

**UNIVERSIDAD DE GRANADA**



**FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA**

**TESIS DOCTORAL**

**INFLUENCIA DE LAS BUENAS PRÁCTICAS EN LA  
EXCLUSIÓN SOCIAL. ESTUDIO EN LA EDUCACIÓN  
SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO)**

**Realizada bajo la dirección del Dr. D. JULIÁN LUENGO NAVAS**

**Por el Licenciado MAXIMILIANO J. RITACCO REAL**

Editor: Editorial de la Universidad de Granada  
Autor: Maximiliano J. Ritacco Real  
D.L.: GR 1064-2012  
ISBN: 978-84-694-9321-2



*Existen límites intraspasables: el derecho a la dignidad  
y a la libertad de la persona humana.*

(Leonardo Boff , en Batalloso, N. 2008: 12)

*Educación es creer en la perfectibilidad humana, en  
la capacidad innata de aprender y en el deseo  
de saber que la anima, en que hay cosas que pueden  
ser sabidas y que merecen serlo, en que los hombres  
podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento.*

(Fernando Savater, 2006: 35)



# INDICE



<b>INDICE</b>	Pág.
AGRADECIMIENTOS.....	19
INTRODUCCIÓN.....	23
<b>MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>43</b>
<b>Capítulo 1: Exclusión social, factores de riesgo y capital social.....</b>	<b>45</b>
1.1 Exclusión Social. Antecedentes teóricos.....	49
1.2 Contextualización y caracterización de los procesos de exclusión.....	51
1.3 La lógica de la exclusión social.....	54
1.4 Dimensiones y zonas dentro del proceso de exclusión social.....	56
1.5 Exclusión social y factores de riesgo.....	58
1.6 El capital social, el capital simbólico y la vulnerabilidad.....	59
<b>Capítulo 2: Exclusión social y educación.....</b>	<b>63</b>
2.1 El fracaso escolar y la exclusión educativa.....	67
2.2 Los centros educativos y las dinámicas de exclusión social.....	72
2.3 Los países mediterráneos de la unión europea y la exclusión social.....	75
2.3.1 Chipre: Una perspectiva de la exclusión social y educativa en el oriente mediterráneo de la Unión Europea.....	80
2.4 La exclusión social y el sistema educativo español.....	92
2.5 Las medidas de atención a la diversidad y la exclusión educativa.....	95
<b>Capítulo 3: Buenas prácticas en la inclusión educativa.....</b>	<b>99</b>
3.1 Identificación de buenas prácticas en el ámbito educativo.....	107
3.2 Las estructuras de trabajo colaborativo, en red, y las buenas prácticas educativas en contextos de exclusión social .....	112
<b>Capítulo 4: Políticas de centro y buenas prácticas educativas.....</b>	<b>119</b>
4.1 La micropolítica escolar y las buenas prácticas educativas.....	124
4.2 El liderazgo pedagógico y las buenas prácticas educativas.....	128



	Pág.
<b>METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>131</b>
<b>Capítulo 5: La investigación en educación.....</b>	<b>133</b>
5.1 Pluralismo metodológico.....	136
5.1.1 Metodología cualitativa como estrategia de investigación.....	138
5.2 El enfoque interpretativo.....	141
<b>Capítulo 6: Contextualización.....</b>	<b>145</b>
6.1 La oferta educativa de los centros educativos. La vulnerabilidad educativa.....	152
<b>Capítulo 7: Consideraciones metodológicas y el proceso de la investigación.....</b>	<b>157</b>
7.1 Objetivo de la investigación.....	160
7.2 Elección y diseño de los instrumentos.....	161
7.2.1 La entrevista.....	163
7.2.1.1 Los objetivos de la entrevista.....	164
7.2.1.2 Estructura de la entrevista.....	166
7.3 Análisis de documentos.....	167
7.4 Esquemas de Observación.....	169
7.5 Análisis de los datos.....	170
7.5.1 El análisis de contenido.....	171
7.5.2 Software de análisis y organización de datos (NVIVO8).....	173
7.6 El proceso de categorización.....	173
7.7 Las categorías emergentes.....	176
<b>RESULTADOS.....</b>	<b>179</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>181</b>

	Pág.
<b>1. Buenas prácticas en la categoría de las relaciones del centro con el contexto..</b>	185
1. a Análisis de los datos: las sub-categorías.....	185
1. b Descripción y estudio de las sub-categorías.....	187
1.b.1 Implicación con otros centros educativos del contexto.....	187
1.b.2 Implicación familiar.....	189
1.b.3 Implicación de instituciones y empresas locales.....	190
1.b.4 Colaboración de fundaciones u organizaciones.....	192
<b>2. Buenas prácticas en la categoría de la estructura y la organización del centro..</b>	195
2. a Análisis de los datos: las sub-categorías.....	196
2. b Descripción y estudio de las sub-categorías.....	199
2.b.1 La estructura organizativa y el profesorado.....	199
2.b.2 La estructura organizativa y el alumnado.....	201
2.b.3 Organización de espacios, tiempos y currículum.....	203
2.b.4 Dinámicas de seguimiento y control de la organización.....	206
2.b.5 Otros planes y programas asociados a la estructura organizativa del centro...	207
<b>3. Buenas prácticas en la categoría del liderazgo educativo.....</b>	209
3.a Análisis de los datos: las sub-categorías.....	210
3.b Descripción y estudio de las sub-categorías.....	213
3.b.1 Liderazgo flexible, inclusivo, comunitario y democrático.....	213
3.b.2 Ir más allá de los propósitos inmediatos.....	213
3.b.3 Cultura profesional de colaboración.....	214
3.b.4 Gestor de relaciones personales.....	215
3.b.5 Incentivar el desarrollo profesional.....	216
3.b.6 Optimizar la organización. Profesorado y alumnado.....	216

	Pág.
<b>4. Buenas prácticas en la categoría de la enseñanza y el aprendizaje.....</b>	219
4. a Análisis de los datos: las sub-categorías.....	219
4. b Descripción y estudio de las sub-categorías.....	222
4.b.1 Comunicación en el aula.....	222
4.b.2 Implicación y cercanía en el aprendizaje.....	224
4.b.3 Atención individualizada.....	229
4.b.4 Materiales específicos y actividades adaptadas.....	231
4.b.5 Búsqueda de aprendizajes significativos.....	234
<b>5. Buenas prácticas en la categoría de la evaluación del alumnado en riesgo de exclusión socioeducativa.....</b>	239
5.a Análisis de los datos: las sub-categorías.....	239
5.b Descripción y estudio de las sub-categorías.....	241
5.b.1 Evaluación que prioriza las actitudes.....	241
5.b.2 Carácter continuo y procesual.....	242
5.b.3 La observación como herramienta evaluativa.....	244
5.b.4 Criterios de evaluación flexibles.....	244
5.b.5 Compresión, análisis y relación como objetivos evaluativos.....	245
5.b.6 Adaptada a la diversidad del alumnado.....	246
5.b.7 La evaluación como herramienta de seguimiento del alumnado.....	247
5.b.8 Diversificación del proceso evaluativo.....	248
<b>6. Resultados educativos del alumnado en riesgo fracaso escolar en contextos de de exclusión social.....</b>	249
6.a Análisis de los datos: las sub-categorías.....	249
6.b Descripción y estudio de las sub-categorías.....	252
6.b.1 Resultados de mejora educativa a nivel general.....	252
6.b.2 Mejora en el rendimiento académico.....	253

	Pág.
6.b.3 Mejora en los hábitos de estudio y habilidades sociales.....	254
6.b.4 Sin mejora educativa.....	255
<b>7. Necesidades, cambios y perspectivas del profesorado ante el desarrollo de buenas prácticas educativas con el alumnado en riesgo de exclusión social.....</b>	<b>256</b>
7.a Análisis de los datos: las sub-categorías.....	257
7.b Descripción y estudio de las sub-categorías.....	259
7.b.1 Necesidades y cambios en la organización del centro educativo.....	259
7.b.2 Necesidad de recursos humanos y materiales.....	262
7.b.3 Necesidad de formación práctica y específica del profesorado.....	263
7.b.4 Necesidad de nuevos itinerarios de formación del alumnado.....	263
7.b.5 Incentivar el vínculo con las familias del alumnado.....	265
<b>8. Análisis de los resultados.....</b>	<b>266</b>
8.a. Prácticas basadas en la horizontalidad.....	268
8.a.1 Liderazgo compartido.....	269
8.a.2 Distribución de los recursos.....	270
8.a.3 Objetivos y criterios comunes.....	270
8.b Prácticas basadas en la <i>permeabilidad</i> .....	271
8.b.1 Intercambio, interacción, integración e intermediación.....	271
8.c Prácticas basadas en la <i>flexibilidad</i> .....	272
8.c.1 Organización y planificación coordinada bajo criterios flexibles.....	273
8.d Prácticas basadas en el <i>equilibrio</i> .....	273
8.d.1 Seguimiento, diagnóstico y asesoramiento como mecanismos de equilibrio.....	274
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>277</b>

	Pág.
<b>ADVERTENCIAS, CAUTELAS Y VÍAS DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>289</b>
<b>ENGLISH RESUME.....</b>	<b>297</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>337</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>379</b>
<b>Instrumentos de recogida de información</b>	<b>381</b>
Cuadro 8 de entrevistas de los tres centros educativos.....	381
Estructura entrevista en profundidad.....	382
Guía para entrevistas con profesorado de programas y medidas de atención a alumnos en riesgo.....	383
Entrevista profesorado que trabaje en los programas y medidas.....	386
Guía para la observación en clase.....	387
Planilla de observaciones de aula.....	388
<b>Proceso de Reducción de Datos</b>	<b>384</b>
Esquema de relación de entrevista.....	384
Cuadro 10. Primer vuelco global de indicadores (unidades de análisis) en pre-categorías.....	390
Cuadro 11. Segundo vuelco de prácticas (estrategias) de uno de los centros educativos.....	397
Cuadro 12. Frecuencias de una de las categorías emergentes desde los criterios de selección e identificación de buenas prácticas.....	399
Gráficos 14, 15, 16, 17 de frecuencia por categoría de análisis en relación con los criterios de selección e identificación de buenas prácticas.....	405
Esquema 18. Análisis de los resultados.....	409

<b>INDICE GENERAL DE CUADROS, TABLAS, ESQUEMAS Y GRÁFICOS</b>	<b>Pág.</b>
Esquema 1. Zonas que conforman el proceso de exclusión.....	57
Cuadro 1. Medidas y programas de atención a la diversidad.....	98
Cuadro 2. Criterios de selección e identificación de buenas prácticas (Nivel I o Macronivel).....	108
Cuadro 3. Criterios de selección e identificación de buenas prácticas (Nivel 2 o Mesonivel).....	110
Cuadro 4. Criterios de selección e identificación de buenas prácticas. (Nivel III o Micronivel).....	111
Esquema 2. Red de gestión educativa propiciadora de buenas prácticas.....	116
Esquema 3. Coordinación de los diferentes ámbitos del centro educativo ante la exclusión educativa.....	123
Tabla 1. Distribución muestral de los estudiantes en riesgo de exclusión educativa por curso.....	148
Tabla 2. Distribución de los estudiantes en riesgo de exclusión educativa por programa o medida que está cursando.....	148
Tabla 3. Distribución muestral de los estudiantes en riesgo de exclusión educativa por género.....	149
Tabla 4. Distribución muestral de los estudiantes en riesgo de exclusión educativa por intervalos de edad.....	149
Cuadro 5. Datos descriptivos de las localidades en las que se encuentran los IES....	150
Tabla 5. Datos descriptivos referentes a la renta.....	151
Tabla 6. Datos demográficos de las localidades.....	151
Tabla 7. Datos descriptivos del mercado laboral de las localidades.....	152
Tabla 8. Datos educativos de las localidades.....	152
Cuadro 6. Oferta educativa de los centros analizados.....	154
Cuadro 7. Aspectos considerados en la elaboración de los instrumentos de recogida de información.....	162
Cuadro 8. Distribución de entrevistas realizadas por centro y especialidad.....	164
Esquema 4. Objetivos y cuestiones subyacentes a la entrevista.....	165
Esquema 5. Estructura de la entrevista.....	166

	Pág.
Esquema 6. Estructura de la guía de observación.....	170
Cuadro 9. Fases del proceso de estructuración sometidas al análisis de contenido..	172
Esquema 7. El proceso de categorización.....	175
Esquema 8. Ámbitos de buenas prácticas emergentes del proceso de categorización.....	177
Esquema 9. Categoría y sub-categorías de <i>buenas prácticas</i> en las relaciones del centro con el contexto.....	186
Gráfico 1. Frecuencias de <i>buenas prácticas</i> en la categoría de las relaciones del centro con el contexto.....	186
Gráfico 2. Frecuencias de <i>buenas prácticas</i> en la categoría de las relaciones del centro con el contexto en relación con cada uno de los IES investigados.....	187
Esquema 10. Categoría y sub-categorías de <i>buenas prácticas</i> en la estructura organizativa del centro educativo.....	196
Gráfico 3. Frecuencias de <i>buenas prácticas</i> en la categoría de la estructura organizativa del centro educativo.....	197
Gráfico 4. Frecuencias de <i>buenas prácticas</i> en la categoría de la estructura organizativa del centro educativo en relación con cada uno de los IES investigados.....	198
Esquema 11. Categoría y sub-categorías de <i>buenas prácticas</i> en el liderazgo educativo.....	211
Gráfico 5. Frecuencias de <i>buenas prácticas</i> en la categoría del liderazgo educativo.....	211
Gráfico 6. Frecuencias de <i>buenas prácticas</i> en la categoría del liderazgo educativo en relación con cada uno de los IES investigados.....	212
Esquema 12. Categoría y sub-categorías de <i>buenas prácticas</i> en la enseñanza-aprendizaje.....	220
Gráfico 7. Frecuencias de <i>buenas prácticas</i> en la categoría de la enseñanza aprendizaje.....	221
Gráfico 8. Frecuencias de <i>buenas prácticas</i> en la categoría de la enseñanza aprendizaje en relación con cada uno de los IES investigados.....	222

	Pág.
Esquema 13. Categoría y sub-categorías de <i>buenas prácticas</i> en la evaluación del alumnado en riesgo de exclusión social y fracaso escolar.....	239
Gráfico 9. Frecuencia de <i>buenas prácticas</i> en la categoría de la evaluación del alumnado en riesgo de exclusión social y fracaso escolar.....	240
Gráfico 10. Frecuencia de <i>buenas prácticas</i> en la categoría de la evaluación del alumnado en riesgo de exclusión social en relación con cada uno de los IES investigados.....	241
Esquema 14. Categoría y sub-categorías de los resultados educativos del alumnado en riesgo de exclusión social y fracaso escolar.....	249
Gráfico 11. Frecuencias en la categoría de los resultados educativos del alumnado en riesgo de fracaso escolar y exclusión social.....	250
Gráfico 12. Frecuencias de <i>buenas prácticas</i> en la categoría de los resultados educativos del alumnado en riesgo de fracaso escolar y exclusión social en relación con cada uno de los IES investigados.....	251
Esquema 15. Categoría y sub-categorías de las necesidades, cambios y perspectivas del profesorado acerca del desarrollo de las <i>buenas prácticas</i> con el alumnado en riesgo de exclusión social y fracaso escolar.....	257
Gráfico 13. Frecuencias en la categoría de necesidades, cambios y perspectivas del profesorado acerca del desarrollo de <i>buenas prácticas</i> en contextos de exclusión social.....	258
Gráfico 14. Frecuencia de <i>buenas prácticas</i> en la categoría de las necesidades, cambios y perspectivas del profesorado acerca del desarrollo de <i>buenas prácticas</i> en contextos de exclusión social en relación con cada uno de los IES investigados..	259
Esquema 16. Ejes transversales de <i>buenas prácticas</i> identificadas.....	267
Esquema 17. Ámbitos de las <i>buenas prácticas</i> basadas en la horizontalidad.....	269
Esquema 18. Ámbitos de las <i>buenas prácticas</i> basadas en la permeabilidad.....	271
Esquema 19. Ámbitos de las <i>buenas prácticas</i> basadas en el equilibrio.....	274

## INDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Medidas y programas de atención a la diversidad.....	98
----------------------------------------------------------------	----



	Pág.
Cuadro 2. Criterios de selección e identificación de buenas prácticas (Macronivel).....	108
Cuadro 3. Criterios de selección e identificación de buenas prácticas (Mesonivel).....	110
Cuadro 4. Criterios de selección e identificación de buenas prácticas (Micronivel).....	111
Cuadro 5. Datos descriptivos de las localidades en las que se encuentran los IES....	150
Cuadro 6. Oferta educativa de los centros analizados.....	154
Cuadro 7. Aspectos considerados en la elaboración de los instrumentos de recogida de información.....	162
Cuadro 8. Distribución de entrevistas realizadas por centro y especialidad.....	164
Cuadro 9. Fases del proceso de estructuración sometidas al análisis de contenido..	172

#### **INDICE DE TABLAS**

Tabla 1. Distribución muestral de los estudiantes en riesgo de exclusión educativa por curso.....	148
Tabla 2. Distribución de los estudiantes en riesgo de exclusión educativa por programa o medida que está cursando.....	148
Tabla 3. Distribución muestral de los estudiantes en riesgo de exclusión educativa por género.....	149
Tabla 4. Distribución muestral de los estudiantes en riesgo de exclusión educativa por intervalos de edad.....	149
Tabla 5. Datos descriptivos referentes a la renta.....	151
Tabla 6. Datos demográficos de las localidades.....	151
Tabla 7. Datos descriptivos del mercado laboral de las localidades.....	152
Tabla 8. Datos educativos de las localidades.....	152

#### **INDICE DE ESQUEMAS**

Esquema 1. Zonas que conforman el proceso de exclusión.....	57
Esquema 2. Red de gestión educativa propiciadora de buenas prácticas.....	116

	Pág.
Esquema 3. Coordinación de los diferentes ámbitos del centro educativo ante la exclusión educativa.....	123
Esquema 4. Objetivos y cuestiones subyacentes a la entrevista.....	165
Esquema 5. Estructura de la entrevista.....	166
Esquema 6. Estructura de la guía de observación.....	170
Esquema 7. El proceso de categorización.....	175
Esquema 8. Ámbitos de buenas prácticas emergentes del proceso de categorización.....	177
Esquema 9. Categoría y sub-categorías de <i>buenas prácticas</i> en las relaciones del centro con el contexto.....	186
Esquema 10. Categoría y sub-categorías de <i>buenas prácticas</i> en la estructura organizativa del centro educativo.....	196
Esquema 11. Categoría y sub-categorías de <i>buenas prácticas</i> en el liderazgo educativo.....	211
Esquema 12. Categoría y sub-categorías de <i>buenas prácticas</i> en la enseñanza-aprendizaje.....	220
Esquema 13. Categoría y sub-categorías de <i>buenas prácticas</i> en la evaluación del alumnado en riesgo de exclusión social y fracaso escolar.....	239
Esquema 14. Categoría y sub-categorías de los resultados educativos del alumnado en riesgo de exclusión social y fracaso escolar.....	249
Esquema 15. Categoría y sub-categorías de las necesidades, cambios y perspectivas del profesorado acerca del desarrollo de las <i>buenas prácticas</i> con el alumnado en riesgo de exclusión social y fracaso escolar.....	257
Esquema 16. Ejes transversales de <i>buenas prácticas</i> identificadas.....	267
Esquema 17. Ámbitos de las <i>buenas prácticas</i> basadas en la horizontalidad.....	269
Esquema 18. Ámbitos de las <i>buenas prácticas</i> basadas en la permeabilidad.....	271
Esquema 19. Ámbitos de las <i>buenas prácticas</i> basadas en el equilibrio.....	274

## INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Frecuencias de <i>buenas prácticas</i> en la categoría de las relaciones del centro con el contexto.....	186
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

	Pág.
Gráfico 2. Frecuencias de <i>buenas prácticas</i> en la categoría de las relaciones del centro con el contexto en relación con cada uno de los IES investigados.....	187
Gráfico 3. Frecuencias de <i>buenas prácticas</i> en la categoría de la estructura organizativa del centro educativo.....	197
Gráfico 4. Frecuencias de <i>buenas prácticas</i> en la categoría de la estructura organizativa del centro educativo en relación con cada uno de los IES investigados.....	198
Gráfico 5. Frecuencias de <i>buenas prácticas</i> en la categoría del liderazgo educativo.....	211
Gráfico 6. Frecuencias de <i>buenas prácticas</i> en la categoría del liderazgo educativo en relación con cada uno de los IES investigados.....	212
Gráfico 7. Frecuencias de <i>buenas prácticas</i> en la categoría de la enseñanza aprendizaje.....	221
Gráfico 8. Frecuencias de <i>buenas prácticas</i> en la categoría de la enseñanza aprendizaje en relación con cada uno de los IES investigados.....	222
Gráfico 9. Frecuencia de <i>buenas prácticas</i> en la categoría de la evaluación del alumnado en riesgo de exclusión social y fracaso escolar.....	240
Gráfico 10. Frecuencia de <i>buenas prácticas</i> en la categoría de la evaluación del alumnado en riesgo de exclusión social en relación con cada uno de los IES investigados.....	241
Gráfico 11. Frecuencias en la categoría de los resultados educativos del alumnado en riesgo de fracaso escolar y exclusión social.....	250
Gráfico 12. Frecuencias de <i>buenas prácticas</i> en la categoría de los resultados educativos del alumnado en riesgo de fracaso escolar y exclusión social en relación con cada uno de los IES investigados.....	251
Gráfico 13. Frecuencias en la categoría de necesidades, cambios y perspectivas del profesorado acerca del desarrollo de <i>buenas prácticas</i> en contextos de exclusión social.....	258
Gráfico 14. Frecuencia de <i>buenas prácticas</i> en la categoría de las necesidades, cambios y perspectivas del profesorado acerca del desarrollo de <i>buenas prácticas</i> en contextos de exclusión social en relación con cada uno de los IES investigados.....	259

## **AGRADECIMIENTOS**



No cabe duda que culminar esta tesis de investigación ha significado para mí un crecimiento en todas las esferas de mi vida. A su vez, el desarrollo de la misma, no hubiera sido posible sin la ayuda, guía y apoyo de personas a las que nunca dejaré de agradecer su entrega y colaboración.

Por ello, mis primeros agradecimientos van dirigidos hacia el profesor Julián Luengo Navas, que como director de mi tesis, con paciencia y pedagogía ha sabido mostrarme el camino hacia mi vocación docente e investigadora. A través de su ejemplo constante e incondicional consejo, ha sido capaz de motivarme hacia el apasionante camino del conocimiento. Gracias por tu confianza y disponibilidad, todo ello ha contribuido para que este trabajo salga adelante.

Para mis compañeros/as del grupo de investigación “Políticas y Reformas Educativas” (HUM308) del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Granada, y a su director, el profesor Diego Sevilla Merino, debo agradecer profundamente el brindarme un lugar de aprendizaje y un marco de encuentro en el que siempre me sentí apoyado. También quiero mostrar mi agradecimiento a los profesores Antonio Luzón Trujillo, Mónica Torres Sánchez, Magdalena Jiménez, Antonio Olmedo y Eduardo Santa Cruz por prestarme su valiosa colaboración en el desarrollo de mi investigación.

Quiero extender un sincero agradecimiento al profesor Miguel Pereyra García Castro por su generosidad y confianza a lo largo de todo este periodo. Su guía ha significado un aporte invaluable de ideas y experiencias vividas. Aprovecho para agradecer también al profesor Eleftherios Klerides, por haberme ofrecido un espacio de crecimiento y desarrollo en contextos que han enriquecido el estudio realizado.

No puedo culminar este apartado sin expresar mi más profundo agradecimiento a, Angélica, por confiar en mí y por estar presente en cada uno de los momentos que he necesitado su apoyo. Sin su respaldo nada de esto hubiera sido posible.

Por último, pero no por eso menos importante, agradezco a toda mi familia, por darme ánimo, sabios consejos y ofrecerme su fiel y noble afectividad.



# INTRODUCCIÓN





Como resultado del cambio hacia parámetros posmodernos, las severas transformaciones ocurridas desde el último tercio del siglo XX, han causado, entre otras cuestiones, nuevos patrones de división social asociados, fundamentalmente, con el empleo (y el desempleo), con las redes de seguridad del Estado de Bienestar y con el acceso a los derechos y obligaciones civiles. Todo ello ha ocurrido en un marco global, que empodera y universaliza la competitividad y la productividad laboral, en el seno de unos patrones neoliberales que, al mismo tiempo, segregan y discriminan a aquellos que no encuentran las posibilidades de competir en los niveles individuales y grupales. En consecuencia, mayores riesgos de exclusión social amenazan a más grupos sociales en el marco de un modelo que premia la eficiencia, los resultados y la gestión de las organizaciones.

Entre las pautas y parámetros de dicho modelo podemos resaltar aquellos procesos marcados por un alto grado de especialización e instrumentalización profesional, priorizando la adquisición de un conjunto de competencias que podrían posibilitar un cierto grado de estabilidad y permanencia dentro del mercado laboral, al tiempo que incrementan el interés social, político y económico sobre los sistemas educativos.

En este sentido, el Consejo Europeo de Lisboa celebrado en el año 2000, supuso el punto de partida de un largo camino hacia la consecución de objetivos establecidos en el área de educación. Este Consejo fijó como objetivo estratégico *“...convertir a Europa en la economía basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con más cohesión social”* (Comisión de las Comunidades Europeas, 2000: 32; Gabinete de estudios de la FE de CC.OO., 2009). A su vez, la política de la Unión Europea, desde el Tratado de Lisboa (2007)<sup>1</sup> asigna, entre otros aspectos, un rol fundamental al ámbito educativo y formativo con la intención de que los ciudadanos europeos adquieran las competencias necesarias que les permitirán adaptarse a un mundo de rápidos cambios.

---

<sup>1</sup>Tratado de Lisboa (2007), más información disponible en: [http://europa.eu/lisbon\\_treaty/index\\_es.htm](http://europa.eu/lisbon_treaty/index_es.htm)

Desde esta perspectiva, se considera que la Unión Europea necesita unos ciudadanos capacitados con, al menos, las competencias clave. Como bien afirman Bolívar y López (2009: 54) *“...una sociedad con creciente multiculturalidad y con peligro de dualización requiere como objetivos, en la nueva agenda social de la Unión Europea para el año 2010, la participación, cohesión e inclusión social de todos los ciudadanos”*.

Así pues, traducida en una serie de directrices nacionales y regionales, la política europea estableció, por un lado, la base de un conjunto de demandas a los sistemas educativos caracterizadas por la búsqueda de performance académica, la productividad escolar, el rendimiento educativo, etc., y por otro, atender los elevados índices de fracaso y abandono escolar (antesalas de la exclusión educativa y social). Al respecto, en el año 2008 las políticas europeas proponían: *“...intensificar la reforma de los sistemas escolares para que todos y cada uno de los jóvenes, gracias a un acceso y unas oportunidades mejores, puedan desarrollar plenamente su potencial para convertirse en participantes activos en la economía del conocimiento emergente y reforzar la solidaridad social”* (Comisión Europea, 2008. pp. 18).

Desde esta perspectiva, la Estrategia de Lisboa<sup>2</sup> concretó los objetivos y los indicadores de mejora de los resultados educativos para el pasado año 2010 en seis puntos específicos<sup>3</sup> de referencia y consecución. Los mismos fueron confirmados en el Consejo Europeo de Bruselas (2003) y conformaron un punto de partida estratégico estableciendo, entre otras cuestiones, alcanzar un índice medio de jóvenes en situación de abandono escolar prematuro no superior al 10%. En este sentido, la Comisión Europea señalaba que para el 2010 todos los países miembros deberían

---

<sup>2</sup>La Estrategia de Lisboa se puso en marcha en el Consejo Europeo celebrado en la capital portuguesa en el año 2000. El propósito de la misma era coordinar las políticas de reformas estructurales de la Unión Europea (UE) y de los Estados miembros para incrementar el potencial de crecimiento de la economía europea a medio plazo.

<sup>3</sup>Entre dichos objetivos se encontraban: a) Aumentar el número total de licenciados/as en matemáticas, ciencias y tecnología al menos en un 15% y paliar el desequilibrio entre hombres y mujeres; b) alcanzar al menos el 85% de ciudadanos/as de 22 años que hayan cursado la enseñanza secundaria superior; c) disminuir por lo menos un 50% el porcentaje de ciudadanos/as de 15 años con rendimientos insatisfactorios en la aptitud de lectura; d) alcanzar al menos el 12,5 % de participación en la formación permanente de la población adulta en edad laboral entre los 25 y los 64 años; e) incrementar el gasto público en educación en relación con el PIB (Tratado de Lisboa, 2007; más información disponible en: [http://europa.eu/lisbon\\_treaty/index\\_es.htm](http://europa.eu/lisbon_treaty/index_es.htm) ; Gabinete de estudios de la FE de CC.OO., 2009).

haber reducido a la mitad la tasa de abandono escolar temprano comparada con la tasa en el año 2000 (Comisión Europea, 2002).

En el año 2000, la tasa de fracaso escolar, al término de la escolaridad obligatoria, alcanzó en España un máximo histórico de un 29,1%, lo que implicó la asunción del objetivo de reducir esta tasa hasta el 14,5%. Más allá de las especulaciones y pronósticos realizados, a lo largo de estos diez años, con el paso de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) a la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), la realidad nos refleja que en España no sólo no se ha logrado reducir la tasa de fracaso escolar, sino que ésta ha aumentado, en lo referente a la educación secundaria obligatoria (ESO), hasta el 31,9% (en el año 2009). Además de ello, España incumple todos los objetivos que se marcó la Unión Europea para mejorar los sistemas educativos en 2010, e incluso empeora en los más importantes, como las tasas de abandono escolar o el nivel de comprensión lectora.

Ya desde la década de los noventa, se han venido aplicando diversas medidas de carácter extraordinario encaminadas a disminuir o erradicar esta grave problemática. Programas de refuerzo, compensación educativa, diversificación curricular o programas de cualificación profesional inicial (antiguos programas de garantía social), forman parte del sistema educativo español. En este sentido, cabe aclarar que si bien dichas medidas han sido muy útiles, entre otros aspectos, para el conocimiento de los factores que inducen al fracaso escolar, es necesario un acercamiento más fino a las dimensiones generales y contextuales del riesgo escolar en diferentes contextos geográficos y centros, a sus trayectorias personales y al diseño, desarrollo y resultados de las correspondientes medidas de respuesta (Escudero y Bolívar, 2008). Por ello, la complejidad que integran estos procesos, los de la exclusión socioeducativa, marcan uno de los grandes retos a los que se deben enfrentar los sistemas educativos ya que, por un lado, no sólo deben dar réplica a las demandas impuestas por el contexto, sino también, lograr el “éxito educativo para todos”, garantizando la adquisición de un conjunto de aprendizajes considerados imprescindibles para la inserción y la integración social.

Así pues, a lo largo de las últimas dos décadas, y formando parte de las estrategias de respuesta a estas cuestiones, se ha otorgado, dentro del ámbito educativo, una atención central a las diferentes *prácticas* que, al tiempo que permiten alcanzar los conocimientos y habilidades necesarios para poder acceder a los diferentes itinerarios del sistema educativo, o al mundo del trabajo, mantienen intactos los niveles de cohesión social.

Dentro de este contexto discursivo, el concepto de *buenas prácticas* se refiere a las acciones realizadas en todos los niveles educativos con la intención de paliar los efectos de las exigencias del sistema productivo, permitiendo a los estudiantes un acceso a mayores oportunidades educativas<sup>4</sup>.

En este sentido, nos asociamos con aquellos valores que sostienen el Estado de Bienestar y que fundamentan un concepto de *buenas prácticas educativas* en sintonía con estrategias, medidas y actuaciones capaces de reforzar las cualidades personales e individuales y balancear el proceso de inclusión social, debilitando así las tasas de fracaso escolar, abandono y exclusión educativa.

En relación a ello, nuestra contribución es fruto de la participación activa en un proyecto de investigación titulado “Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la ESO. Situación, programas y buenas prácticas en la Comunidad Autónoma de Andalucía”, bajo el Plan Nacional I+D+I, 2006-2009. (SEJ 2006-14992-C06-04/EDUC) y fue llevada a cabo mediante una metodología de investigación de tipo cualitativa en tres centros educativos públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía, ubicados en contextos de riesgo de exclusión socioeducativa, con el objetivo de analizar e identificar patrones pedagógicos y dinámicas de actuación, en clave de *buenas prácticas*, potenciadas por parte de los agentes responsables del aprendizaje del

---

<sup>4</sup>Cabe aclarar que en países donde priman las políticas neoliberales (EEUU, UK), las *buenas prácticas* son entendidas como estrategias para mejorar los resultados académicos y satisfacer las demandas del mercado laboral.

alumnado en riesgo de fracaso escolar<sup>5</sup> (profesorado, equipos directivos, líderes organizacionales, orientadores, etc.).

Las diferentes formas de organización del centro educativo o ciertas estrategias para diseñar, planificar y programar los procesos de enseñanza-aprendizaje para favorecer la escolaridad, el desarrollo educativo-formativo, el aprendizaje solidario, la formación ciudadana, etc., del alumnado con dificultades de seguir el currículum regular, son algunas de las dinámicas que contienen las prácticas en las que se focaliza nuestro interés investigativo.

Por lo expuesto, hacemos evidente nuestra intención de poder colaborar en la comprensión, análisis y reflexión de las temáticas a las que nos referiremos, así como en la difusión de las actuaciones pedagógicas que están colaborando al desarrollo educativo del alumnado en riesgo de fracaso escolar y exclusión socioeducativa.

Como acabamos de mencionar, esta tesis, titulada “Influencia de las buenas prácticas en la exclusión social. Estudio en la educación secundaria obligatoria (ESO)”, tiene su origen en un proyecto de investigación I+D+I del Plan Nacional<sup>6</sup>, desarrollado en las Comunidades Autónomas de Murcia y Andalucía, y dirigido por los profesores Antonio Bolívar Botía (Investigador Principal-Andalucía) y Juan Manuel Escudero Muñoz (Investigador Principal-Murcia). Dicho proyecto ha pretendido analizar y comparar en distintas comunidades autónomas las políticas educativas, las prácticas y los resultados que se están alcanzando con los estudiantes que encuentran dificultades acusadas de seguir el currículum y la enseñanza regular en la ESO y que están, por lo tanto, en situación extrema de riesgo de exclusión educativa y social.

---

<sup>5</sup>El concepto de *alumnos en riesgo* alude a aquellos estudiantes que encuentran, a lo largo de su escolaridad, dificultades acusadas para seguir con provecho el currículum y la enseñanza regular. En consecuencia, dicha situación aumenta sus posibilidades de caer en los procesos de exclusión social (Klasen, 1999; Vélaz de Medrano, 2005; Martínez, Escudero y otros, 2004; Vidal, 2009).

<sup>6</sup>Entre los datos del proyecto en el momento de su concesión (Ministerio de Educación y Ciencia, España), se pueden destacar: Código NABS: Enseñanza, formación, perfeccionamiento y readaptación profesional; Clasificación UNESCO: 580107: Métodos pedagógicos; Tipo de Eje: B – General; Coste Total del Proyecto (B): 106.164,19 (Ministerio de educación y ciencia. Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Secretaría General de Política Científica y Tecnológica. Dirección General de Investigación; Resumen de la documentación de la solicitud de Sub-proyecto).

Fue necesario, pues, para quienes participamos en dicho estudio desde sus comienzos, profundizar en el conocimiento sobre cómo opera y cómo se puede combatir la exclusión socioeducativa y, sobre todo, adoptar una perspectiva de prevención de los factores de riesgo que conducen a la misma. Por otro lado, si bien se habían realizado diversas investigaciones al respecto, se consideraba pendiente un análisis más fino de las dimensiones generales y contextuales del riesgo escolar en diferentes contextos geográficos y centros (IES), así como, del diseño, desarrollo y resultados de las correspondientes medidas de respuesta.

Para ello, el enfoque de estudio del proyecto I+D+I propuso combinar una perspectiva macro y micro, buscando responder a una serie de cuestionamientos vinculados a un conjunto de ejes transversales<sup>7</sup>, de los cuales, la tesis de investigación que aquí se presenta, profundiza y dedica su atención a uno de ellos:

- *Identificación y documentación de buenas prácticas y respuestas, formulación de propuestas: ¿Es posible identificar y documentar buenas prácticas de prevención y respuestas a los riesgos de exclusión educativa y formular propuestas fundadas en las mismas para una política de lucha activa contra la exclusión educativa o los riesgos de llegar a ella?*

De este modo, uno de los conceptos clave que consideramos estudiar en profundidad, es el de “alumnos en riesgo”, que a su vez es objeto de un amplio reconocimiento y discusión teórica en la literatura especializada (Martínez, 2002; Vélaz de Medrano, 2003; 2005; Martínez, Escudero, González, García y otros, 2004; Bolívar y López, 2009) y que alude a aquellos estudiantes que encuentran, a lo largo de su

---

<sup>7</sup>Dichos ejes transversales se definieron en: 1) Identificación: índices, grados y distribución (Índices de estudiantes en riesgo de exclusión escolar, grado de visibilidad en las comunidades autónomas, distribución del alumnado en los IES dependiendo de su situación). 2) Itinerarios de reinserción: (patrones de gestación y desarrollo del desenganche y reinserción escolar en las trayectorias escolares del alumnado derivado a las medidas de atención a la diversidad). 3) Interpretación y valoración (por parte de los centros, el profesorado, los estudiantes y sus familias) del problema de la exclusión socioeducativa, criterios y procedimientos de evaluación y tipificación del alumnado, diseño del currículo y procesos de enseñanza. 4) Políticas y prácticas de transición entre la escolaridad obligatoria y el mundo laboral (diferencias entre las políticas educativas, las prácticas y los resultados en diferentes comunidades autónomas y a qué pueden ser atribuibles).

escolaridad, y específicamente en determinados momentos críticos de la misma, dificultades acusadas para seguir con provecho el currículo y la enseñanza regular.

Otro acercamiento teórico se refiere a la situación de estudiantes que se hallan en “zonas de vulnerabilidad” (Escudero, 2009), dirigiéndose la atención, no a la exclusión terminal o al resultado de la educación, sino a ciertos antecedentes, condiciones y factores contextuales y dinámicos que pueden conducir al mismo. Por ello, autores como Escudero (2005) han afirmado que, según el riesgo sea representado, valorado y educativamente tratado, la exclusión educativa y social será contenida o llegará a consumarse.

