



Prácticas educativas de orientación inclusiva ante el fracaso escolar. Estudio de caso

Educational practices of inclusive orientation to school failure. Case study

José M^a Fernández Batanero,

Universidad de Sevilla, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 06 de febrero de 2014

Fecha de revisión: 19 de septiembre de 2014

Fecha de aceptación: 24 de septiembre de 2014

Fernández, J.M. (2014). Prácticas educativas de orientación inclusiva ante el fracaso escolar. Estudio de caso. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(2), pp. 235 – 246.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)
ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Prácticas educativas de orientación inclusiva ante el fracaso escolar. Estudio de caso

Educational practices of inclusive orientation to school failure. Case study

José M^a Fernández Batanero, Universidad de Sevilla, España
batanero@us.es

Resumen

La Unión Europea ha apostado por lograr una sociedad del conocimiento en Europa y considera que la lucha contra el fracaso escolar es una de sus principales prioridades. De hecho, la cifra del fracaso escolar es uno de los cinco objetivos educativos fundamentales a cumplir de cara a 2020. España es uno de los países afectados, ya que superamos la media de fracaso escolar de la UE. El trabajo que presentamos ha tenido como objetivo general identificar prácticas educativas eficaces ante el fracaso escolar del alumnado de educación secundaria. La investigación se sitúa en una perspectiva metodológica de investigación descriptiva, cuyo diseño es de tipo estudio de casos. Los resultados obtenidos indican la eficacia de las estrategias educativas llevadas a cabo, la satisfacción del profesorado y el compromiso del profesorado. Se ha obtenido un listado de factores que propician el desarrollo de las buenas prácticas educativas. Las estrategias didácticas y docentes, de organización, enseñanza y planificación acordes con la inclusión educativa, se presentan como verdaderas armas en la lucha contra el abandono temprano, donde la participación de todos los sectores implicados es imprescindible para que el centro educativo se conciba como unidad de cambio o espacio de investigación en el que la respuesta a la diversidad del alumnado forme parte de los procesos de innovación.

Abstract

The European Union has opted for a society of knowledge in Europe and considers that the fight against school failure is one of its main priorities. Indeed, the number of school failure is one of the five fundamental educational objectives to meet face to 2020. Spain is one of the countries affected, as we overcome academic failure of the EU average. The aim of the study is to identify effective practices in education to address the issue of failure amongst pupils in secondary schools. The study follows a descriptive research methodology, designed in the form of a case study. The results indicate the effectiveness of the learning strategies used and the satisfaction and commitment of the teaching staff. The results generated a list of factors which contribute to the development of good practice in education. The conclusions include that learning and teaching strategies aimed at organising, teaching and planning for inclusive education are shown to be real weapons in the fight against early school-leaving. The participation of all the relevant sectors is essential if the school is to see itself as a unit of exchange or a research space which incorporates differentiation into its processes of innovation.

Palabras clave

Inclusión; Dificultades escolares; Fracaso escolar; Prácticas eficaces de enseñanza; Exclusión educativa

Keywords

Inclusion; Difficulties in schools; Failure in schools; Effective practices in teaching; Social exclusion in schools

1. Introducción

Reducir los indicadores de fracaso escolar ha sido una constante de las actuaciones educativas en el marco de la UE. El punto de partida para comprender las actuaciones europeas tendentes a reducir el fracaso escolar y el abandono escolar temprano es delimitar que indicadores son los habitualmente utilizados para cuantificar este problema. Desde la perspectiva internacional se fijan tradicionalmente tres: el abandono escolar temprano, el nivel educativo de la población entre 20 y 24 años con una titulación superior a la secundaria y el porcentaje de jóvenes con dificultades de comprensión lectora (Vaquero, 2011).

En junio de 2010, la Cumbre Europea aprobó cinco objetivos para cumplir en 2020, donde se plantea de nuevo (con anterioridad fue la estrategia de Lisboa) la necesidad de reducir el abandono escolar, hasta una tasa igual o inferior al 10%. Junto con esta medida también se establece el objetivo de que al menos el 40% de las personas de 30 a 34 años hayan finalizado la educación superior y que el 75% de la población de 20 a 64 tenga un empleo. Como se constata, en la agenda europea vuelve a aparecer la necesidad de seguir reduciendo los indicadores de fracaso escolar.

