem. Propostes per educar en la diversitat*. Barcelona: Editorial Graó.
- MUÑOZ, J.M.; CASAR, L.S. y ABALDE, E. (2007). El "contexto y las "metas y objetivos" como elementos clave en la calidad de la atención a la diversidad en centros no universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. 13, n. 2. http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_6.htm.
(Consulta hecha el 10.10.2008).
- OLIVER M.C. (1998). *La atención a la diversidad desde los agrupamientos flexibles de alumnos*. Tesis doctoral. Departament de didàctica i organització escolar. Facultat de ciències de l'educació. Universitat de Barcelona.
http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-0529102-105130//TOL7401.pdf
(Consulta hecha el 20.5.2008)
- TREPAT C. (2002). *Educar a través de la instrucció*. En Prats, J. (ed.), *La secundària a examen*. Barcelona: Edicions Proa.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994. París: UNESCO.
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF (Consulta hecha el 28.8.2008)
- YIN, R. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. Ed. Sage. Publications. London.
- CITADO POR AYUSO, A; RIPOLL, VM (2005). El estudio de casos como prototipo de la investigación en contabilidad de gestión desde una perspectiva cualitativa. *Revista Iberoamericana de Contabilidad de Gestión*. Vol III, nº 5. <http://www.observatorio-iberoamericano.org> (Consulta hecha el 25.5.2008).