En este sentido, si bien ya contábamos con una perspectiva probabilística referente a dichas “zonas de vulnerabilidad” que se concretaban en un conjunto de refuerzos tales como: tasas de repetición, promoción social, no idoneidad, absentismo y abandono de la educación secundaria obligatoria (ESO) sin la titulación correspondiente, etc., con diferencias según comunidades autónomas, la falta de datos y la abundancia de estadísticas generalistas que ofrecen resultados finalistas y productivistas, poco sensibles a los factores contextuales que generan la exclusión socioeducativa, hacían necesario un acercamiento más preciso sobre los antecedentes, condiciones, factores contextuales y dinámicos que provocan la exclusión socioeducativa.

Por último, fue necesaria la profundización y análisis teórico del concepto de *buenas prácticas* y su uso dentro del ámbito educativo, precisando nuestro acercamiento hacia el empleo de las mismas en contextos de riesgo social y vulnerabilidad socioeducativa. Para ello, autores de reconocido prestigio a nivel nacional e internacional en esta área como: Escudero (2002), Marqués Graells (2002), Badosa y otros (2003), Van Oers (2003), San Andrés (2004), Nieto (2005), Ballart (2007), Ainscow, Crow, Dyson (2007), Adams (2008), Coffield y Edward (2008), Escudero y Bolívar (2008), entre otros, formaron parte de un amplio bagaje documental y orientativo que favorecieron el análisis y posterior identificación de



estrategias pedagógicas que, al tiempo que logran el desarrollo educativo del alumnado, favorecen su inclusión social.

El marco de las medidas de “atención a la diversidad” también ha ocupado gran parte de nuestra consideración. Desde sus comienzos en el sistema educativo español, a mediados de los años noventa del siglo pasado, y debido a la aplicación de la LOGSE (1990), se ha constatado que, a pesar de la aplicación de estas medidas a la población escolar en riesgo de exclusión, el problema persiste (Bolívar y López, 2009; Escudero, 2009). Programas de refuerzo, compensación educativa, repetición, programas de diversificación curricular, aulas taller, programas de garantía social (hoy PCPI) u otros con denominaciones diferentes según la comunidad autónoma, han representado, por un lado, políticas y prácticas de tipificación y categorización de alumnos y, por otro, su derivación hacia determinadas medidas escolares, con sus correspondientes diseños organizativos y curriculares.

Para su estudio, se ha contado con investigaciones e informes sobre el heterogéneo y muchas veces disperso conjunto de actuaciones (Bolívar y otros, 2001; Vélaz de Medrano, 2003; 2005; Martínez, Escudero, González y otros, 2004; García Luzón, 2005), cuya amplia trayectoria y resultados está documentada<sup>8</sup>, así como un amplio colectivo de investigadores y grupos de investigación<sup>9</sup> que, implicados en el proyecto I+D+I mencionado, colaboraron en el análisis de estas cuestiones.

---

<sup>8</sup>Disponible en: [www.uv.es/idelab](http://www.uv.es/idelab).

<sup>9</sup>El conjunto de investigadores involucrados en esta investigación coordinada tiene una trayectoria bien documentada y relacionada con las temáticas afines a dicho proyecto. Parte de esta, se encuentra en el monográfico de la Revista Currículum y Formación del Profesorado, Vol., 13, 3. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/?p=695> y dedicado en reflejar los primeros resultados de este estudio. En unos casos, dichas investigaciones se han centrado en una mirada más bien escolar, mientras que en otros se ha investigado la conformación y las respuestas al riesgo en otros contextos formativos, concretamente referidos a la cualificación profesional. Muchos de ellos, a su vez, tienen una amplia trayectoria investigadora en temas afines, o han realizado contribuciones metodológicas valiosas para analizar y comprender los aspectos del riesgo escolar. Entre los grupos de investigación participantes podemos destacar: HUM308 (Políticas y reformas educativas, Departamento de Pedagogía, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada), FORCE (Departamento de Didáctica, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada), HUM-386 (Formación Centrada en la Escuela, Departamento de Didáctica, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada), entre otros de la Universidad de Murcia (bajo la dirección de José Manuel Escudero Muñoz), Universidad de Córdoba, Universidad de Jaén, Universidad de Cádiz y Universidad de Sevilla.

En este sentido, las consideraciones previas al estudio han puesto de manifiesto que las medidas extraordinarias de atención a la diversidad merecen una valoración positiva, aunque no siempre alcanzan la inclusión suficiente que pretenden y que sería deseable (Martínez, 2005). Abundan, igualmente, en la idea de que los sistemas escolares no están diseñados para dar respuestas a las problemáticas de la realidad de los sujetos o colectivos más desfavorecidos, lo que aconseja la revisión de las agendas políticas de provisión educativa, así como sus lógicas de pensamiento que tratan de valorar y catalogar a estos hechos.

Por ello, se requiere todavía un análisis y comprensión más profunda y precisa de algunas de las facetas de las medidas extraordinarias de atención a los estudiantes con dificultades escolares más severas, así como, dada la diversidad de las políticas autonómicas, una cierta mirada de conjunto que nos ayude a entender, a nivel macro y micro, este tipo de políticas, su desarrollo y resultados.

Muchos de estos cuestionamientos estaban presentes en los objetivos del proyecto I+D+I de referencia, con el fin de comprender sus posibles implicaciones en la inclusión educativa y social. No obstante, nuestro interés investigador se centró en uno de esos objetivos iniciales<sup>10</sup>, que fue definido en los siguientes términos:

- Identificar las estrategias pedagógicas (*buenas prácticas*) ante la problemática de la exclusión socioeducativa y el fracaso escolar: diseminarlas debidamente codificadas para su posible utilización en diversos contextos y por diferentes actores educativos.

Dentro de este marco, algunas de las claves teóricas que nos han orientado y que, a fin de cuentas, han justificado dicho objetivo, el diseño metodológico y el alcance previsible de nuestro estudio, se ha apoyado en la investigación y en la literatura sobre fracaso escolar y exclusión educativa, dificultades escolares,

---

<sup>10</sup>Si bien no fueron parte de nuestro interés investigador, aquí enunciamos el resto de los objetivos que se propusieron en el proyecto I+D+I. Los mismos pretendieron: a) Determinar la población de estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la educación obligatoria, particularmente en la ESO. b) Estudiar y comparar las políticas educativas de diferentes comunidades autónomas, las prácticas organizativas y pedagógicas dispuestas para afrontar esa situación e identificar *buenas prácticas*. c) Identificar a los alumnos que se encuentran con más dificultades escolares, qué hace el sistema con ellos y qué resultados se están obteniendo.

estudiantes en riesgo, *buenas prácticas* educativas, así como también, en lo referente a los entornos sociales. La misma es prolífica y corresponde a enfoques diferentes, tanto a escala nacional como internacional (Hixzon y Tinzman, 1990; Perrenoud, 2002; Vélaz, 2003; Martínez, Escudero, González, García y otros, 2004).

Cabe resaltar que, en la última década, el fracaso escolar ha sido objeto de diversos estudios e informes en el contexto de la OCDE (2009), adoptando la “perspectiva de la exclusión educativa” (Klasen, 1999; Brynner, 2000; Ranson, 2000), que incluye categorías de análisis y modelos de comprensión que proceden, a su vez, del llamado “paradigma de la exclusión” (Silver, 1994; Sen, 2001; Tezanos, 2001; Castell, 2004; Subirats, 2001; 2004; Karsz, 2004; Bauman, 2005).

Este marco se ha provisto de un conjunto de referentes teóricos que se han tenido en cuenta a lo largo de nuestra investigación para concebir y analizar el riesgo de exclusión educativa a la luz de los siguientes presupuestos:

a) Prestar la atención a las condiciones y procesos organizativos dentro de los centros, los apoyos externos e internos a las instituciones, o el respaldo y desarrollo profesional de los docentes.

b) Entender la exclusión social como un proceso que opera sobre un continuo con “zonas” diferentes e intermedias entre la integración aceptable y una exclusión fuerte y final (Tezanos, 2001).

c) Ir más allá de *categorías nominales* respecto a los sujetos en riesgo, medidas extraordinarias de atención, etc. (Baker, 2002; Nieto Cano, 2004; Escudero, 2005).

d) Ajustarse a una “*comprensión ecológica*” adecuada acerca de conceptos como “alumnos en riesgo”, “entornos sociales y escolares de riesgo”, incluyéndose, para ello, *niveles múltiples de análisis* como pueden ser las aulas, los centros, los distritos escolares, etc., que asuman, al mismo tiempo, un carácter *multifactorial* y *relacional*.

e) Entender el riesgo escolar como un fenómeno acumulativo, estructural y dinámicamente construido (Ranson, 2000).

f) A nivel investigativo, analizar y reconstruir las trayectorias escolares de los sujetos, de los estudiantes en situación de riesgo, analizando contextos, estructuras, diseños y prácticas organizativas y pedagógicas.

g) Ser conscientes de las vinculaciones entre la *política educativa*, los niveles de presión oficial y ambiental por mantener o subir las exigencias escolares, y la repercusión de estas cuestiones en los estudiantes con menores capacidades, interés y conexión con la cultura de la escuela.

h) Identificar *buenas prácticas* con estudiantes en riesgo, explorar su existencia, tanto dentro de la escolarización formal como en otros contextos y servicios, describirlas y sistematizarlas de cara a su diseminación.

En este sentido, una vez enunciados los *cuestionamientos* principales, los *objetivos iniciales* y los *presupuestos teóricos* a los que nos adjuntamos, delimitamos los *objetivos concretos*<sup>11</sup> que serían perseguidos a lo largo de nuestra investigación:

a) Determinar criterios para la definición de *buenas prácticas* de respuesta a los factores de riesgo de exclusión escolar en la educación obligatoria, identificarlas y describirlas de forma que sean sistematizadas para su difusión y diseminación social y educativa.

b) Analizar y valorar las prácticas escolares (contenidos, aprendizajes, metodologías, criterios y procedimientos de evaluación, relaciones sociales, personales y materiales, etc.) que se llevan a cabo en las medidas extraordinarias.

---

<sup>11</sup>Además de nuestros objetivos concretos, el marco del proyecto I+D+I planteó cuatro objetivos más: a) determinar los índices de estudiantes en situación de riesgo de exclusión educativa en la educación secundaria obligatoria en distintas comunidades autónomas y centros (IES) en momentos clave de la escolaridad obligatoria; b) elaborar un patrón que explique cuándo y cómo se gesta, se afronta y se va desarrollando el riesgo de exclusión socioeducativa a lo largo de la escolaridad de los sujetos, en sus historias de vida; c) comparar los objetivos anteriores en las políticas, prácticas y resultados de las distintas Comunidades Autónomas implicadas en la investigación, destacando los posibles elementos comunes o diferenciales y procurando elaborar un marco de comprensión común de los mismos; d) analizar la interpretación que hacen el profesorado y otros actores de la comunidad escolar de las dificultades escolares, y la tipificación de estudiantes en riesgo, su derivación hacia programas o medidas educativas extraordinarias, con un énfasis preciso en el currículo diseñado.

c) Analizar y valorar los resultados logrados (tanto académicos como sociales y personales) a través de las prácticas escolares con el alumnado en riesgo de exclusión social, y relacionados con el tránsito a otras modalidades de formación como al mundo del trabajo.

Como parte de las expectativas del estudio, se ha pretendido que tanto los presupuestos teóricos, como los objetivos específicos, avalen debidamente su diseño de forma coordinada. Esa decisión fue necesaria, tanto para entender el riesgo escolar y las respuestas al mismo en diversos contextos, como para analizarlo en cada uno de ellos internamente.

Cabe resaltar que a lo largo del desarrollo del proyecto I+D+I que enmarcaba la investigación, nuestro subgrupo de trabajo tuvo su propia entidad al investigar los objetivos expuestos con total autonomía, mientras que el estudio global permitiría apreciar similitudes y diferencias allí donde las hubiere. Esto resultaría provechoso para comprender y valorar el riesgo de exclusión teniendo en cuenta simultáneamente el nivel macro y micro de nuestro estudio (Bolívar y Escudero, 2009).

Por otro lado, la disposición de los objetivos quedaría justificada por las cifras oficiales que documentan el rendimiento escolar en España (MEC, 2009), que reflejan algunos de los indicadores de fracaso y riesgo que serán tenidos en cuenta a lo largo de esta tesis. Así mismo, están avalados por la literatura científica revisada, donde se reconoce con carácter generalizado que, además de factores y patrones similares de exclusión educativa, este fenómeno es muy sensible a las influencias y relaciones que los centros y el profesorado sostienen con sus respectivos contextos sociales, políticos y educativos. Por ello, averiguar cuáles son las relaciones entre esos distintos niveles, es decisivo para comprender adecuadamente las políticas, las prácticas y los resultados en esta materia, así como para poder establecer criterios y pautas de referencia para las actuaciones en este ámbito.

De este modo, el objetivo principal de nuestra investigación, destaca el estudio, comprensión y valoración de la construcción de *buenas prácticas* y los resultados que

éstas provocan en los contextos educativos en los que se acentúa la presencia de estudiantes con dificultades de seguir el currículo regular, es decir, en riesgo de exclusión educativa.

A su vez, las actuales políticas de descentralización educativa, que incluso llegan a producir efectos distintivos en centros pertenecientes a una misma comunidad autónoma, avalan de forma especial un tipo de análisis como el que proponemos, pudiendo, tal vez, derivar algunas conclusiones importantes acerca de estos procesos, entre ellas, el impacto de la ausencia de un equilibrio en las políticas educativas en las poblaciones más vulnerables (Bolívar, 2008).

Así mismo, el objetivo que apunta a la *identificación de buenas prácticas*, hace posible que esta investigación genere un tipo de conocimiento que, aun teniendo en cuenta las peculiaridades contextuales, pueda ser útil para potenciar las políticas educativas inclusivas. Por ello, el propósito de no limitar la investigación sólo a la descripción y comprensión del fenómeno del riesgo escolar, por el interés de *sistematizar y diseminar las buenas prácticas* que puedan detectarse, confiere un carácter singular a esta investigación, aunque esta aproximación la ha hecho más compleja.

Dentro del marco metodológico se diseñaron dispositivos analíticos para recabar, por una parte, datos documentales y estudios de campo referidos a disposiciones normativas y estructuras administrativas en la comunidad autónoma de Andalucía, y por otra, datos de sus centros educativos, del funcionamiento de sus prácticas, representaciones y valoraciones de las mismas por parte de los diversos actores implicados. Por ello, se ha utilizado un enfoque cualitativo, proyectado especialmente para identificar *buenas prácticas*, siendo necesario el diseño y el empleo de un conjunto de instrumentos de recogida de información que incluyeron: guías para el análisis de datos oficiales y documentos, entrevistas en profundidad y esquemas de observación de aulas.

En sintonía, dos tipos de decisiones metodológicas se contemplaron en su diseño. Por un lado, la que se refiere al análisis de datos secundarios, como son las bases de datos disponibles sobre la población escolar de riesgo de exclusión en la ESO en la comunidad autónoma de Andalucía, y por otro, la selección de una muestra de centros IES con mejores y peores indicadores en materia de población escolar en riesgo, localizada en los tres momentos claves para la trayectoria educativa del alumnado: la transición de primaria a secundaria, el segundo curso de la ESO y los sujetos que hayan sido derivados hacia medidas extraordinarias de atención en el segundo ciclo de la etapa. Se analizaron también a estudiantes y medidas especiales, como los talleres, programas de garantía social u otros equivalentes, que pudieran estar desarrollándose en cada uno de los territorios. Para el análisis de sujetos en riesgo, medidas extraordinarias y centros donde se estén desarrollando, se adoptaron los criterios y procedimientos del *estudio de caso*, por lo que cada uno de los IES seleccionados fue considerado como una unidad de análisis propia.

Los antecedentes científicos de nuestro grupo de investigación (HUM-308) implicado en el estudio, permitieron contar, entre otras ventajas, con instrumentos de análisis que fueron validados y aplicados en proyectos anteriores, facilitando así la tarea.

El plan de trabajo del estudio se realizó en tres fases, dentro de cada una de las cuales se especificaron las actividades que serían llevadas a cabo, su temporalización (secuencia) y los resultados previstos en cada caso.

Como criterio general adoptado, se estableció que tanto el estudio, selección y codificación de *buenas prácticas*, así como la elaboración de los informes finales, se llevarían a cabo a partir del segundo y tercer año de implementación del proyecto I+D+I en el que se apoyaba nuestra investigación.

En referencia a ello, y como mencionamos, la tesis que aquí se presenta se focaliza, principalmente, en la tarea vinculada al análisis, estudio y selección de *buenas prácticas*, así como a su sistematización, codificación y clasificación previa.

De este modo, el trabajo realizado por nuestro sub-grupo de investigación<sup>12</sup> durante la primera fase, comprendida entre los meses de septiembre (2006) y marzo (2007), se concentró principalmente en solicitar oficialmente acceso a las bases de datos de la Delegación de Educación de Granada, así como la realización de un primer seminario de coordinación para precisar el marco teórico y aunar los criterios y el análisis de datos oficiales disponibles<sup>13</sup>. A su vez, seleccionamos una muestra de IES, públicos o financiados con fondos públicos, con mejores y peores índices de “alumnado en situación de riesgo” en los tres momentos ya indicados de su escolaridad. Por último, determinamos el contingente de estudiantes que recibirían “medidas de atención a la diversidad” en el segundo ciclo de la ESO en cada uno de los centros seleccionados.

La segunda fase, comprendida entre los meses de abril del año 2007 y de septiembre del 2008, se centró en el trabajo de campo en los centros educativos seleccionados<sup>14</sup>. Se realizaron entrevistas con equipos directivos, el Departamento de Orientación, el profesorado que trabaja en las “medidas de atención a la diversidad” y otros docentes o profesionales. Su objeto fue recabar sus puntos de vista e interpretaciones sobre los estudiantes en riesgo. A su vez, se analizaron documentos relativos al currículo y organización de las medidas (contenidos, aprendizajes, orientaciones metodológicas, materiales, tiempos y espacios, criterios de evaluación y organización de las medidas extraordinarias de atención), así como datos acerca de la evaluación y resultados de los estudiantes en el primero y segundo año del estudio, es decir, final del curso 2006-2007 y final del curso 2007-2008. También se negoció el

---

<sup>12</sup>Grupo de investigación: HUM-308 (Políticas y reformas educativas. Departamento de Pedagogía. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada).

<sup>13</sup>Análisis de las cifras oficiales de estudiantes en riesgo en la transición a secundaria (segundo curso de la ESO y derivación hacia medidas extraordinarias en el segundo ciclo) tomando como referencia la promoción con asignaturas básicas pendientes y la adscripción a medidas extraordinarias. El período base sobre el que se establecerán estos datos será el correspondiente a los tres últimos cursos académicos previos al inicio de la investigación.

<sup>14</sup>Al comienzo del trabajo de campo se contemplaba la posibilidad que dicha tarea podría estar afectada por las condiciones de acceso a los centros educativos. En este sentido, debemos destacar la total colaboración de los equipos directivos y sus profesionales con nuestra tarea, pudiendo favorecer nuestra estancia, entre otros aspectos, el interés de los profesionales docentes por la temática del estudio o la entrega anticipada de una programación y un cronograma sistemático de las visitas a los IES escogidos.



acceso a aulas, talleres, etc., para la observación de procesos de enseñanza y aprendizaje.

Una vez realizado el trabajo de campo, se procedió a transcribir las entrevistas y sistematizar los demás datos cualitativos obtenidos. Dicha tarea se realizó dentro de los plazos establecidos y dio paso al análisis de toda la información recogida. En materia de *buenas prácticas*, tal análisis se basó en la aplicación de unos *criterios de identificación y selección* establecidos durante la primera fase (Johnson y Rudolph, 2001; San Andrés, 2004; Ballart y otros, 2003; Badosa, 2007), permitiendo una primera identificación de *buenas prácticas* en el marco de las “medidas de atención a la diversidad”. En este sentido, se solicitó permiso a los centros y profesores para que las mismas pudieran ser, además de observadas, registradas y sistematizadas en los formatos y códigos idóneos.

Tanto a finales de los cursos 2006-2007 y 2007-2008 se celebraron dos seminarios de coordinación más (el tercero y el cuarto) con el objeto de compartir y debatir con los otros sub-grupos la información recabada hasta el momento, al término de los cuales se elaboró un informe del progreso.

La tercera y última fase de la investigación se realizó durante los meses de noviembre del año 2008 y noviembre del 2009. Las tareas pretendieron completar los resultados obtenidos y realizar un balance definitivo del proceso de la investigación. A su vez, se elaboraron explicaciones e interpretaciones de un conjunto de factores y dinámicas que pudieran estar dando cuenta de semejanzas o puntos convergentes entre las *buenas prácticas* seleccionadas, lo que se explicitó en un informe definitivo presentado en el quinto seminario de coordinación<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup>Como consta en uno de los informes realizados, el quinto y último seminario general de coordinación se realizó en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada el día 15 de junio del año 2009 con la presencia de los dos Investigadores Principales del proyecto I+D+I, los profesores Juan Manuel Escudero Muñoz y Antonio Bolívar Botía. Entre los puntos relevantes se confirma una prórroga en materia de financiación hasta el 30 de septiembre, revisión y síntesis de lo que cada sub-grupo ha realizado, datos y hallazgos de las fuentes de información, búsqueda de puntos comunes respecto a un acuerdo en la explotación de la información, concretar posibles publicaciones (especialmente un monográfico en la Revista Profesorado <http://www.ugr.es/~recfpro/?p=695>) así como, comprometer a personas que estuviesen interesadas en participar en la elaboración de artículos,

Tras la finalización del proyecto, hemos continuado aprovechando la inercia de la investigación realizada para profundizar en varios aspectos de la misma, como la reelaboración de ciertos análisis, la redefinición de los canales y la forma de aproximación al material primario, la simplificación en el acceso a la información, entre otros. A su vez, la continua revisión de las fuentes, así como de su tratamiento, posibilitó la fragmentación y reclasificación de las *buenas prácticas* detectadas<sup>16</sup>.

Retomando el objeto principal de nuestra investigación, el fracaso escolar y la exclusión educativa, como resultado no deseable del sistema escolar, seguirá siendo un fenómeno opaco hasta que no logremos entender mejor los diversos factores y dinámicas que lo generan, orientando las políticas educativas y sociales hacia un compromiso real con los desfavorecidos. El análisis específico de estudiantes con dificultades y riesgos probables de exclusión educativa, así como los factores, condiciones y dinámicas escolares (aulas, centros y políticas autonómicas) donde se construye y responde a su situación, nos ayudará a comprender mejor este complejo fenómeno. Está ampliamente documentado que en esta materia son más efectivas las políticas preventivas que las exclusivamente reactivas o paliativas. Llevar a cabo investigaciones sobre esta problemática para indagar cómo es construido y cómo se responde al mismo desde la agenda política, es algo necesario y conveniente para su comprensión cabal.

Por el momento, son escasas las referencias bibliográficas que documenten las *buenas prácticas* en la literatura española, y más aún en contextos de riesgo de exclusión socioeducativa. Por ello, apuntamos la pertinencia de este tipo de investigaciones para que se identifiquen y sistematicen las *buenas prácticas* en situaciones de vulnerabilidad social, con el ánimo de aportar horizontes de equidad a las agendas políticas.

---

documentos, etc.... Otro de los puntos centrales giró en torno a la búsqueda de convergencia de datos en el análisis de diferentes partes de Andalucía y Murcia.

<sup>16</sup>Cabe resaltar que, hasta la fecha, la explotación de los resultados obtenidos por nuestro sub-grupo de investigación y que respaldan el trabajo de tesis que aquí se presenta incluye, entre otros, la publicación de los siguientes artículos en diferentes revistas de índole nacional e internacional: Luzón, Porto, Torres y Ritacco (2009); Luengo, Jiménez y Taberner (2009); Ritacco y Luengo (2011); Ritacco y Amores (2011a); Ritacco y Amores (2011b); Ritacco (2011a) y Ritacco (2011b).



## **MARCO TEÓRICO**



**CAPÍTULO 1.**  
**EXCLUSIÓN SOCIAL, FACTORES DE RIESGO Y**  
**CAPITAL SOCIAL**



*Durante las últimas décadas del siglo pasado la confluencia de los procesos que implican a todas las manifestaciones y dimensiones del desenvolvimiento humano y social estaban recayendo en una nueva forma de re-pensar los resultados y consecuencias devenidos de una complejidad posmoderna neoliberal y enajenante. Por ello, nuevas formas de pobreza y desigualdad han sido redibujadas en un tiempo percibido como fugaz y líquido (Bauman, Z. 2005: 2).*

A lo largo de los últimos años las transformaciones socioeconómicas han virado hacia parámetros globales y fronteras difusas que han aumentado el desempleo y la precarización laboral como consecuencia fundamentalmente de la implantación de las políticas privatizadoras. Ello ha promovido, entre otras cuestiones, la crisis del modelo del Estado de Bienestar, que aunque resistente al imán capitalista, no puede quedar fuera del “gran juego de la economía global”. A su vez, a estos procesos que definen la posmodernidad actual se deben sumar otros fenómenos como el envejecimiento demográfico, la diversidad étnica racial y la reestructuración del modelo familiar que, como manifestaciones y parámetros sociales, generan nuevos cambios estructurales afectando los ámbitos formativo, económico, laboral participativo, relacional, residencial y socio-sanitario del desarrollo humano (Popkewitz, 2006; Hernández, 2007; McGonigal y otros, 2007; Luengo, Jiménez y Taberner, 2009).

En este sentido, el *paradigma conceptual de la pobreza* que tradicionalmente se había empleado para explicar las situaciones en las que se encontraban los sujetos y los grupos que no estaban integrados en la sociedad, ha ido perdiendo fuerza interpretativa, apareciendo el de *exclusión social* para definir y explicar aquellas situaciones no solo de pobreza, sino también, de desarraigo social que se están produciendo en las sociedades más desarrolladas (Castel, 1997; Sen, 2000; Subirats y Goma, 2003; Luengo, 2004; Tezanos, 2004; Hernández, 2007; Bolívar y López, 2009).

Dentro de este marco, los diferentes estudios realizados acerca de la génesis y desarrollo de la *exclusión social* han apuntado a los cambios en el sistema productivo y a sus repercusiones en el mercado de trabajo (precarización laboral) como factores determinantes (Recio, 1991; Martínez, 1998; Subirats, 2004; Ararteko, 2006;



McGonigal y otros, 2007; Moraes, 2008; Ubilla, 2008). Por este motivo, se consolida la vinculación de los cambios en el modelo productivo con el surgimiento del fenómeno de la exclusión social, a lo que se une una falta de sensibilidad por parte de las agendas políticas a esta problemática (Beck, 2000; Popkewitz, 2000; Sennet, 2000; Autés, 2004; Tezanos, 2004).

A su vez, a lo largo de las últimas décadas y como consecuencia de la correspondencia entre las dinámicas del mercado y los complejos procesos de polarización que lleva aparejada la exclusión social, se viene registrando un aumento considerable de las bolsas de exclusión, al tiempo que se evidencia un paulatino distanciamiento entre las diferentes escalas sociales (Brown y Louder, 1997; Castel, 1997; Hatcher, 2003; Cueto, 2006). A ello, debemos unir otras consideraciones como las altas tasas de desempleo, la desregulación, la desprotección social y la descentralización de los poderes del estado que provocan el aumento del malestar social (Ball y Youdell, 2003; Castel, 2004; Nieto, 2005; Ubilla, 2008; Luengo, Jiménez y Taberner, 2009).

En este sentido y atendiendo a la evolución de las sociedades, podemos aseverar que la instauración de los planteamientos liberales de mercado llevó a cabo una redefinición en las relaciones del trabajo que unida a ciertos cambios políticos y a un nuevo contrato social, modificaron el estatuto de *ciudadanía social*, la concepción de la *asistencia social* y los parámetros de *cohesión social* (Marshall, 1949; Pereyra y otros, 2001; Luengo, 2004; Hernández, 2007; Arriba, 2008). De esta forma, conceptos como *invalidación* o *desafiliación* que enriquecen la comprensión de fenómeno de la exclusión social, intentan dar explicación a un cambio que no solo produce un impacto colectivo, sino, y sobre todo, individual (Sennet, 2000; Castels, 2001; Marchesi y Pérez, 2003; Bolívar y Pereyra, 2006; Jiménez, 2008).

Así pues, la configuración particular del individuo *incluido* o *excluido* se ha filtrado en la forma de concebir “lo social”, en este punto, la incertidumbre de pertenecer o no a la “condición salarial” que incluye y protege “contra” los riesgos de exclusión social juega un papel fundamental, entre otras cuestiones, como mecanismo

de cierre, diferenciación y distinción social (Brown y Louder, 1997; Escudero, 2002; Moreno, 2003; Subirats, 2004; Raya, 2006).

### 1.1 Exclusión Social. Antecedentes teóricos

Aunque la exclusión social es un concepto relativamente nuevo, los grandes clásicos de la sociología ya lo analizaban en sus obras. Podemos destacar figuras como Marx (1887), Engels (1884), Durkheim (1934), Tönnies (1946), Bourdieu (1973), Weber (1910), Adam Smith (1776), etc. Cada uno de estos autores, desde diferentes perspectivas, aborda el problema de la redistribución de la riqueza, la marginación económica y la exclusión social.

Adam Smith en su obra *“La riqueza de las naciones”* de 1776, ya nos hablaba del papel del estado y del dilema entre eficiencia y equidad. En su *teoría de la ventaja absoluta* postula que a través de la división del trabajo, la producción especializada y el comercio internacional, la sociedad en su conjunto podría aumentar su riqueza y por tanto el bienestar de todos sus habitantes<sup>17</sup>.

Marx y Engels (1867) nos dan una visión dual de la sociedad clasista, en la que el proletariado representa a la clase excluida que quedaba fuera de todos los privilegios y oportunidades reservados para la clase burguesa<sup>18</sup>. A diferencia de algunas de las dinámicas actuales de exclusión, la clase oprimida de Marx y Engels<sup>19</sup> era entendida como un referente alternativo dotado de enorme capacidad de autoorganización e impregnación social, que llevaba el germen de una nueva sociedad (Tezanos, 1999).

---

<sup>17</sup>Más adelante David Ricardo perfeccionará este concepto con su principio de la ventaja comparativa según el cual cada sociedad debería especializarse en la producción de aquellos bienes y servicios para los cuales tenga una mayor ventaja comparativa para conseguir el aumento del bienestar de la sociedad en su conjunto.

<sup>18</sup>Karl Marx, en su obra cumbre *“El capital”* publicada en 1867 y en su famoso *“Manifiesto comunista”* de 1848, escrito junto a su amigo Friedrich Engels, son muy críticos con las teorías económicas clásicas.

<sup>19</sup>Entre los principales detractores de las teorías de Marx y Engels podemos destacar a Bakunin, en su *“Escrito contra Marx”* de 1872, acusa a Marx de someter al proletariado a una nueva dictadura que denomina de socialismo científico, para Bakunin se tiene que abolir todo Estado y no hay que participar en la conquista del poder político, puesto que para él la política es igual a exclusión.

La Gran Depresión que se desencadenó tras el crack bursátil del 29 del siglo pasado sirvió de justificación para poner en tela de juicio la veracidad de las teorías clásicas. John Maynard Keynes en su obra publicada en 1936, *“Teoría general del empleo, el interés y el dinero”*, demostró que el *“laissez faire”* que promulgaban los clásicos no garantizaba el pleno empleo de los factores productivos y podía acarrear recesiones económicas. A su vez, defendía que el Estado, mediante su intervención, puede suavizar los ciclos económicos y además, garantizar una mejor redistribución de la riqueza e implantación de programas sociales<sup>20</sup>.

Max Weber (1910), uno de los fundadores de la sociología moderna, fue el primero que apuntó que los hábitos de consumo y los estilos de vida son los determinantes de la posición social. Durkheim en *“La división del trabajo social”* de 1893 y en su obra *“El suicidio”* (1897), analiza el concepto de *anomía* y lo define como el mal que sufre una sociedad como consecuencia de la carencia de normas. En su *teoría de la desviación*, Durkheim (1934) le asigna una función positiva al colectivo marginado o desviado, siempre que no ponga en peligro la *anomía*, pues sirve a la sociedad para establecer dónde está el límite de lo considerado como el orden normal, y además nos avisa del peligro de salirse del mismo.

En definitiva, desde una perspectiva socio-económica, estos autores ya se preocuparon del concepto de equidad y redistribución de la riqueza como una de las causas de los problemas de la sociedad, entre cuyas consecuencias se encuentra el fenómeno de *exclusión social*, lo que nos lleva a afirmar que existe una estrecha relación entre el concepto de marginalidad económica y exclusión social.

Sin embargo, las propuestas más recientes al término de exclusión social se le atribuyen a René Lenoir (1974), en su obra pionera *“Les exclus: Un français sur dix”*

---

<sup>20</sup>Una nueva crisis económica en 1973, tras la subida de los precios del petróleo, supuso el fin de la era Keynesiana y la revisión de sus teorías económicas.

entendiendo que en la actualidad el fenómeno de la exclusión social presenta rasgos y características singulares<sup>21</sup> (Tezanos, 2004).

Con el paso del tiempo, el fenómeno de exclusión social ha ido evolucionando hacia una dimensión cada vez más compleja, si en un primer momento los clásicos analizaban la dualidad “dentro-fuera” y los determinantes de la pobreza, utilizando diversa terminología, los autores contemporáneos en sus diversos informes han ido incorporando en sus formulaciones nuevas dimensiones y factores que la generan (Castells, 2001; Littlewood, Herkommer, Koch, 2004).

Con los años, este fenómeno se ha ido convirtiendo en un tema central en las políticas sociales de los distintos gobiernos del mundo desarrollado y la erradicación de la exclusión social, no sólo se inserta en las políticas estatales de cada país, sino que también se han desarrollado políticas supranacionales destinadas, tanto a la integración social en los países miembros de los organismos internacionales, como para acabar con las grandes situaciones de desequilibrio social y pobreza que se dan en el llamado tercer mundo.

## **1.2 Contextualización y caracterización de los procesos de exclusión**

*La consecuencia del accionar humano guiado por intereses personales y económicos por encima de aspectos de la existencia humana y dentro de una sociedad dominada por las apariencias y manipulada por el poder político, económico, religioso al servicio del poder económico y sumado al fenómeno de la globalización de la situación precaria, terrorismo, inseguridad, migraciones en masa, precariedad, corrupción, han derivado con consecuencias ético-morales en las nuevas generaciones y a altas tasas de exclusión y marginación (Moraes, M. 2008: 143).*

---

<sup>21</sup>Si bien dicho autor fue el primero en utilizar el concepto de exclusión social, en sus primeros escritos sobre el tema lo aplicó para referirse a la inadaptación y a la pobreza, no coincidiendo con la compleja dimensión que hoy día abarca el mismo.

En la actualidad, los modelos económicos de los estados (crecimiento agregado) junto a la reducción de las políticas sociales, han debilitado los principios de redistribución de la riqueza, negando, en muchas ocasiones, las nociones de equidad y mermando decisivamente las posibilidades de luchar contra la desigualdad y la exclusión social (Carnoy, 2006; Hernández, 2007; Morag, 2007; Renés, 2008). Esta perspectiva enmarca a gran parte de la sociedad actual dentro de un contexto neoliberal y global caracterizado por conformar un gran mosaico social de grupos y clases que ubica a los sectores más vulnerables en zonas de precarización social (Gaviria, Laparra y Aguilar, 1995; Pereyra, 1996; Hernández, 2007; Jiménez, 2004; Apple, 2006). Otros aspectos que se pueden destacar como consecuencia de estos cambios y transformaciones han sido la fragmentación de la visión de la vida o la crisis de los pilares fundamentales (familia, escuela, Iglesia) en pos del fortalecimiento de la ética neoliberal del mercado (Apple, 1986, 2002; Ballarín, 2003; Ball y Youdell, 2007; Moraes, 2008).

En este sentido y como señalan Tezanos (2004), Bauman (2005), Subirats (2005), McGonigal y otros (2007) o Martos (2008), el advenimiento de la *sociedad del progreso* acompañado por un proceso de cambio compulsivo-obsesivo, ha traído en sus carriles una serie de paradojas posmodernas en donde la extrema complejidad, mutaciones civilizatorias (cultural y simbólica), los localismos, la estética sobrevalorada, la fronteras territoriales difuminadas o la virtualización de los valores sociales, convierten al mundo en una serie de experiencias multifacéticas, pasajeras, desordenadas, volátiles y flexibles, que plagan de incertidumbre y miedo ante la sospecha de ser excluido de los derechos básicos.

Estas cuestiones, entre otras de relevancia, han conducido a que los principales autores y estudiosos del fenómeno de la *exclusión social* coincidan en afirmar que, además de ser un concepto que necesita una mayor precisión, no deja de ser un fenómeno eminentemente estructural, dinámico, multifactorial-multidimensional, heterogéneo y subjetivo (Sen, 2000; Hernández, 2007; Subirats y Goma, 2003; García Serrano y Malo, 2008).

Su carácter *estructural* apunta a su origen como una construcción social determinada por la respuesta de todos los agentes de la sociedad. Por ello, obedece a causas estructurales (transformaciones económicas y sociales) y no individuales o causales, asociándola con el contexto y a las relaciones estructurales consecuentes. Esta dependencia con el contexto agrade la capacidad integradora de la sociedad, minando, entre otras cuestiones, el concepto de *ciudadanía* (Consejo Económico y Social, 1997; Tezanos, 2004).

Por otro lado, la exclusión social es un *fenómeno dinámico*, traducido como un proceso de alejamiento de los individuos (o de los grupos) de los sectores de mayor integración social hacia otros de vulnerabilidad o de exclusión en el que la trayectoria de las personas circula entre fronteras móviles, variables y difusas. Este aspecto corrobora la existencia de diferentes grados de exclusión social y trayectorias personales que forjan de una manera diversa una serie de fases a lo largo del proceso de exclusión (Karsz, 2004).

La idea de exclusión, como un *fenómeno multifactorial y multidimensional*, deviene del concurso de múltiples factores relacionados entre sí, sin poderse dar una explicación del fenómeno desde una sola dimensión (Sen, 2000; Subirats, 2004). Lo recién mencionado sitúa a la exclusión social como un *fenómeno heterogéneo*, ya que afecta a varios grupos o colectivos, especialmente a los más vulnerables (Gaviria, 1995; Comisión de las comunidades europeas, 2002).