1.1. Planteamiento del problema

Según el informe de la OCDE "*Panorama de la Educación 2013*" el sistema educativo español ofrece tasas de fracaso escolar más elevado que la media europea y uno de los más altos de nuestro entorno. Concretamente España tiene un fracaso escolar que ronda el 30%. Esta cifra ha caído desde el inicio de la crisis (encontrándose en la actualidad en torno al 25%), pero no por la mejora en la calidad de las clases, sino porque los alumnos no tienen ninguna alternativa en el mercado laboral. Por ejemplo, en 2007, mucho antes de los recortes, sólo obtenían el título de secundaria (en teoría el mínimo obligatorio por ley) el 65% de los alumnos de las escuelas públicas. Entre los varones, este porcentaje caía al 57%. Casi la mitad de los chicos salía del colegio sin un título válido para el mercado laboral. Así, ya en 2009, según el informe "*Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE*", sitúa en más de 130.000 alumnos los que salieron de la enseñanza obligatoria sin título alguno, y sin que el sistema les permita reengancharse de una forma efectiva, por lo que no obtendrán un título de Secundaria Superior, pasando a ingresar en lo que en la Unión Europea se conoce como abandono educativo temprano. Unos índices tan altos de fracaso escolar no están justificados en un país con unos niveles de renta como España, con un gasto medio de 7.293 dólares al año por alumno de Educación Infantil, 9.559 dólares en Educación Primaria y en Educación Secundaria de 11.925 dólares, superiores por tanto a la media de la OCDE, y con una buena escolarización en Infantil y Primaria, así como altos índices de población universitaria. Ya la Estrategia de Lisboa (2000) fijó cinco objetivos e indicadores. De ellos, dos de forma directa y uno indirectamente hacían referencia a la necesidad de reducir los altos índices de fracaso escolar (Vaquero, 2010).

Ahora bien, han sido muchos los autores que constatan diferentes aproximaciones para la comprensión del fenómeno, siendo una de ellas el fracaso escolar asociado a la exclusión educativa, donde existe un acuerdo entre los investigadores para analizarlo desde una perspectiva multidimensional (Escudero 2005; Choque, 2009; Vaquero 2011; Choi de Mendizábal y Calero, 2013). En esta línea, todos los informes de la OCDE que han tratado el tema en cuestión apuntan hacia tres manifestaciones del fenómeno. Por un lado, alude al alumnado con bajo rendimiento académico, es decir, a quienes durante su proceso de escolarización no alcanzan un nivel mínimo de conocimientos. Por otro, abarca al alumnado que abandona o termina la educación obligatoria sin la titulación correspondiente. Finalmente, propone las consecuencias sociales y laborales de este alumnado con escasa preparación. Aquí podemos percibir como el fracaso escolar, entendido como exclusión educativa, se construye durante un proceso con diferentes momentos –durante la educación, al final de la misma o posteriormente- que también tienen implicaciones distintas.

Partiendo de este contexto nos hemos planteado las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué prácticas educativas favorecen la reducción de fracaso escolar en contextos desfavorecidos?

¿Qué factores favorecen la puesta en práctica de actuaciones eficaces en la lucha contra el abandono temprano?

1.2. Antecedentes y fundamentación teórica

Para paliar en la medida de lo posible el fracaso escolar y la exclusión educativa es necesario identificar y desarrollar prácticas educativas eficaces ante esta tipología de alumnado. En este sentido, son muchos los autores, tanto a nivel nacional como internacional, que han investigado y estudiado acerca de conceptos como fracaso escolar y exclusión educativa, dificultades escolares, vulnerabilidad, estudiantes en riesgo (Martínez y otros, 2004; Vélaz de Medrano, 2005; Mahurenda y otros, 2005; Martínez González y Álvarez Blanco, 2005; Vaquero García, 2005; Escudero, 2007; Pérez, 2007; Benito Martín, 2007; Echeita, 2008, Jiménez, Luengo y Tabernet, 2009). En la última década, el fracaso escolar ha sido objeto de diversos estudios e informes en el contexto de la OCDE, como se ha mencionado anteriormente, adoptando la “*perspectiva de la exclusión educativa*” (Ranson, 2000; Evans y Alí, 2000; Escudero, 2005; Vaquero 2011).