La última de las características apunta a la exclusión social como un *fenómeno subjetivo e individual* dado que dicho proceso va más allá de lo estructuralmente construido debido a la incidencia de factores individuales (subjetividad y particularización) que moldearán y caracterizarán cada situación dependiendo de los recursos y factores personales (Luengo, 2004; Luengo y Jiménez, 2009).

### 1.3 La lógica de la exclusión social

Hoy día, la relación que se establece entre la dinámica de la exclusión social con la evolución de los sistemas de estratificación perfila, cada vez más, a una “infraclase” (denominación anglosajona) o “cuasi clase” formada por los excluidos y grupos sociales víctimas principales de los procesos de exclusión (Tezanos, 2004). Así pues, el acento que se pone en los procesos sociales (segregación social) conducen a un *modelo dualizador* de doble condición ciudadana (Drèze y Sen, 1989, 1990, 1995; Tezanos, 2001).

Este tipo de acercamiento conceptual implica una polaridad y un significado negativo, es decir, el tránsito de un estado de inclusión a otro de exclusión que se focaliza a partir *de lo que se carece*. Por ello, el estudio de la lógica de la exclusión social se remite a aquello que se ubica de un lado u otro de los extremos de la inclusión y de la exclusión. A partir de esta idea se derivan conceptos como: *marginación, segregación, aislamiento, desviación*, que remiten a estados de apartamiento social (Sen, 2000; Castel, 2004).

Por todo ello, en la actualidad, la exclusión social debe entenderse desde la perspectiva de los procesos de *dualización y segregación* que forman parte de la lógica de los alineamientos sociales (clases sociales), cuya dinámica está inserta en un *proceso dialéctico de inclusión y exclusión* que varía en el tiempo y en función de cuestiones tan variadas como el medio de vida, el empleo permanente, los ingresos, el tipo de educación, etc. (Foucauld, 1992; Silver, 1995; Sen, 2000; Tezanos, 2004).

Si bien el término *exclusión social* es un concepto relativamente nuevo para la economía, no lo es para la sociología, dado que su proceso de construcción fue impulsado por las ciencias sociales. A nivel epistemológico parece haber un acuerdo en que el uso del término *exclusión social* es utilizado para atender una multiplicidad de situaciones desdichadas, restándole por ello cierto grado de inteligibilidad y medición (Murray 1984, 1990; Castel, 1997, 2004; Silver, 1995; Sen, 2000).

Es interesante traer a colación las propuestas de Silver (1994/1995) que trata de esclarecer el término con la identificación de tres paradigmas conceptuales dominantes (*solidaridad, monopolio y especialización*), que reflejan diferentes perspectivas teóricas, ideologías políticas y discursos que atribuyen a la exclusión una etiología diferente<sup>22</sup>.

El concepto en sí, describe una manera de estar en la sociedad, una concepción del orden social (debe ser) y una asociación a una forma de interpretar el devenir social, descifrado en función de la importancia que tienen las *relaciones sociales* que generan las diferentes privaciones a las que se exponen los individuos (Smith, 1776; Gore, 1995; Sen, 2000; Tezanos, 2004).

A nivel *cultural o racial* se pueden establecer relaciones a partir de un carácter individual y colectivo dentro de un estado voluntario (estar apartado) o involuntario (ser apartado o marginado) de exclusión. A su vez, el nivel *económico* se relaciona con las circunstancias que tienen que ver con la pobreza, con la carencia de recursos y de ingresos (Tinker, 1990; Castel, 2004; Hernández, 2007).

Al respecto, los antecedentes teóricos de la exclusión social están estrechamente ligados a los de la *sociología de la pobreza* aunque desde los años ochenta hay una tendencia a la sustitución del término pobreza por el de exclusión social (Oyen, 1997; Cabrero y Trujillo, 2004; Sen, 2008). Como ha afirmado Crompton (1993) el término *exclusión social* es menos controvertido que el de *pobreza* y más correcto su pronunciamiento a nivel político porque incluye a más *colectivos* que el concepto de pobreza. Asociado a las sociedades industriales, más bien *fordistas*, y confirmando así su carácter estático e insuficiente, el concepto de *pobreza* es un

---

<sup>22</sup>Para Silver (1994), las diferencias clave entre los paradigmas proponen conceptos contrapuestos de integración (integración moral, intercambio y derechos de ciudadanía). Para el *paradigma de la solidaridad* el "orden social" es externo, moral y normativo y existentes dentro de un consenso nacional. Una conciencia colectiva vinculan al individuo al conjunto de la sociedad, siendo la exclusión "inherente a los lazos culturales, y poniéndose énfasis en la cohesión social". En el *paradigma de la especialización*, el orden social es compuesto por "redes de intercambios voluntarios entre individuos en competencia y la consiguiente separación de esferas sociales", la exclusión "es el resultado de una separación inadecuada de las esferas sociales previamente separadas y especializadas. Por último, en el *paradigma del monopolio* el orden social es esencialmente coactivo e impuesto de arriba hacia abajo a través de un conjunto de relaciones jerárquicas de poder, la exclusión surge de la interacción del poder de clase y el encerramiento social.



*hecho social* que puede describirse y explicarse causalmente a partir de diferentes variables (Hernández, 2007). A su vez, no deja de ser una construcción social que instala a “el pobre” como una categoría sociológica que se define como el que debe recibir ayuda (reacción social, asistencialismo) y no como el que posee deficiencias (Simmel, 1986; Fernández, 2000). Por el contrario, la exclusión social apunta a un proceso, a una espiral dinámica (acumulación de factores, rupturas y desventajas) de construcción social que se vincula directamente con el *no acceso* a la ciudadanía, gozando de consenso académico y científico (Estivill, 2003; Hernández, 2007; Subirats y Goma, 2007). En este sentido, *la pobreza*, entendida como un fenómeno social que parte de una realidad de desigualdad social, va describiendo un camino de transformación hacia una situación de *exclusión* (Sen, 2000; Mateo, 2001). Por ello, ideas como *capacidad de privación* (Sen, 2000) o *pobreza descalificadora* (Simmel, 1986) reflejan, entre otras cuestiones, a las situaciones de pobreza como parte de un proceso de pérdida de derechos en múltiples dimensiones que conducen mayoritariamente hacia el *fenómeno de la exclusión social*.

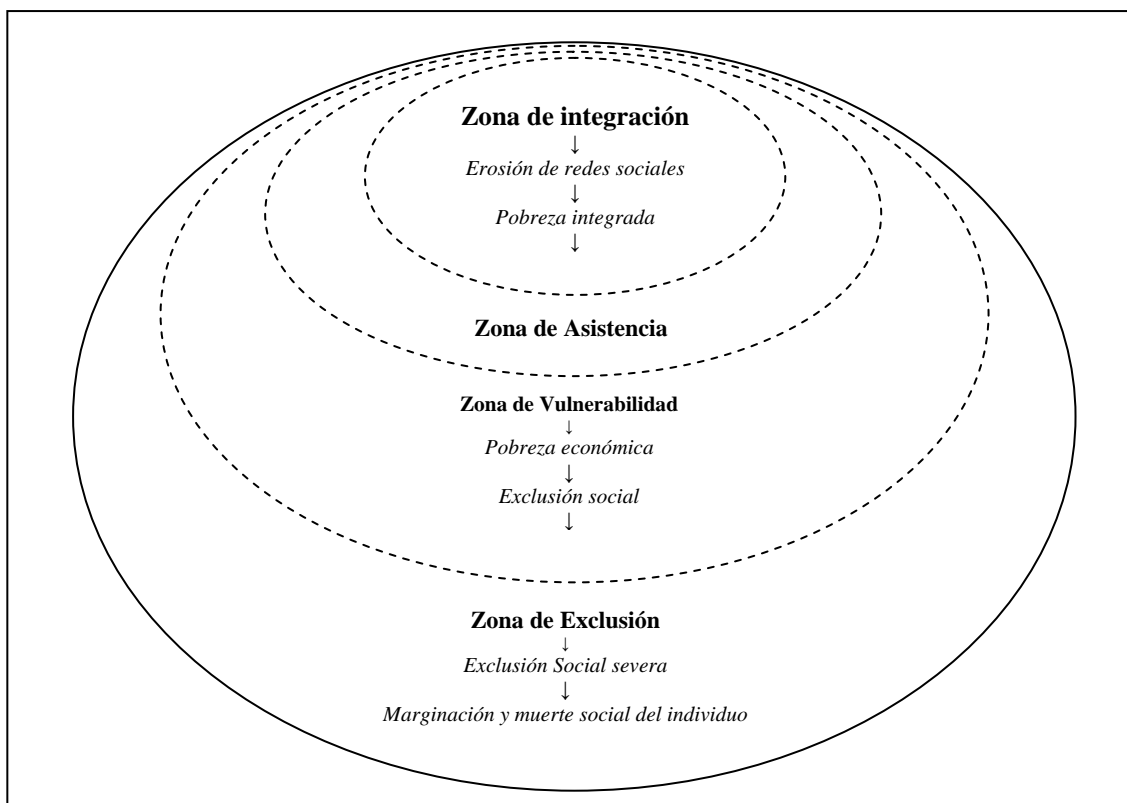
#### **1.4 Dimensiones y zonas dentro del proceso de exclusión social**

Como ya hemos dicho, en el estudio de la exclusión social, el *factor estructural*, ha tenido mucho peso desde su comienzo. Diversos autores, debido al comportamiento inestable de la movilidad de los individuos y grupos sociales, y al origen multivarial de las circunstancias que les conducen a caer en los procesos de exclusión, han diagramado la división del espacio social en un conjunto de *zonas y niveles* de fluctuación permeables en el cual se puede identificar: *zona de integración, zona de vulnerabilidad, zona de asistencia y la zona de exclusión* (Castel, 1992, 1997, 2004; Escudero, 2002; Tezanos, 2004; Hernández, 2007).

En este sentido, la imagen espacial y progresiva del proceso apunta a que el factor principal de desplazamiento entre las zonas está vinculado con las diversas situaciones en la que confluyen un conjunto de factores, que provocan el tránsito de

una situación de integración a otro de marginalidad y exclusión (Pereyra y Castillo, 2000; Sen, 2000).

Así pues, siguiendo las propuestas de Tezanos (2004), Subirats (2002) y García Serrano y Malo (2008), la progresión en los pasos enumerados y sus relaciones con las zonas pertinentes describen los siguientes niveles y zonas: 1. Integración total; 2. Erosión de redes sociales; 3. Pobreza integrada (ingresos bajos y redes sociales sólidas) que corresponden a la *zona de integración* y mantienen al individuo todavía fuera del riesgo. En la segunda *zona de vulnerabilidad* que comprende los niveles: 4. Pobreza económica y 5. Exclusión social, en la que el individuo se acerca hacia el límite de la marginación que se consolida en la consiguiente *zona de exclusión* con los niveles 6. Exclusión severa y 7. Marginación y muerte social, en la que el apoyo social es nulo debido a que los mecanismos de reinserción respectivos a la *zona de asistencia* han sido fallidos.



Esquema 1. Zonas que conforman el proceso de exclusión. (Tezanos, 2004; Subirats, 2002).

El dinamismo de este proceso de *desvertebración social*, como puede observarse en el esquema 1, se nutre de un ciclo centrífugo que produce cristalizaciones de distinta densidad en las diferentes zonas. Como consecuencia de ello, se provoca una pérdida de consistencia en el tejido social que ubica a la exclusión social dentro de un marco de referencia espacial que consolida diferentes formas de pertenencia a la sociedad, al tiempo que se institucionalizan los riesgos de vulnerabilidad social.

### **1.5 Exclusión social y factores de riesgo**

El reconocimiento de la mutabilidad e inestabilidad procesual del fenómeno de la exclusión social supuso un avance para el entendimiento y aceptación de que los acontecimientos de los afectados no implican una estigmatización rígida y constante (Escudero, 2009). En consecuencia y como ya hemos señalado, diferentes grados e itinerarios de exclusión dibujados por vivencias sociales particulares e irrepetibles, confirman una serie de estadios o niveles desde la integración a la exclusión social (Casado, 1976; Abrahamson, 1997; Cabrera, 2002; Hernández, 2007).

Así pues, según diversos autores (Beck, 2001; Atkinson, 2002; Subirats, 2002; Tezanos, 2004; Hernández, 2007) se ha establecido que los procesos de exclusión se encuentran expuestos a una serie de factores agravantes, entre los que podemos destacar:

a) A *nivel laboral*, la pérdida o disminución de garantías sobre el mantenimiento o estabilidad del trabajo, paro, subempleo, temporalidad, descualificación, precariedad o incapacidad laboral, carencia de seguridad social y de experiencias previas.

b) A *nivel económico*, aquellas circunstancias que representen un detrimento en los ingresos por debajo de los umbrales estipulados o la sucesiva intermitencia e inestabilidad salarial pueden ser considerados factores de riesgo potenciales hacia las zonas de exclusión social (Sen, 2000).

c) A *nivel cultural y educativo*, la pertenencia a grupos o minorías foráneas o discrepantes con el “imaginario social establecido”, agravado por diferencias comunicativas o de formación que impliquen una estigmatización socio-cultural, no escolarización, o la falta de acceso a la escolarización obligatoria, analfabetismo, fracaso escolar, el abandono prematuro, etc.

d) A *nivel personal*, cuestiones relacionadas con la edad y sexo, minusvalías, hándicap personales, adicciones, antecedentes penales, enfermedades, violencia, malos tratos, comportamientos sociales débiles y actitudes negativas o situaciones problemáticas de arraigo como el exilio político o los refugiados.

e) A *nivel social*, desestructuración familiar, escasez en el desarrollo de redes familiares y sociales, carencia en el desarrollo del capital relacional y asociativo.

f) A nivel *residencial*, falta de vivienda propia, infra-vivienda, escasa posibilidad de acceder a una propiedad, convivencia en espacios urbanos degradados con deficiencias o carencias básicas.

g) A nivel *socio- sanitario*, dificultades de acceso al sistema y a los recursos socio-sanitarios básicos.

h) A nivel de *ciudadanía y participación*, imposibilidad o restricción de acceso a la ciudadanía, suspensión de los derechos civiles o la no-participación política y social.

## **1.6 El capital social, el capital simbólico y la vulnerabilidad social**

Teniendo en cuenta el interés que motiva nuestro trabajo de investigación, en este apartado, desarrollaremos los conceptos de *capital social* y *capital simbólico* como una vía para entender el vínculo entre la dimensión social, personal y relacional con los procesos de exclusión social.

Como comenta Torres (2003), existen dos tradiciones teóricas fundamentales en el estudio y comprensión del capital social<sup>23</sup>. Por un lado, la tradición de estudio que inició Bourdieu (1973, 1977, 1992, 1998) que ubica al capital social como un “privilegio” de una clase social determinada haciendo hincapié en la ventaja de las relaciones entre estratos, clases y grupos, y por otra parte, la tradición del capital social representada por Coleman (1990, 1994) y Putnam (2000) que pone el acento en las relaciones entre personas concibiendo al capital social como un bien colectivo o público en donde su creación depende de los esfuerzos individuales y colectivos y de la evitación de los comportamientos oportunistas.

Ambas corrientes, introducen la noción de *capital social* de tal forma que se establece una ruptura con la concepción que tiende a vincular únicamente los factores económicos con los procesos de exclusión social (McGonigal y otros, 2007). Esta perspectiva aporta una nueva forma de repensar lo institucional y social (Fine, 2001), por lo que nos ayudará para explicar las relaciones sociales, sus asociaciones y variables de actuación en el seno de los espacios sociales (Baron, Field y Schuller, 2000).

En este sentido, para Gittel y Vidal (1998) o Frank (2004), el *capital social* es el mejor constructo descriptivo de las prácticas y procesos sociales porque ayuda a entender los cambios de contexto y los itinerarios de crecimiento o de invalidación social, al hacer hincapié en las *relaciones* y en las *consecuencias emocionales y perceptuales* que surgen a partir de las mismas.

De este modo, los estudios han confirmado que el comportamiento relacional posee consecuencias que pueden proveer un rico ambiente de crecimiento, cambio, delimitación y retroalimentación con el contexto. Su ausencia, por el contrario, puede conducir hacia la desolación, el aislamiento o la *exclusión social* (Bourdieu y Passeron,

---

<sup>23</sup>Coleman (1988, pp. 98) define el capital social como: “[...] no una entidad aislada sino una variedad de entidades diferentes, con dos elementos en común: todas forman parte de algún aspecto de la estructura social, y todas facilitan algún tipo de acción de los actores- tanto si son personas como corporaciones- dentro de la estructura [...] El capital social es inherente a las estructuras de las relaciones entre los actores. No está alojado ni en los mismos actores ni en los instrumentos físicos de la producción”.

1977; Woolcock, 1998). A su vez, el dominio de la conducta interpersonal y la interacción social sumados a diversos comportamientos asociados (dimensiones afectivas) son claves para incrementar o atenuar los procesos de exclusión (FOESSA, 2008).

Bajo estos presupuestos, intentamos enmarcar a la exclusión social como un fenómeno que priva de recursos, debilita el vínculo interpersonal, desestructura las instituciones sociales y comunitarias, desorienta respecto al sentido de la vida y de las sociedades, confunde las identidades, intensifica el sentimiento de depresión y corroe los valores individuales (Villalón, 2006).

Estas cuestiones, nos focalizan en que la importancia del *capital simbólico* y *asociativo* radica (al igual que el capital social) en su fuerte vínculo con las dinámicas que intensifican o aplacan el nivel de vulnerabilidad social.

El *capital simbólico*, como conjunto simbólico de sentido, anida en el *identitario* del colectivo social y establece una serie de rasgos públicos que otorgan un “valor” al individuo (Bourdieu, 1998). Por este motivo, los símbolos de empoderamiento personal y los rasgos de sentido de identificación que emergen del *capital simbólico*, dotan al *capital social* y a sus derivados (*capital relacional* y *asociativo*) de un conjunto de relaciones y pertenencias del sujeto que influyen en todos los ámbitos de su desenvolvimiento (Coleman, 1990; Bourdieu, 1992).

Como hemos comentado anteriormente, este planteamiento otorga una comprensión cada vez más integral de los tradicionales procesos económicos, haciendo repensar y reorientar la perspectiva de análisis de los procesos de exclusión y sus factores de influencia (Becker y Johnson, 1964). A partir de aquí, una *sociología de la desigualdad*, que hasta el momento se basaba en una visión economicista, comienza a integrar una corriente nueva de comprensión de los aspectos culturales y sociales (Blasco, 2008).

En sintonía, el *capital asociativo*, derivado del *capital social-relacional*, es entendido como la capacidad de pertenencia a organizaciones formales que influye en

la creación de la riqueza y la movilidad social e incide en el desarrollo social desde la participación y la construcción del tejido social particular y colectivo (De Miguel y Solana, 2007). El mismo se apoya en una serie de variables que pueden ser decisivas en el aumento o disminución del riesgo de exclusión dentro del espacio social (Tezanos, 2004), entre ellas podemos mencionar: la confianza relacional en los vínculos establecidos, las relaciones de ayuda ante diferentes tipos de problemáticas, el aislamiento en relación con los diferentes ámbitos de convivencia, las relaciones de conflicto en dichos escenarios, el abandono de las relaciones a causa de situaciones de riesgo, etc. (FOESSA, 2008).

Estos indicadores, entre otros de relevancia, nos hacen tener una idea del peso que posee la capacidad de empoderamiento social (*empowerment*) individual como factor de riesgo de exclusión social (Woolcock, 1998; Blasco, 2008).

**CAPÍTULO 2.**  
**EXCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCACIÓN**





En la actualidad, la situación educativa de los individuos<sup>24</sup>, al tiempo que adquiere en la configuración de la sociedad del conocimiento una importancia relevante, forma parte de los factores capaces de empoderar, suavizar o contrarrestar los procesos de exclusión social<sup>25</sup>.

En este sentido, autores como Fromm (1969) o Freire (1999) anunciaron como, de forma gradual, la función de la institución escolar sobre los colectivos sociales ha ido sufriendo un desprendimiento paulatino acerca de su capacidad de *transformar, humanizar y moldear* a las futuras generaciones.

A partir de los años 80' del siglo pasado, dicho alejamiento comienza a ser notable al intensificarse la demanda de cualificación profesional y laboral por parte del mercado productivo hacia los sistemas educativos.

En sintonía con estos procesos, progresivamente se ha ido elevando la búsqueda de "rendimiento escolar", reforzándose, entre otros aspectos, los mecanismos de evaluación (estandarización de los resultados), repercutiendo de forma negativa en el alumnado con menos posibilidades de seguir el currículo oficial (Subirats, 2004; Cusanovich, 2008; Escudero, González y Martínez, 2009).

Al respecto, autores como Illich (2006) o Savater (2006) han sostenido la idea de que hay que pasar de una escuela desconectada con la realidad hacia otra con una función emancipadora capaz de dinamizar los procesos éticos-comunitarios y de responder a las demandas sociales actuales. No obstante, dicha tarea, además de demandar formas de pensar la educación que legitimen el conocimiento educativo,

---

<sup>24</sup>Esta dimensión formativa se vincula a otras esferas, entre las que destacan, la económica y la laboral, como muestra en su parte primera la actual Ley Orgánica de Educación (2006) que tiene como uno de sus principios "*la equidad, para garantizar la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales [y como uno de sus fines]...la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales y la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural...*".

<sup>25</sup>Autores como Apple (2002), Ball y Youdell (2007) o Hernández (2007) afirman que, entre otras cuestiones, el aumento de la flexibilidad y tecnologización en el mundo del trabajo ha repercutido en la demanda de un mayor nivel de cualificación y funcionalidad en los sujetos, en consecuencia, se han elevado considerablemente los niveles de competitividad y estandarización en el acceso a la formación.

requeriría superar las políticas de reforma que se alinean con las demandas del sistema productivo (Dussel, 2000; Luengo y Torres, 2006; Colectivo Situaciones, 2008).

De este modo, los nuevos aires reformistas en el ámbito educativo no solo se vinculan con los intereses del sistema productivo, sino que lo sitúan como garante de mejores oportunidades sociales, económicas y laborales (Dussel, 2000; Knapp, 2003; Subirats, 2005; López de la Nieta, 2008). Así, el sistema educativo adquiere una especial relevancia como uno de los principales agentes de integración social. En sintonía, un comunicado de la Comisión europea en 2008 declaraba que *“...el reto al que se enfrenta la Unión Europea consiste en intensificar la reforma de los sistemas escolares para que todos y cada uno de los jóvenes, gracias a un acceso y unas oportunidades mejores, puedan desarrollar plenamente su potencial para convertirse en participantes activos en la economía del conocimiento emergente y reforzar la solidaridad social”*.

De esta forma, al tiempo que se abren grandes brechas entre las demandas del mundo de la producción y las instituciones escolares, las agendas gubernamentales que se basan en la equidad intentan amortiguar las situaciones de vulnerabilidad y carencia social consecuentes debido a esta falta de correspondencia entre la esfera económica y la educativa.

Dentro de este marco de reflexión, Subirats (2004), se refiere a la educación como el elemento clave para garantizar mejores oportunidades individuales, teniendo que extender su campo de influencia mucho más allá de lo habitual para ampliar sus funciones hacia cuestiones reparadoras y/o asistenciales, además de las formativas. En este sentido, y como afirma Escudero (2005), dicha tarea no tiene porqué apuntar a la escuela como el único ámbito en el que se gestan tales mecanismos paliativos, aunque eso sí, en ella se representa el orden institucional que crea las condiciones suficientes para que tales dinámicas escolares existan.

En consonancia, se puede afirmar que de los sistemas educativos actuales están egresando individuos cada vez menos escolarizados y que las tasas de abandono

prematureo son cada vez mayores, lo que provoca una gran dificultad para la inserción en el mundo laboral y la integración social (Carabaña, 2004; González Faraco, 2007; Yucra, 2008). Tales cuestiones, hacen tambalear las bases constitutivas de la educación y colaboran en un proceso creciente de desinstitucionalización y deslegitimación de las agencias educativas (Bauman, 2005).

Así pues, mayores espacios de exclusión social y educativa son construidos por las consecuencias sociales que dejan a las personas fuera del “juego mercantilista”, ingresando un alumnado cada vez más vulnerable al sistema educativo y con un gran déficit de adaptación y desigualdad de oportunidades en comparación con los más integrados (Martínez, 1998; Ball y Youdell, 2007; Hernández, 2007; Ubilla, 2008). Para Piusi (2008), esta “dinámica circular de la exclusión”, es reforzada a partir de situaciones como: la ausencia de escolarización en edad de obligatoriedad, la privación en el acceso a la educación obligatoria, la falta de obtención de graduación y reconocimiento mínimo en ciertos estadios de educación y la inexistencia de respuesta del alumnado con fracaso a los itinerarios de reinserción.

Acerca de las dinámicas que, en los centros escolares, favorecen dichas situaciones, nos referiremos en el próximo apartado.

## **2.1 El fracaso escolar y la exclusión educativa**

Para clarificar su implicación terminológica y conceptual en el marco de esta investigación, consideramos oportuno realizar una revisión del alcance del *fracaso escolar* para identificarlo de forma más precisa en torno a la problemática de la *exclusión educativa*. Para ello, será necesario comprender en qué consiste y los factores y dinámicas que lo provocan.

Como afirma Escudero (2005) el *fracaso escolar* lleva aparejada una ambigüedad conceptual, que lo convierte en una “categoría borrosa”. En este sentido, su uso cotidiano es a menudo confuso y heterogéneo porque se vincula de forma corriente

con absentismo escolar, la no consecución de los aprendizajes previstos, y el abandono prematuro de la educación obligatoria sin la titulación correspondiente.

En la actualidad existe unanimidad a la hora de afirmar que las situaciones por las que pasa el estudiante que “fracasa” se deben a múltiples y complejas causas y factores (académicas, familiares, personales, etc.) que avisan de la necesidad de ampliar el foco de análisis para incluir, no solo al individuo aislado, sino a la propia institución escolar, al currículum, a la sociedad, etc.

Así pues, la complejidad del fracaso escolar no se construye únicamente en el seno de los centros educativos, ésta se conforma desde los sistemas de valores sociales (y escolares) que pueden ser entendidos como parte de una pluralidad social, política, económica, cultural, etc. que transgrede lo meramente escolar (Perrenoud, 1990, 2000).

Como manifiesta Bolívar (2004), el “fracaso escolar” no es un fenómeno natural que pueda desligarse del ámbito escolar, ya que ahí se construye al ritmo de las relaciones que se tejen bajo un orden moral y cultural que, en ocasiones, favorece, representa e impone la escuela. De esta forma, el fracaso está vinculado a la escuela y a unas reglas de juego que modelan a los estudiantes en un determinado orden axiológico, de habilidades, de representaciones e ideales de vida, etc. (Klinsberg, 2002).

Así pues, se proyecta a todo el entramado de vinculaciones del contexto social, institucional y personal, siendo en palabras del Escudero (2005: 2): como *“un paraguas que acoge múltiples realidades fácticas, cotidianas o personales y también estructurales y sistémicas, difíciles de aprehender, relacionar y combatir”*.

A lo largo de las últimas tres décadas, el estudio del “fracaso escolar” ha reflejado su carácter cambiante, irregular, no estático y ligado a cada contexto particular y a su cultura. En cada período histórico, se ha identificado con una forma concreta de organizar sus metas y expectativas acerca de lo que enseña y de las oportunidades de aprendizaje que crea para los estudiantes, determinando así, los

criterios y procedimientos que emplea para pro-formar el tipo de alumnado que se adscribe a las características y presupuestos que se espera de ellos (Deschenes, Cuban y Tyack, 2001). Por estos motivos, autores como Baker (2002), han manifestado que el “fracaso escolar” resulta de una distorsión entre lo que los alumnos demuestran en los resultados de su aprendizaje y las expectativas que la institución educativa tiene de ellos.

Ahora bien, desde la perspectiva de la exclusión educativa, es posible abarcar al fenómeno de fracaso escolar e integrarlo en su análisis (núcleos de exclusión, zonas, criterios de identificación, etc.), siempre y cuando, lo consideremos como un fenómeno que priva y niega la satisfacción de una necesidad básica, en este caso, una educación que brinde los aprendizajes mínimos (García y otros, 2004; Unesco, 2004).

En este sentido, y como afirma Sen (1999), la educación es ampliamente considerada hoy como un ámbito de funciones y capacidades, que merece sin ninguna duda ser considerada como una de las necesidades básicas. La misma, debe ser garantizada, porque es un derecho intrínseco y por ser un recurso personal que habilita para el acceso, participación y ejercicio de otros derechos en las diversas esferas de la vida personal, social y cultural, política y económica (Escudero, 2005).

La importancia del acceso a las necesidades básicas es tal que Sen (1999) las considera como parte de la perspectiva de desarrollo económico y social definiéndolas como aquellas cuya *ausencia significa el fin o la imposibilidad de una forma de vida humana*, [y que por medio de ellas es posible] *vivir hasta el final una vida completa, salud, estar suficientemente alimentado, tener alojamiento y libertad de movimiento [...] determinar con autonomía el sentido y la orientación de la propia vida* (en, Escudero: 2005: 7).

En este sentido, Karsz (2004) destaca que la exclusión y el fracaso escolar amplían el campo de los cuestionamientos y las atribuciones que se le realizan a éste último, entre los que se destaca, los factores que lo originan, las condiciones que lo potencian, las estructuras que lo posibilitan, la complejidad de sus consecuencias, el

impacto general en las diferentes dimensiones del desenvolvimiento, etc. Estos aportes teóricos, permiten considerar al “fracaso escolar” desde la exclusión educativa para enriquecer y ampliar su entendimiento y proyección.

Entender al fracaso escolar desde el prisma teórico de la exclusión permite sacar a la luz los verdaderos sistemas de valores, relaciones y factores que lo desencadenan y que dejan al “alumnado fracasado” fuera de las zonas de inclusión, privándolo de los aprendizajes básicos necesarios para acceder a las mismas oportunidades educativas (Escudero y Martínez, 2004).

De esta forma, elementos como el currículo (oficialmente establecido), las prácticas en el aula, la distribución de los recursos, entre otros, forman parte de los elementos capaces de soportar, o dejar caer, a los estudiantes en las zonas de exclusión, estableciendo los parámetros de lo que significa tener éxito, o no, dentro del sistema educativo (Torres, 2002).

Centrándonos en el currículo, autores como Perrenoud (2000) o Escudero (2009) han afirmado que éste debe ser establecido para garantizar una selección y organización de los contenidos (niveles de excelencia escolar y oportunidades) y aprendizajes básicos, refiriéndose Escudero (2009:19) a ellos como *“los aprendizajes escolares cuya privación representa, el fin o la imposibilidad de llevar una vida escolar digna y conseguir los bienes educativos básicos, no ya para estar en la escuela tan sólo, sino para sacar buen provecho de su permanencia en ella”*.

Como se pone de manifiesto, la educación básica, o esencial, es la que literalmente marca la frontera entre la integración y la exclusión social, y por lo tanto, debe proveerse sin obstáculos a toda la sociedad para que los individuos puedan desplegar sus capacidades, libertad y autonomía que les permita una vida digna.

Estas cuestiones, nos indican que tanto el fracaso como la exclusión escolar, ni se “adquieren” en un período relativamente corto de tiempo, ni son sólo los alumnos los responsables de su portabilidad. Ambos, como señala Backer (2002), son fenómenos que reflejan discordancias entre los estudiantes y los centros, que ponen

en escena la incompatibilidad del alumnado con el orden y las reglas escolares, así como la incapacidad, o negación, de las organizaciones escolares de reconsiderar las distancias que las provocan.

Por todo ello, se puede interpretar, que si la exclusión educativa existe y se está produciendo, se debe, por un lado, a las dinámicas de selección que filtran al alumnado a lo largo de su estancia escolar, y por otro, a que al concretarse la selección, los centros ganan cierto prestigio y credibilidad ante una sociedad que deja en las manos del orden escolar lo que, autores como Nieto Cano (2004) o Van Zanten (2009), denominaron una suerte de “etiquetado educativo”.

En sintonía, al enmarcar al fracaso escolar desde el prisma de la exclusión, es posible esclarecer algunos de los hilos que tejen las redes de la exclusión social y el riesgo de caer en ella, así como, dejar en evidencia aquellas políticas organizacionales que también forman parte de los procesos que etiquetan y clasifican al alumnado (Karsz, 2004). Una vez más, todas estas cuestiones nos orientan a dirigir nuestra mirada hacia la institución educativa, entendida como el “espacio normalizador” en el que se ponen a prueba las capacidades y méritos, y que, al mismo tiempo, se presta a tipificar, clasificar y “descalificar” a los menos favorecidos (Nieto Cano, 2004; Escudero, 2005).

A su vez, para autores como Perrenoud (1990) estos argumentos, entre otros, explican lo arraigados que pueden estar los sistemas que persiguen la excelencia y la meritocracia escolar, aconteciendo, especialmente, en aquellos contextos en los que el orden social demanda estereotipar y clasificar a sus ciudadanos, al tiempo que se espera de ellos, un crédito o un comportamiento acorde con la posición que ocupan dentro de un sistema socialmente estratificado.

Así pues, otro punto que podría ayudar a la comprensión de estos conceptos, y que marca un espacio de convergencia entre ambos, se refiere a las estrategias para superarlo (Brévan, 2002), para lo cual, se hace necesaria una perspectiva que integre los contextos económicos, sociales y culturales.



En este sentido, el riesgo de fracaso escolar y de exclusión socioeducativa será mayor, y por lo tanto más visible, en aquellas sociedades en donde la brecha entre incluidos y excluidos es muy macada, y al mismo tiempo, se percibe un orden escolar acompañado por políticas educativas que potencian la reproducción de las diferencias.

Visto lo cual, para arremeter contra el “fracaso escolar” y consecuentemente contra la exclusión socioeducativa, se requieren políticas de mayor alcance que tengan en cuenta tantos indicadores como los que perjudican al alumnado, así como agendas políticas y educativas globales, que ayuden a comprender las dificultades del aprendizaje, su distanciamiento de la institución escolar, las circunstancias de riesgo que impiden el egreso del sistema sin la formación debida.

Por otro lado, actuar contra el “fracaso escolar”, o contra los factores que lo potencian, pasa por reinterpretar y cambiar las oportunidades que se crean para que los estudiantes aprendan, reconsiderar las concepciones sobre las fuentes de conocimiento, la cultura y organización escolar, los parámetros con los que se estereotipa, clasifica, y por ende, desprestigia a los alumnos que no claudican al orden de unos centros educativos que no les da el valor suficiente (Gómez Alonso, 2002).

Sin más, las actuaciones pertinentes deberán coordinar un trabajo, tanto dentro como fuera de la escuela, con un alto grado de focalización de las acciones a nivel local, que se adapten a las características de los contextos particulares, ajustando, entre otros aspectos, los contenidos y los procesos de mejora, para garantizar la educación obligatoria debida a todo el alumnado sin excepción (González Callejo, 2002; Patiño, 2002).

## **2.2 Los centros educativos y las dinámicas de exclusión social**

Gore, Figueiredo y Rodgers (1995), nos afirman que el mérito especial del enfoque de la *exclusión social* es su perspectiva relacional porque posibilita el abandono de una visión asistencialista de la desventaja social al hacer hincapié en la

fuerza de los vínculos y centrar la atención sobre el papel de las características relacionales de la privación. Bajo estos parámetros, los análisis causales son imprescindibles para comprender el fenómeno de la exclusión (Sen, 2000).

Se hace necesario pues atender a la naturaleza del proceso que conduce a cualquier tipo de privación, en nuestro caso, la privación de oportunidades para lograr el desarrollo educativo, así como la falta de provisión de los recursos necesarios para ello.

Al respecto, la filósofa feminista Judith Butler (1993: 22) argumenta que *“cada movimiento formativo requiere e instituye sus exclusiones”* o en palabras de Popkewitz (1991: 125): *“aún los discursos más inclusivos califican y descalifican a la gente para participar”*. Por ello, no podemos olvidar que los principios de los sistemas educativos modernos se basaron en la equivalencia entre igualdad y homogeneización, lo que produjo la desactivación de las diferencias como amenaza o como deficiencia, erigiéndose la educación como uno de los ejes fundamentales de la uniformización, la normalización y la articulación de la diversidad.

Dentro de este marco, se ha demostrado cómo los procesos de exclusión son progresivamente incorporados por la escuela produciendo sus propios mecanismos de exclusión. El sociólogo francés Dubet (2005) ha analizado los sistemas escolares estableciendo que es en la escuela donde se produce la distinción, seleccionando a los estudiantes durante sus estudios y distribuyéndolos en itinerarios diferentes y preestablecidos. Por ello, debido a que el sistema se ha diversificado y jerarquizado, la masificación y la apertura escolar no se han vinculado a una disminución de las desigualdades, es más, dichas fragmentaciones están propiciando el aumento de las mismas en los centros educativos (Littlewood, Herkommer y Koch, 2004; Luengo, 2004; Luengo, Jiménez y Taberner, 2009).

En consecuencia, es necesario centrar la atención en los mecanismos reproductores de la propia institución escolar sin dejar de atribuir la responsabilidad pertinente de las desigualdades a la sociedad (Bourdieu y Passeron, 1973), en palabras

de Dubet (2005, pp. 98): *“de esta manera dicho contexto introduce un verdadero cambio sobre el paradigma de la exclusión, ya que la paradoja de la escuela de la igualdad de oportunidades obedece a que sus ambiciones y su apertura hacen que ella misma se convierta en agente de exclusión”*. Así pues, se construye una contradicción, la de la asimilación de la exclusión potenciada por una misma escuela que deja de lado su “función” de integración cultural.

Así pues, este tipo de dinámicas retroalimentan los núcleos de producción de exclusión, tanto a nivel social como escolar, adjudicando a los resultados educativos un peso sin precedentes en la lucha por la permanencia o progreso en la escala social, al tiempo que es el “mercado” escolar quien establece la función más esencial de “integración e integración de la exclusión” (Whitty, Power y Halpin, 1999; Carabaña, 2004).

De esta forma, los centros escolares han afianzado su rol de inclusión distribuyendo más cualificaciones a niveles más elevados y potenciando su función de inclusión social a un alumnado muy diverso, con expectativas diferentes y contradictorias (Ball y Youdell, 2007). En este sentido podemos referirnos, como decíamos anteriormente, a la “masificación de la educación”, en donde uno de los grandes objetivos de los sistemas escolares ha sido la mejora de sus resultados enmarcados bajo los parámetros de ciertas pruebas de evaluación internacional (Thélot, 1993). Del mismo modo, también se observa que el desarrollo de la democratización no contradujo el mantenimiento o profundización de las desigualdades, pudiéndose afirmar a estas alturas, que la “apertura” de los sistemas educativos ha potenciado la participación pero no ha aumentado de forma apreciable la igualdad (Langouët, 1994).