El contexto escolar puede ser un buen camino para comprender qué papel juega en el abandono escolar, y una vía para pensar en cómo podrían modificarse planteamientos y dinámicas organizativas para evitar dicho abandono prematuro. Ello puede ser posible desde diferentes vías, siendo una de ellas la mejora de la práctica docente que podría garantizar el “*éxito para todos los alumnos*”. Ello, pasa indudablemente por el desarrollo en el contexto escolar de “*buenas prácticas*”, entendiendo por éstas aquellas que incrementan el aprendizaje de todos los alumnos para que puedan desempeñar de forma efectiva su “*labor vital*”, es decir, adquirir las competencias necesarias para desarrollarse como ciudadano en una sociedad democrática, plural y diversa. Así mismo, coincidimos con Ritacco y Luengo (2012) al considerar como “*buenas prácticas educativas*” aquellas que reducen los procesos de exclusión socioeducativa y fracaso escolar fomentando la cohesión social.

A pesar de todo, el concepto de “*buenas prácticas*” es complejo y en él influyen multitud de variables. Para Escudero (2009) son dos referencias concretas las que nos pueden ayudar a concretar algo más el carácter complejo. La primera, que procede de Alexander (1997), pone el acento en la utilización reflexiva de propuestas pedagógicas elaboradas por otros por parte de los profesores que interaccionen con las mismas. Este autor considera cinco dimensiones: política, evaluativa, empírica, pragmática y conceptual.

Coffield y Edward (2009), complementan las cinco dimensiones de Alexander y destacan el contexto y alumnado, donde aluden específicamente al currículo, pedagogía y evaluación, resaltando el protagonismo del profesorado y las posibles necesidades de formación, llamando la atención, asimismo, sobre la importancia de conectar una buena práctica con su contexto social.

Ahora bien, si bien las escuelas pueden hacer poco en lo que respecta a las circunstancias socio-económicas y características de los alumnos que recibe, sí tiene la obligación de proporcionar ambientes educativos efectivos y ricos para “*todos*” ellos, de ahí que la valoración de la realidad interna a los centros y del profesorado, así como una mirada atenta a las políticas sociales y educativas, pueden ayudar no sólo a dictaminar si hay o no buenas prácticas, sino también denunciar cuáles son las barreras que las están dificultando.

A partir de estas aportaciones teóricas, pasaremos a reflejar el procedimiento por el cual nos aproximamos a los contextos investigados en busca de identificar *buenas prácticas educativas*.

2. Diseño y metodología

El objetivo general de la investigación se centra en la identificación de aquellas “*buenas prácticas*” catalogadas como eficaces para la gran mayoría de los alumnos. Los datos que se presentan se refieren más específicamente a las prácticas y los resultados que se están alcanzando con aquellos estudiantes que encuentran dificultades acusadas de seguir el currículo y la enseñanza regular en la Educación Secundaria Obligatoria y que están, por lo tanto, en situación extrema de riesgo de exclusión educativa y social.

El diseño de la investigación se sitúa desde una perspectiva de investigación de estudio de caso de carácter descriptivo diseñándose una metodología de carácter mixto (cuantitativa y cualitativa).

2.1. Instrumento de recolección de datos

Los instrumentos de recogida de información han sido básicamente tres: análisis documental, entrevistas y observaciones de aula. La validación del protocolo de entrevistas fue realizada mediante la “*técnica de juicio de expertos*” en la que participaron nueve especialistas de distintas universidades españolas. La selección se realizó teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Nivel científico y categoría docente.
- Prestigio como investigador.
- Labor investigativa en la temática que se analiza.
- Experiencia en el ejercicio de la profesión.
- Años de experiencia como investigador.

Las dimensiones de las entrevistas en profundidad giraban en torno a seis dimensiones: datos de identificación; planificación; aspectos curriculares; aspectos organizativos; clima relacional y resultados. El análisis de contenido se realizó con apoyo del programa informático Nudit 5 (Non-numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theorizing) y se siguieron las siguientes fases: preanálisis, formación del sistema categorial, codificación y análisis e interpretación.

2.2. Objeto de estudio

Se trata de un centro educativo de titularidad pública de educación secundaria obligatoria de la ciudad de Sevilla (España), ubicado en una de las zonas más deprimidas y desfavorecidas de la ciudad. Dos fueron los criterios que nos llevaron a su selección: por un lado, el estar catalogado por la Administración Educativa como un centro de “*Actuación Educativa Preferente*”, y por otro, el hecho de haber reducido el “*fracaso escolar*” del alumnado a la finalización de la educación secundaria obligatoria en un 27% en los últimos 4 años.

Para el análisis y la interpretación de los datos, se ha tomado como referencia el concepto teórico de “*buenas prácticas*”. De hecho, a partir de él se han establecido unos criterios específicos de identificación de buenas prácticas. Se refieren en concreto a las creencias, concepciones, visiones y valoraciones del profesorado, valoraciones y expectativas de los programas y sus contribuciones a contrarrestar el riesgo de que los alumnos salgan de la escuela sin la formación debida, por mínima que sea; selección y organización de los contenidos a trabajar, claridad respecto al tipo de objetivos o aprendizajes a lograr, con mención específica al tipo de contenidos y aprendizajes que se trabajan en las medidas estudiadas; tareas escolares, actividades, materiales y relaciones personales y sociales en las clases; evaluación de los aprendizajes y centros, profesorado, familias y comunidad.

La mayor parte de los centros educativos de educación secundaria ubicados en contextos de déficit socioeconómico, educativo y cultural, con alumnado en riesgo de exclusión, de no finalizar con éxito la secundaria obligatoria, tienen contemplado en sus respectivos Proyectos de Centro una serie de medidas de carácter normativo para lograr los aprendizajes

correspondientes, aunque con las variaciones metodológicas propias, reorganización de contenidos del currículum o programas de diversificación curricular (ámbito lingüístico-social y ámbito científico-tecnológico), así como las estrategias necesarias para lograr la graduación. Los programas y medidas de atención a la diversidad que se desarrollan y que son objeto de nuestro estudio, han sido: programa de “*Desarrollo Curricular*”; programas de “*Educación Compensatoria*” y el programa voluntario de “*Acompañamiento Escolar*”.

A continuación presentamos los resultados organizados en diferentes categorías heurísticas.

3. Resultados

Del análisis de los diferentes documentos institucionales del centro se observa un gran interés, por parte del centro educativo, de dar una respuesta adecuada a la diversidad del alumnado y garantizar, en la medida de lo posible, el éxito de todos ellos. De esta forma el Plan Educativo que desarrolla el centro educativo gira en torno a cinco principios básicos (defensa de los agrupamientos heterogéneos interactivos y rechazo a una organización basada en los grupos homogéneos; la incorporación del mayor número posible de recursos al aula; un currículum adaptado; búsqueda de un nuevo modelo de convivencia y la formación del profesorado).

“Es por todo ello por lo que este proyecto apuesta por el grupo interactivo heterogéneo, que favorece la comunicación entre el alumnado a partir de la discusión y el razonamiento. Promueve la ayuda mutua que beneficia a todos y desarrolla interacciones significativas entre el alumnado” (Proyecto de Centro).

Centrándonos en las medidas encaminadas a que sus destinatarios logren la titulación de Graduado en Educación Secundaria comenzaremos por la “*adaptación curricular personalizada*”, la cual se puede afirmar que constituye el principio básico para compaginar la comprensividad con la atención a la diversidad. La adecuación curricular que se realiza, tanto a nivel personal e individual, como a nivel grupal se fundamenta inicialmente en el diagnóstico que al llegar a primero realiza el Departamento de Orientación, con pruebas propias más el historial de educación primaria y reuniones con los antiguos tutores de los alumnos en sus centros de procedencia. La finalidad de esta evaluación inicial o de diagnóstico no es otra que la de atender a cada alumno según sus necesidades. En base a ello se hacen grupos de apoyo o refuerzo con quienes presentan mayor desfase, particularmente en las técnicas instrumentales básicas (Lengua y Matemáticas); pero subyace la obligación del profesorado, en todas las áreas, de personalizar tareas adecuadas para los alumnos que presentan un cierto retraso en el aprendizaje.

Los grupos de apoyo se componen de alumnos con desfase curricular, ya sea por su presunto menor potencial de aprendizaje o por su menor motivación. En tercer curso se realiza la separación entre alumnado que presenta una mayor motivación para seguir el currículum pero no llega y quienes, de alguna manera, presentan comportamientos disruptivos. Los primeros son orientados a diversificación y si les hace falta pueden encuadrarse en el programa de acompañamiento escolar; a los segundos se les deriva hacia un refuerzo básicamente en las técnicas instrumentales, fundamentalmente Lengua o Matemáticas.

Hay que decir que al “*programa de diversificación*” se derivan estudiantes que habiendo repetido curso y estando motivados corren riesgo grave de no conseguir el título. El posible éxito de esta medida parece innegable, pues una gran mayoría del alumnado cumple sus objetivos (titulación académica). Ahora bien, a pesar de ello el profesorado es consciente que estos alumnos no poseen una preparación suficiente para afrontar el Bachillerato, de ahí que algunos se orienten hacia módulos profesionales.