Sin más, la escuela está en el centro de la contradicción de la sociedad liberal contemporánea, tendiendo a asumir el postulado moderno del principio de igualdad de todos los individuos que se propone en todas las políticas escolares, aunque paradójicamente también asume como “carga” “las virtudes sociales” de “competición

justa” y las desigualdades equiparables en función del “mérito” de los individuos (Dubet, 2005).

### **2.3 Los países mediterráneos de la unión europea y la exclusión social**

En la actualidad, Europa se enfrenta a un conjunto de problemas sociales asociados, entre otras cuestiones, a un crecimiento económico relativamente lento, altas tasas de desempleo, cambios en la estructura y la composición étnica, y reiteradas reformas en el "estado del bienestar". A su vez, la política de ampliación de la Unión Europea (UE) se ha dirigido a construir una Europa más inclusiva y a establecer objetivos comunes sobre la pobreza y la exclusión social, pero a pesar de ello, en la última década, las desigualdades han ido en aumento (Sen, 1999, 2000, Hernández, 2007).

A modo de muestra, investigaciones recientes reflejan que los integrantes de los hogares europeos monoparentales y los encabezados por un individuo en edad de jubilación, son particularmente vulnerables a estos procesos (Meier y Linden, 2000; Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos, 2000; Eurostat, 2010). Esto es indicativo, además de otras interpretaciones, de que las diversas reformas sociales (pensiones, jubilaciones, subsidios, prestaciones, etc.) en los países de la UE están reduciendo los niveles de ingresos de muchos ciudadanos y conduciéndolos hacia las zonas de exclusión social (Arriba y Moreno, 2002).

En este sentido, autores como Silver y Miller (2003) o Moreno (2007), han afirmado que, en la UE, a corto plazo, se irán ampliando las desigualdades sociales entre los diferentes estratos sociales, y que dicha brecha está estrechamente vinculada a las diferencias en la renta y a los niveles de riqueza, que conducen a un mayor número de situaciones de riesgo social y pobreza.

Sumado a estas cuestiones, los cambios radicales que están teniendo lugar en los sistemas de protección social, están facilitando el crecimiento de las desigualdades

y la exclusión en los países europeos (Mohan, 2007). Los mismos se están centrando, pese a las medidas de modernización de los estados nacionales de bienestar, en la reducción del rango de protección social y colectiva.

Al mismo tiempo, los países europeos difieren considerablemente tanto en la naturaleza, como en el alcance de sus sistemas de protección social, lo que han llevado a afirmar a autores como Esping y Andersen (2003:136) que *“no hay ningún modelo europeo de protección social”*.

Más allá de ello, en sus comienzos, uno de los objetivos presentados en la Comisión Europea de 1992 fue promover la armonización de los derechos de bienestar nacional y sus modelos, entre ellos, el *principio de subsidiariedad*<sup>26</sup>. Esto significa, que si bien los estados miembros de la UE determinarían sus propios regímenes de protección social, existe un acuerdo tácito de que las políticas deben converger para evitar cualquier tipo de diferencia en los sistemas de protección social (Consejo Europeo, Recomendación 92/442/CEE, julio de 1992: 1). Casi una década más tarde, en la reunión de marzo de 2000 del Consejo Europeo de Lisboa, se acordó "la modernización del modelo social europeo, invirtiendo en personas y la lucha contra la exclusión social" (Europarl, 2000<sup>27</sup>). Otra de las cuestiones que se abordaron en aquel Consejo de Lisboa (2000) y como se mencionó en la introducción, fue la reducción sustancial de la pobreza y la exclusión para el año 2010 a través del "método abierto de coordinación"<sup>28</sup> entre los Estados miembros.

Por tanto, y a pesar de la exigencia de una armonización en materia de protección social en la UE, siguen existiendo grandes diferencias entre los países

---

<sup>26</sup>El "principio de subsidiariedad" significa que las decisiones de la UE deben tomarse lo más cerca posible del ciudadano. Es decir, la Unión no adopta medidas (excepto en asuntos para los cuales es la única responsable) a menos que ello resulte más eficaz que la adopción de medidas a nivel nacional, regional o local. Más información disponible en: [http://europa.eu/abc/eurojargon/index\\_es.htm](http://europa.eu/abc/eurojargon/index_es.htm)

<sup>27</sup>Más información disponible en: <http://www.europarl.europa.eu/>

<sup>28</sup>En muchos ámbitos (como educación y formación, pensiones y sanidad, etc.) los gobiernos de la UE establecen sus propias políticas nacionales. Sin embargo, es conveniente que los gobiernos compartan información, adopten las *buenas prácticas* y hagan converger sus políticas nacionales. Este método de aprendizaje mutuo se denomina "Método abierto de coordinación". Para más información consultar: [http://europa.eu/abc/eurojargon/index\\_es.htm](http://europa.eu/abc/eurojargon/index_es.htm)

miembros, debidos, entre otras causas, a la ampliación de las fronteras europeas para incluir a nuevos miembros (Moreno, 2007).

No obstante, las estrategias planteadas por las diversas agendas políticas de protección social de los países de la UE para hacer frente a la pobreza y la exclusión social, han permitido agrupar a los países en función del alcance y desarrollo de sus diseños en protección social teniendo en cuenta sus legados históricos, políticos y culturales (Esping y Andersen, 2000, 2002; Ogg, 2005). Podemos mencionar a un primer grupo conformado por los tres países nórdicos: Suecia, Noruega y Finlandia; un segundo grupo, compuesto por los cuatro países ex-socialistas del este Europa: Hungría, Polonia, la República Checa y Eslovenia, y finalmente, se identifica un tercer grupo, que incluye a España, Italia, Grecia, Portugal, y muy recientemente, a Chipre<sup>29</sup>. Al respecto de este último grupo, y de sus implicaciones con la exclusión social, dedicaremos nuestra atención en los párrafos que siguen.

A nivel general, España, Italia, Grecia, Portugal y Chipre, poseen lo que se ha denominado como un modelo "tradicional" o "familiar" de la protección social, perteneciente a un "régimen de bienestar de tipo mediterráneo" (Sarasa y Moreno, 1995; Ferrera, 1996; Flaquer, 2004). Dichos países, comparten muchas similitudes en cuanto a la trayectoria histórica, el sistema "familiarista" de valores y las características institucionales. Por lo tanto, constituyen un distintivo modelo diferenciado del anglosajón, del social-demócrata y del conservador (Rhodes, 1996). A

---

<sup>29</sup>Entre los motivos fundamentales que nos aproximan al estudio del área mediterránea, y específicamente a la República de Chipre, se encuentra la realización de una estancia de investigación de tres meses de duración (06/04/2011-07/07/2011) en la Universidad Europea de Chipre bajo el marco europeo de movilidad de los estudios de doctorado para la obtención de la "mención de doctorado europeo" (MEC, 2008, 2009) por parte del autor de este trabajo de tesis. EL asesoramiento, elección y seguimiento de dicha estancia, se realizó gracias al profesor Miguel Ángel Pereyra García Castro (Departamento de Pedagogía-Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Granada) quien abrió y motivó el contacto con el Departamento de Educación y Arte de la Universidad Europea de Chipre, y más específicamente con el Profesor Eleftherios Klerides. La tutorización del doctorando a lo largo de este período se realizó desde la Universidad de Granada (Departamento de Pedagogía-Facultad de Ciencia de la Educación) por el Profesor Julián Luengo Navas, y en la Universidad Europea de Chipre por el ya mencionado, Profesor Eleftherios Klerides. Entre otros colaboradores se han encontrado la Profesora Eleni Theodorou y el Profesor Costas Ellinas, ambos, de la Universidad Europea de Chipre. Durante la estancia, al tiempo que se iba completando el estudio que aquí se presenta, se realizó un análisis documental y la participación en diferentes seminarios y reuniones, acerca del impacto de los procesos de exclusión social y educativa en el contexto chipriota, así como las diferentes medidas o programas para afrontarlo, y un acercamiento a la realidad social, cultural y política de la isla de Chipre.

su vez, el papel desempeñado por la familia, y en concreto por la mujer, en la producción de bienestar, han sido factores cruciales durante décadas y que han favorecido la cohesión social y el crecimiento económico de estos países (Moreno, 2002).

Otra de las características que definen el modelo de Estado de Bienestar mediterráneo, es la manifestación de la dimensión cultural, que ha sido denominada por algunos autores como “familismo” (Moreno Mínguez, 2007a). Esta expresión se refiere a las estrategias y estilos de vida vinculados con la solidaridad familiar a través del intercambio de recursos económicos y afectivos, vinculados con el cuidado y la atención (Ferrera, 1996; Castels, 2005). Autores como Moreno Mínguez (2007), se han referido a él como un modelo cultural y económico en el que se ha sustentado el Estado de Bienestar asistencialista, y a su vez, reduccionista.

Varios indicadores socio demográficos, han mostrado que las naciones del sur de la UE presentan rasgos singulares vinculados con el modelo “familista”, entre ellos, el número medio de personas por hogar (si bien ha ido decreciendo gradualmente en el último decenio, todavía son los más altos de Europa), la existencia de una considerable proporción de hogares multi-generacionales, el reducido número de hogares unipersonales, entre otros (Dennis y Guio, 2003).

El modelo mediterráneo de protección social, ante la problemática de la exclusión, se soporta en la idea que la familia debe ser el principal proveedor de la atención, esperando una inversión y protección de igual medida por parte del Estado social. Esto se puede constatar por los altos niveles de relaciones intergeneracionales de co-residencia familiar y de altos índices de apoyo y ayuda recíproca entre familias y las redes sociales (Layte y Whelan, 2003). No obstante, en las últimas dos décadas, los niveles de las pensiones se han reducido hasta encontrarse por debajo de la media de la Unión Europea, sumándose a ello, entre otras cuestiones, la creciente tensión en las familias provocada por los rápidos cambios socio-demográficos y económicos, el aumento progresivo de los servicios públicos y un mayor papel de las políticas de mercado en detrimento de las políticas sociales.

Concretamente en España, y a diferencia de la mayoría de los países de la Unión Europea, el gasto social ha aumentado considerablemente desde la década de 1980. Esto se debe, entre otros aspectos, a que ha adoptado muchas características de un sistema de bienestar mixto<sup>30</sup> (Arriba y Moreno 2002). Grecia también está en proceso de reforma de pensiones. Su sistema fragmentado ha demostrado ser ineficaz en el alivio de la pobreza y, a pesar de que su gasto público en pensiones es relativamente alto, no está dirigido a los que más lo necesitan (O'Donnell y Tinios 2001). En consecuencia, las personas ubicadas en zonas rurales en Grecia tienden a ser significativamente más pobres que sus homólogos europeos (Bagavos, 2003; Comisión Europea, 2009). Al respecto, Portugal tiene aproximadamente el mismo ingreso nacional bruto per cápita que Grecia, pero es marcadamente más pobre en comparación con España, habiendo una fuerte división norte-sur en detrimento de las zonas rurales y especialmente pobres en el norte (Wall et al. 2001). El promedio y la esperanza de vida al nacer para los portugueses es significativamente menor que en España y Grecia.

No obstante, y a pesar de la descompensación en el apoyo de otras fuentes distintas de la familia, el modelo familiar de bienestar en los países mediterráneos de la Unión Europea mitiga algunos de los elementos de exclusión, sobre todo las situaciones relacionadas con la dimensión social y el aislamiento. Esta cuestión, al tiempo que establece un clima de cierta tensión, refleja cómo se han desarrollado y proliferado dinámicas que incluyen la participación en actividades sociales, políticas y culturales, de bienestar psicológico y la salud, las redes familiares y sociales, la búsqueda de calidad en las medidas locales de medio ambiente, y la auto-calificación (FOESSA, 2008).

---

<sup>30</sup>En los últimos treinta años, desde el punto de vista del gasto en protección social, se ha consolidado en España un Estado de Bienestar de tipo medio o *mediterráneo sui generis* en el que hasta hace dos décadas el Estado, y las mujeres, conformaban la estructura fundamental de la protección social (Moreno, 2007). A este entramado se han unido el *tercer sector social* (que ya tenía una existencia histórica propia y precaria) y la oferta mercantil (en este caso, en fase de claro crecimiento). El modelo de seguridad social español ha transitado un proceso de europeización dual de las políticas sociales en la que se funden la universalización relativa de los derechos sociales, la tendencia hacia la contención del Estado, la individualización de los riesgos, un sistema de producción de bienestar abierto a la empresa y el Tercer Sector, y una gobernanza descentralizada y difusa (FOESSA, 2008).



Estas cuestiones, entre otras, pueden apuntar a que el sistema de bienestar mediterráneo no parece ofrecer un mejor modelo de protección social que el resto de los países de la UE, siendo el caso particularmente de Portugal y Grecia, donde los datos proporcionan señales claras de una incapacidad para ofrecer una calidad acorde con las necesidades de sus ciudadanos (Daatlan y Herlofson, 2003; Dennis y Guio; 2003).

### **2.3.1 Chipre: Una perspectiva de la exclusión social y educativa en el oriente mediterráneo de la Unión Europea**

La República de Chipre, es un miembro reciente de la Unión Europea, dado que su inclusión oficial se realizó en el año 2004. Es una isla relativamente pequeña<sup>31</sup> situada en la parte norte-oriental del mar Mediterráneo<sup>32</sup>. A su vez, posee una larga historia de cambios de gobierno que ha tenido una gran influencia en la composición étnica de su población<sup>33</sup>.

En este sentido, en 1960, después de los acuerdos de Zurich (1958) y Londres (1959)<sup>34</sup> Chipre se convirtió en un Estado independiente, tras un largo período bajo la administración británica (1878-1960)<sup>35</sup>. En 1963, poco después de la declaración de su independencia, estalló un conflicto armado entre la comunidad turco-chipriota y la griego-chipriota que se tradujo en una ruptura de la estructura política (supresión de

---

<sup>31</sup>La isla tiene una longitud máxima de 222km, su anchura máxima es de 97km y la superficie total del país es de 9.252km<sup>2</sup>. Más información en: <http://www.terra.es/actualidad/articulo/html/act63934.htm>

<sup>32</sup>Chipre es la tercera isla más grande en la parte oriental del Mediterráneo.

<sup>33</sup>Chipre ha jugado un papel importante en la historia del Mediterráneo oriental, como su posición geográfica privilegiada, los ricos recursos minerales y la prosperidad atrajo a muchos colonos, así como conquistadores y gobernantes.

<sup>34</sup>Más información disponible en: <http://fronterasblog.wordpress.com/2008/01/20/las-fronteras-de-chipre-ii/>

<sup>35</sup>Chipre pasó a administración británica el 12 de julio de 1878, siendo convertida oficialmente en colonia en 1914, con el inicio de la Primera Guerra Mundial. En 1931 comienzan las primeras revueltas a favor de la enosis (unión de Chipre con Grecia). Tras el fin de la Segunda Guerra Mundial, los griego-chipriotas aumentan la presión por el fin del dominio británico. El Arzobispo Makarios (1913-1977) lidera la campaña por la enosis, y es deportado a la Seychelles en 1956 tras una serie de atentados en la isla. En 1960, Chipre, Grecia y el Reino Unido firman por medio de los Tratados de Zurich (1958) y Londres (1959) la independencia de la isla de Chipre. Más información disponible en: <http://www.hotelsclick.com/hoteles/CY/Chipre-HISTORIA-1.html>

las dos salas de primera comunal<sup>36</sup> que representaban políticamente estos dos sectores), y la separación de las dos comunidades. En 1974, como resultado de otro enfrentamiento armado motivado por las reiteradas fricciones entre el gobierno turco y el griego, y que contó con la presencia militar de las fuerzas no chipriotas (turcas) en Chipre, la isla fue ocupada por éstas y dividida en dos zonas étnicamente distintas<sup>37</sup> arrastrando hasta la actualidad una serie de consecuencias políticas y sociales, entre ellas, la división política de su territorio en un sector turco-chipriota (bajo dominio del gobierno turco no reconocido por comunidad internacional), y el territorio restante perteneciente a la República de Chipre.

Por estas cuestiones, si bien Chipre es un miembro de pleno derecho de la Unión Europea desde 2004, la aplicación del acervo comunitario sólo está en vigor en las zonas donde el Gobierno de la República de Chipre tiene el control, es decir en la porción que es comúnmente conocida como “griego-chipriota”.

De acuerdo con la Constitución de la República de Chipre, el griego y el turco son las dos lenguas oficiales, aunque se utilizan de forma marcada, una en el sur y otra en el norte de Chipre, respectivamente. El inglés fue el idioma oficial de la isla durante la administración británica (Kyriakides, Kaloyirou y Lindsay, 2006), siendo utilizado en los procesos judiciales hasta el año 1989 y en la legislación hasta 1996.

La población de Chipre se compone de dos grupos étnicos principales, el más amplio de ellos, es el griego-chipriota<sup>38</sup> (77%) y el segundo es el turco-chipriota (18%). Estas dos comunidades constituyen la mayoría de la población, mientras que el restante 5% incluye<sup>39</sup> maronitas, armenios y latinos, así como un número significativo de inmigrantes y un pequeño número de personas de etnia gitana.

---

<sup>36</sup> En la actualidad, las posiciones entre las partes continúan irreconciliables en el tema de la futura estructura de Chipre: la parte chipriota aboga por una federación bicomunal reunificada mientras, la turco-chipriota, por una basada en igual soberanía. Para más información consultar: [monub.yolasite.com/resources/PAPERS/CS%20CHIPRE.doc](http://monub.yolasite.com/resources/PAPERS/CS%20CHIPRE.doc)

<sup>37</sup> En 1974 Turquía invadió la parte norte de Chipre y desde entonces ha ocupado el territorio norte de la isla. Dicho territorio corresponde al 37% del terreno de la isla.

<sup>38</sup> La población de la zona controlada por el gobierno de Chipre (griego-chipriota) se sitúa en 705.500 habitantes.

<sup>39</sup> a) Maronitas: Considerados como un grupo religioso (católicos de origen libanés), emigraron a Chipre en el siglo VIII y residen generalmente en la parte sur de la isla (Nicosia). Aproximadamente 4.800 maronitas viven en Chipre. b)

Al respecto, no hay minorías oficialmente reconocidas en la República de Chipre, dado que la constitución reconoce solo a las dos comunidades mencionadas. A los grupos minoritarios (armenios, maronitas y latinos) se les conoce como "grupos religiosos" con opción de pertenecer a cualquiera de las dos partes mayoritarias (Comisión Europea, 2007). Así pues, los latinos, armenios y maronitas optaron por pertenecer a la Comunidad "griego-chipriota". A su vez, y debido al idioma, dichas minorías no son consideradas en "desventaja educativa", y en el caso de que existiese tal problemática, se asocia tal condición a factores socio-económicos y no formativos o religiosos.

Más allá de ello, la pobreza y la exclusión social constituyen retos importantes para el sistema chipriota de protección social. En este sentido, las bolsas de pobreza y exclusión social figuran en particulares grupos de la población, tales como las personas mayores de 65 años, las familias monoparentales y las personas con discapacidad, lo que afecta a la consecución de las condiciones sociales que apuntan a la cohesión. Según datos de la Encuesta de Ingresos y Condiciones de Vida (UE SILC-2007), en 2006 la tasa de riesgo de pobreza de la población general fue de 15,6%, siendo para la población mayor de 65 años de 50,9% (UE-25: 19%). En el caso de la población entre los 0 y 17 años de edad, el porcentaje fue de un 12,2% (UE-25: 19%), y para la franja comprendida entre los 18 y 64 años, fue de 10,3% (UE-25: 15%).

El riesgo de pobreza entre hombres y mujeres marca una diferencia, en detrimento de las mujeres, de 4 puntos porcentuales. Entre los grupos en donde ésta

---

Latinos: también mencionados como grupo religioso en la Constitución. Los aproximadamente 900 latinos son descendientes de inmigrantes de Italia, Francia y Malta, que llegaron a la isla durante el siglo XVI. Hablan griego e inglés. c) Rumanos (de etnia gitana): En total, entre 500 y 1.000 romaníes viven en Chipre y no son considerados un grupo religioso. La mayoría de ellos viven en la parte de la isla ocupada por Turquía. d) Los residentes extranjeros-los inmigrantes: representan aproximadamente el 10% de la población total (alrededor de 83.000). La mayoría de ellos están empleados como trabajadores domésticos, agricultores, en la construcción, en el servicio y la industria manufacturera. Cabe señalar que también hay un gran número de inmigrantes indocumentados (alrededor de 10.000-30.000). Las principales corrientes migratorias provienen de: Moldavia, Rumanía, Bulgaria, Líbano, Siria, Jordania, Egipto, Sri Lanka, India y Filipinas. e) Armenios: Hay aproximadamente 2.600 armenios en Chipre. Se asentaron en Chipre en el siglo sexto, pero la ola de migración principal fue debido al genocidio armenio de 1915 a 1923 en Turquía. Los armenios han habitado tradicionalmente las ciudades en el sur de Chipre, mientras que los que vivían en Famagusta (Chipre del Norte) dejaron esa zona después de la invasión turca en 1974. Tienen el derecho a elegir a un representante en el Parlamento chipriota (Trimikliniotis, 2003; Comisión Europea 2007; Centro Europeo de Investigación del plurilingüismo y el aprendizaje de idiomas, 2008).

problemática es más acentuada se encuentran las mujeres mayores de 65 años, que refleja, que el 54,3% de las mismas se encuentra en situación de vulnerabilidad. A este porcentaje le sigue aquellas mujeres que se encuentran en la franja entre 18-64 años con un 12,2%. Para las mujeres de la población en general, independientemente de la edad, el riesgo de pobreza es del 17,4%, es decir, por debajo de la media de la UE.

Respecto a las minorías sociales, su relación con el empleo<sup>40</sup>, y las desigualdades que pueden llegar a existir entre las mismas, Chipre mostró tener cifras similares entre los trabajadores pertenecientes a ciudadanos de la UE (48%) y lo que no lo son (52%) (Eurostat, 2010). Esto es un dato positivo, dado que refleja la igualdad de oportunidades a la hora de las personas enfrentarse al marco laboral.

Ahora bien, como ya mencionamos, diferentes grupos de la sociedad son más o menos vulnerables a la pobreza y la exclusión social. En este caso, en la UE los desempleados son un grupo particular conformando un poco más de dos quintas partes (43%) de los que están en riesgo de caer en dicha situación. Por ello, y si tenemos en cuenta la exclusión del mercado de trabajo<sup>41</sup>, Chipre, junto a Dinamarca y Suecia, han registrado en el año 2010 las tasas relativamente más bajas de desempleo (8%) apuntando a que en Chipre, una de cada siete personas desempleadas es considerada como de larga duración (Comisión Europea, 2008; Eurostat, 2010). Ya en enero del año 2008, Chipre registró el tercer mejor desempeño en el desempleo de la

---

<sup>40</sup>Históricamente, muchos países de la UE han acogido con satisfacción a las minorías inmigrantes trabajadoras. Desde enero de 1992, los nacionales del UE han tenido derecho a trabajar o buscar trabajo en otro país de la UE con los mismos derechos que los nacionales del país anfitrión. Esta cuestión pudo haber afectado la situación de las minorías no nacionales en los países de la UE. Sin embargo, hay diferencias muy marcadas entre los distintos Estados miembros. De forma general, la tasa de empleo de los ciudadanos no pertenecientes a la UE en 2008 fue relativamente similar a la de ciudadanos de la UE no nacionales, o de hecho mayor, en los países del sur de Europa (especialmente Grecia, España, Chipre e Italia) así como en los Estados miembros que se adhirieron la UE desde 2004 y entre los países de que se tienen datos comparables (en particular Hungría, Chipre y la República Checa). Por el contrario, hubo una considerable diferencia entre las tasas de empleo los dos grupos de ciudadanos nacionales y no nacionales en otros estados miembros de la UE-15, con marcadas bajas tasas de empleo para ciudadanos no comunitarios en Luxemburgo y Bélgica.

<sup>41</sup>Bajo los términos de la UE, las personas que llevan más de 12 meses sin trabajar son consideradas “desempleados de largo plazo”, elevándose a la categoría de “parados de muy larga duración” al superar los 24 meses de inactividad. A su vez, la tasa de desempleo para el UE-27 se redujo de 9,0% en 2004 al 7,0% en 2008, mientras que la tasa de desempleo de larga duración se redujo proporcionalmente más, desde el 4,2% al 2,6%. En 2008, los desempleados de larga duración en la UE-27 representaban poco más de uno de cada tres de todas las personas desempleadas.

UE-27 en relación. Según datos de Eurostat (2008), el desempleo en Chipre alcanzó el 3,6%. A su vez, la encuesta de población activa y las tasas de desempleo armonizado tienden a ser más alta que la tasa de paro registrado.

Otro dato a destacar por Eurostat (2010) acerca de la República de Chipre, se refiere a los niños de 0 a 12 años, que, mientras en toda la UE-27, y en la mayoría de los Estados miembros, este franja se ubica en las zonas de mayor riesgo de pobreza y exclusión social (20% media de la UE), en Chipre, junto a Dinamarca y Finlandia, se presentaban los porcentajes más bajos (10%).

En este sentido, el enfoque estratégico de la República de Chipre en el ámbito de la lucha contra la pobreza y la exclusión social se ha elaborado en su Informe Nacional de Estrategias de Protección Social e Inclusión Social (NSPSI-2009) para el período 2008-2010. En el mismo se especifican las principales prioridades respecto de la estrategia para la inclusión social. Entre ellas podemos mencionar:

- Reducir el riesgo de pobreza.
- Promover la participación activa de los grupos vulnerables de la población en el del mercado de trabajo.
- Prevención de la exclusión social de los niños.
- Modernización de las instituciones para reforzar los procedimientos y las políticas sociales de cohesión.
- Mejora de la situación de las mujeres y los grupos vulnerables, especialmente las personas con discapacidad, inmigrantes y solicitantes de asilo, a través de integral políticas de inclusión activa en la vida laboral y social y la igualdad de acceso a los servicios.
- Continuación de los esfuerzos hacia el logro de una mejor gobernanza y una mayor participación social en el desarrollo, implementación, monitoreo y evaluación de las intervenciones políticas

- Gestión del riesgo de pobreza para las personas mayores de 65 años.

Dichos objetivos y retos se han puesto en marcha en el Programa Nacional de Actividades del Año Europeo 2010 (Comisión Europea, 2009) a través de diferentes estrategias incluidas en el Programa Nacional de la República de Chipre del año 2010<sup>42</sup>. En concreto, las acciones que se promoverán tendrán por objeto:

- La aplicación de los principios de reconocimiento de los derechos de las personas que se encuentran en una situación de pobreza y exclusión social.
- La mejora de un sentido de responsabilidad compartida y la participación de los individuos y la sociedad en general en la lucha contra la pobreza y la exclusión.
- La promoción de una sociedad más cohesionada.
- La renovación del compromiso y el desarrollo de acciones específicas.

Así pues, la filosofía que rige el Programa Nacional de Chipre para la aplicación del Año Europeo 2010, pretende reforzar las actuaciones para la información y comunicación sobre temas relativos a la lucha contra la pobreza y la exclusión social. Los beneficiarios no sólo serán los organismos que participan activamente en la vida social, sino también a los ciudadanos y a las personas que sufren pobreza y exclusión social. Socios importantes en los esfuerzos a realizar en relación con la planificación, ejecución y seguimiento de las acciones son los órganos competentes (departamentos gubernamentales, no gubernamentales organizaciones, los interlocutores sociales, autoridades locales, organizaciones de mujeres, etc.), así como los medios de comunicación.

A nivel educativo, las dos principales comunidades (griego-chipriota y la turco-chipriota) siempre han tenido sistemas de enseñanza separados. Las disposiciones de los acuerdos se realizaron de forma tal que se ha ubicado a la educación bajo dos Cámaras Comunes en cada Comunidad, una para la comunidad griego-chipriota, y

---

<sup>42</sup> Disponible en: [http://www.2010againstopoverty.eu/extranet/cy\\_national\\_programme\\_en.pdf](http://www.2010againstopoverty.eu/extranet/cy_national_programme_en.pdf)

otra, para la comunidad turco-chipriota. En 1965, el Ministerio de Educación asumió formalmente la administración educativa de los griegos-chipriotas en la Cámara Comunitaria (Chipre Informe Nacional, 2004; Theodorou, 2011).

Refiriéndonos a la parte griego-chipriota<sup>43</sup>, el sistema educativo en Chipre es centralizado. La responsabilidad de la política educativa y la administración de las escuelas griegas-chipriotas y las escuelas de todos los demás grupos, son competencia del Ministerio de Educación y Cultura (antiguo Ministerio de Educación de 1994). En concreto, el Ministerio es responsable del desarrollo de la política educativa, la aplicación de las leyes educativas y la preparación de proyectos de ley de educación. También prescribe el plan de estudios, planes de estudio y los libros de texto utilizados en todos los niveles de la educación (Ministerio de Educación y Cultura 2004, 2005, 2006, 2007; Stavroula, 2009).

El sistema educativo de Chipre está dividido en cuatro niveles: pre-primaria (bajo la administración del Departamento de Educación Primaria), Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior (Ministerio de Educación y Cultura, 2004, 2005, 2006, 2007). La Educación Infantil es obligatoria a partir de 2004. El acceso es libre a todos los niños que asisten a jardines de infancia públicos. La educación primaria dura seis años y asisten niños de 6 años de edad en adelante.

La Educación Secundaria General, se deriva a centros públicos y privados (Ministerio de Educación y Cultura, 2005). Los centros públicos ofrecen dos ciclos de tres años cada uno denominados *Gymnasio*<sup>44</sup> y *Lykeio*<sup>45</sup> que completan la educación obligatoria hasta los 18 años.

---

<sup>43</sup>Si bien es dificultoso el acceso a la información acerca del sistema educativo en el norte de Chipre (turco-chipriota) a nivel general, se puede afirmar, que el idioma que se enseña en las escuelas es el turco. Todo el material de enseñanza proviene de Turquía. La mayoría de los estudiantes de la parte turca de Chipre de estudio en universidades de Turquía o asistir a la Academia Pedagógica pública en la porción norte de la isla. Debido a la disposición constitucional original, la República de Chipre no se considera que tiene autoridad sobre la educación de la comunidad de habla turca (Comisión Europea, 2008).

<sup>44</sup>El *Gymnasio* abarca un ciclo completo de educación centrado en la educación humanista y refuerza la formación general se ofrecen en la Educación Primaria.

<sup>45</sup>El *Eniaio Lykeio* consiste en preparar a los estudiantes para el ingreso a la educación terciaria y para ofrecer las clases que, en general, son de especial interés.

El Sistema de Educación Secundaria de Chipre también incluye la Secundaria Técnica y Profesional (STVE). Los estudiantes tienen la oportunidad de elegir, ya sea el dominio teórico, como en el ámbito práctico, para continuar su educación en este campo de estudio. Los técnicos graduados, a través de los exámenes denominados “Panchipriota”, también pueden ingresar en la educación terciaria de la misma forma que lo hacen aquellos que provienen del Lykeio (Ministerio de Educación y Cultura 2007).

A nivel de la enseñanza superior<sup>46</sup>, hay tres universidades públicas: la Universidad de Chipre, la Universidad Tecnológica de Chipre (desde 2007) y la Universidad Abierta de Chipre (desde 2006). El Ministerio de Educación y Cultura es responsable del desarrollo de dichas instituciones. Desde el año 2007 la educación superior también posee universidades privadas, entre ellas: la Universidad Federico, Universidad Europea de Chipre y la Universidad de Nicosia.

Respecto a los grupos en riesgo, para aquel alumnado con necesidades especiales (discapacidad) son educados e integrados en escuelas públicas (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2005). Los estudiantes con graves dificultades son educados en escuelas especiales que proporcionan el apoyo necesario siguiendo programas de Educación Especial<sup>47</sup> (Ministerio de Educación y Cultura, 2006).

La educación multicultural para las minorías étnicas, también ocupa mucho interés. En este sentido, en el año 2001, el Ministerio de Educación y Cultura presentó un nuevo término para los inmigrantes: “los estudiantes con una lengua materna”, incluyendo tanto a los niños inmigrantes legales, como “no legales” o “irregulares” en edad escolar o estudiantes cuyos padres están en busca de asilo político. Se reconoce

---

<sup>46</sup>En el pasado las necesidades de educación terciaria-universitaria de los chipriotas fueron (y hasta cierto punto aún lo son) satisfechas por las universidades de Grecia, y en menor medida, por las universidades de otros países, especialmente en el Reino Unido. La fuerte relación entre el sistema educativo chipriota y el griego (plan de estudios, libros de texto y de personal) y la misma lengua materna (en griego) justifican el gran número de estudiantes griegos-chipriotas que asisten a universidades griegas (Ministerio de Educación y Cultura 2007).

<sup>47</sup> Entre ellos podemos mencionar el programa “Todos los días en la Escuela” (Primaria) disponible en: [http://www.epasi.eu/\\$-project-study.cfm?PID=089](http://www.epasi.eu/$-project-study.cfm?PID=089)



al alumnado en edad escolar nacido en territorio chipriota y a los hijos e hijas de los refugiados políticos, como ciudadanos chipriotas (Eurydice, 2007). Debido a la heterogeneidad del origen del alumnado, aproximadamente el 8,8% de los chicos y chicas que asisten a la escuela en Chipre no hablan griego como lengua materna (Ministerio de Educación y Cultura 2008).

Dada la importancia de la educación multicultural, ésta se practica a través de la aplicación de diversos programas de apoyo<sup>48</sup>, que se centran prioritariamente en las dificultades con el idioma (Michalinos, Michaelidou y Lambrianou, 2010).

A su vez, diferentes medidas especiales establecidas para estudiantes turco-chipriotas han sido tomadas por el Ministerio de Educación y Cultura (2007)<sup>49</sup>. Como indicativo, aquí presentamos algunas de ellas (Gregoriadi, 2004):

- Cobertura de los costes de estudio (matrícula y registro) de los estudiantes turco-chipriotas en las escuelas público-privadas de la educación pre-primaria, primaria, secundaria y terciaria.
- Becas para estudiantes turco-chipriotas que viven en las regiones ocupadas.
- Ayuda económica para los desfavorecidos turco-chipriotas para libros, uniformes, etc.
- Ayuda económica para el mantenimiento de las escuelas de los turco-chipriotas.
- Cursos gratuitos de aprendizaje de la lengua griega y turca para los turco-chipriotas.

---

<sup>48</sup>En concreto se refieren a la enseñanza del griego como segunda lengua y para la integración de grupos con diferentes identidades culturales en el ámbito educativo. El modelo que se está utilizando actualmente es el de la *incorporación* en los que participan los estudiantes bilingües en las aulas, junto con los alumnos nativos de habla griega. Además, existe un sistema flexible de intervención en el horario de la escuela de tiempo regular. Esto implica la colocación de los estudiantes bilingües en una clase separada por unas horas de la semana para el aprendizaje intensivo de la lengua griega y apoyo especializado de acuerdo a sus necesidades concretas. Por la tarde las clases de griego como segunda lengua para los hijos de los griegos repatriados se ofrecen en los Centros de Educación de Adultos. Estas clases están abiertas a todos aquellos interesados en aprender griego (Ministerio de Educación y Cultura 2007).

<sup>49</sup>De acuerdo con la Constitución de 1960, las medidas educativas de las dos comunidades -los chipriotas griegos y chipriotas turcos- son establecidas por sus asambleas comunitarias correspondientes. A pesar de ello, el Ministerio de Educación y Cultura (2007, 2007b) ha tomado medidas de apoyo a los turco-chipriotas.

- La contratación de maestros bilingües en las escuelas.
- Diferenciación del plan de estudios para permitir que estudiantes turco-chipriotas tomen cursos en su lengua madre.

Cabe resaltar que, a pesar de los esfuerzos para mejorar el contacto entre profesores y alumnos de las dos comunidades, y debido a la naturaleza sensible a la situación política, no se ha llegado a establecer decisiones sobre el intercambio de programas de ayuda educativa entre ambas partes (Theodorou, 2011b).

Más allá de ello, la política para crear *zonas de prioridad para la educación* (ZPE) ha sido una elección estratégica de algunos países europeos a la hora de combatir el fracaso escolar. En Chipre, la innovación de las ZPE se puso a prueba en 2003/2004 y en 2005/ 2006 en varios contextos<sup>50</sup> (Ministerio de Educación y Cultura 2006, 2008). Las actuaciones en los mismos, se dirigen a las escuelas que están ubicadas en las zonas más pobres y en donde la mayoría de los estudiantes provienen de familias con bajo nivel socio-económico y un bajo nivel de escolaridad. Los criterios para determinar una zona como ZEP son: 1) una alta tasa de fracaso escolar y el analfabetismo funcional, 2) un alto porcentaje de estudiantes extranjeros, 3) una gran proporción de abandonos e incidentes de violencia y conducta delictiva (Ministerio de Educación y Cultura, 2006).

En este sentido, varias de estas medidas se han adoptado para luchar contra el analfabetismo funcional y el fracaso escolar, y la aplicación de dichas zonas prioritarias, ha sido, en general, considerada como un éxito. La reducción en los niveles de fracaso escolar y el crecimiento de los niveles de alfabetización, a través del apoyo sistemático a las actitudes positivas hacia la lectura, los libros y el conocimiento, fueron comprobados en los ZEP de las ciudades chipriotas de Limassol, Pafos y Nicosia (Ministerio de Educación y Cultura 2006, 2008).

---

<sup>50</sup>Entre ellos podemos mencionar: Faneromenis (CY88) en Nicosia, San Antoniou en Limassol (CY86), en 2004-2005 se amplió hacia Theoskepasti en Paphos (CY87), y en el curso 2006/2007, una cuarta ZPE se abrió en Larnaca en 2008-9 (Ministerio de Educación y Cultura, 2008).

Podemos destacar con las cifras en las manos que, el nivel de alfabetización básica en la franja de edad comprendida entre los 15 y 24 años es elevado, dado que el porcentaje alcanza el 99,8% (UNESCO, 2004; Theodorou, 2008; Stavroula, 2009). De este modo, las tasas de alfabetización de la población griego-chipriota son siguientes: 96.3% para las mujeres y el 98,9% para los hombres.

Por otro lado, si bien las cifras sobre las tasas de exclusión educativa presentan discordancias, los datos de matrícula escolar que fue provista por el Ministerio de Educación y Cultura en el año 2008 reflejaron que el nivel de escolarización del alumnado entre 5 y 14 años es del 100% y para el grupo de edad de 15 a 18, la relación es de aproximadamente el 95%.