Y por último, como medida voluntaria de atención a la diversidad, quisiéramos señalar que tenemos indicios de un elevado grado de satisfacción de los actores implicados con el “*Programa de Acompañamiento Escolar*”, en varios centros en los que se ha conseguido una buena imagen y un seguimiento serio del programa desde el principio: mejora resultados

académicos, aumenta las expectativas de los alumnos partícipes y compromete más a sus familiares en su educación.

El programa se desarrolla con seis grupos de diez alumnos cada uno, y va dirigido a alumnado voluntario de los tres primeros cursos de la educación secundaria, procedentes de familia de nivel cultural bajo o situación social vulnerable o en los márgenes de la exclusión. En las cuatro horas semanales distribuidas en dos tardes se fomenta su autonomía y sus hábitos de trabajo para hacer tareas bajo orientación de una profesora o monitora a quien pueden consultar. El número reducido del grupo (10 alumnos) y el compromiso escrito de la familia de no faltar sin justificación respaldan el buen funcionamiento del programa, que incluso ha generado lista de espera por si hay bajas; a esas horas hay ordenadores disponibles y la biblioteca está atendida.

Entre las prácticas educativas consideras como eficaces y que se implementan en el centro educativo están.

a) Estrategias basadas en la organización de la enseñanza.

A continuación describimos una serie de acciones educativas relacionadas con la estructura organizativa de la enseñanza.

- Una enseñanza centrada en el alumnado.

En primer lugar, de las entrevistas y observaciones realizadas destaca la necesidad de romper con lo que los propios docentes denominan “metodologías más tradicionales”, que no conseguían mantener la motivación de los alumnos, que se basan en un soporte lingüístico abstracto, y donde los estudiantes se acostumbran a desconectar de lo que se está trabajando en clase.

“Tenemos que dejar a un lado las metodologías más tradicionales, que no consiguen la motivación del alumnado y donde los estudiantes suelen pasar del trabajo en clase mostrando una actitud negativa ante todo lo que representa la escuela” (P. 3).

- Apoyo de estudiantes entre sí. Agrupamientos heterogéneos interactivos.

Dentro del ámbito metodológico se opta por la formación de grupos reducidos y así lograr una mayor atención individual, sobre todo en aquellos grupos de alumnos con programas de diversificación. Todos los agrupamientos del centro son heterogéneos; se rechaza la homogeneidad por entenderla como medida segregadora. Se busca la interactividad como estrategia de aprendizaje fundamental, por lo que se apuesta decididamente por el trabajo cooperativo. Los estudiantes se apoyan en sus compañeros más capaces para resolver sus dificultades. La tutela de unos alumnos sobre otros es habitual y ello favorece a ambos. El centro además posee equipos de colaboradores voluntarios que son capaces de ayudar a sus compañeros, con la actitud de un amigo y no de un profesor. Además, estos voluntarios tienen un compromiso particular con el centro educativo, lo cual constituye un pilar fundamental para el apoyo social.

“La agrupación del alumnado en grupos homogéneos reduce la ratio, pero no basta con reducir esta para cambiar las dinámicas del aula. Es posible, con menos alumnado, hacer exactamente lo mismo que con el doble de ellos. Las reducciones de ratio no pueden basarse en dividir al alumnado atendiendo a niveles de aprendizaje que segreguen, sino que han de ser aprovechadas para introducir nuevas metodologías más participativas” (PCE).

- Incorporación del mayor número de recursos al aula.

Las aulas se constituyen en espacios abiertos a la comunidad. Se promueve constantemente la participación de la familia a través de actividades y propuestas, tanto de tipo académico como lúdico o cultural. Todos los recursos disponibles se introducen en el aula evitando cualquier atisbo de etiquetación o segregación.

- *La programación didáctica y la planificación curricular como instrumento de mejora: currículo adaptado y diversificado.*

Una preocupación fundamental en estas medidas es cómo realizar los procesos de selección y organización de los contenidos, establecer con claridad los aprendizajes (objetivos y competencias) a lograr. La planificación curricular de estas medidas, aunque no siempre se realizan coordinadamente, donde las estrategias y acciones que se consideran como “*buenas prácticas*”, suponen un esfuerzo añadido que los docentes realizan. Labor que se refleja claramente en el desarrollo de las clases.

Por otro lado, la selección de aquellos aspectos que deberían ser diferentes y cuáles pueden ser similares, constituye uno de los principales dilemas que se plantean en torno al currículo que ha de ofertar el propio centro educativo cuando se enfrenta a este tipo de alumnado:

“Lo importante es saber qué es lo que tienen que saber estos alumnos, y a partir de ahí tenemos que hacerle significativos esos contenidos. Y para ello tenemos que trabajar coordinadamente todo el profesorado” (P. 14)

Los conceptos fundamentales marcan los criterios de selección de los contenidos. Los que se trabajan en las aulas se descargan de academicismo. Los contenidos se organizan con alguna forma de integración entre materias, insistiendo en los procesos comunes (comprensión, aplicación de los contenidos a la vida cotidiana, organización de la enseñanza en torno a proyectos o trabajos prácticos, centros de interés o experiencias de la vida y entorno de los estudiantes).

Los materiales se elaboran y adaptan a las diferentes materias y niveles. Los departamentos de lengua, inglés, sociales y matemáticas elaboran sus propios recursos o adaptan otros existentes en la mayoría de los grupos, sobre todo de 1º y 2º de educación secundaria.

- *La colaboración en el aula.*

De los profesores entrevistados y de las aulas observadas destacamos la elevada frecuencia con que se encuentran dos profesores compartiendo los trabajos dentro de la misma clase. La colaboración del profesorado (co-teaching) no sólo mejora la atención a las necesidades de los estudiantes, sino que exige un acuerdo entre los profesores sobre la acción docente que deben desarrollar. El apoyo que se establece con la incorporación de otro maestro no se dirige específicamente hacia los alumnos en riesgo de exclusión educativa (aunque al haber dos docentes, ambos pueden dedicar determinados momentos a la atención individual dentro del aula) sino al profesorado y al conjunto de los estudiantes. La doble docencia se desarrolla en todas las clases de lengua, matemáticas e inglés; se incorpora voluntariado en las asignaturas de lengua y sociales; y el profesorado de pedagogía terapéutica se incorpora a las aulas en las asignaturas de lengua y matemáticas en todos los grupos del primer ciclo.

- *Autonomía del alumno.*

La autonomía del alumnado en el aula y la disminución del protagonismo del maestro en beneficio del protagonismo del alumnado, que funciona en el aula sin la necesidad de una supervisión constante por parte del profesor, es otro de los elementos detectados. Ello, se manifiesta claramente en el programa de “*acompañamiento escolar*”, donde se puede observar como el profesor actúa como guía, orientando la tarea del alumno. Al igual que los maestros colaboran en el aula, los alumnos realizan gran parte de las actividades del aula colaborando entre ellos.

“A lo largo de mis años como profesor del programa de acompañamiento escolar, me he dado cuenta que tenemos que cambiar de rol, que dediquemos menos tiempo a explicaciones concretas al alumno y más a planificar, supervisar y cooperar con el grupo” (ETR. 4)

- *Colaboración y participación de las familias y la comunidad.*

En el centro estudiado en esta investigación, se resalta la importancia de la participación familiar y de la comunidad en general, sobre todo en la prevención del absentismo. Se adquiere compromiso mutuo sólo cuando la familia y la comunidad se sienten parte integrante del proyecto educativo. El profesorado y el equipo de dirección valoran muy positivamente la participación de la comunidad, contribuyendo de esta forma a la mejora de los canales institucionalizados para que ésta se dé.

b) *Estrategias basadas en la enseñanza.*

- *Elaboración del diagnóstico inicial*, por parte del Departamento de Orientación, sobre alumnado que llega a la educación secundaria con un desfase curricular significativo de dos o más años. Se hace constar individualizadamente, si procede, la situación familiar de vulnerabilidad o exclusión; tanto en lo que se refiere a lo laboral y cultural como en cuanto a la desestructuración del grupo.

- *Grado de implicación profesional: Hacia un mayor compromiso personal e individual.*

Cabe resaltar la enorme implicación profesional y personal de los docentes que trabajan en los diferentes programas para hacer que su alumnado avance y mejore en todos los ámbitos de su formación personal, académica y profesional. En ocasiones, los propios impulsores de estas medidas afirman que esa era precisamente una condición de partida para poder implantarlas en el centro. Es destacable como, a pesar de no contar con una formación específica para trabajar en estos programas o medidas de atención a la diversidad y con un alumnado claramente en situación de riesgo de exclusión, un importante número de profesores y profesoras observados y entrevistados, cuenta con una formación o experiencia complementaria que le permite una mayor variedad de recursos o estrategias para desempeñar su labor docente.

- *Liderazgo pedagógico.* Esta característica es esencial en los centros que producen aprendizajes educativos de calidad. Liderazgo, no sólo, en la dirección con respecto a los demás docentes, sino con el alumnado. El centro estudiado presenta ésta característica en todo el equipo directivo.