Estas mismas fuentes corroboraron que el número de personas que abandonan la escuela antes de completar la educación obligatoria, es de alrededor del 4%, la mayoría de ellos, varones. A su vez, una quinta parte de estos abandonos (principalmente niños) más tarde pasan a inscribirse en los planes de aprendizaje y tutorización.

Acerca de los niveles de logro al final de la enseñanza obligatoria, es posible afirmar que el porcentaje de estudiantes que se gradúan de educación obligatoria, es alto. Las cifras reflejan que el 89,6% de los estudiantes que se habían inscrito tres años antes de terminar sus estudios de nivel secundario obligatorio, llegan a finalizarlo. Con respecto a la realización de estudios superiores, el 80% de los que se habían inscrito seis años antes, habían completado con éxito sus estudios (Psahardes, 2003; Michalinos, Michaelidou y Lambrianou, 2010).

Otro dato importante, según el Ministerio de Educación (2008), es que aproximadamente del 98% de los estudiantes que terminan la enseñanza obligatoria,

el 86.1% continuará hasta la escuela secundaria superior, y un 12% opta por los itinerarios de la técnica o profesional<sup>51</sup>.

Así pues, la proporción de jóvenes que eligieron la educación terciaria o superior en Chipre es excepcionalmente alta. Aproximadamente el 82% de los titulados de la enseñanza secundaria continúan sus estudios, de los cuales el 37% lo hace en Chipre y el 45% en el extranjero. Al respecto, Eliophotou Menon (1998), refiriéndose a las tasas de participación universitaria en la década de 1990, muestra cómo el número de matriculados en dichas instituciones pasó de 367 en 1960/1961 a 7.765 en 1994-1995. Este proceso de crecimiento se consolida con los datos dados a conocer por el Ministerio de Educación y Cultura en el año 2006 y el Servicio de Estadística (2006), revelando que más de 9.000 chipriotas, es decir un 67% de los graduados de la educación secundaria, estaban matriculados en universidades locales y extranjeras.

En términos generales, el flujo de inmigración ha aumentado durante la última década y ha creado nuevos desafíos para la integración de los inmigrantes legales o irregulares a la sociedad chipriota. Estos hechos evidencian el importante papel que la educación adquiere, como factor esencial para facilitar la convivencia, la comunicación y la inclusión social de las personas que provienen de diferentes orígenes (Theodorou, 2010, 2010b).

A su vez, las políticas educativas de la República de Chipre, al tiempo que se concentran en inconvenientes relacionados con la lengua o la religión, se trasladan sobre todo a los parámetros socioeconómicos relacionados con la desventaja. Ejemplos de esto son las estrategias relacionadas ante el analfabetismo, la deserción escolar, la educación de adultos y la integración de alumnos con necesidades especiales (European Agency for Development in Special Needs Education, 2005; Moreno y Acebes, 2008).

---

<sup>51</sup> Acerca de este dato, el Ministerio de Educación ha manifestado su preocupación en cuanto a las bajas tasas de participación de los estudiantes en la enseñanza técnica. Esto es especialmente cierto para los estudiantes, que representan sólo el 14,8% de la población de secundaria técnica y profesional.

Ante estas cuestiones, no obstante, debemos ser conscientes de que la reciente entrada de Chipre en la Unión Europea ha llevado a la reorientación de las políticas hacia las instituciones educativas, centrándose en temas que han sido la preocupación de otros Estados miembros durante muchos años. Por ello, todos sus esfuerzos por armonizar sus políticas en línea con los objetivos de la UE constituyen otra razón más para afirmar que gran parte de su tarea está orientada hacia lo que desea llevar a cabo desde un punto de partida todavía muy cercano.

Sin más, el sistema educativo centralizado de Chipre debe seguir trabajando con todos sus interlocutores en busca de definir su identidad y reducir los problemas que pueden conducir a conflictos y a la vulnerabilidad social. Para ello, serán necesarias, entre otras cuestiones, políticas educativas y programas que reconozcan la singularidad de sus estudiantes y sus necesidades como una base importante para reducir los factores potenciales que pueden dar lugar a los procesos de exclusión social y educativa (Spinthourakis y otros, 2008; Stavroula, 2009).

#### **2.4 La exclusión social y el sistema educativo español**

No hace falta echar mano de estadísticas y muchos argumentos para saber que el fenómeno de la exclusión educativa en España es un problema de capital importancia. No obstante organizaciones como la OCDE (2009), la Comisión Europea (2002, 2008, 2009), el Instituto Nacional de Estadística (2000) o el Consejo Económico y Social (2009), nos aportan datos suficientes para percibir la seriedad del asunto.

Unos índices tan altos de fracaso escolar (31%) no están justificados en un país con unos niveles de renta como España, con una buena escolarización Infantil y Primaria, así como altos índices de población universitaria (Bolívar y López, 2009). Aun así, España ha sufrido una evolución bastante notable en los últimos 10 años. En el año 1997, el 32% de las personas comprendidas entre 25 y 64 años poseían el título de Educación Secundaria Obligatoria o superior. En el año 2007, diez años más tarde, este porcentaje ha mejorado considerablemente hasta alcanzar un 51%. Pero este dato no

quita para nada que menos del 49% de las personas adultas sólo posean títulos obligatorios (OCDE, 2009).

En sintonía, la base de datos ETEFIL (2005) o los informes del Consejo Económico y Social (2009) y Foessa (2008) han declarado que España posee un serio problema de escolares que abandonan la enseñanza obligatoria sin titulación (27,7 %) especialmente en el caso de los varones. Su gravedad radica tanto en la cantidad, próxima al 30%, como en los insuficientes porcentajes de reincorporación posterior al sistema educativo. Esta problemática es consecuencia, en gran parte, de los retrasos y problemas educativos que se manifiestan en los primeros cursos de la ESO. Como bien reflejan Bolívar y López (2009), a los 15 años hay un 2,5% de jóvenes que no están escolarizados, porcentaje que a los 16 años aumenta al 5,3%.

Otro dato significativo es la diferencia que existe entre sexos. Solamente un 52,3% de los hombres alcanza 4º de la ESO con 15 años, frente al 63,3% de las mujeres. Al respecto, los datos del MEC y Eurostat (2009) revelan que un 27,7% del alumnado que egresa de la ESO, lo hace sin el título de Graduado en Educación Secundaria. Acerca de este último dato, Enguita (2010), ha reflejado la notable diferencia entre sexos, siendo el 20,6% del total de las mujeres, y 34,5% del total de los hombres, los que egresan del sistema educativo sin titulación.

Todos estos datos dejan patente la paradoja de un sistema educativo en el que supuestamente se favorece la promoción, y al mismo tiempo, tiene elevados índices de repetidores (Sevilla, 2003).

Desde esta perspectiva, como señalan Bolívar y López (2009), el abandono sin titulación es la primera consecuencia de la repetición de curso que, además, pedagógicamente, parece no mejorar el rendimiento de los alumnos.

A su vez, la alta proporción de jóvenes poco cualificados que entran en el mercado de trabajo y que por tanto no acceden al ciclo de Secundaria Superior, además de los efectos sociales que este hecho provoca, tiene costes económicos que se materializan en peores perspectivas de empleo y salarios más bajos. Este es el

corolario de tener la tasa más alta de repetición de curso de la OCDE en secundaria inferior (Fuentes, 2009).

Ya en su momento, los datos reflejados por la UNESCO (2004) en referencia al alumnado en situación de riesgo de exclusión educativa reflejaban que sólo el 57% de los alumnos de 15 años en España estaban en el curso que les correspondía y que el 17% son repetidores en el segundo curso de la ESO (Escudero, 2005).

Por otro lado, según las estadísticas que hizo pública el Ministerio de Educación sobre los estudios de Secundaria, en el curso 2007-2008, de todos los alumnos de 16 años matriculados en centros educativos de nuestro país, el 42,3% había repetido alguna vez. Los datos reflejan que a medida que aumenta la edad, se incrementa el porcentaje de alumnos que repiten curso. Parece que el recurso de la repetición como medida de prevención del fracaso, se hizo mucho más frecuente en las edades comprendidas entre los 14 y 15 años (MEC, 2008; Fernández Enguita, 2010).

Dentro de este marco, Gracián (2009) apunta que en la extensión de la enseñanza básica y obligatoria hasta los 16 años (100%) primero, y la casi total escolarización en preescolar después, no han logrado superar un elevado fracaso escolar (30%) que se prolonga en un considerable estrechamiento de la pirámide escolar en la secundaria post-obligatoria, en fuerte contraste con los índices internacionales de la OCDE (2009).

Ante esta situación, autores como Carabaña (2004), Escudero (2009) o Bolívar y López (2009) han sabido reconocer la dificultad de las posibles vías de solución aunque apuntan que las mismas deben partir desde una perspectiva ecológica que mejore las condiciones del entorno social y cultural del alumnado en situación de riesgo social y educativo.

Así pues, será a partir del *principio de atención a la diversidad* en donde se fundamentan la obligación de los Estados y sus sistemas educativos de garantizar a todos el *derecho a la educación* y en donde se apoyan las medidas organizativas y pedagógicas extraordinarias de atención que persiguen los objetivos de continuidad y

de calidad en los aprendizajes (Marchesi, 2000; Dieterlen, 2001; Gordon, 2001; Escudero y Martínez, 2004; LOE, 2006).

Por ello, y debido no solo al incremento estadístico del fracaso escolar, sino también a la importancia de la transición con el mundo laboral, entre otras cuestiones de relevancia, el interés de este estudio se centra en la educación secundaria obligatoria (ESO) y concretamente en las actuaciones, dinámicas y estrategias de los centros educativos para hacer frente a dicha situación.

## **2.5 Las medidas de atención a la diversidad y la exclusión educativa**

El modelo de enseñanza comprensiva que se adoptó con la LOGSE (1990) planteaba la integración de los principios de equidad y calidad en un marco de diversidad creciente para dar respuestas educativas a todo el alumnado, en lo que se ha calificado como un gran reto para la educación de finales del siglo XX (Luengo, 1995; Calvo y Gil, 2001; Escudero y Martínez, 2004).

Desde entonces, la consolidación y aplicación de la *una educación básica para todos* y la extensión de la obligatoriedad escolar hasta los 16 años de edad, junto con la continuidad de sus planteamientos en la LOE (2006), han significado una apertura educativa y formativa hacia personas que hasta hace poco tiempo atrás no se les ofertaba esa oportunidad (Sevilla, 2003).

Así pues, dentro del marco político-administrativo, las instituciones educativas han ido asumiendo progresivamente la responsabilidad de regular una serie de medidas curriculares y organizativas conocidas como "*medidas de atención a la diversidad*" (Álvarez, 2007; Bellón, 2007; González, Méndez y Rodríguez, 2009). Las mismas, están dirigidas a la atención del alumnado de ESO que se encuentra con serias dificultades de seguir el currículo y la enseñanza ordinaria, adquirir los aprendizajes convenientes y graduarse, o también, en situaciones todavía más severas de abandonar los centros sin una formación imprescindible que les permita transitar,



quizás, a la Formación Profesional de Grado Medio o, tal vez, directamente al mundo del trabajo (Escudero, 2009). De este modo, Programas de Diversificación Curricular (PDC), Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)<sup>52</sup>, Programas de apoyo y refuerzo, Programas de Compensación Educativa, forman parte de sistema de enseñanza español.

A través de ellas, cada centro escolar deberá integrar la enseñanza general a la diversidad de su alumnado a partir de los principios de diversidad e inclusión (LOGSE, 1990; Bolívar, 2000, 2005; Bolívar y López, 2009; Carabaña, 2004; Escudero, 2005, 2009; LOE, 2006).

En este sentido, el diseño de las medidas, programas y procedimientos se ha entendido como un continuum comprendido desde las más genéricas hasta las más específicas. Las mismas son desarrolladas en la Orden de 25 de Julio de 2008 (BOJA nº167) sobre atención a la diversidad.

De manera que es la enseñanza la que debe adecuarse a la *variabilidad natural*, permitiendo a cada alumno progresar en función de sus capacidades, necesidades y ritmos (Campillo y Torres, 2008). En dichos procesos de adecuación, deben ocupar un lugar central las actuaciones educativas más complejas a nivel de centro, y de aula, que motiven la implicación colectiva y en las que la propia comunidad educativa (departamentos<sup>53</sup>, áreas, familias, instituciones locales, etc.) debe aparecer con un protagonismo destacado (Escudero, 1991; Garrido y Arnaiz, 1998; Maruenda, 2000).

---

<sup>52</sup>Los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) en un primer momento (LOGSE, 1990) fueron denominados Programas de Garantía Social (PGS). Entre los cambios que se establecieron se introdujeron mejoras, como la obtención de una titulación a su término, la apertura de nuevos itinerarios formativos de reenganche educativo y formación profesional o la ampliación de la duración de la formación del programa a 2 cursos escolares (LOE, 2006).

<sup>53</sup>Basándose en los principios de *normalización e inclusión*, la LOE (2006) ha puesto en manos de los *departamentos de orientación* de los centros educativos el seguimiento, apoyo y en muchos casos, gran parte de la gestión de las medidas de *atención a la diversidad*. Por otra parte, el mismo Ministerio de Educación ha propuesto reforzar las actuaciones de los centros en referencia a la Orientación, promoviéndose medidas que suponen una especial atención a zonas y centros que presentan mayores dificultades, como por ejemplo el establecimiento del Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA) cuya finalidad es debilitar los factores generadores de la desigualdad (mejorar de la formación y prevención de los riesgos de exclusión social) y garantizar la atención a los colectivos más vulnerables (Bisquerra, 2004; MEC, 2008).

Así pues, los aspectos generales de dichas medidas han sido concebidos desde la perspectiva de que los centros docentes de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, a través de sus agentes sean capaces de tomar iniciativas a partir de la situación personal, social y cultural del alumnado (MEC, 1992; MEC, 1995; CEJA, 2007). De este modo, se resaltan: la atención y detección temprana, la adquisición de competencias básicas, tutorías, orientación, relación con las familias, etc.

A tales efectos, los centros dispondrán de *medidas de atención a la diversidad* (organizativas y curriculares) que pretenden garantizar el acceso y la permanencia en el sistema educativo. Se considera al *alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo* (neae) a aquellos que posean, entre otras, necesidades educativas especiales, incorporación tardía, necesidades de compensación educativa, etc. Tales medidas y programas se pueden observar en el cuadro 1.

Al margen, resulta una cierta paradoja que al tiempo que se han ido incrementando los programas de medidas especiales para prevenir o paliar el fracaso escolar, paralelamente, éste haya ido aumentando (Ojeda, 2003; Rodríguez y Moreno, 2009). Por ello y sin cuestionar la “bondad” de tales medidas, también es pertinente llamar la atención sobre los efectos potencialmente perversos de políticas educativas que, bajo el pretexto de un “tratamiento especial”, pueden conducir a formas “dulces”, en cualquier caso suavizadas, de exclusión (Canario, Rolo y Alves, 2001).

Sin más, a pesar de dichas medidas y a la vista de los datos aportados, podemos afirmar que, al término de la escolaridad obligatoria, sigue persistiendo la brecha escolar en función del origen social, dificultando considerablemente la inserción en el mundo laboral y la integración social (Consejo Económico y Social, 2009) y reforzando así los espacios de exclusión social y educativa (Hernández, 2007). Por este motivo, entre otras muchas cuestiones, ha surgido la necesidad de realizar una mirada “desde dentro” que, sin cuestionar la intención de tales medidas, alberga la inquietud de indagar cómo se están desplegando las *prácticas educativas* en estos contextos. En consecuencia, y como lo hemos mencionado en el capítulo introductorio, uno de nuestros objetivos principales es enfocar nuestra mirada hacia aquellas prácticas

pedagógicas desempeñadas con el alumnado en situación de riesgo de exclusión y que ayudan a desplegar una labor eficaz en todos los estratos del centro educativo (Luengo, Jiménez y Taberner, 2009, Escudero, 2009; Luzón, Porto, Torres, Ritacco, 2009). Respecto a ellas nos referiremos en el siguiente capítulo.

<b>Medidas de atención a la diversidad (AD)</b>	<b>Características generales</b>
Estrategias de apoyo y Refuerzo	Los centros pueden organizar grupos y materias de forma flexible prestando especial atención a las estrategias de apoyo y refuerzo de áreas instrumentales
Actuaciones de AD	Las medidas se recogerán en el proyecto educativo del centro
Medidas de AD con carácter general	Comprenden: Agrupamientos Flexibles, Desdoblamientos, Apoyos con grupos ordinarios, Flexibilización del horario lectivo semanal
Medidas de AD con carácter específicas	Además de las anteriores (enseñanza obligatoria): agrupación de materias en ámbitos, programación de actividades en horas libres, oferta de asignaturas optativas, agrupación de materias opcionales.
<b>Programas de AD</b>	<b>Características generales</b>
Programas de refuerzo	De áreas o materias instrumentales (alumnado: aquellos que no promocionen curso o que promocione pero no haya superado algún área instrumental del curso anterior, aquellos que requieran de refuerzos en áreas instrumentales)
	Para la recuperación de aprendizajes no adquiridos: (alumnado: aquellos que promocionan sin haber superado todas las áreas)
	Planes específicos personalizados: (alumnado: aquellos que no promocionen de curso)
	Información a las familias
Programas de adaptaciones Curriculares	Adaptaciones curriculares no significativas (alumnado: aquellos con dificultades graves en el aprendizaje o de acceso al currículo, situación social desfavorecida o incorporación tardía al sistema educativo)
	Adaptación curricular significativa: (alumnado: aquellos con neae bajo criterios de los profesionales correspondientes)
	Adaptaciones curriculares con para el alumnado con altas capacidades
Programa de diversificación curricular	Alumnado: Aquellos de 3º curso de la ESO que: a) hayan realizado 2º y no están en condiciones de promocionar y hayan repetido alguna vez a lo largo de la etapa, b) hayan realizado por primera vez 3º y no estar en condicione de promocionar 4º, y c) tienen evidentes posibilidades de obtener el título de la ESO, y d) haber sido objeto de otras medidas de atención a la diversidad son que hayan sido suficientes. Aquellos de 4º de la ESO que: a) hayan realizado 3º y promocionan a 4º con materias pendientes y tienen dificultades de alcanzar el título, y b) hayan cursado 4º, tienen dificultades para alcanzar el título y posibilidades evidentes de conseguir el título con la incorporación a este programa
Programa de cualificación profesional inicial (PCPI)	Alumnado: aquellos que: tengan más de 16 y menos de 24 años (Excepcionalmente con 15 años si han cursado 2º ESO y no promocionan a 3º ESO y hayan repetido ya una vez en la etapa, comprometiéndose a cursar los módulos voluntarios), no estar en posesión del título de Graduado en ESO y no haber cursado anteriormente otro PCPI y haber agotado las vías ordinarias de atención a la diversidad previstas. Buscan favorecer la inserción laboral, educativa y social y pueden conducir a la obtención del título.
Apoyos y refuerzo en horario de tarde	Alumnado: aquellos que presenten retraso escolar

Cuadro 1. Medidas y programas de atención a la diversidad. (A partir de la Orden de 25 de Julio de 2008 sobre Atención a la Diversidad, BOJA nº167)

## **CAPÍTULO 3.**

# **BUENAS PRÁCTICAS EN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA**



Como ya se ha mencionado en los primeros apartados, las severas transformaciones acaecidas a partir del último tercio del siglo XX han provocado, a nivel global, nuevas pautas desequilibradas de división social, vinculadas fundamentalmente, con el empleo (y el desempleo), con las redes de protección del Estado de Bienestar y con el acceso y restricción a los derechos y deberes civiles y sociales (Badosa y otros, 2003; Ball y Cohen, 2000; Bauman, 2005). Así pues, mayores riesgos de exclusión social amenazan a más grupos y subgrupos sociales ante este cambio de modelo que prima la eficiencia, los resultados y la organización gerencialista (Bolívar y Escudero, 2008).

En este sentido, la Unión Europea, desde el tratado de Lisboa (2007)<sup>54</sup>, ha suscrito el compromiso económico de los diferentes Estados en esta línea de actuación, anunciando que su economía se basará en el conocimiento para ser la más competitiva y dinámica del mundo.

En relación a ello, al ámbito educativo se le adjudica un papel fundamental en la adquisición de las competencias claves necesarias que permitan adaptar a la ciudadanía europea a un mundo que cambia con rapidez (Morán, 2004; Escudero, 2009). Como consecuencia, las demandas a los sistemas educativos se concretan en el rendimiento académico, la productividad, la competitividad escolar, etc., sin tener en cuenta los condicionamientos sociales y económicos de los grupos sociales más desfavorecidos (The Roeher Institute, 2003). En este caso, dichos planteamientos van acompañados de prácticas que responden a tales demandas del mercado productivo (Escudero, 2009; Ley de Economía Sostenible, 2011).

En este entorno, en el que las políticas desarrollistas cobran mucha importancia, se introduce el concepto de *buenas prácticas*, inicialmente en el contexto anglosajón, vinculado a cuestiones como la eficacia o la rendición de cuentas (Fernstenmacher, 1989; Marqués Graells, 2002; Bolívar y López 2009). Dichos “packs” de *buenas, mejores y excelentes prácticas* buscan establecer nuevos estándares unificados de

---

<sup>54</sup>Tratado de Lisboa. 2007/C 306/01, del 13 de diciembre de 2007, por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea y el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/JOHtml.do?uri=OJ:C:2007:306:SOM:ES:HTML>

identificación y distribución a partir de marcos de enseñanza y aprendizaje ya estipulados, rígidos y predeterminados<sup>55</sup> (Nieto, 2005; Ainscow, Crow, Dyson, 2007; Adams, 2008; Coffield y Edward, 2008; Escudero y Bolívar, 2008).

Bajo estos parámetros, el término *buenas prácticas* (*good practices*) o *las mejores prácticas* (*the best practices*), aluden a la calidad de los procedimientos de cualquier tipo que se requieren para llevar adelante un proyecto y se utilizan como la expresión de un nuevo enfoque sobre los modos de hacer, o bien, como un nuevo lenguaje para describir las prácticas profesionales o sectoriales. A su vez, el conjunto de prácticas definido como “bueno” o como “el mejor” suele presentarse como una guía que orienta el conjunto de los procedimientos relevantes de un ámbito determinado mediante recomendaciones fundamentalmente éticas y metodológicas. “*Las buenas prácticas se despliegan documentando las decisiones tomadas progresivamente, registrando los procedimientos y garantizando los resultados obtenidos, así como sistematizando un entorno de trabajo que facilite la replicabilidad y la contrastación, al tiempo que se garantiza el respeto a los valores y marcos legales vigentes que conciernen a los objetivos de trabajo*” (Fernández Ballesteros y otros, 2010: 24).

Desde otra perspectiva y para dar respuestas innovadoras a los desafíos que plantean las orientaciones mercantilistas en la educación, podemos mencionar los emprendimientos como los llevados a cabo por la UNESCO en la búsqueda de una educación de “calidad para todos” (Bolívar, 2008). En este sentido, su aporte en la identificación y difusión de proyectos en la lucha contra la exclusión educativa dentro del marco de las políticas inclusivas y comunitarias ocupan un lugar central (Escudero, 2002; Badosa y otros, 2003).

En sintonía, el contexto particular generado desde la inclusividad otorga relevancia a las *buenas prácticas*, impidiendo de esta forma, la creación de formulas

---

<sup>55</sup>El tipo de definición más utilizado en estos contextos nos viene desde el ámbito empresarial, en la que las *buenas prácticas* se entienden como *un conjunto coherente de acciones que han resultado ser beneficiosas y eficientes en un determinado contexto y del que se espera iguales resultados en contextos similares* (Fernández-Ballesteros, Oliva, Vizcarro y Zamarrón, 2010).

transferibles, rígidas y estables, con la pretensión de resaltar la genuinidad de cada una de ellas, por lo que una *buena práctica* bien articulada, en palabras de Cole (2008, pág. 3) sería: “ayuda a que los alumnos desarrollen todo su potencial, adquieran hábito de trabajo constantes, sean resistentes al desánimo (*resilience*) y logren, de ese modo, éxito escolar y en la vida”.

Así pues, el concepto de *buenas prácticas* se utiliza en una amplia variedad de contextos para referirse, entre otras cosas, a las formas óptimas de ejecutar un proceso que pueden servir de modelo para otras organizaciones (San Andrés, 2004; Luengo y Ritacco, 2011). En este sentido, la búsqueda de *buenas prácticas* se relaciona directamente con los actuales planteamientos sobre los *criterios de calidad de la intervención social*, que abarcan no sólo la gestión y los procedimientos, sino fundamentalmente la satisfacción de las necesidades de las personas afectadas y la superación de su problemática de exclusión social.

En este sentido, y dentro del ámbito educativo, el *enfoque ecológico* apuntado por Costello (1996), así como la garantía de llegar a un *grado equitativo de calidad* en la enseñanza, son referentes indispensables a la hora de considerar una definición consensuada de las *buenas prácticas*<sup>56</sup>.

Así pues, una *buena práctica* o la *mejor práctica*, es aquella que busca un aprendizaje efectivo, en el sentido de considerar tanto el aumento de las capacidades cognitivas del alumnado, como las habilidades y capacidades de relación social para participar en la vida de su comunidad (Van Oers, 2003)<sup>57</sup>.

Un acercamiento más específico hacia nuestros intereses investigadores es apuntado por Marqués Graells (2002: 7), que entiende las *buenas prácticas* como “un conjunto de intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades hacia

---

<sup>56</sup>De un modo bastante general, una *buena práctica* es aquella que consigue que se logren los objetivos de aprendizaje planificados (Alsina y Planas, 2009). Aunque esta es una definición muy simple acerca de la idea de *buena práctica* que se ha venido utilizando en el ámbito de las didácticas específicas sin que se hayan producido intentos sistemáticos de concreción (Ritacco y Amores, 2011).

<sup>57</sup>Para Alsina y Planas (2009) esta definición de *buena práctica*, acentúa la necesaria transferencia de aprendizajes entre el contexto escolar y el contexto real y apunta a la necesidad de incorporar contextos simulados de la vida real en el aula.



*el logro de objetivos formativos y aprendizajes de valor educativo contando con diferentes potencialidades en relación con un buen hacer didáctico, pedagógico y un trabajo de apoyo colaborativo de toda la comunidad de enseñanza”.*

En esta línea, Ballart (2007) nos propone una idea de *buena práctica*, entendida como aquella que tiene la capacidad de generar mecanismos facilitadores de transferencia, divulgación y fomento de la reflexión para el establecimiento de *bancos de buenas prácticas* (acumulación de experiencias, conocimientos nuevos, soluciones creativas y duraderas) sin descartar la extrapolación de las mismas.

Como podemos observar el concepto de *buenas prácticas* se refiere a acciones, estrategias y actuaciones conjuntas de intervención (comunicación, información, seguimiento, etc.) a través de una serie de valores que son indispensables (participación, cooperación, equidad, colaboración, etc.) para hacer frente, en nuestro caso, a la exclusión educativa y, a partir de los resultados obtenidos, difundir los logros, resultados y efectos hacia otros campos de actuación (Escudero, 2009; González, Bernal y López, 2009; Ritacco y Amores, 2011b).

A modo de caracterización teórica del concepto, autores como Gordon (2007) enumeran una serie de *principios* necesarios para mantener un cierto grado de *calidad* al alcance de todos los alumnos. Los mismos apuntan hacia la provisión, maximización, variación y desarrollo de oportunidades, contextos, conocimientos previos, experiencias, habilidades, estrategias, información, procesos y resultados.

Autores como Hayes y otros (2006); Lingard (2007) o Vallejo y Bolari (2009) son coincidentes a la hora de apuntar las características de las *buenas prácticas* dentro del ámbito educativo, estableciendo como referencia:

- a) Sensibilidad contextual con las experiencias personales de los alumnos con desventajas
- b) Que el éxito sea una experiencia al alcance de todos

- c) Currículo relevante para los estudiantes conectando las relaciones y el mundo real.
- d) Emerger los retos educativos y llevarlos a debate público e institucional.
- e) Buscar cambios más allá de estrategias estructurales y organizativas.
- f) Ofrecer al alumnado con dificultades, clases con “calidad intelectual”.

En este sentido, Tharp y otros (2002), mencionan diversos criterios y condiciones a tener en cuenta en la identificación de *buenas prácticas* en la enseñanza:

- a) Producción conjunta de actividades por medio de la colaboración entre profesorado y alumnado.
- b) Desarrollo de aspectos sociolingüísticos del lenguaje escolar, en otras palabras, una *buena práctica* es aquella que tiene en cuenta la importancia del aprendizaje del discurso escolar.
- c) Creación de significado en entornos de conversación dialógica.
- d) Planteamiento de situaciones que estimulen el pensamiento complejo, es decir, el desarrollo de prácticas de enseñanza que requieran pensamiento, discusión y análisis.
- f) Contextualización de la enseñanza en experiencias del alumnado.

En resumen, y en estrecha relación con estos criterios, una *buena práctica* se asemeja a una situación donde alumnos y profesores colaboran por medio de conversaciones en las que constituyen puentes entre el lenguaje escolar y el lenguaje cotidiano utilizando actividades contextualizadas cognitivamente estimulantes (Planas y Alsina, 2009; Castellá, Comelles, Cros y Vilá, 2007).

Broomes (1989), ofrece una aproximación al término y especifica que toda *buena práctica*:

- a) Sirve como introducción y motivación para un contenido básico.

- b) Incluye una graduación de dificultades a partir de las posibilidades de cada uno de los alumnos según los distintos ritmos de aprendizaje, por lo que supone un reto para la mayoría.
- c) Es flexible, favoreciendo la relación de conocimientos y su aplicación.
- d) Está relacionada con el contenido curricular.
- e) Facilita la implicación de todos los alumnos.
- f) Pretende buscar respuestas de los alumnos y generar buenas preguntas.
- g) Permite establecer conexiones entre distintas áreas del currículo.
- h) Finaliza cuando el alumno es consciente de sus aprendizajes.

Siguiendo con esta caracterización de las *buenas prácticas*, Alexander (1997) y Coffield y Edward (2008) comentan que las *dimensiones* en que se expresan las *buenas prácticas* son: *Política*: propuesta y prescripción de la utilización de una práctica; *Evaluación*: criterios de valoración; *Pragmática*: caracterización práctica y grado de extrapolación; *Conceptual*: concepciones sobre enseñanza y aprendizaje que lo sustentan; *Empírica*: procesos investigativos que la sustentan.

Para completar la propuesta anterior, estos mismos autores describieron siete *elementos* básicos para la existencia de una *buena práctica*: *Contexto*: procedencia de sus participantes; *Conocimiento*: relación entre *buena práctica* con el ámbito de aplicación; *Currículo*: selección de contenidos y destinatarios; *Pedagogía*: metodologías pedagógicas propuestas; *Evaluación*: efectos que se han comprobado; *Gestión*: planificación, secuenciación y evaluación de la práctica; *Aprendizaje docente*: habilidades y creencias de los profesionales; *Sociedad*: influencias y relaciones de la *buena práctica* con el mercado laboral y la formación de la ciudadanía.

Apoyándonos en esta caracterización, pretendemos entender al concepto de *buenas prácticas* como actuaciones relacionadas con la equidad, la lucha contra las desigualdades, la prevención del fracaso y elaboración de medidas de respuesta y

valores ligados a una idea de la *buena educación* como expresión de justicia social (Bolívar y Escudero, 2008; Ritacco, 2011). Esto explica por qué en los últimos años, se han convertido en una perspectiva teórica y práctica aplicada a diversos ámbitos de las políticas sociales y educativas contra la exclusión. De forma singular, también se han desarrollado en relación con la vulnerabilidad y la exclusión educativa, adentrándose en las interioridades de los programas extraordinarios de atención a la diversidad haciendo más visibles sus contextos, factores y dinámicas organizativas, curriculares y pedagógicas que, con frecuencia, quedan en la sombra (Escudero, 2009)<sup>58</sup>.

Así pues, para nuestras pretensiones investigativas cobra fuerza la preocupación por establecer criterios comunes para la detección y selección de *buenas prácticas*, tarea que desarrollaremos a continuación.

### **3.1 Identificación de buenas prácticas en el ámbito educativo**

Bajo la perspectiva de autores como Subirats (2002) y Badosa y otros (2003), al hablar de *buenas prácticas* como parte de las políticas inclusivas, no es aconsejable limitarse a un solo nivel de actuación, ya que se debe tener en cuenta la importancia de las conexiones existentes entre todas las esferas en donde es posible desarrollar *buenas prácticas*. Por ello, hemos diagramado la clasificación de los criterios de selección e identificación de *buenas prácticas* en una serie de niveles de decisión, actuación e intervención que responden a un proceso y/o procedimiento para llegar a transformar una práctica en una "*buena práctica*". Éstos son: nivel 1 o *macro-nivel*; nivel 2 o *meso-nivel* y nivel 3 o *micro-nivel* (Alexander, 1997; Coffield y Edward, 2008; Luzón y otros, 2009<sup>59</sup>).

---

<sup>58</sup>Para saber más sobre el concepto de *buenas prácticas*, ver el artículo de Escudero en el volumen 13.3 (2009) de esta revista. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART4.pdf>

<sup>59</sup>Luzón, A.; Porto, M.; Torres, M.; Ritacco, M. (2009): "Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de educación secundaria. Una mirada desde la experiencia", en *Revista del currículum y formación del profesorado*, Vol. 13, nº 3, pp. 216- 238.

Como podemos observar, se integran perspectivas que esclarecen el conocimiento acumulado en relación con la intervención.

Nivel I	
Criterios de selección e identificación de <i>buenas prácticas</i> desde el análisis de las políticas públicas y privadas II (Badosa y otros, 2003; Ballart, 2007)	
<p><b>Innovación</b></p> <p>-Introducción de alguna cuestión novedosa, sin la necesidad de que sea absolutamente novedosa, puede ser una adaptación de algo ya trabajado</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Identificar enfoques innovadores</li> <li>-Cambiar viejas pautas de actuación.</li> <li>-Aplicar nuevas tecnologías</li> <li>-Inducir modificaciones legislativas</li> </ul>	<p><b>Estrategia</b></p> <p>-Definición de líneas de actuación hacia la consecución de objetivos dentro de los ámbitos de claves de actuación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Desarrollar herramientas para luchar contra las discriminaciones</li> <li>-Identificar los procesos de inclusión social, integración y autonomía</li> <li>-Incrementar la visualización del colectivo</li> </ul>
<p><b>Integralidad</b></p> <p>Acciones que permitan abordar al mismo tiempo los problemas de desigualdad. Relacionada con los servicios públicos en la medida que evita las actuaciones aisladas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Desarrollar la visión integral del proyecto</li> <li>-Explorar la posibilidad de interacción con otros programas u organismos</li> <li>-Desarrollar enfoques interdisciplinarios</li> </ul>	<p><b>Impacto/ Sostenibilidad</b></p> <p>Impacto tangible, positivo y duradero</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Identificación de los aspectos estructurales y coyunturales</li> <li>-Identificar los recursos necesarios para alcanzar los objetivos</li> <li>-Evaluar los impactos en los/las beneficiarios/as</li> <li>-Evaluar los impactos en la comunidad</li> <li>-Establecer mecanismos de evaluación de los impactos en cuanto a su alcance social.</li> <li>-Evaluar los impactos en el tiempo</li> <li>-Establecer medidas para la sostenibilidad de los impactos</li> </ul>
Criterios complementarios	
<p><b>Fundamentación y Especificidad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Diagnóstico de necesidades en relación con los actores</li> <li>-Coherencia entre: hipótesis de intervención- acciones- efectos- resultados</li> <li>-Diagnóstico de la situación y de las necesidades</li> <li>-Diagnóstico de la situación</li> <li>-Establecer la estrategia que aborde adecuadamente el conjunto de necesidades a atender.</li> <li>-Establecer una hipótesis de intervención</li> </ul>	<p><b>Transversalidad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Implicación y coordinación desde un enfoque integral con la implicación de un mayor número de participantes y núcleos organizativos fomentando el trabajo en red. (Mayor cantidad de recursos)</li> <li>-Promover la dimensión social transversal de modo que se implique a la comunidad</li> <li>-Promover la colaboración entre agentes para sumar recursos</li> <li>-Establecer una dinámica de trabajo en red</li> </ul>
<p><b>Participación Pluralismo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Trabajo en red, implicación de mayor número de participantes</li> <li>-Gestionar el conflicto</li> <li>-Implicar a los actores afectados en el desarrollo de las intervenciones</li> </ul>	<p><b>Promoción de capacidades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Capacitación para la igualdad, la inclusión social y la autonomía personal</li> <li>-Capacitación para promocionar la participación y el liderazgo de las mujeres inmigradas</li> </ul>
<p><b>Transferibilidad</b></p> <p>Posibilidad de transferir y generalizar las experiencias</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Identificar los aspectos clave</li> <li>-Relación entre intervención y contexto</li> <li>-Accesibilidad al seguimiento y la evaluación de las "buenas prácticas"</li> </ul>	<p><b>No discriminación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Integrar en los objetivos la superación de la discriminación a corto, medio y largo plazo</li> <li>-Identificar los factores de discriminación en la comunidad</li> <li>-Evaluación de las consecuencias personales de las situaciones de discriminación</li> </ul>

Cuadro 2. Criterios de selección e identificación de *buenas prácticas* (Nivel I o Macronivel) (Badosa y otros, 2003; Ballart, 2007).

El nivel 1, o *macro-nivel*, tendrá en cuenta el análisis de las políticas públicas y privadas que gestionan todas aquellas actuaciones desde un escalón superior, es decir, gobierno y administración del Estado.

Al respecto, nos acercaremos a las propuestas de Badosa y otros (2003) y Ballart (2007), reflejada en el cuadro 2, los cuales desarrollaron planteamientos muy similares dirigidos a contextos de exclusión social. Ambos proponen una serie de criterios para la identificación de aquellas prácticas innovadoras y creativas en la intervención social y desarrollo de políticas públicas, a nivel local, que promueven la participación, la igualdad de oportunidades y la inclusión social.

En el *nivel 2*, o *mesonivel*, institucional e interinstitucional, se conforman las estructuras organizativas y funcionales que construyen el nexo hacia los niveles “micro” y “macro” de las prácticas, así como las relaciones entre los agentes que conforman estas redes.

Dentro del ámbito educativo, son los centros escolares los que se encontrarían dentro de éste nivel. En este sentido, acercaremos la propuesta de identificación y selección de *buenas prácticas* establecida por San Andrés (2004) ante colectivos en riesgo de exclusión social.