- *Incremento de las expectativas del alumnado.*

Una constante que se repite en los casos observados es el apoyo personal y social que se presta a los estudiantes. Así, comprobamos que se hace un considerable esfuerzo por transmitir al alumnado altas expectativas sobre sus posibilidades de aprendizaje.

“Nuestra preocupación es conseguir que este alumnado vuelva a sentirse capaz de aprender y quiera hacerlo, lo cual implica confiar en él y utilizar metodologías mucho más contextualizadas y centradas en el alumno” (P. 12)

- *Respeto.* Parte del éxito escolar que este centro ha obtenido se basa en considerar el “*respeto*” como un valor fundamental para la convivencia. Respeto por todas las personas como aprendices, con referencia específica al aprendizaje en las aulas regulares. Se respeta el deseo y la tentativa de aprender, no el lugar del currículo donde el aprendizaje ocurre para cada individuo. Se respeta a todos los miembros del centro educativo, cualesquiera que sean sus papeles y contribuciones.

“Es necesario humanizar las relaciones en las aulas y los centros. El profesorado tiene que ser capaz de entusiasmar al alumnado, de generarle gusto por el conocimiento y el saber. Hay que cambiar ciertas actitudes de confrontación y castigo, por otras de reflexión, comprensión y asunción de responsabilidades. El respeto es el centro de nuestro modelo de convivencia” (PCE)

- *Formación del profesorado.* Se entiende la formación como desarrollo profesional. La reflexión sobre la propia práctica constituye una de las principales estrategias. El profesorado es consciente que trabajar en un contexto desfavorecido

socioeducativamente implica conocimiento, formación y capacitación para desarrollar determinadas estrategias que favorezcan el “éxito escolar” para todos los alumnos.

- *Uso y aprovechamiento de materiales adaptados y diversificados.*

El profesorado intenta elaborar sus propios materiales, crear sus unidades didácticas, temas o proyectos. Aunque se puede partir de lo que aparece en libros, se entiende que esa es una propuesta de apoyo a partir del cual hay que preparar el material con el que los alumnos puedan tener una guía de lo que se está trabajando en las clases

“Tenemos que contextualizar los materiales. En la mayoría de los libros encuentras más estrategias de conocimiento que de contenido” (A. 23)

- *En lo referente a la metodología de trabajo se insiste más en que comprendan las cosas a fondo en lugar de dar gran cantidad de materia, acercar los contenidos a sus intereses, procurando hacerlos motivadores, relacionado unos temas con otros, unas materias con otras, utilizando temas, casos, problemas prácticos, prestando muchos interés a sus niveles de aprendizaje reales y, así, procurando atender y seguir a cada uno de los estudiantes (personalizar), sosteniendo con ellos relaciones personales positivas, de apoyo, ayuda, ánimo, exigencia y disponibilidad de ayuda.*

- *Evaluación basada en criterios claros* respecto a lo que hay que aprender y cómo se va a evaluar. En la evaluación el profesorado tiene en cuenta el punto de partida de cada estudiante, ayudando a cada uno en la superación de las posibles necesidades que se le presenten.

La evaluación es considerada como un recurso al servicio del aprendizaje y no sólo de la calificación, que permita ajustar y regular los procesos educativos. La evaluación es utilizada como un proceso continuo, formativo y criterial que facilite la individualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

4. Conclusiones

En general se puede afirmar que las estrategias que hemos recogido a través del estudio en el centro educativo, calificadas como de “*buenas prácticas*”, persiguen una educación más equitativa, es decir, una enseñanza más igualitaria, con menos fracturas y diferencias para los más vulnerables socialmente.

Entre las conclusiones más importante destacamos las siguientes: la primera, que cualquier actuación para evitar la exclusión educativa y por consiguiente el fracaso escolar, no será efectiva a no ser que todos los miembros del centro escolar estén de acuerdo en que mejorar la asistencia pasa por hacer cambios significativos para aumentar la calidad de sus ambientes de aprendizaje, y que ello constituye un elemento central de la misión cotidiana de los centros educativos. Las “*buenas prácticas*” se relacionan con el compromiso personal del profesorado, más que con el profesional, así pues, podemos afirmar que el éxito de cualquier medida depende de la sensibilidad del equipo directivo del centro y del profesor o equipo de profesores que la lleva a cabo. En este sentido, hemos podido constatar la existencia de un profesorado altamente implicado y conocedor de la realidad del alumnado, que se esfuerza por innovar, diseñar unidades y proyectos didácticos atractivos y bien fundamentados. Todo ello a pesar de no contar con una formación pedagógica específica para trabajar en estos programas o medidas.