En el cuadro 3, es posible observar de qué manera se integran cuestiones que hacen referencia a los nexos entre los participantes y las habilidades y competencias a desarrollar, así como las situaciones personales que los impregnan. También se hace hincapié en los recursos, así como en la importancia de los efectos y de los lazos entre las organizaciones, surgidas por la extrapolación de las prácticas más efectivas.

Por último, en un tercer nivel de actuaciones, *nivel 3* o *micro-nivel*, se vinculan todos aquellos ámbitos en donde se desarrollan las relaciones y procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto de las instituciones escolares, en concreto en el aula, en los talleres, en los grupos de aprendizaje, etc. Johnson y Rudolph (2001) apuntan ocho criterios para la identificación y selección de *buenas prácticas* en este tercer nivel que quedan reflejados en el siguiente cuadro 4.

Nivel II o <i>mesonivel</i> Criterios de selección e identificación de <i>Buenas Prácticas</i> en la Inclusión Social (San Andrés, 2004)
1. Produce un impacto social positivo, medible y prolongado en el tiempo
2. Su impacto da lugar a cambios en el marco legislativo
3. Da lugar a la participación de las propias personas afectadas
4. Promueve habilidades y capacidades de los participantes
5. Da lugar a la creación y el fortalecimiento de vínculos comunitarios
6. Favorece la participación de voluntarios en el proyecto
7. Se ha tenido en cuenta la perspectiva de género
8. Reduce los factores de vulnerabilidad derivados de la situación de género
9. Cuestiona enfoques tradicionales de intervención frente a la exclusión social y las salidas posible
10. Promueve la independencia de criterios y orientación con respecto a las fuentes de financiación
11. Estimula la innovación y optimización en el aprovechamiento de los recursos
12. Hace primar los objetivos cualitativos sobre los cuantitativos
13. Plantea un enfoque multidimensional y/o interdisciplinar
14. Diseña respuestas específicas para necesidades particulares
15. Aprovecha eficazmente los recursos existentes
16. Evalúa el impacto de su intervención sobre los beneficiarios a largo plazo
17. Dispone de mecanismos que aseguran la estabilidad de proyectos en marcha así como su financiación.
18. La acción, iniciativa o proyecto o algunos de sus elementos, sirven como modelo para organizaciones
19. Promueve la implicación al máximo de agentes (departamentos, áreas, entidades, instituciones, etc.)

Cuadro 3. Criterios de selección e identificación de *buenas prácticas* (Nivel 2 o Mesonivel) (San Andrés, 2004).

Como podemos observar las apreciaciones se acercan a cuestiones propias del aprendizaje individual y colectivo que se muestran como indicadores de éxito ante la problemática de la exclusión educativa y el riesgo de abandono escolar. Aspectos de contenidos, tareas, organización, metodología, vínculos personales, valores, evaluación, etc., son tenidos en cuenta como aspectos principales (Portela, Nieto y Toro, 2009).

NIVEL III o <i>micronivel</i> Criterios de selección e identificación de <i>buenas prácticas</i> escolares (Johnson y Rudolph, 2001)
1-Aprendizaje intenso y profundo, intelectualmente estimulante y personalmente significativo
2-Sostener altos estándares y expectativas, currículo riguroso y rico
3-Cultivar habilidades de pensamiento trabajando conjuntamente contenidos relevantes y procesos (toma de decisiones, la resolución de problemas, la comparación de datos y la evaluación de evidencias, la capacidad de argumentar y sostener posiciones intelectuales basadas en el análisis e interpretación de la información.
4-Prestar atención a los conceptos claves y perseguir un aprendizaje profundo “Tareas situadas”, bien adaptadas y secuenciadas según criterios de dificultad progresiva, echando mano de cuestiones estimulantes que reten el pensamiento sin rebajar el nivel cognitivo a lo “básico”
5-Relacionar los contenidos y los procesos de trabajo con los conocimientos previos
6-Atención a la diversidad, vías diferentes (flexibilizar los tiempos, usar actividades más variadas, dar ayuda extra y ofrecer refuerzo cuando sea necesario, trabajo grupal, agrupamiento flexible, variedad de estrategias, organización de grupos de diversas edades, incrementar el tiempo con el mismo docente o la reducción del número de estudiantes por aula.
7-Intervención temprana- preventiva
8-Evaluación, con información detallada sobre el progreso y las dificultades, utilizando diversos instrumentos y enfocándola como ayuda al aprendizaje (evaluación para el aprendizaje) en lugar de como mera certificación.

Cuadro 4. Criterios de selección e identificación de buenas prácticas. (Nivel III o Micronivel) (Johnson y Rudolph, 2001).

Hasta aquí, hemos desarrollado los *criterios de selección e identificación de buenas prácticas* tomados en los tres niveles generales de actuación. Es necesario aclarar que ninguno de éstos tres niveles establece un marco aislado de referencia, debiéndose producir un feed-back de intercambio entre ellos. En este sentido, Barón Field y Schuller (2000) y De la Herrán (2003) establecieron la importancia de ofrecer caminos para examinar las conexiones entre los niveles de análisis (micro-nivel III; meso-nivel II y macro-nivel I) desde una perspectiva ecológica para establecer interrelaciones entre lo individual, los grupos e instituciones y la organización. Al respecto, nos referiremos en el siguiente apartado.



### **3.2 Las estructuras de trabajo colaborativo, en red, y las buenas prácticas educativas en contextos de exclusión social**

Una de las características más importantes a tener en cuenta a la hora de revisar los elementos que intervienen en los marcos de actuación en donde se desarrollan las prácticas profesionales e institucionales dentro del ámbito educativo, es el grado y capacidad de expansión, implicación y perpetuidad de su efecto dentro del contexto en el que se encuentra (Epper y Bates, 2004; Espinola y Silva, 2009).

En este sentido y para que el mismo sea positivo, será necesario pues, que una serie de ejes transversales se ubiquen bien consolidados, posibilitando un equilibrio sostenible entre todas las partes de la estructura institucional y profesional. Dichos ejes, según Marqués Graells (2002), Zabalza (2007) y Canales y Marqués (2007) son: currículo, evaluación, y ciertos factores que facilitan la realización de *buenas prácticas*.

A nivel *curricular*, se expresa la necesidad de introducir ciertos criterios orientadores como la significación, variedad, uso de las TIC, adecuación de recursos, evaluación continua, aprendizaje colaborativo, equilibrio teoría-práctica, interdisciplinariedad, consonancia con otros centros, etc., en la construcción de un currículum común como base del desarrollo de actividades con una mayor incidencia en colectivos marginados (Marqués Graells, 2002).

Otro de los temas transversales que deben ser incorporados, son los criterios de calidad con respecto a la *evaluación*. Al respecto, Zabalza (2007) ha apuntado una serie cuestiones relacionadas con el nivel de información previa, recuperaciones procesuales, graduación de las modalidades y exigencias, seguimiento y control, coherencia, innovación metodológica que han servido de criterios a la hora de establecer un marco evaluativo dentro del contexto de unas *buenas prácticas* de “calidad para todos”.

Por último, Canales y Marqués (2007) señalan una serie de *factores* que facilitan la realización de *buenas prácticas* en los tres niveles mencionados anteriormente (micro, meso y macro), a partir de los cuales se genera una *red* de implicación

conjunta entre los diferentes escalones. Dichos factores en relación con sus respectivos niveles, son:

*Micro-nivel III:* Factores relacionados con los alumnos y el profesorado: *homogeneidad, habilidades, conocimientos, motivación, actitud investigadora e innovadora, etc.*

*Meso-nivel II:* Factores relacionados con el centro docente: *infraestructura, recursos TIC, recursos educativos, sistema de mantenimiento, actitud favorable hacia la innovación.*

*Macro-nivel I:* Factores relacionados con la administración educativa: *incentivos, formación, apoyo al profesorado y al centro, seguimiento, asesoramiento*

Como podemos observar, los diferentes niveles no dejan de estar interconectados con respecto a las responsabilidades que cada actor debe desempeñar. Así pues, el concepto de red<sup>60</sup> es concebido como “un todo” que permite mantener un equilibrio entre las funciones y tareas individuales comprometidas con los objetivos generales, al tiempo que se marca una brecha en la concepción del paso de las organizaciones jerárquicas verticales a otra de tipo horizontal más democrática (Pons y González, 2007; Luengo y Ritacco, 2009).

En este sentido, las diversas aplicaciones del concepto de *red* dentro del ámbito social han demostrado su eficacia en aquellos estudios sobre organizaciones a pequeña y gran escala siendo muy abundantes en lo referente a clases escolares y escuelas, departamentos, bandas o grupos, clubes sociales, comunidades, relaciones internacionales, etc., y vinculadas con temáticas como las relaciones de poder, autoridad, comunicación, etc. (Alba, 1982; Knoked y Kuklinski, 1982).

---

<sup>60</sup>El concepto de *red* fue desarrollado entre los años 1950 y 1970 por el biólogo alemán Ludwig von Bertalanffy (1987) a partir de la *Teoría general de sistemas*. Más adelante, y debido a su carácter reduccionista y hegemónico, las aportaciones de la *Teoría de los grafos* (Bavelas, 1948; Festinger, 1949; Cartwright y Zander, 1953; Harary y Norman, 1953; Harary, 1969) acercan su análisis a las ciencias sociales y enfocan su estudio a los comportamientos colectivos, a los movimientos sociales, a las organización de estructuras de poder y el establecimiento de políticas macroeconómicas (Lilienfeld, 1975; Bunge, 1985; Knoke, 1994; Coronado, 2001).

En sintonía, podemos entender las *redes sociales* de la mano de Mitchell (1973: 2) como: “un conjunto bien delimitado de actores (individuos, grupos, organizaciones, comunidades, sociedades globales, etc.) vinculados unos a otros a través de una relación o un conjunto de relaciones sociales”. De esta forma, el rasgo más característico de las *redes sociales* consiste en que requieren conceptos, definiciones y procesos en los que las unidades sociales aparecen vinculadas unas a otras a través de diversos vínculos (Lorrain y White, 1971; Burt, 1980; Ritzert, 1993). Dentro de dicha trama podemos establecer cuestiones de *forma* (pautas, modelos, estructura) y de *contenido* (afecto, información, dinero, etc.) en donde la idea central del análisis de las redes reside en el supuesto de que lo que la gente *siente, piensa y hace* tiene su origen y se manifiesta en las pautas de los lazos situacionales que se dan entre ellos (Wasserman y Faust, 1994; Lozares, 1996).

A su vez, estas cuestiones nos posibilitan fijar un marco de referencia teórico al concepto de *red* como *estructura que puede facilitar la existencia de unas buenas prácticas capaces de optimizar los procesos educativos*, en nuestro caso, en contextos de exclusión social, mediante la planificación de tareas conjuntas, colaborativas, compartidas, horizontales y conexas (Bolívar, 1996, 1997, 2000; Antúnez, 1999; Domingo, 2005). A partir de aquí, nos referiremos de forma más específica a ello.

Dentro del ámbito educativo, el aumento de la exclusión escolar y el abandono de los estudios, son erróneamente entendidos, en muchas ocasiones, como fenómenos aislados y particulares. Por eso, el abordaje de ésta problemática desde iniciativas asistenciales debe ser descartado, para dar paso a dinámicas comunitarias que reconstruyan las relaciones sociales (Badosa y otros, 2003; Luzón y otros, 2009).

De esta forma, dada la complejidad del fenómeno de la exclusión, las *buenas prácticas* no pueden dejar de entenderse desde una perspectiva relacional en el seno de las diferentes intervenciones. Por ello, en el ámbito al que se refiere esta investigación, concebir las estructuras de trabajo bajo una perspectiva colaborativa y participativa que asuma el compromiso educativo de la escuela de forma compartida

posibilitará, entre otras cuestiones, el surgimiento *de las buenas prácticas* que buscamos identificar (Díaz y otros, 2000; Luengo y Ritacco, 2009).

Como ya era reflejado desde los criterios de selección e identificación de *buenas prácticas* (Johnson y Rudolph, 2001; San Andrés, 2004; Badosa y otros, 2003; Ballart, 2007) dicha dinámica de trabajo se tejerá en todos los niveles (macro- meso- micro). A esta idea, se suma la posibilidad de establecer conexiones y vínculos entre agencias y agentes mas allá de las fronteras del centro educativo (Baron; Field y Schuller, 2000; Ainscow, Crow, Dyson, 2007).

Así pues, es imprescindible considerar la política educativa escolar en contextos de riesgo de exclusión desde: a) parámetros de actuación cooperativos entre centros para instaurar nuevas formas de trabajo con el alumnado vulnerable (personalización-tutorías, prácticas, de formación, participación de diversos actores a nivel local) (Bel Adell, 2002), y b) parámetros de colaboración dentro del centro educativo, que deberían venir reflejados, según Pons y González (2007), en cuestiones como: innovación en el fomento de cambios, integración, intercambio de experiencias exitosas, recursos adecuados, entre otros.

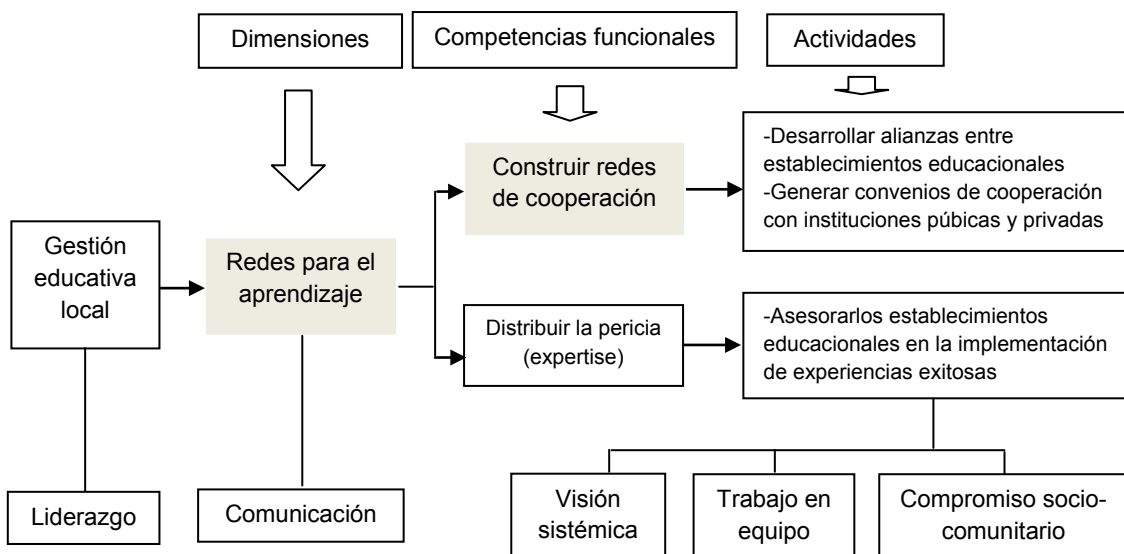
Dicha perspectiva ha sido tenida en cuenta desde varios enfoques, entre ellos, el de Putnam (2000), Coleman (1990, 1994) y Bourdieu (1973, 1977, 1992, 1998). Los mismos resaltan el valor que poseen las *estructuras internas de asociación* (relaciones) que se establecen dentro de los centros educativos, al tiempo que destacan las *estructuras externas de conexión*<sup>61</sup> que los vinculan con el contexto. Dentro de este entramado, el capital social es asimilado en mayor o menor grado dependiendo de “la riqueza” de los “lazos” establecidos.

---

<sup>61</sup>Según estos autores el capital social es introducido en las escuelas a través de *redes internas de asociación* dentro de la institución y también con *redes externas de conexión* de la escuela con la comunidad y vida laboral. Así pues, las redes externas de conexión como partes del CS son el medio de crecimiento de las conexiones sociales y redes propias del capital colectivo comunitario. En este sentido, el papel de los profesionales de la educación es hacer esfuerzos para establecer, mantener y facilitar los medios la proliferación de las redes sociales del alumnado (mas aún con el alumnado en situación de desventaja) con su comunidad local, con su experiencia desde el trabajo, con sus conexiones dentro de las instituciones locales, etc. (Allan, J. y otros; 2007).

Para Bolívar (1997), a su vez, los centros construyen su propia identidad, su propia cultura, y la red en la que incorporan el entramado de las relaciones y actuaciones implicará una serie de prácticas que definirán la personalidad de dicho centro. Por ello, la influencia del contexto y de cada uno de los actores será decisiva a la hora de entender la construcción de los puentes con instituciones públicas y privadas para hacer frente a problemáticas como la exclusión social.

A modo de ejemplificación acercamos, en el esquema 2, la propuesta de Espínola y Silva (2009), que nos ha sido de gran ayuda para lograr comprender una iniciativa de gestión educativa local propiciadora de *redes* para el aprendizaje, en donde el liderazgo (dirección, proyectos, iniciativas, innovación), comunicación, distribución de responsabilidades, cooperación, trabajo en equipo, compromiso, implicación, asesoramiento externo e interno, establecimiento de vínculos y alianzas, representarían la base para el surgimiento de un cúmulo de *buenas prácticas* distribuidas por los diferentes núcleos y agentes educativos.



Esquema 2. Red de gestión educativa propiciadora de *buenas prácticas*. Basado en Espínola y Silva (2009).

Dichas cuestiones, también fueron abordadas por Marqués Graells (2002), Ballart (2007) o Wake, Dysthe y Mjelstad (2007), subrayando que este tipo de

disposición establece un encuentro con las funciones que se esperan de una *buena práctica* educativa en contextos de riesgo socioeducativo.

A su vez, muchas de estas funciones (flexibilización, adecuación, trabajo en grupos, experiencias significativas, soluciones creativas y duraderas, extrapolación de prácticas exitosas, etc.), entre otros aspectos, son vinculantes con los criterios de identificación de *buenas prácticas* ya mencionados.

En sintonía, en el siguiente apartado nos interesaremos por las políticas de los centros educativos como parte central en la construcción de este tipo de estructuras de trabajo, que posibilitan la producción y fundamento de actuaciones y *buenas prácticas inclusivas*, ante el alumnado en riesgo de exclusión educativa.



**CAPÍTULO 4.**  
**POLÍTICAS DE CENTRO Y BUENAS PRÁCTICAS**  
**EDUCATIVAS**





Los centros educativos se encuentran en una posición intermedia entre el alumnado, los profesionales, las instituciones locales y todos aquellos agentes e instituciones que intervienen directa o indirectamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, las políticas, y micro-políticas escolares, pueden propiciar una serie de dinámicas conjuntas y bien articuladas en la actuación con los estudiantes en riesgo de exclusión.

En este sentido, y como apunta Bolívar (1997: 10) a partir de las palabras de Sykes y Elmore (1989): “...en lugar de concentrarnos en cómo la gente actúa en papeles ya dados en una organización, la investigación debe dirigirse a crear los roles y estructuras que apoyen y promuevan las prácticas educativas que deseamos”.

Así pues, lo realmente significativo son las relaciones y los roles que se van tejiendo en la escuela. Y para que esto sea posible, son necesarios ciertos núcleos o agentes de cambio que inciten al compromiso y a la implicación de los participantes en dinámicas de trabajo, entrando en escena cuestiones que hacen referencia a las interacciones micropolíticas del centro, como son el liderazgo, la gestión del equipo directivo, la autonomía profesional, etc. (Ball, 1987; Spaulding, 1994; Blase, 2002; Luengo y Ritacco, 2009). Estos aspectos, también han sido tenidos en cuenta por Newmann, King y Youngs (2000), que han apuntado al *poder colectivo* como constitutivo de un tejido de todo el profesorado para mejorar el rendimiento de los alumnos mediante prácticas pedagógicas que se adecúen a sus necesidades de aprendizaje.

En referencia, Foucault (1978) o Hargreaves (1991,1996) anticipaban que una disposición descentralizada y plural de la organización escolar puede permitir, a los diferentes grupos, elaborar sus propias reglas de juego en función de aquellos objetivos, intereses, valores y *problemáticas* que en un momento determinado se producen (Ball, 1990; Bernal, 2004; López, 2006).

Al respecto, autores como Morgan (1986), Santos Guerra (1992) o González (1994), han estudiado y analizado las diversas fuentes de poder desde las cuales se

generan los vínculos en los centros educativos. Entre ellas, *el control informal de la organización*, compuesto por las conexiones colaborativas y relacionales que ofrecen una información más rica (que la proveniente de canales formales) y una aproximación más rápida hacia todos los niveles.

Para autores como Pearn, Roderick y Mulrooney (1995) o Bolívar (2008), dichas acciones, mientras se adjuntan a la política escolar, deben motivar una visión y estrategias de forma *compartida*, una mayor *autonomía* y el aumento de las *conexiones y grupos* de aprendizaje. En el caso de Bacharach y Mundell (1993), Fullan (2000) y Bernal (2004), tales estrategias comprenden la formación de *coaliciones* (mismos intereses y compatibilidad) y las *negociaciones* con otros grupos.

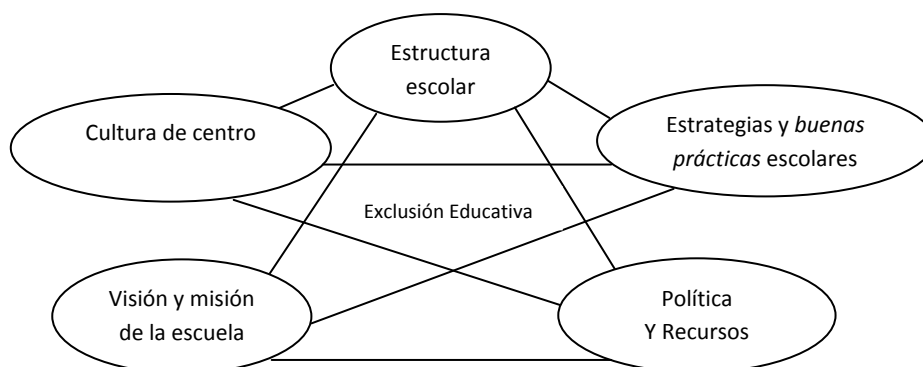
Todos estos aportes apuntan a que el trabajo colaborativo es uno de los pilares a la hora de establecer prácticas efectivas que puedan incidir en la transformación de la escuela mediante la interacción estructurada de los profesores (Scheerens, 1992; Antúnez, 1999; Fullan, 2002; Luengo y Jiménez, 2009). Esto implicaría, además, la acción de obrar voluntariamente sin jerarquías<sup>62</sup>, dejando espacios de autonomía profesional e institucional en un clima de confianza, compartiendo recursos, propósitos, percepciones y procedimientos para alcanzar soluciones significativas a fenómenos como la exclusión socioeducativa (Etheridge y Hall, 1995; Antúnez, 1999; Guarro, 2001; González, 2004; Luzón y otros, 2009).

Reforzando estas ideas, autores como Bolívar (2000) o Murillo (2003) han apuntado una serie de características en la organización del centro educativo que contribuirían a enfrentarse, entre otras problemáticas, a las diversas situaciones de vulnerabilidad escolar del alumnado: a) visión y misión compartida de la escuela, b) cultura colaborativa, c) estructura escolar descentralizada y consensuada, d)

---

<sup>62</sup>Analizando las políticas de las organizaciones, Toffler (1975), introducía el término *adhocracia* describiendo la tendencia al trabajo colaborativo y a la formación de estructuras a partir de: decisiones descentralizadas, un equipo (*ad hoc*) no jerarquizado y diversificado, el énfasis en la experiencia, el dinamismo, protagonismo horizontal, la agilidad de respuesta, etc.

estrategias y prácticas de implicación, y e) política eficaz de recursos. En el siguiente esquema 3, inspirado en Bolívar (2000), representamos dichas cuestiones:



Esquema 3. Coordinación de los diferentes ámbitos del centro educativo ante la exclusión educativa (Bolívar, 2000).

Mirando hacia el contexto de la escuela, la política escolar también debe integrar una apertura al entorno desde una perspectiva inclusiva. En este sentido, su función debe favorecer y garantizar la coordinación, apoyo y asesoramiento a los equipos de la escuela creando condiciones que favorezcan el trabajo conjunto con los servicios de apoyo local, empresas, instituciones, asociaciones, etc. (Domingo, 2005). Por ello, potenciar los enlaces que favorezcan el contacto entre los centros y el profesorado, animando el intercambio de información y experiencias mediante puentes de trabajo entre los centros u otros entes, han sido aspectos muy tenidos en cuenta dentro de los procesos de mejora e implicación escolar (Domingo, 2005; García, 2005). De este modo, el grado de permeabilidad de las “fronteras” de los centros será crucial a la hora de establecer una amplia red de alianzas y relaciones en todos los niveles (Hargreaves y Fullan, 2000; Luzón y otros, 2009). Así pues, todas las acciones que contribuyen al afianzamiento de redes de interacción entre los distintos factores y contextos asociados (administración, centro, departamentos, etc.) posibilitarán ampliar las posibilidades de mejora de los centros y aún más, en aquellos ubicados en contextos de vulnerabilidad social (Miranda, 2002; Domingo, 2005; López, 2006).

Por estas cuestiones, debemos insistir en que, además de ser una vía de desarrollo profesional o una variable mediadora para mejorar la educación de los alumnos (Bolívar, 1996; Elliot, 1998; García, 2005), una política escolar que se enfrente a la exclusión educativa debe promover la consolidación de estructuras *colaborativas de trabajo* planas, ligeras, flexibles, dúctiles y, por ende, favorecedoras del sostenimiento y surgimiento de *buenas prácticas pedagógicas*. En este sentido, la comunicación ágil, la constitución de equipos y unidades de trabajo, la prevalencia de un liderazgo participativo o el desarrollo de diversos agentes y agencias interrelacionados (profesorado, alumnado, padres y madres; servicios de inspección y psicopedagógicos) entre otros elementos, serán imprescindibles para mejorar el aprendizaje y la situación del alumnado en situación de riesgo de exclusión (Antúnez, 1999).

#### **4.1 La micropolítica escolar y las buenas prácticas educativas**

Los planteamientos y estudios críticos han realizado una lectura sociopolítica, ideológica y cultural de las organizaciones, demostrando el papel decisivo de la perspectiva micropolítica en las dinámicas escolares, y entre ellas, en la construcción de estructuras de trabajo que posibiliten en los centros educativos el surgimiento o la potenciación de *buenas prácticas educativas* (Blase, 2002; Bernal, 2004; Ayuste y Flecha, 2008; Luengo y Ritacco, 2009).

Ahora bien, una visión global de la escuela, al tiempo que nos describe la existencia de una estructura formalizada, también nos refleja que existe otra no manifiesta, en la que interactúan otras dimensiones (no formales) y que se la conoce como micropolítica escolar. Así pues, dado su alto grado de determinación y significación, se hace imprescindible una perspectiva introductoria de un análisis micropolítico que ponga a la luz los factores más determinantes capaces de favorecer o dificultar la proliferación de las prácticas que buscamos identificar (Antúnez, 1999).

Para autores como Ball (1987) o Malen (1994), la micropolítica escolar se asocia con un análisis de las dinámicas políticas que se desarrollan dentro del contexto complejo y diverso de las organizaciones escolares, en donde es necesaria la consideración ecológica del ambiente en que funciona (Ball, 1987). Por otro lado, las personas no se pueden desligar de la estructura a la que ellas mismas le dan sentido. Al respecto, Blase y Anderson (1995) y Bernal (2004) han focalizando su atención en los procesos micropolíticos dentro de la organización (conflictos, negociaciones, luchas de interés, control, etc.) pudiendo llegar a compartir una imagen de los centros como entidad política, más que como una organización racional.

De este modo, se ha confirmado que el estudio de las dinámicas micropolíticas<sup>63</sup> en los centros educativos, al tiempo que contribuyen a la comprensión de la organización escolar, revelan su alto grado de influencia e impacto en las actuaciones y procesos de desarrollo del alumnado a la hora de, entre otras cuestiones, construir una concepción de la organización (Crowson y Boyd, 1991; Bolívar, 2005).

Como afirma Sarason (2003: 35-36): *"...las escuelas y los sistemas escolares son organizaciones políticas en las que el poder es una característica organizativa"*. Por lo que tendrá suma importancia quién y cómo se utiliza la estructura organizativa, vista ésta como un instrumento político de poder. (Morgan, 1986).

A partir de estos estudios, empezaron a proliferar de la mano de autores como Hoyle (1986), Bacharach y Mitchell (1987), Allen (1993), Brimhall (1993), Blase y Blase (1994), Ball y Cohen (2000) el análisis del uso, por parte de los profesores, de estrategias políticas específicas para desarrollar relaciones colaborativas y prácticas eficientes.

Bajo estos presupuestos, los diferentes grupos que se van conformando en el seno de la organización elaborando sus propias dinámicas y formas de control en

---

<sup>63</sup>Los aportes de la perspectiva micropolítica, a partir de estudios como los de Burns (1961), Iannaccone (1975) o Hoyle (1986) comienzan a ver a las organizaciones como sistemas políticos que abarcaban tanto elementos cooperativos como conflictivos, en los que el poder, la influencia y los intereses, son relevantes (González, 1988).

función de unos intereses e ideologías que se interrelacionan y que repercutirán en la estructura del centro y en las estrategias a tomar (Hoyle, 1986; Bacharach y Mitchel, 1987; Mundell y Bacharach, 1993; Blase, 2002). Al respecto, Hoyle (1986) y González (1990), han afirmado que los individuos y los grupos en contextos organizativos, muestran un comportamiento basado en los planteamientos de la micropolítica porque utilizan su autoridad y su influencia para promover sus intereses. Así pues, el poder que se logra de esta forma no tiene porqué coincidir necesariamente con la distribución del poder formal en los centros, siendo *la colaboración* y el *consenso* los elementos críticos en los que se basa su construcción (Anderson y Blase, 1994; Achinstein, 2002).

Como afirman Lightfoot (1986), Glickman (1993), Newmann, King y Youngs (2000), Bolívar (2005), siempre que se persigan planteamientos democráticos de funcionamiento en la organización del centro, se hará patente una huida desde patrones de control jerárquico hacia otros en los que se devuelve el poder<sup>64</sup> y la autoridad al propio centro, proceso que Santos Guerra (1992) y Bolman y Deal (1994) han descrito como la transferencia del poder al plano de lo informal, haciéndose así más fácil el acceso a la información y a los canales de influencia, aumentándose la posibilidad de promover alianzas y coaliciones en pos de una metas previamente consensuadas o de prácticas exitosas (Gitlin y otros, 1992; Allen, 1993; Blase y Roberts, 1994; Fullan, 2000).

Por ello, la perspectiva que se fundamenta en el liderazgo facilitador y el gobierno compartido de la escuela, afianzará el grado de implicación de los actores, la resolución de conflictos internos, el desarrollo de la capacidad crítica del profesorado y el equilibrio entre las iniciativas que provienen del contexto y las de la propia institución educativa (Flinspach y otros, 1994; Peterson y Warren, 1994; Reitzug, 1994).

---

<sup>64</sup>En este sentido, Kreisberg (1992) ha distinguido dos tipos de poder, el *poder sobre* y el *poder con*, siendo éste último el que se relaciona con la argumentación que venimos construyendo porque se centra en el poder mutuo caracterizado por la reciprocidad.

En sintonía, una política escolar que pretenda promover prácticas tendentes a la mejora del aprendizaje del alumnado deberá comenzar por fortalecer la credibilidad de las personas que dirigen o coordinan los grupos, utilizando como principios normativos de sus actuaciones, precisamente los valores que se quieren promover (Greenfield, 1991; Blase y Blase, 1994; Spaulding, 1994; Antúnez, 1999). A su vez, e independientemente de la posición ocupada en el organigrama de la organización, serán el aumento de la cohesión e integración entre los actores implicados, las estrategias empleadas y las fuentes de legitimación del poder las que proporcionarán el logro de las metas de un modo más eficiente y la proliferación de las *buenas prácticas* educativas (González, 1990; Corbett, 1991; Bacharach y Mundell, 1993; Bolívar, 1997).

De este modo, se debe revisar el análisis de los entramados de la micropolítica escolar para comprender cómo se tejen los vínculos entre los diferentes niveles, siendo necesaria la confirmación de que en este tipo de organizaciones, el diálogo, el debate y la formación de coaliciones se convierten en elementos esenciales de las mismas y que se basan en la concepción del poder como algo que es compartido, y en el conflicto como un elemento dinamizador (Apple, 1986; Pauly, 1992; Bacharach y Lawler, 1993).

Por la revisión anterior, se puede concluir que las organizaciones educativas, no son estrictamente racionales, en el sentido de que su funcionamiento no está garantizado por la jerarquía y las normas que las sustentan. Por el contrario, si se quieren lograr prácticas tendentes a la mejora y al desarrollo educativo de alumnado, se debe partir del supuesto de que éstas no vendrán impuestas desde arriba, sino que, dada la importancia de las micropolíticas, serán el resultado de las dinámicas particulares que se propicien en un contexto en el que el poder se manifiesta a nivel informal (González, 1990; Smylie y Crowson, 1993; Darling-Hammond, 2001; Gather Thurler, 2001).

Por último y cómo se ha mencionado, el ejercicio de un liderazgo efectivo que pretenda suscitar estructuras de trabajo que se encausen en *buenas prácticas*



*pedagógicas*, implicará algo inevitablemente político, que ponga en marcha estrategias, consensos o acuerdos, todos ellos basados en pautas de colaboración, que orienten hacia un fin, la organización del centro. Acerca de este aspecto, nos referiremos en el siguiente apartado.

#### **4.2 El liderazgo pedagógico y las buenas prácticas educativas**

La construcción de *redes de colaboración* para la gestación de *buenas prácticas* en el ámbito educativo precisa de un liderazgo atractivo, creativo y dinámico (Antúnez, 1999; Harris, 2000; Bolívar, 2005). Al respecto, han sido numerosos los autores que han responsabilizado de los éxitos y los fracasos escolares a quienes ocupan el liderazgo escolar (Rollow y Bryk, 1995; Smith, 1995).

Ahora bien, ¿cuáles son los criterios para optimizar el liderazgo? Para ello, Leithwood (1994) ha apuntado una serie de características ordenadas en cuatro ámbitos: *propósitos* (visión compartida, consenso, y expectativas), *personas* (apoyo individual, estímulo intelectual, modelo de ejercicio profesional), *estructura* (descentralización de responsabilidades y autonomía de los profesores) y *cultura* (promover una cultura propia, colaboración). Tales características son también compartidas por aquellos que se han acercado al concepto de *liderazgo facilitador* concebido como algo multidimensional dentro de las organizaciones (Bolívar, 1997; Blase, 2002; Sarason, 2003).

Otro de los temas centrales al abordar el tema del liderazgo es ¿en quién recae dicho rol? Para Fullan (1993), Leithwood (1994), Hart (1995) o Murillo (2003), el papel determinante de la dirección estará en crear las condiciones necesarias para que cada uno de los agentes del centro llegue a ser un líder en su ámbito, a través de propuestas como la delegación de responsabilidades, el fomento de la participación, la implicación, el compromiso, la comunicación, etc.

De este modo, el desarrollo de estrategias ante este tipo de problemáticas se optimiza capacitando a los propios profesores para tomar decisiones sobre cómo

implementar las prácticas correspondientes promoviendo el desarrollo del colectivo profesional del centro (Lightfoot, 1986; Maeroff, 1988; Leithwood, Jantzi y Fernández, 1993; Fuhrman y Odden, 2001). Dentro de este aspecto, y como ya hemos abordado en el apartado anterior, la micropolítica escolar ha conformado un campo de investigación con un gran desarrollo crítico, proporcionando una perspectiva más rica al estudio del liderazgo y de la participación en la gestión de las organizaciones educativas o la cultura institucional (Ball, 1987,1989, 1990; Smyth y otros, 1999; Hopkins y West, 1994).

En este sentido, los autores que se han dedicado a este tema, también han confluído en que el liderazgo y la posición formal ocupada en la organización no son sinónimos, además de que el liderazgo va más allá de la gestión.

Por estas cuestiones, el liderazgo es una forma especial de influencia relativa a inducir a otros a cambiar voluntariamente sus preferencias (acciones, supuestos, creencias) en función de unas tareas o proyectos comunes, poniéndose el acento en las cualidades del líder (poder de influencia) y en las estructuras, en pos de un ejercicio múltiple y dinámico del liderazgo dirigido hacia la cooperación profesional (redes de colaboración), así como la innovación en prácticas alternativas (Greenfield, 1984; Smylie y Crowson, 1993; Rollow y Bryk, 1995; Derouet, 2000).

Respecto a ello, Miranda (2002), ha apuntado que los líderes influyentes son capaces de establecer un equilibrio en su ejercicio entre el liderazgo *educativo* (aprendizajes), el liderazgo *político (consenso)* y el liderazgo *directivo* (participación, planificación, supervisión y apoyo).

De este modo, es necesario reafirmar que en aquellos centros en los que existe un liderazgo pedagógico descentralizado basado en una cultura escolar colaborativa (redes de colaboración), estructuras organizativas eficaces y flexibles, altas expectativas en los participantes, un apoyo en el entorno y un consenso en los valores de sus participantes, existirán mayores garantías de éxito a la hora de detectar

necesidades, y a modo de vías para sus resoluciones, planificar prácticas pedagógicas que se ajusten a las diferentes problemáticas, entre ellas la exclusión educativa.

Dentro de este marco y respecto a las *buenas prácticas* que buscamos identificar, presentamos, en el siguiente capítulo, el proceso metodológico empleado para su selección y posterior análisis y categorización.

# **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**



## **CAPÍTULO 5.**

# **LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN**



A lo largo de los años, la investigación educativa se ha convertido en un proceso<sup>65</sup> de aplicación de una determinada metodología y técnicas científicas a situaciones y problemáticas educativas concretas, con el objeto de buscar respuestas a las mismas para obtener nuevos conocimientos (válidos y fiables) o que mejoren los ya adquiridos, al tiempo que aseguren su carácter intersubjetivo y replicable (López y Pozo, 2002; Bisquerra, 2004).

En este sentido Colás (1992: 49), ha aportado la idea de que *la ciencia no es algo abstracto y aislado del mundo* sino que depende del contexto social, sin el cual, es difícil comprender la conducta humana. *La conducta humana es más compleja y diferenciada* que en otros seres vivos, por lo tanto, es imposible explicarla de la misma forma en que se explican los fenómenos en las ciencias naturales, ya que *las teorías son relativas*, y que cada sociedad actúa con valores propios y éstos cambian con el tiempo.

Este aporte se vincula con lo indicado por González, Buendía y Pozo (2004: 9) los cuales firman que: *“La investigación educativa cumple su función cuando permite dar respuesta a los problemas que surgen en la sociedad en general y en los centros educativos, como parte de esa sociedad”*.

Así pues, la complejidad de la realidad social actual, como se estudió en la primera parte de esta investigación, al tiempo que dificulta las decisiones metodológicas que se deben tomar a la hora de plantear los procesos, establece nuevos desafíos y retos para la investigación educativa. Los mismos son apuntados por Tovar (2000) que señala la necesidad de:

a) desbloquear el pensamiento educativo contemporáneo hacia una lectura holística de sus prácticas;

---

<sup>65</sup>De forma general, dicho proceso perseguiría contextualizar una situación educativa concreta comprendiéndose como objeto de estudio sin desvirtuar la naturaleza de la realidad a investigar. Por ello, intenta poner en evidencia las causas de los fenómenos estudiados rescatando la especificidad del análisis, reflexionando acerca del significado de los fenómenos y teniendo en cuenta la subjetividad de los actores involucrados (Tovar, 2000).



b) integrar desde la reflexión pedagógica los aportes del constructivismo, humanismo, sociología, etnografía, para comprender la forma en que se aprende, teniendo en cuenta las identidades, los contextos y los saberes anteriores (la historia de los sujetos);

c) adoptar una intención integradora de un sujeto que aprende y que a su vez, es constructor de sus propios conocimientos;

d) concebir al espacio educativo como un lugar de potencialidades de aprendizaje, y a las prácticas educativas, como realidades sujetas a significación y re-significación (Vygotski, 1988);

e) entender las realidades de naturaleza educativa a partir de sus interrelaciones;

f) dar paso a la emergencia de un nuevo paradigma<sup>66</sup> que integre una visión relacional y perspectivas de pensamiento que integren en su análisis la fenomenología, hermenéutica, teoría de sistemas, la dialéctica y la concepción antropológica;

g) aplicar metodologías que penetren la realidad entendida desde su complejidad; [y]

h) integrar otras estructuras epistemológicas y metodológicas.

En este sentido, en los próximos apartados, nos referiremos de forma específica a algunos de estos puntos.

### **5.1 Pluralismo metodológico**

El énfasis que se ha puesto en los planteamientos metodológicos de carácter procesual<sup>67</sup> y no tanto en la visión finalista de los resultados, al tiempo que no pierde

---

<sup>66</sup>Respecto a la investigación educativa, autores como Martínez (2006) reclaman un paradigma integrador que si bien se sostenga en un modelo interpretativo (develar las realidades percibidas por los actores, entender a la sociedad sus movimientos y cambios por medio de las relaciones de los sujetos, etc.) de lugar a un nuevo estilo de investigación más cercano a la vida y las situaciones de los sujetos.

su sistematicidad y rigurosidad (indagación dirigida), se postula por una complementariedad metodológica en lo que se refiere al debate entre lo cuantitativo y lo cualitativo (Cook y Reichard, 1986; Sánchez Gómez, 2004).

En este sentido, y como indica Sánchez Gómez (2004), es más usual la posición científica que establece un pluralismo metodológico de carácter integrador y que permite la coexistencia de planteamientos de tradición positivista<sup>68</sup>, o neo-positivista, con otros que se orientan a la comprensión en profundidad de los fenómenos sociales.

Al respecto, Hernández Sampieri (2006) afirma la eficacia de la combinación *cualitativa, cuantitativa y mixta*, en donde el investigador educativo, al tiempo que propone los modelos de conexión entre variables (factores y atributos), puede decidir, o no, la utilización de medidas cuantitativas.

Desde esta perspectiva, dicha combinación debe entenderse como una estrategia que agrega rigor, amplitud y profundidad al trabajo del investigador (Denzin y Lincoln, 1994; Bericat, 1998) la cual, sobre la práctica se establece mediante tres dinámicas sobresalientes: a) complementación: investigación con dos estructuras metodológicas distintas, cuyo resultado, será un informe síntesis-interpretativo de cada método; b) combinación: con el objeto de fortalecer la validez; [y] c) triangulación: pretende reforzar la validez de los resultados convergentes y válidos.

---

<sup>67</sup>La perspectiva procesual otorga legitimidad y significación a la riqueza típicamente humana que impregna las investigaciones en el ámbito educativo. A su vez, los procesos que se asientan en el uso de la libertad y de la creatividad, así como, en una noción procesual del aprendizaje centrado en la persona, permiten acercarse a las realidades humanas sin partir de un objeto acotado, sino de la construcción de un objeto (Pérez Serrano, 2007).

<sup>68</sup>De la mano de Emilio Durkheim, el positivismo parte del presupuesto de concebir la ciencia como algo único, privilegiando el referente empírico del dato y realidad social predecible. Se concentra en la búsqueda de una precisión no diferenciada del hecho natural. En este sentido, para el positivismo, las estructuras objetivas para la sociedad y la conducta para los seres humanos bastarían para explicar las realidades humanas. Por ello, considera la significación e historicidad de los procesos (realidad sin sujeto) de forma tal, que el factor humano, al intervenir, introduce el desorden de lo impredecible. Esto explica, entre otras cuestiones, que los fenómenos a estudiar son concebidos como estáticos y no contradictorios. Su focalización por el método (experimental) mediante una lógica deductiva lleva a quienes lo utilizan a obtener conclusiones causales. En el ámbito educativo, los conocimientos son expuestos o narrados desde la visión de quien enseña, centrados en el resultado o en los medios para lograrlo, sin referencia a cualquier consideración acerca de las intenciones, intereses, experiencias anteriores, expectativas o deseos de los sujetos que les confieren un sentido. Por estas razones, entiende el aprendizaje desde una perspectiva conductista en donde se refleja al sujeto como reproductor, imitador, que se modela desde un externo.

Por ello, es importante asumir que la amplitud de enfoques de investigación nos será de gran utilidad al permitirnos el estudio de la realidad social desde diferentes ópticas, ya que ninguna de ellas, por sí sola, es capaz de responder totalmente a los interrogantes que pueden formularse en el contexto social, y en nuestro caso, en los deprimidos (Porta y Silva, 2003).

### 5.1.1 Metodología cualitativa como estrategia de investigación

Los primeros trabajos que utilizaron la metodología cualitativa se remontan a la segunda parte del siglo XIX para estudiar las consecuencias sociales que tuvo el éxodo de grandes masas de población, desde el mundo rural hacia el urbano, para convertirse en mano de obra industrial (Báez y Pérez de Tudela, 2007).

De este modo, en la actualidad, y a partir de 1995, año del nacimiento de la globalización de los mercados<sup>69</sup> y la revolución tecnológica, unido al reconocimiento de la insuficiencia teórica del concepto de *pobreza* en favor de la fortaleza comprensiva del de *exclusión social*<sup>70</sup>, han propiciado una sensibilidad investigativa de los métodos cualitativos<sup>71</sup> hacia los grupos excluidos y desfavorecidos, al tiempo que se ha impulsado el valor de la justicia social.

---

<sup>69</sup>Fue en este año cuando se firmó el conjunto de acuerdos para liberalizar el comercio denominado GATT (General Agreement on Tariffs and Trade) que dio lugar a la Organización Mundial del Comercio (OMC) integrada por 149 países, con el cometido básico de establecer las leyes del comercio mundial a través de la supresión de las barreras comerciales, aboliéndose los aranceles. Las consecuencias de este acuerdo se concretan en la relativa libertad de circulación de los bienes y mercancías y las crecientes trabas al movimiento de personas. Destacar la carencia de globalización de políticas de derechos humanos, de los derechos económicos y sociales, entre otros.

<sup>70</sup>Entre los años 1970 y 1980 la Unión Europea generalizó el uso del concepto de exclusión social, incluyéndolo en su agenda política de dimensión social. Más tarde, dada la repercusión y el alcance interpretativo, al tiempo que intentaba superar las visiones economicistas de la pobreza, se otorga a nivel universal una comprensión cada vez más integral de los tradicionales procesos económicos, haciendo repensar y reorientar las perspectivas de análisis e investigación de los procesos de exclusión y sus factores de influencia. A partir de aquí, una *sociología de la desigualdad*, que hasta el momento se basaba en una visión economicista, comienza a integrar una corriente nueva de comprensión de los aspectos culturales y sociales (Gore, 1995; Sen, 2000; Tezanos, 2004; Blasco, 2008).

<sup>71</sup>Entre las características de las metodologías de investigación cualitativa podemos mencionar: captar aquellas vivencias con certeza inmediata no verificable por los métodos científicos tradicionales, usar el etiquetado verbal; intentar captar la poliédrica realidad humana, se basa en conceptos interrelacionados, requiere de "sensibilidad" para la ruptura de la jerarquía de conocimientos y de los valores tradicionales, valoración del racionalismo crítico de

Con similares palabras se expresan Hidalgo y Buendía (2002: 14): “... *hemos asistido a importantes transformaciones sociales y educativas que han generado nuevos problemas de investigación y nuevas metodologías enfocadas a la mejora de la escuela y a la necesaria respuesta a las demandas socio-educativas que se plantean*”.

La metodología cualitativa irrumpe pues, con gran protagonismo en este panorama, porque, a pesar del tradicional debate entre lo cualitativo y lo cuantitativo, no desmerece respecto al uso de procedimientos rigurosos, sistemáticos y críticos, al tiempo que goza de un alto nivel de respetabilidad científica (Martínez, 2006).

Para Tovar (2000), dentro de este contexto, al referirnos al concepto de *cualidad*, estamos apuntando al estudio de un todo integrado que constituye una unidad de análisis y que “hace a un ser o cosa tal cual es”. Así pues, el estudio de una cualidad específica, será pertinente siempre y cuando se tengan en cuenta sus nexos y relaciones con “el todo”. En este menester, la investigación cualitativa se apoya en la convicción de que las tradiciones, roles y valores del ambiente en que se vive, se van internalizando poco a poco, generando regularidades que pueden explicar de forma vinculante la conducta individual y grupal (Cohen y Manion, 2002).

Así pues, la metodología cualitativa estudia las realidades en su contexto natural porque sólo así se puede llegar a conocer e interpretar su lógica y sus normas explícitas e implícitas que las regulan. Se alinea con el empirismo dado que niega el conocimiento apriorístico y afirma que se obtiene como consecuencia de la indagación en la experiencia. Por ello, los investigadores cualitativos beben de fuentes primarias y preguntan a los protagonistas directamente sobre sus experiencias, al tiempo que sienten predilección por las *interpretaciones* como consecuencia de su manejo del lenguaje. Se adhiere a la corriente de pensamiento fenomenológico y tiene como principal objetivo conocer los porqués, las razones por las que sucede lo que sucede. Y para ello, se observa y se habla con los actores de esa realidad, para que aporten la

---

la verdad local, de lo fragmentario, de la subjetividad y la experiencia estética, metodología inter y transdisciplinara, entre otras.

razón de lo que motiva sus comportamientos, cómo perciben los acontecimientos, qué actitudes sustentan sus actuaciones, etc.

Se interesa también, por la comprensión de las interacciones que se dan en la realidad, cobrando especial relevancia el lenguaje -el discurso- como medio para lograr dicho conocimiento, porque la mayor parte de los datos que se obtienen necesitan el uso de la palabra.

En nuestro caso, hemos usado la metodología cualitativa por la necesidad de captar los significados que se construyen en el mundo escolar en contextos desfavorecidos. De ahí que la intersubjetividad sea una pieza clave en nuestra investigación y un punto de partida para aprender reflexivamente las reflexiones de los protagonistas (Jiménez-Domínguez, 2000).

Para esclarecer nuestra vinculación con esta metodología, hemos podido rescatar, a partir de diferentes aportaciones, entre la que se encuentra Colás (1992), Martínez (2006) o Vallés (2009), unas cuantas características de la investigación cualitativa que consideramos pertinentes señalar y que son aplicables a nuestra posición. Éstas son: concepción múltiple de la realidad; comprensión de los hechos; investigador y objeto de la investigación interrelacionados; el objeto de la investigación consiste en desarrollar un cuerpo de conocimientos ideográficos que describen los casos individuales y valores implícitos en la investigación.

De este modo, desde nuestra perspectiva analítica, observamos una serie de ventajas que se desprenden de la utilización de este tipo de metodología, tales como una mayor adaptabilidad en la recogida de información; una visión holística; amplitud de conocimientos; amplio nivel de exploración de respuestas atípicas e idiosincráticas; aplicación de técnicas de recogidas de datos abiertas; muestreo intencional; análisis inductivo de los datos; diseño de la investigación emergente, planteamiento de criterios de validez específicos, etc.

Bajo estos presupuestos, la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón

plena de su comportamiento y manifestaciones. De aquí, que lo cualitativo, en su intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación, no se oponga a lo cuantitativo, sino que lo implica e integra (Jiménez-Domínguez, 2000; Salgado, 2007). En este sentido, y tras revisar varias aportaciones, encontramos en la siguiente definición una identificación con nuestra propuesta metodológica:

*La metodología cualitativa (...) se fundamentada en una depurada y rigurosa descripción contextual del evento, conducta o situación (...) que garantice la máxima objetividad en la captación de la realidad (...) y que con la correspondiente recogida sistemática de datos (...) posibilite un análisis (...) que dé lugar a la obtención del conocimiento válido con suficiente potencia explicativa (Anguera, 1995: 514)*

## **5.2 El enfoque interpretativo**

La metodología cualitativa permite la utilización de diversos enfoques de investigación<sup>72</sup>. Nosotros hemos optado por el interpretativo, en el que la comprensión de las relaciones internas de las acciones es lo más importante, olvidándose de la causalidad y de la predicción positivista.

En este sentido, el paradigma que lo sustenta, el interpretativo (hermenéutico, simbólico o fenomenológico) busca que el ser humano amplíe su comprensión del mundo que le rodea, se ubique en él mediante el cuestionamiento de las comprensiones dadas y la vinculación del aprendizaje al mejoramiento de las relaciones sociales. Dentro de este marco, la interpretación de la realidad se realiza

---

<sup>72</sup>Atendiendo a Lather (1992), los enfoques de la investigación cualitativa basados en una perspectiva comprensiva de la realidad son: el interpretativo, el naturalista, el constructivista, el fenomenológico, el hermenéutico, el interaccionismo, el simbólico y el micro-etnográfico.

para comprender las acciones sociales, ubicar (espacio-tiempo) y orientar la acción de los individuos.

Algunas de las características del mismo apuntadas por Hernández Sampieri (2006) refieren a que la teoría constituye una reflexión en y desde la praxis, la metodología es de tipo inductiva (parte de los hechos y así valida su investigación), su preocupación fundamental se centra en la resolución de problemas y la construcción del conocimiento se conforma desde una perspectiva holística y análisis históricos, etnográficos, fenomenológicos, sin pretender generalizar los resultados más allá de los hechos estudiados.

Siguiendo a Tovar (2000), el enfoque interpretativo es usado cuando la información recogida necesite una constante hermenéutica y/o se preste a diferentes interpretaciones. Por ello, el investigador en todo momento, consciente o inconscientemente, recurre a este método, porque la mente humana es interpretativa y hermenéutica en sí misma.

A través de este enfoque, se pretende profundizar en el por qué de la vida social, en el cómo se percibe y experimenta tal como ocurre (Mc Millan y Schumacher, 2005; Pedagogar, 2006), o sea, en la comprensión de los significados de las acciones humanas.

Desde este prisma, la realidad social no tiene un carácter objetivo, sino que es inseparable de los propios sujetos intervinientes y de sus expectativas, intenciones, sistemas de valores, etc. Es decir, proviene del carácter subjetivo de cada individuo y de cómo éste percibe la realidad y su propia acción. Por ello, se trata de objetivar la realidad mediante la reflexión, aclarar las condiciones de la comunicación y la intersubjetividad, por lo que el foco de interés lo constituyen las partes discursivas que actúan en el marco de situaciones particulares.

Sin más, la elección de esta perspectiva analítica se debe a que nuestra principal finalidad es comprender, a través del análisis de las palabras, o sea, el discurso, y de las percepciones e interpretaciones de los actores (profesorado, alumnado,

instituciones, etc.), los pensamientos y las reflexiones acerca de las cuestiones relacionadas con nuestra investigación y el contexto donde se realiza (Vallés, 1997; Morales, 2008).





**CAPÍTULO 6.**  
**CONTEXTUALIZACIÓN**



Para nuestra investigación hemos seleccionado tres centros educativos públicos de educación secundaria (IES) ubicados en la provincia de Granada, en contextos de deprivación<sup>73</sup> social, económica, educativa y cultural, en los que una proporción elevada de su alumnado se encuentra en riesgo de exclusión educativa<sup>74</sup>. Los centros seleccionados han sido: El IES *Montes Orientales* de Iznalloz, el IES *Benalúa* de Benalúa y el IES *Hiponova* de Montefrío.

La selección de los IES, se ha realizado a través de un *muestreo intencional* o de *conveniencia* por tratarse de centros accesibles y que tienen entre su alumnado a estudiantes en riesgo de exclusión educativa. Con un lenguaje más técnico, la estrategia que hemos utilizado para la selección de los centros ha sido denominada por Meltzoff (2000) como *muestra intencional homogénea-restringida*<sup>2</sup>.

Los estudiantes que han formado parte de la investigación también se han seleccionado utilizando un criterio de muestreo no *probabilístico*<sup>75</sup> e *intencional*. En total han sido 135 estudiantes pertenecientes a tres centros educativos. Su selección se ha realizado siguiendo el criterio de “vulnerabilidad educativa”, porque están escolarizados en itinerarios o programas específicos para este tipo de situaciones escolares (medidas de diversificación, programas de garantía social (PGS), aulas de educación compensatoria, apoyo, refuerzo).

---

<sup>73</sup>La privación social, o deprivación, es un término de origen sociológico que hace referencia a quienes están socialmente aislados, retirados o excluidos de las relaciones, costumbres, funciones, derechos y responsabilidades por pertenecer a una determinada clase, etnia, edad, género u otros rasgos de la estructura social (Sen, 2000).

<sup>74</sup>Para llegar a esta información utilizamos en análisis de datos y documentos oficiales (de la administración autonómica y provincial; archivos de los centros- tasa de fracaso, índices de repetición, etc.-) y facilitados por el INCE (2008) o FOESSA (2008).

<sup>75</sup>Según Meltzoff (2000) y Clairin y Brion (2002) los muestreos no probabilísticos no permiten generalizar sus resultados a toda la población, no obstante, son muy útiles para estudios exploratorios y en general para estudios de corte cualitativo. Los mismos pueden ser: a) "*muestreo por cuotas*": busca representatividad de diferentes categorías o estratos de la población objeto de estudio sin usar el azar; b) "*muestreo a conveniencia o intencional*": busca obtener una representatividad de la población consultando o midiendo unidades de análisis; c) "*muestreo a juicio*": busca seleccionar a individuos que se juzga de antemano; d) "*bola de nieve*": pretende localizar a algunos individuos, de tal manera que estos, lleven a otros y así sucesivamente; y d) "*muestreo con fines especiales*": pretende llegar a grupos muy específicos, a partir de preferencias y/o gustos similares, estableciendo una mayor homogeneidad en la muestra. En este sentido, tanto la homogeneidad como la restricción de la muestra se encontrarán en relación con criterios de selección de la misma.

La distribución de la muestra en las distintas modalidades ha quedado como aparece en la tabla 1.

	<b>Cursos que realiza</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje Válido</b>	<b>Porcentaje Acumulado</b>
V Á L I D O S	1º ESO Compensatoria	5	7,5	7,5
	2º ESO Apoyo a la Integración	21	31	38,5
	3º ESO Diversificación Curricular	14	20,3	58,8
	4º ESO Diversificación Curricular	3	4,1	62,9
	PGS (sin consignar)	16	22,8	85,7
	1º Ciclo ESO	3	4,7	90,4
	Apoyo y Refuerzo	2	4	94,4
	PGS Electricidad	3	4,2	98,6
	PGS Auxiliar de Oficina	1	1,4	100

Tabla 1. Distribución muestral de los estudiantes en riesgo de exclusión educativa por curso.

Aunque el carácter de los programas es heterogéneo, se puede apreciar (véase el tabla 1) que las diversas medidas de apoyo y refuerzo, diversificación curricular (en tercero de la ESO) y el programa de garantía social (PGS) son las que concentran un mayor número de estudiantes.

	<b>Programa o medida que cursa</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje Válido</b>	<b>Porcentaje Acumulado</b>
VÁLIDOS	Clases de Apoyo	78	59,2	59,2
	Diversificación Curricular	30	22,4	81,6
	PGS	27	18,4	100

Tabla 2. Distribución de los estudiantes en riesgo de exclusión educativa por programa o medida que está cursando.

Como se puede comprobar en la tabla 2, la vulnerabilidad escolar en la ESO, tal y como ha sido contextualizada y definida, ha superado los límites de las anteriores

medidas extraordinarias (Programas de Diversificación y Programas de Garantía Social), extendiéndose a lo largo de toda la etapa.

En referencia al sexo<sup>76</sup> y la edad de los sujetos, las tablas 3 y 4 ofrecen su distribución:

Sexo		Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
VÁLIDOS	Alumno	72	52,7	52,7
	Alumna	63	47,3	100

Tabla 3. Distribución muestral de los estudiantes en riesgo de exclusión educativa por género.

La tabla 4 nos muestra la tendencia del aumento progresivo de la vulnerabilidad escolar en relación con la edad del alumnado. Aunque ya aparece en los primeros cursos de la ESO, debemos resaltar el considerable aumento que se produce en el segundo ciclo de la misma, dado que más de la mitad del alumnado en riesgo de exclusión educativa se encuentra en este tramo de la escolaridad.

Intervalos de Edad		Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
VÁLIDOS	12- 14 años	58	43,1	43,1
	15-17 años	72	53,6	96,7
	18-21 años	5	3,3	100

Tabla 4. Distribución muestral de los estudiantes en riesgo de exclusión educativa por intervalos de edad.

Las zonas de la provincia de Granada en las que se ubican los tres centros educativos públicos se conocen como “Los Montes Occidentales” (Montefrío), “Los Montes Orientales” (Iznalloz) y “La Hoya de Guadix” (Benalúa).

<sup>76</sup>Sexo: (Del lat. *sexus*). 1. m. Condición orgánica, masculina o femenina, de los animales y las plantas. 2. m. Conjunto de seres pertenecientes a un mismo sexo. Sexo masculino, femenino. *Diccionario de la Real Academia Española*, disponible en: <http://buscon.rae.es/drae/>

Como lo refleja el cuadro 5, dicha ubicación geográfica comprende la parte centro-este de la provincia de Granada y su actividad productiva se basa principalmente en la agricultura.

<b>Localidad del Centro Educativo</b>	<b>Ubicación</b>	<b>Estructura de la propiedad</b>	<b>Actividad productiva</b>
Iznalloz	Noroeste de la provincia de Granada (Montes Orientales)	Minifundista	Agricultura (cereales, vid, remolacha, garbanzos y, mayormente, olivo) y ganadería lanar y caprina.
Montefrío	Noroeste de la provincia de Granada, (cadena Sub-Bética) en la comarca de Poniente Granadino.	Minifundista	Actividad agrícola (trigo y mayormente olivo).
Benalúa	Comarca de Guadix (vega de la Hoya de Guadix) en el norte de la provincia de Granada y al norte de Sierra Nevada.	Minifundista	Agrícola (productos de huerta y frutales). Empresas de transformación de madera o de fabricación de muebles, Transformación y producción de productos cárnicos y panaderías, Talleres de metalistería y producción de cerámicas de construcción, etc.

Cuadro 5. Datos descriptivos de las localidades en las que se encuentran los IES.

Los datos económicos aportados por Economía Andaluza<sup>77</sup> sitúan a estas comarcas con las rentas per cápita más bajas de la provincia e incluso de la Unión Europea. Tal cuestión se refleja en la tabla 5:

<sup>77</sup>Datos extraídos de: Economía Andaluza (Analistas Económicos de Andalucía) Dicha información se encuentra disponible en: <http://www.centraldebalancesdeandalucia.com.es/>

Renta	Renta disponible bruta per cápita (euros) (2009)	Nivel de renta (2009)	Renta Neta Declarada IRPF. (% Trabajo) (2009)
Iznalloz	5.250,67	1,00	80,06
Benalúa	5.927,17	1,00	81,75
Montefrío	6.142,90	2,00	70,99

Tabla 5. Datos descriptivos referentes a la renta.

El principal problema se centra en el desempleo endémico al tratarse de zonas en las que históricamente ha habido pocas posibilidades de desarrollo económico, por lo que en muchas ocasiones sus gentes han tenido que emigrar, originando con ello un grave despoblamiento y una disminución de la densidad de población. Por otra parte, el aumento de las tasas de dependencia (subsidio por desempleo) se debe a que estas comarcas carecen de una estructura empresarial que acoja al gran número de desempleados, gran parte de los cuales vive del temporeroismo<sup>78</sup> y de los subsidios. En la tabla 6 se reflejan a nivel demográfico tales cuestiones.

Demográficos	Población (personas) (2009)	Densidad de población (hab./km <sup>2</sup> ) (2009)	Índice de envejecimiento (2009)	Índice de dependencia (%) (2009)	Tasa bruta de natalidad (por 1.000 hab) (2009)
Iznalloz	7.150,00	23,06	0,62	72,66	14,74
Benalúa	3.351,00	385,62	0,65	79,68	16,36
Montefrío	6.357,00	25,04	0,98	75,95	8,28

Tabla 6. Datos demográficos de las localidades.

Así pues, la población activa de de la zona que cubre estas localidades supone sólo el 38% (más de 8 puntos por debajo de la media provincial y 12 de la nacional). Su tasa de ocupación es 49,89% (más de 20 puntos por debajo de la provincial y más de

<sup>78</sup> El temporeroismo apunta al alumnado que se ausenta de la escuela durante una gran parte del curso escolar o que incluso la abandonan definitivamente por razones económicas. Estos jóvenes, se ausentan de la escuela durante meses para desplazarse con sus familias hacia zonas donde son requeridos para el cultivo o la cosecha. Esto repercute en el alumnado multiplicando sus dificultades para seguir el curso escolar con normalidad, superar los periodos de ausencia a nivel académico, así como, al hecho de sentirse desvinculados y “fuera” de la escuela. En Andalucía predomina el temporeroismo agrícola dada las dificultades económicas de dichas familias que no cuentan con otros recursos más estables. Esta situación se vincula a causas del entorno socioeconómico más que culturales.



30 de la nacional). Su tasa de paro supera la granadina, andaluza y la nacional. En la tabla 7 se confirman tales datos.

<b>Mercado de trabajo</b>	<b>Paro registrado (12/2009)</b>	<b>Tasa de Paro (2009)</b>	<b>Tasa de actividad (2009)</b>	<b>Pob. Ocupada (2009)</b>	<b>Pob. Inactiva (2009)</b>	<b>Pob. Activa (2009)</b>	<b>Pob. Parada (2009)</b>
Iznalloz	387,00	33,68	50,84	1.788,00	4.067,00	2.696,00	908,00
Benalúa	293,00	26,21	53,39	988,00	1.857,00	1.339,00	351,00
Montefrío	291,00	19,05	54,12	2.299,00	3.613,00	2.840,00	541,00

Tabla 7. Datos descriptivos del mercado laboral de las localidades.

El nivel educativo general es deficiente, con muy bajos niveles de cualificación de la mano de obra. Además, la Formación Profesional no está suficientemente desarrollada para dar salida al alumnado con pretensiones de incorporación al mundo laboral. En este sentido, Benalúa tiene al 53,4% de la población analfabeta. Iznalloz mantiene un 20% de analfabetos, un 42,3% están "sin estudios" y sólo un 4% alcanzan los estudios superiores<sup>79</sup>. En la tabla 8 se reflejan algunos datos que completan la información recién aportada.

<b>Educación</b>	<b>Alumnos de enseñanza básica y secundaria (2009)</b>	<b>Tasa de escolaridad entre 17 y 19 años (%) (2009)</b>	<b>Tasa de analfabetismo (%) (2009)</b>
Iznalloz	1.560,00	45,73	19,67
Benalúa	575,00	57,33	53,4
Montefrío	1.084,00	59,90	10,98

Tabla 8. Datos educativos de las localidades.

### **6.1 La oferta educativa de los IES estudiados. La vulnerabilidad educativa**

Como ya se ha apuntado, existe un amplio porcentaje de alumnado que se encuentra en situación de vulnerabilidad educativa, con altas tasas de fracaso escolar,

<sup>79</sup>Dicha Información se encuentra disponible en: <http://www.granada-montesorientales.org/comarca/población.html>

abandono, repetición y desfase, y que por tanto, reciben una atención educativa específica para atenuar dicha situación a través de diversos programas y medidas, que se conocen genéricamente como de *atención a la diversidad* (Escudero, 2009; Luengo y Jiménez, 2009). En el cuadro 6 se ha resumido la distribución y oferta de estas medidas en los centros estudiados. Dentro de este marco, Montefrío posee tres instituciones dedicadas a la educación formal: el Colegio Público La Paz, el IES HIPONOVA, y el Centro de Educación Permanente. El IES Hiponova, fue inaugurado en septiembre de 1969, al año siguiente fue inaugurado el colegio "La Paz". El Plan de estudios del IES se compone de: Educación Secundaria Obligatoria (1º, 2º, 3º, 4º, Programa de Diversificación, Programa de Apoyo y Refuerzo educativo), Bachillerato (Humanidades y Ciencias Sociales Ciencias de la Naturaleza y la Salud), Ciclo Formativo de Grado Medio (Gestión Administrativa), Programas de Garantía Social (Administrativo Electricidad), y por último, forma parte de los programas de la Junta de Andalucía "Escuela Espacio de Paz", "Proyecto de Coeducación" y el "Proyecto Lector".

El IES Benalúa, posee una oferta educativa menor, abarcando desde 1º a 4º de la ESO. Respecto a los programas que se promueven se incluyen: Coeducación, Programa Lector, Programa de Apoyo y Refuerzo educativo, Plan de Acompañamiento (por las tardes), Compensación educativa, Planes de Convivencia, Escuela Deportiva, TIC y Talleres de Habilidades Sociales.

El último de los IES seleccionados fue el Instituto de Educación Secundaria "Montes Orientales". El mismo, surgió en el año 1976 como Sección Delegada de Formación Profesional de Primer Grado, dependiente del entonces Instituto Politécnico de Formación Profesional de 1º y 2º Grado de Granada. En el curso académico 1980/81 el centro deja de ser Sección Delegada, constituyéndose como Instituto de Formación Profesional de 1º y 2º Grado. Iniciando su andadura como Instituto independiente y ampliando, por tanto, su oferta educativa al 2º Grado de FP (en la Rama Administrativa y Automoción) y la implantación de la modalidad de Electricidad en 1º Grado.

IES	ESO y medidas de atención a la diversidad	Bachillerato	Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior	Programas de Garantía Social	Otros Programas adjuntos <sup>80</sup> (Junta de Andalucía)
<b>IES Hiponova (Montefrío)</b>	Educación Secundaria Obligatoria (1º, 2º, 3º, 4º). Programa de Diversificación. Compensación educativa.	Bachillerato (Humanidades y CC. Sociales, Ciencias de la Naturaleza y la Salud).	Ciclo Formativo de Grado Medio (gestión administrativa).	Programas de Garantía Social (administrativo y electricidad).	Programas: "Escuela Espacio de Paz", Proyecto de Coeducación y el Proyecto Lector.
<b>IES Montes Orientales (Iznalloz)</b>	Educación Secundaria Obligatoria (1º, 2º, 3º, y 4º). Programa de Diversificación, Apoyo y refuerzo Compensación educativa.	Bachillerato (Ciencias de la naturaleza y de la salud, Humanidades y Ciencias Sociales).	Formación Profesional de Grado Medio (Gestión Adm., Electromecánica de Vehículos, Elaboración de aceites y jugos), Formación Profesional de Grado Superior (Administración y Finanzas).	Programas de Cualificación Profesional (Auxiliar de Gestión Administrativa, Auxiliar de Mantenimiento de Vehículos).	Programas: Escuela Espacio de Paz, Proyectos de Coeducación y Proyecto TIC. Programa MUSE.*
<b>IES Benalúa</b>	ESO 1º, 2º, 3º y 4º). Plan de Acompañamiento Programa de Diversificación. Compensación educativa.				Programas: Coeducación, Programa Lector, Planes de Convivencia, Escuela Deportiva, TIC.

Cuadro 6. Oferta educativa de los centros analizados.

<sup>80</sup>Todos estos programas, planes y proyectos promocionados por la Junta de Andalucía están dirigidos al alumnado de ESO con problemas de convivencia, absentismo, bajo rendimiento escolar, etc. Los mismos persiguen: Proyecto Escuela Espacio de Paz: promueve la convivencia y mejora de las relaciones en el aula. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/portadaEntidad?pag=/contenidos/B/InnovacionElInvestigacion/ProyectosInnovadores/EscuelaEspacioDePaz/>.

El Proyecto lector: contempla la promoción de la lectura y del buen uso de las bibliotecas escolares. Disponible en: [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/planlyb/com/jsp/contenido.jsp?pag=/planlyb/contenidos/PLAN\\_LyB/documento\\_tecnico\\_2&seccion=planlyb](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/planlyb/com/jsp/contenido.jsp?pag=/planlyb/contenidos/PLAN_LyB/documento_tecnico_2&seccion=planlyb).

El proyecto de coeducación potencia la igualdad de oportunidades entre el alumnado y el profesorado. disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/IEFP/INNOVACION/coeduca>

El proyecto TIC: busca integrar las TIC (nuevas tecnologías) en la práctica docente por medio de talleres de trabajo. Disponible en:

[http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centrostitic/41002116/helvia/sitio/upload/presentacion\\_y\\_TALLER\\_PROYECTO\\_TIC.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centrostitic/41002116/helvia/sitio/upload/presentacion_y_TALLER_PROYECTO_TIC.pdf)

El programa MUSE\*: busca la promoción del diálogo, la educación y la reconciliación cultural a través de la música por medio de talleres musicales. Disponible en: <http://comunidad-escolar.cnice.mec.es/666/info1.html>

Las nuevas enseñanzas reguladas por la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) incorporan, a partir del curso 1.988/89, las enseñanzas de Bachillerato y 2º ciclo de la ESO. La incorporación de los Ciclos Formativos de Grado Medio en Gestión Administrativa y Electromecánica de Vehículos se realiza en el curso escolar (1.999/2.000). En el curso 2.000/01, se incorporan los Bachilleratos Tecnológico y de Humanidades y Ciencias sociales. En el curso escolar 2.001/02, se incorporan el Ciclo Formativo de grado medio de Elaboración de Aceites y Jugos y el Programa de Garantía Social (PGS) "Servicios Auxiliares de Oficina". El Ciclo de Grado Superior de Administración y Finanzas se implanta en el curso escolar 2.003/2004. En el curso escolar 2008/09 se implantan los nuevos PCPI de la familia de Automoción y de Servicios Auxiliares de Oficina. Su oferta educativa se distribuye en: Educación Secundaria Obligatoria (1º, 2º, 3º, y 4º), Programas de Cualificación Profesional (Auxiliar de Gestión Administrativa, Auxiliar de Mantenimiento de Vehículos), Programa de Apoyo y Refuerzo educativo, Formación Profesional de Grado Medio (Gestión Administrativa, Electromecánica de Vehículos, Elaboración de aceites y jugos), Bachillerato (Ciencias de la naturaleza y de la salud, Humanidades y Ciencias Sociales), Formación Profesional de Grado Superior (Administración y Finanzas). Los programas en los que participa el centro se dividen en: Escuela Espacio de Paz, Proyectos de Coeducación y Proyecto TIC.



**CAPÍTULO 7.**  
**CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS Y EL**  
**PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN**



Nuestra investigación deriva del Proyecto de Investigación y Desarrollo denominado: *Estudiantes en Riesgo de Exclusión Educativa en la E.S.O Situación, Programas y Buenas Prácticas en la Comunidad Autónoma de Andalucía* (Escudero y Bolívar, 2008)<sup>81</sup>, en la cual nuestro grupo de investigación (Políticas y Reformas Educativas HUM-308), dirigido por el Dr. D. Diego Sevilla, se encargó de desarrollar una parte del mismo.

Dicho proyecto ha pretendido analizar en la Comunidad Autónoma de Andalucía las políticas educativas, las prácticas y los resultados que se están logrando con los estudiantes que tienen dificultades acusadas de seguir el currículo ordinario y la enseñanza regular en la ESO y que están, por lo tanto, en situación extrema de riesgo de exclusión educativa y, probablemente, de exclusión social.

El estudio de las tasas de repetición, de absentismo, de promoción escolar y abandono de la secundaria obligatoria sin la titulación correspondiente en dicho alumnado, han sido algunos de los indicadores que con más frecuencia se han utilizado para determinar el efecto de las distintas medidas que se han implementado para tratar de afrontar las situaciones de desventaja educativa.

En consecuencia, la finalidad del proyecto fue determinar la población de estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la educación obligatoria, particularmente en la ESO, estudiar y comparar las políticas educativas de diferentes CCAA, las prácticas organizativas y pedagógicas dispuestas para afrontar esa situación e identificar *buenas prácticas*, singularmente con estudiantes que encuentran dificultades más severas para seguir el currículo y la enseñanza regular en esa etapa, o que han salido del sistema regular y asisten a otras modalidades de formación, con el propósito de caracterizarlas para que puedan servir de referente a otros contextos educativos de similares características.

---

<sup>81</sup>Proyecto de investigación titulado "Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la ESO: situación, programas y buenas prácticas en la Comunidad Autónoma de Andalucía", desarrollado en el marco del Plan Nacional I+D+I 2006-2009 (SEJ 2006-14992-C06-04/EDUC).



## 7.1 Objetivo de la investigación

En este sentido, nuestra investigación tiene el propósito de identificar en los centros educativos analizados lo que se ha definido como *buenas prácticas* y, en segundo término, indagar en las dinámicas que posibilitan el surgimiento de las mismas.

Para ello, se han tomado tres decisiones de tipo metodológico. La primera se refiere al análisis de información secundaria contenida en las bases de datos de la propia administración educativa sobre el alumnado en situación de exclusión social en la ESO. La segunda, la selección de una muestra de centros IES ubicados en contextos de vulnerabilidad y con una tasa alumnado en riesgo de fracaso y abandono escolar por encima de la media andaluza<sup>82</sup>. Se ha considerado el tercer y cuarto curso de la ESO, segundo ciclo, como el tramo educativo más sensible a estos procesos, por lo que una parte importante de la muestra ha estado constituida básicamente por el estudiantado que ha sido derivado hacia las medidas de atención a la diversidad. Los centros seleccionados como se anunció en la contextualización, con respecto a dichos indicadores<sup>83</sup>, fueron tres centros ubicados en la provincia de Granada: el IES Hiponova de Montefrío, el IES Montes Orientales de Iznalloz y el IES Benalúa de Benalúa (Guadix), que desde el punto de vista metodológico se consideraron como una unidad de análisis propia -un caso-. La tercera decisión consideró la conveniencia de analizar estudiantes y medidas especiales, como son talleres, programas de garantía social (actualmente PCPI) u otros equivalentes, debido, entre otras cuestiones, al vínculo existente entre sus dinámicas y las necesidades del alumnado mencionado.