La segunda, referida a que las estrategias y planes que se desarrollen han de partir de la exploración y comprensión por parte del centro escolar, de por qué razones los alumnos no asisten a las clases, por qué algunos se sienten alienados del ambiente escolar o del currículum y desconectan, por qué no están enganchados con el trabajo académico, ni socialmente, etc. Es imprescindible, pues, saber en qué medida las propias estructuras, el currículum que se oferta, las enseñanzas que se desarrolla en las aulas, las relaciones que se mantienen con el entorno, y las creencias sobre las que se articula el funcionamiento del centro

escolar contribuyen a los problemas de asistencia y de abandono. Un análisis mínimamente consensuado sobre las razones de tales problemas es, posiblemente, el primer eslabón para mejorar lo que se está haciendo.

La tercera, centrada en una mejor profesionalización, en cuanto al trabajo que se desarrolla en las aulas, se caracteriza por un ambiente distendido, natural, de confianza y respeto, donde al alumnado se le transmiten expectativas positivas sobre sus posibilidades de aprendizaje, adoptando medidas curriculares acordes con la diversidad del alumnado.

Por último, destacar la importancia del liderazgo pedagógico en los equipos de dirección de los centros. La formación pedagógica de los miembros del equipo directivo ayuda sustancialmente a la puesta en práctica de proyectos integrados en los centros y a la superación de dificultades en su puesta en práctica.

5. Referencias bibliográficas

- Alexander, R. (1997). *Policy and practice in primary education: local initiative, national agenda*. London: Routledge.
- Benito (2007). La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar. *Revista Iberoamericana de educación*, 43, 7, 35-56.
- Choi de Mendizábal, A., y Calero, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista de Educación*, 362, 562-593.
- Choque, R. (2009). Ecosistema educativo y fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (4), 2009.
- Coffield, F y Edward, Sh (2009). Rolling out “good”, “best” and “excellent” practice. What next? Perfect Practice? *British Educational Research Journal*, 35(3), 371-390.
- Echeita, J. (2008). Inclusión y exclusión educativa “Voz y quebranto”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 9-18.
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? *Revista de currículo y formación del profesorado*, 1 (1). Recuperado [15/10/2013] de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- Escudero, J. M. (2007). Viejas y nuevas dinámicas de exclusión educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 371, 86-89.
- Escudero, J. M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado: Revista de Curriculum Formación del Profesorado*, 13, 3, 108-141.
- Evans, P & Alii. (2000). *Crear un capital identitaire: Quelques questions théoriques et solutions pratiques*. OECD Reports.
- Jiménez, M., Luengo, J. y Tabernet, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracaso. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de Curriculum Formación del Profesorado*, 13, 3, 11-49.
- Martínez González, R. y Álvarez Blanco, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en la Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros educativos. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- Martínez, F. y Otros (2004). *Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la educación secundaria obligatoria: Hacia un mapa de la situación en la Región de Murcia y propuestas de futuro*. Murcia: Fundación Séneca.
- Maruhenda, F. y otros (2005). *La construcción de identidades laborales en los Programas de Garantía Social*. Recuperado [11/5/20012] de <http://www.uv.es/idelab>
- Pérez, A. M. (2007). Los procesos de exclusión en el ámbito escolar: el fracaso escolar y sus actores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (6). Recuperado [02/11/20012] de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1807Rubio.pdf>
- Ranson, S. (2000). *Le nouvel apprentissage au service de l'insertion: Vers une gouvernance communautaire dans les zones d'action éducative*. OECD reports.
- Ritacco, M. y Luengo, J. J. (2012). Currículum: *Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 25, 2012, 151-170.

- Vaquero, A. (2005). El abandono escolar temprano en España: programas y acciones para su reducción. *Revista Galego do ensino*, 47, 1442-1460.
- Vaquero, A. (2010), "Capital humano y su composición", *Economistas*, 120 (extraordinario), 235-241.
- Vaquero, A. (2011). La reducción del fracaso escolar. Asignatura pendiente del sistema educativo español. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 14. Recuperado [04/10/20013] de http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=281&Itemid=70
- Vélaz de Medrano, C. (2005). "Cómo prevenir el rechazo y la exclusión social". *Cuadernos de pedagogía*, 348, julio/agosto, 58-61.