---

<sup>82</sup>Es importante destacar que en cada uno de estos centros se identificaron y describieron medidas de respuesta al alumnado con dificultades en riesgo de exclusión y/o fracaso en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, siendo algunas de ellas: programas de diversificación curricular, programas de cualificación profesional inicial, educación compensatoria, agrupamientos flexibles, talleres, aulas de acogida, programas de refuerzo, etc.

<sup>83</sup>También se tuvieron en cuenta otros criterios, como el geográfico (medio rural deprimido económicamente), el académico (oferta de programas de diversificación y de garantía social -PCPI-, criterios de *buenas prácticas*, etc.) y la facilidad de acceso.

Una vez establecida la selección de los casos (los IES), se realizaron entrevistas en profundidad con el equipo directivo, personal del departamento de orientación y profesorado implicado en el desarrollo de las diferentes medidas de atención a la diversidad, otros agentes directamente implicados en estos procesos, así como observaciones de aula.

Tanto las entrevistas en profundidad como las observaciones de aula se llevaron a cabo durante el curso académico 2007-08. En total, se realizaron treinta y cuatro entrevistas en profundidad y diez observaciones de aula en las diferentes medidas (compensatoria, diversificación, programas de refuerzo, etc.). Para la interpretación de los datos hemos establecido dos decisiones metodológicas<sup>84</sup>. En primer término se tomó como criterio analítico el concepto teórico de *buenas prácticas*, utilizando una serie de indicadores específicos capaces de identificarlas siguiendo las propuestas de Johnson y Rudolph (2001), San Andrés (2004), Badosa y otros (2003), Ballart (2007) y Alsina y Planas (2009)<sup>85</sup>.

Una vez identificadas, en un segundo momento, orientamos nuestra atención hacia las dinámicas, políticas, estrategias pedagógicas o decisiones que impulsaban o facilitaban su presencia (Luengo y Ritacco, 2009).

## 7.2 Elección y diseño de los instrumentos

Los instrumentos que se han seleccionado, así como su diseño, están estrechamente relacionados con los objetivos y el método de la investigación. Si bien

---

<sup>84</sup>Entre los objetivos de dichas decisiones metodológicas se encuentran: a) otorgar validez y fidelidad a la información que se acumula y las estructuras emergentes. b) facilitar la búsqueda de aquella información que mayor relación tiene y más ayuda a descubrir las estructuras significativas que dan razón de la conducta de los sujetos en estudio (Martínez, 2006).

<sup>85</sup>Dichos criterios se refieren a las creencias, concepciones, visiones y valoraciones del profesorado; evaluaciones y expectativas de los programas y sus contribuciones a contrarrestar el riesgo de que los alumnos egresen de la escuela sin la formación debida; 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.

ya se han mencionado en este apartado, es conveniente señalar los aspectos más operativos que sirvieron para la elaboración de los mismos.

Aspectos considerados en la elaboración de los instrumentos	Características de análisis
<b>Programa o medida de Atención a la Diversidad</b>	- Estrategias propias del centro en respuesta a las situaciones de los alumnos en riesgo (cuándo y cómo surgieron). Diseño de las medidas (cómo y quién/es lo realizaron). Decisiones sobre tales medidas o programas (tipos).
<b>Profesorado</b>	- Características. Formación. Formación específica en relación con dicho el alumnado en situación de riesgo.
<b>Alumnado</b>	- Número de alumnado en situación de riesgo y variaciones en el tiempo.
<b>Recursos</b>	- En relación con las medidas (tipos, distribución, organización, planificación).
<b>Centro</b>	- Imaginario colectivo respecto a las medidas y programas. Grado de integración de las medidas.
<b>Contexto social y educacional</b>	- Grado de atracción educativa. Grado de intercambio de información con otros centros. Núcleos dificultad en los itinerarios hacia los programas.
<b>Datos</b>	- Sobre rendimiento escolar. Repetición. Promoción. Absentismo. Deserción. Funcionamiento de los programas (índices de titulación a partir de la diversificación y de la transición u otros tipos de medidas).

Cuadro 7. Aspectos considerados en la elaboración de los instrumentos de recogida de información.

Atendiendo a ello, se acordó que los medios más idóneos para recabar información eran: la observación, la entrevista en profundidad y el análisis de documentos (leyes, normativas, etc.). En el anterior cuadro 7 se organizan esquemáticamente los aspectos que hemos tenido en cuenta para su selección y su diseño.

### 7.2.1 La entrevista

Entre las distintas tipologías de entrevistas cualitativas, nosotros hemos seleccionado para nuestros propósitos la entrevista en profundidad<sup>86</sup> (o *no estructurada*), con el objetivo de analizar e interpretar las relaciones que pueden existir entre las concepciones que tiene el profesorado acerca del vínculo entre su marco laboral y el reflejo práctico en su desempeño diario.

Para Vallés (2009: 11) *“la entrevista cualitativa supone una herramienta de indagación social constituyendo un medio adecuado para recoger datos empíricos donde el investigador debe respetar el lenguaje de los entrevistados y cuidar que sus categorizaciones o expresiones no distorsionen u obstaculicen los significados que les asignan sus informantes”*. O bien, su decisión puede inclinarse por analizar, organizar y mostrar los datos empíricos según sus propias categorizaciones y teorías sustentadas (Troncoso y Daniele, 2004). En nuestro caso emplearemos una conjunción entre ambas, ya que reconocemos nuestro abordaje como mixto.

Para la confección de la misma se establecieron una serie de criterios en forma de *Guía para las entrevistas con profesorado de programas y medidas de atención a alumnos en riesgo*, elaborada por los responsables del proyecto de investigación<sup>87</sup> ya mencionado en apartados anteriores. Tanto la guía, como el modelo de entrevista realizada se pueden consultar en el apartado de los anexos.

---

<sup>86</sup>La variedad de formas y estilos de entrevista que caben bajo la etiqueta *en profundidad* tiene abiertas dos grandes avenidas, sea la vertiente de las formas *estandarizadas no estructuradas* o la vertiente de los estilos *no estandarizados*. En nuestro caso optamos por la forma *estandarizada no programada*, sustentada en la idea que la estandarización del significado de una pregunta requiere de una formulación familiar al entrevistado, lo cual se realiza a través de un estudio de los entrevistados y una selección y preparación de los entrevistadores. A esta idea se suma la confección de una secuencia de preguntas satisfactoria para todos los entrevistados (Vallés, 2009).

<sup>87</sup>Bolívar, A. (Universidad de Granada) y Escudero, J.M. (Universidad de Murcia) responsables del Proyecto de investigación “Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la ESO: situación, programas y buenas prácticas en la Comunidad Autónoma de Andalucía”, desarrollado en el marco del Plan Nacional I+D+I 2006-2009 (SEJ 2006-14992-C06-04/EDUC).

La elección de los entrevistados/as se ha llevado a cabo mediante un *muestreo por conveniencia*<sup>88</sup>, seleccionado a aquellas personas que realizaban tareas docentes en los ámbitos que son de especial interés para la investigación, tales como la dirección, la jefatura de estudios, el departamento de orientación, los programas de compensación educativa, los programas de garantía social (hoy PCPI), los talleres, etc. En el siguiente cuadro 8, se observa la distribución de los entrevistados, tanto por centro como por especialidad.

Centro Entrevistados/as <sup>89</sup>	C	A R	PGS	PDC	TAR	O	D	JE	OT <sup>90</sup>
Iznalloz (IES Montes Orientales)	2		3		1	1	1	1	3
Montefrío (IES Hiponova)	2	1	4	1	3	1	1		
Benalúa (IES Benalúa)		3		4			1	1	
TOTAL Entrevistas por área	4	4	7	5	4	2	3	2	3
TOTAL Entrevistas	34								

Cuadro 8. Distribución de entrevistas realizadas por centro y especialidad.

### 7.2.1.1 Los objetivos de la entrevista

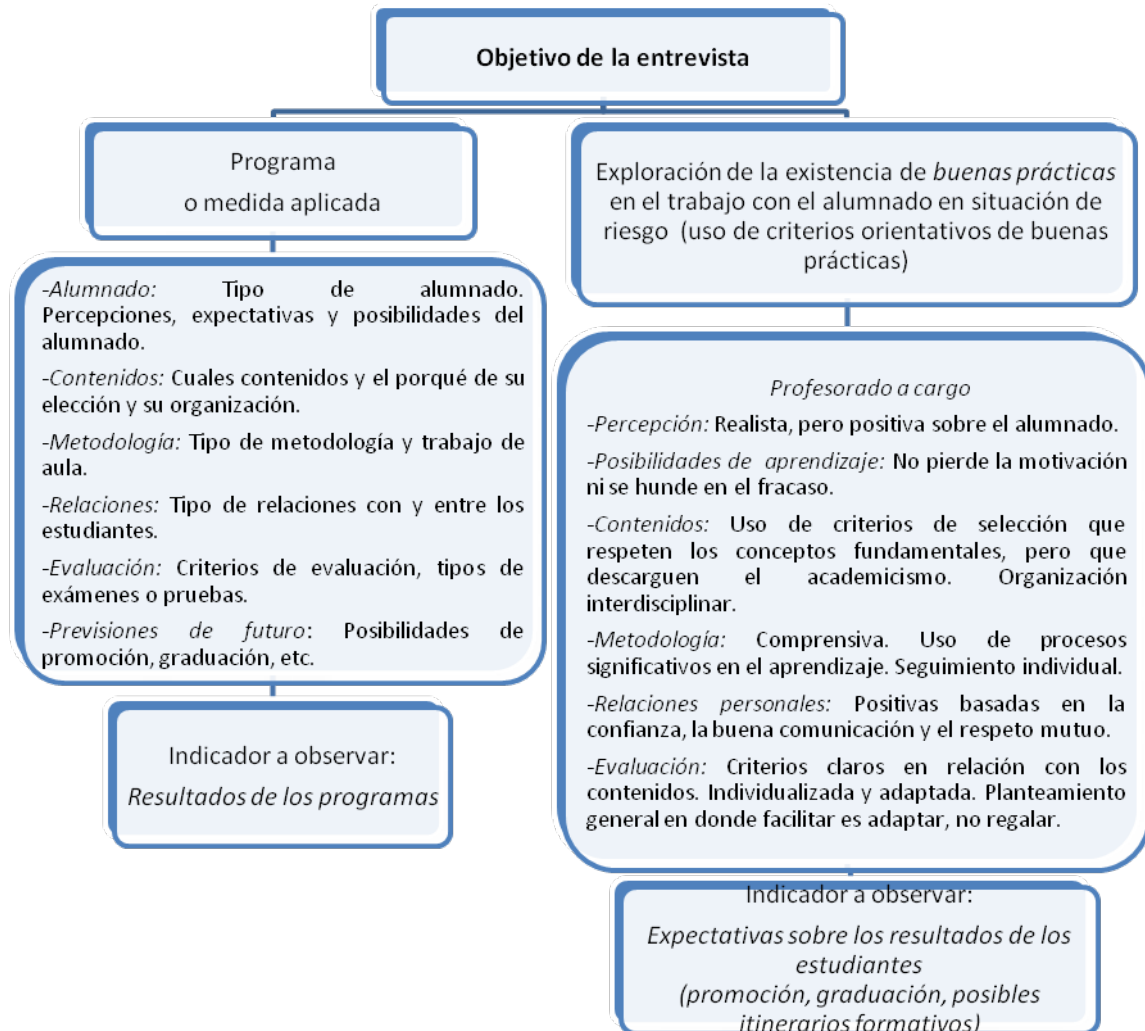
El interés de la misma se enfocó, entre otros aspectos, en detectar aspectos relacionados con la implementación de dichas medidas, las percepciones del profesorado acerca de los programas y planes que se contemplan en su centro escolar, la disponibilidad de recursos materiales que garanticen una atención inclusiva,

<sup>88</sup>Al respecto Vallés (2009) nos comenta que las decisiones acerca de la muestra son el fruto de las “contingencias de medios y de tiempo” resultando, ambas contingencias, en dos criterios maestros de muestreo (CMMC): la *heterogeneidad* y la *economía*.

<sup>89</sup>La codificación de los IES y de los/as entrevistados/as se establece de la siguiente manera: C= Compensatoria; AR= Apoyo y Refuerzo; PGS= Programas de Garantía Social; PDC= Programas de Diversificación Curricular; TAR= Tutorías (con alumnado en situación de riesgo de exclusión); O= Orientación; D= Directores/as; JE= Jefes/as de Estudio; OT= Otros/as Profesionales a cargo que no se encuentren en ninguna de las anteriores (Programas, Asociaciones, etc.).

<sup>90</sup> Programa MUSE; Madres Mediadoras; Monitora Asociación SOREMA (Cáritas).

etc. Con la intención de ofrecer una información sobre los aspectos que se consideraron para su diseño, los mostramos de una forma gráfica en el esquema 4.



Esquema 4. Objetivos y cuestiones subyacentes a la entrevista.

Como es posible observar, el interés de la entrevista se centra en dos ejes principales, uno de tipo estructural vinculado a la medida/s o programa/s desarrollado/s y otro subyacente que indaga acerca de las prácticas que acontecían en dichos marcos de trabajo.

### 7.2.1.2 Estructura de la entrevista

Los ítems de la entrevista obedecen a una serie de interrogantes que giran en torno a cuestiones relacionadas con el profesorado (historia profesional, formación permanente, etc.), como con su desempeño en el contexto escolar. Es en ésta perspectiva en la que se ahonda más, ya que el interés se centra en las características de los grupos que atiende, la metodología que aplica, la preparación de sus sesiones, la organización espacio-temporal, etc. En el esquema 5 mostramos de forma más detallada y ordenada estas cuestiones.



Esquema 5. Estructura de la entrevista.

Como se refleja en el esquema 5, la entrevista ha intentado captar, desde una perspectiva multidimensional, un amplio marco que responda a los requerimientos de la investigación. Más adelante se reflejará el proceso por el cual se ha encauzado y analizado la información luego de ser recogida.

### 7.3 Análisis de documentos

Otra de las fuentes de información que se ha utilizado consistió en justificar documentos oficiales<sup>91</sup>, tanto de la administración central (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía), como de la provincial (Delegación de Granada). Con respecto a los centros, hemos utilizado los siguientes documentos:

- Proyecto Educativo de Centro del IES Monte Orientales de Iznalloz<sup>92</sup>.
- Proyecto Educativo de Centro del IES Hiponova de Montefrío<sup>93</sup>.
- Proyecto Educativo de Centro del IES Benalúa<sup>94</sup>.

También fueron de nuestro interés sus archivos, a los que tuvimos acceso gracias a la gestión de la secretaría de los centros, así como la amabilidad del personal de administración y servicios de los mismos, de los que obtuvimos datos de carácter académico: tasa de fracaso, índices de repetición, desfase escolar, porcentaje de alumnado atendidos en programas de diversificación, etc. Por otro lado, los referentes legislativos más generales (leyes, reales decretos, órdenes, resoluciones, etc.) hasta las más particulares y concretas (acuerdos, instrucciones, circulares, etc.) también han sido consultados para contextualizar normativamente nuestra investigación.

No se han pasado por alto los informes técnicos que emiten periódicamente los principales organismos e instituciones nacionales e internacionales destinados a

---

<sup>91</sup>Según Vallés (2009), las ventajas que presenta esta estrategia es el bajo coste que supone la obtención de una gran cantidad de material informativo; la no reactividad, ya que el material documental suele producirse en contextos naturales de interacción social en ausencia del investigador.

<sup>92</sup>Disponible en: <http://iesmontesorientales.es/joomla/images/documentacion/proyecto%20educativo%20a%2024/>

<sup>93</sup>Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/hiponova/>

<sup>94</sup>Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/iesbenalua/>



abordar esta problemática social y que tanta repercusión tienen en las agendas políticas de los distintos gobiernos.

Respecto al sistema educativo de España, nos encontramos con una situación cuanto menos, que preocupante. En los últimos años, numerosos informes publicados tanto por el MEC, como por otros organismos, como los informes PISA de la OCDE, han hecho saltar las alarmas en del acerca del panorama educativo español. Los datos estadísticos proporcionados por estas fuentes son muy valiosos de cara a evaluar la evolución del fracaso escolar y los riesgos de exclusión educativa y social en nuestro entorno. Estos informes no sólo aportan datos, sino también conclusiones y recomendaciones obtenidas en base a los mismos. En concreto, los datos que hemos utilizado provienen principalmente de documentos ofrecidos por las siguientes instituciones:

- La Comisión Europea: Eurostat European Benchmarks in education and training: follow-up to the Lisbon European<sup>95</sup>.
- La OCDE: Informes PISA.
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE). Informe 2008: Objetivos educativos y puntos de referencia 2010<sup>96</sup>.
- Fundación FOESSA: el Informe FOESSA<sup>97</sup>.
- El Consejo Económico y Social (CES). Informe 8/1996 sobre la pobreza y la exclusión social en España.
- El Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (IVEI). Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2009. Informe Español<sup>98</sup>.
- CCOO. Los objetivos educativos 2010. La situación española<sup>99</sup>.

---

<sup>95</sup>Disponible en: <http://europa.eu/scadplus/leg/en/cha/c11064.htm>

<sup>96</sup>Disponible en: <http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/internacional/Informe2008.pdf>

<sup>97</sup>Disponible en: <http://www.foessa.org/quepensamos/nuestrasPrioridades/index.php?MzI%3D>

<sup>98</sup>Disponible en: <http://www.educacion.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2009/informe-espanol-panorama-educacionocde.pdf?documentId=0901e72b8007cd90>

- Caixa Catalunya. Informe de la Inclusión Social en España 2009<sup>100</sup>.

#### 7.4 Esquemas de Observación

Partimos de la idea que la observación de los hechos es un aspecto fundamental de cualquier método de investigación. Ahora bien, debido a los planteamientos iniciales de esta investigación, la observación que se ha llevado a cabo asume los principios de Martínez (2006), al afirmar que es una percepción *intencionada*, porque se hace con un objetivo determinado, y es *ilustrada*, porque va guiada de algún modo por un cuerpo de conocimiento.

Con motivo de perfilar aún más el sentido que le queremos dar a la observación nos vamos a servir de las palabras de Anguera (1992:19), que afirma: *“observar es advertir los hechos como espontáneamente se presentan y consignarlos por escrito con la única precaución de evitar los errores de observación”*.

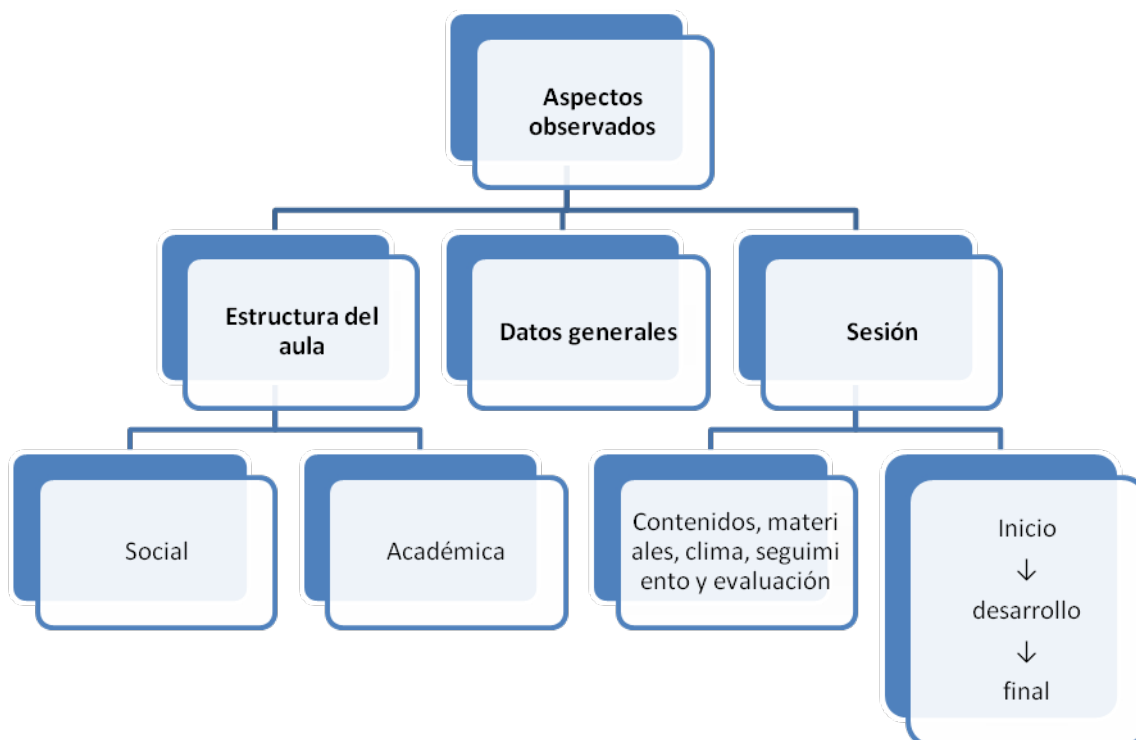
En nuestro caso, debido a la necesidad de una mayor precisión en la descripción de ciertos elementos de la conducta, se ha elegido un tipo de observación sistematizada, directa y externa, al haber llevado a cabo un estudio previo de la realidad que se iba a observar y porque no formaremos parte del objeto de estudio al no interactuar con lo observado.

Cabe aclarar que al igual que con las entrevistas, se diseñó una *guía para la observación en el aula*, en la que se tuvieron en cuenta los siguientes apartados: datos generales, estructura social del aula, estructura académica del aula, inicio de la clase, desarrollo, contenidos y materiales, clima y participación y seguimiento y evaluación de la actividad del día. En el esquema 6 lo presentamos de forma más clara. También se puede consultar en el apartado de los anexos (Guía para la observación de clase).

---

<sup>99</sup> Disponible: [http://www.fe.cco0.es/estudios/11\\_obj\\_educ.pdf](http://www.fe.cco0.es/estudios/11_obj_educ.pdf)

<sup>100</sup> Disponible: [http://obrasocial.caixacatalunya.es/osocial/idiomes/2/inclusio\\_social/informe%202009\\_castella.pdf](http://obrasocial.caixacatalunya.es/osocial/idiomes/2/inclusio_social/informe%202009_castella.pdf)



Esquema 6. Estructura de la guía de observación.

Una de las diferencias entre la entrevista y la observación, es que ésta última, realiza una detallada descripción de los hechos observados y presenciados por el investigador. Los mismos, pueden corroborar las interpretaciones resultantes del análisis de la información recogida en las entrevistas enriqueciendo el trabajo empírico realizado. En nuestro caso, para dotar de coherencia a los datos extraídos del trabajo de campo, buscamos observar muchos de los indicadores que dieron lugar a los cuestionamientos realizados a los entrevistados.

### 7.5 Análisis de los datos

En este apartado se explicarán las estrategias y los instrumentos que se han utilizado para el análisis de los datos obtenidos a través de las herramientas que hemos descrito anteriormente. Las mismas son parte del proceso de categorización y estructuración que se caracterizará en los próximos párrafos.

### 7.5.1 El análisis de contenido

Autores como Holsti (1969); Krippendorff (1980) o Porta (2003) han coincidido en afirmar que el “análisis de contenido” es una técnica de análisis de información objetiva, sistemática, cualitativa y cuantitativa marcada por la exhaustividad y con posibilidades de generalización<sup>101</sup>. En este sentido, dicha técnica permite investigar sobre la naturaleza del discurso a partir de un procedimiento que facilita analizar y clasificar los materiales de la comunicación humana (Bisquerra, 1996). En general, da paso a estudiar con detalle y profundidad el contenido de cualquier comunicación: en código lingüístico oral, icónico, gestual, gestual signado, etc., y sea cual fuere el número de personas implicadas en la comunicación (una persona, diálogo, grupo restringido, comunicación de masas, etc.), pudiéndose emplear cualquier instrumento de compendio de datos.

En nuestro caso, el análisis de contenido fue utilizado en distintas fases con el objetivo de identificar posibles *buenas prácticas* en los centros educativos mencionados. En la primera fase se analizaron las transcripciones de las entrevistas en profundidad y los registros de las observaciones. En esta etapa, se aplicó el “análisis de contenido” con el objetivo de establecer *unidades de registro*<sup>102</sup> a medida que íbamos trabajando “sobre el papel” con las fuentes de información.

En la segunda fase, y siguiendo con la aplicación de esta técnica, las *unidades de registro* ya extraídas fueron clasificadas y reducidas en *indicadores o unidades de análisis*<sup>103</sup>, todo ello para establecer una cierta organización de los mensajes de

---

<sup>101</sup>Porta (2003) caracteriza al análisis de contenido como una técnica: Objetiva: ya que emplea procedimientos de análisis que pueden ser reproducidos por otras investigaciones. Sistemática: Exige la sujeción del análisis a unas pautas objetivas determinadas. Cuantitativa: Mide la frecuencia de aparición de ciertas características de contenido y obtiene datos descriptivos por medio de un método estadístico. Cualitativa: Detecta la presencia y ausencia de una característica del contenido y hace recuento de datos secundarios referidos a fenómenos a los que siempre es posible hacer referencia. Representativa: Selecciona materiales y la presencia de categorías en los mismos que justifican el recuento. Exhaustiva: Una vez definido su objeto no puede olvidarse nada de él. Generalización: Tiene unas hipótesis que debe probar.

<sup>102</sup>Unidades de Registro: Es la sección o segmento de contenido del texto que hace referencia a una categoría. Son unidades base con miras a la codificación, categorización, y si se precisa, al recuento frecuencial (Porta, 2003).

<sup>103</sup>Los indicadores o unidades de análisis: Constituyen los núcleos de significado propio que serán objeto de estudio para su clasificación en categorías (Porta, 2003).

nuestras notas de campo y transcripciones. Como resultado, logramos, entre otras cosas, identificar y clasificar una serie de *pre-categorías* en donde se expresaban las actuaciones y prácticas de los profesionales. Prosiguiendo, aplicamos a los *indicadores* los *criterios de identificación de buenas prácticas*<sup>104</sup> (Johnson y Rudolph, 2001; Badosa y otros, 2003; San Andrés, 2004; Ballart, 2007; Alsina y Planas, 2009) en cada una de las *pre-categorías* logrando componer un sistema de *categorías* emergentes<sup>105</sup> ya consolidadas.

Por último, y manteniendo el objetivo de identificar *buenas prácticas*, dentro de cada *categoría*, establecimos un *orden frecuencial*<sup>106</sup>, ignorando las que no se saturaban con los criterios establecidos de *buenas prácticas* con la intención de perfilar y concretar las que sí se asociaban con dichos criterios. En el siguiente cuadro 9 es posible observar los momentos clave, dentro del proceso de estructuración de las categorías, en donde utilizamos el análisis de contenido.

↓ Análisis de contenido ↓		
Entrevistas x 34(Unidades de registro) ↓	Observaciones x 10(Unidades de registro) ↓	
↓ Indicadores o unidades de análisis ↓		
<i>Estructuración de categorías</i> Nvivo8 ↓	Categorías menores, o Pre- categorías 1ºer y 2º Vuelco de Indicadores (UA)	<i>Reducción de datos</i> Nvivo8 ↓
↓ Criterios de Identificación de <i>Buenas Prácticas</i> ↓		
↓ Categorías Generales y Comprensivas ↓		
Tablas de Frecuencias de <i>Buenas Prácticas</i>		

Cuadro 9. Fases del proceso de estructuración sometidas al análisis de contenido

<sup>104</sup>Dichos criterios se pueden observar de forma detallada en el apartado 3.1 de nuestro marco teórico.

<sup>105</sup>Para Martínez (2006) la condición previa de todo proceso de categorización es "sumergirse" mentalmente en la realidad expresada buscando captar aspectos o realidades nuevas que enriquecen el significado. Para ello, el uso de esquemas de interpretación diseñando y rediseñando los conceptos resultan verdaderamente efectivos a la hora de "categorizar" (codificar mediante un término o expresión breve que sean claros e inequívocos) o clasificar las partes en relación con el todo. A esta idea, Porta (2003) agrega que la categorización consistirá en un proceso de clasificación de datos en torno a ideas, temas y conceptos que irán emergiendo de la lectura del propio material a partir de ciertos criterios previamente definidos (Porta, 2003).

<sup>106</sup>El análisis de contenido da la posibilidad de establecer reglas de recuento (frecuencia) sobre los indicadores. En nuestro caso utilizamos la *frecuencia valorativa*, que se refiere a la cantidad total de veces que un indicador se asocia con una serie de criterios determinados.

Si bien muchas de las cuestiones mencionadas dentro del análisis de contenido serán reiteradas, aunque de forma más detallada, en el apartado dedicado al proceso de categorización, consideramos que la utilización del mismo fue clave en los momentos en los que abundaba la complejidad de un conjunto global de datos sin categorizar.

### **7.5.2 Software de análisis y organización de datos (NVIVO8)**

Es la herramienta informática utilizada para realizar el análisis de contenido. El NVIVO8 es un software para la investigación cualitativa muy útil para organizar y analizar documentos en Word y PDF y archivos de video, fotos y audio. El programa nos ayudó trabajar con el material para compilar, comparar y encontrar sentido a la información de una forma más rápida y segura. Fue muy útil para enriquecer el proceso de investigación para abordar análisis más complejos y nos ha eliminado tediosas tareas manuales relacionadas con el análisis y la organización de la información<sup>107</sup>.

### **7.6 El proceso de categorización y estructuración**

El enfoque cualitativo se apoya en la convicción de que las tradiciones, los roles, los valores y las normas del ambiente en el que se desarrollan socialmente los sujetos se van internalizando poco a poco, generando regularidades que pueden explicar adecuadamente la conducta individual y grupal. En efecto, los miembros de un grupo étnico, cultural o situacional, comparten una estructura de razonamiento que, por lo general, es implícita y se manifiesta en diferentes aspectos de sus vidas. Para hacer explícitas estas estructuras de razonamiento, es necesario el desarrollo de categorías de codificación, que consistirán en un proceso de clasificación de datos en torno a

---

<sup>107</sup>Para más información acerca del software NVIVO 8 consultar: [http://www.qsrinternational.com/other-languages\\_spanish.aspx](http://www.qsrinternational.com/other-languages_spanish.aspx)

ideas, temas y conceptos que irán emergiendo del manejo analítico del propio material de estudio y en el que tendrá mucho que ver la formación y la perspectiva teórica de la que se vale el investigador (Vallés, 2009).

El proceso que nosotros hemos seguido para extraer categorías de los datos empíricos ha seguido un camino de reglas precisas, mediante mecanismos de descomposición, agregación y enumeración, que nos han permitido armar una representación del contenido, susceptible de ilustrarnos sobre las características más relevantes de los datos. Holsti (1969:18) o Tovar (2000) están de acuerdo en afirmar que “la *codificación* es el proceso por el que los datos brutos son transformados sistemáticamente y agregados en unidades que permiten una descripción precisa de las características pertinentes del contenido”. Dicho proceso lo presentamos en el esquema 7.

Si bien, parte ya se ha explicado en el apartado acerca del “análisis de contenido”, nuestro proceso de categorización comenzó a partir de una “triangulación” en la que los tres instrumentos (documentos, entrevistas y observaciones) nos permitieron iniciar un camino de estructuración de categorías y de reducción de datos<sup>108</sup>.

En este sentido, fue de gran importancia (dentro de la etapa de estructuración<sup>109</sup>) la utilización de *esquemas de relación y análisis de entrevistas*<sup>110</sup> (con flechas, tipos de nexos, relaciones, etc.) en donde las *unidades de registro* se clasificaban en diferentes *indicadores* o *unidades de análisis*. A partir de aquí los

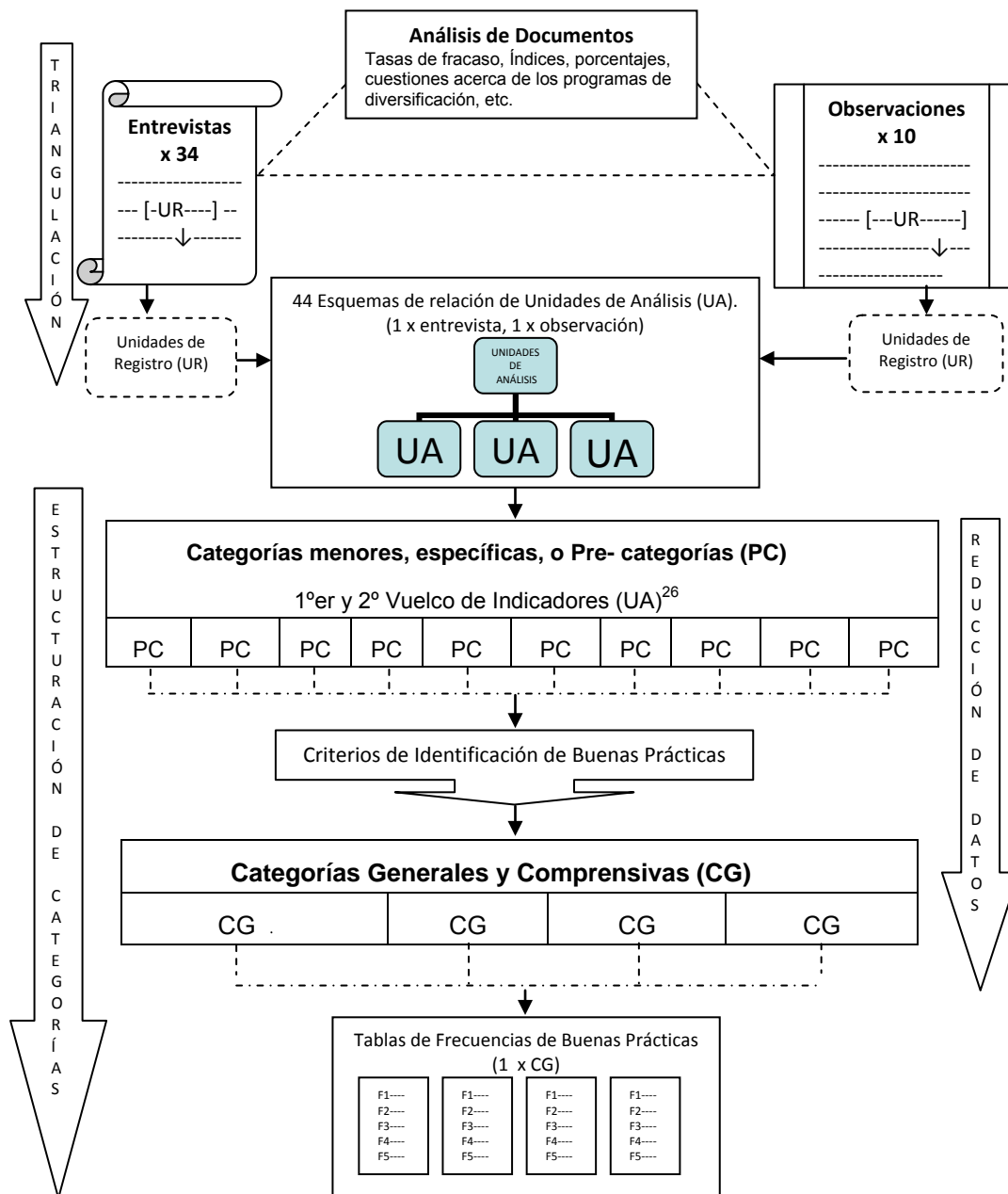
---

<sup>108</sup>Reducción de los datos: fase en la cual se lleva a cabo la síntesis y selección de los resultados a lo largo del proceso de categorización para realizar posteriormente las interpretaciones que den lugar a una serie de conclusiones, teniendo en cuenta siempre el marco teórico elaborado (Vallés, 2009).

<sup>109</sup>Para Martínez (2006) el mejor modo de comenzar la estructuración es seguir el proceso de integración de categorías menores o más específicas en categorías más generales y comprensivas.

<sup>110</sup>En el apartado de los anexos es posible observar un modelo de uno de los esquemas de relación (Esquema de relación de entrevista) utilizado en el análisis de una de las 34 entrevistas.

indicadores se pudieron clasificar en diferentes pre-categorías (categorías menores o específicas) conformando la primer parte del proceso<sup>111</sup>.



Esquema 7. El proceso de categorización.

<sup>111</sup>En esta etapa fueron importantes dos vuelcos de información realizados (1ºer y 2º Vuelco de Indicadores). En el primero, se extraen las unidades de análisis y se clasifican en las primeras pre-categorías y en el segundo se escogen aquellos que especifican las estrategias o prácticas realizadas por los profesionales del centro. Ambos se encuentran en el apartado de los anexos.



Avanzando con la reducción de los datos, la aplicación de los *criterios de identificación de buenas prácticas* (Johnson y Rudolph, 2001; Badosa y otros, 2003; San Andrés, 2004; Ballart, 2007; Alsina y planas, 2009) a las *pre-categorías* nos permitió, no solo reducirlas en *categorías* más generales y comprensivas, sino también complementar nuestra clasificación con un *orden frecuencial de las buenas prácticas* en cada una de las categorías generales<sup>112</sup>. En el anterior esquema (7) reflejamos de forma vertical las fases que constituyeron nuestro proceso metodológico.

Cabe resaltar que durante este *proceso de categorización*, descartamos un tratamiento mecánico de los datos al optar por una actitud reflexiva e interpretativa sobre los mismos. En este sentido, intentamos mantener un vínculo constante con los conceptos emergentes de la información recabada y de su contexto propio, sin que esto nos hiciera perder la conexión con los aspectos específicos e interpretaciones teóricas.

## 7.7 Las categorías emergentes

A término del proceso de categorización surgieron las siguientes categorías vinculadas con las *buenas prácticas* identificadas:

- *Buenas prácticas en la categoría de las relaciones del centro con el contexto.*
- *Buenas prácticas en la categoría de la organización del centro y del aula.*
- *Buenas prácticas en la categoría del liderazgo educativo.*
- *Buenas prácticas en la categoría de la enseñanza y el aprendizaje.*
- *Buenas prácticas en la categoría de la evaluación de los aprendizajes.*

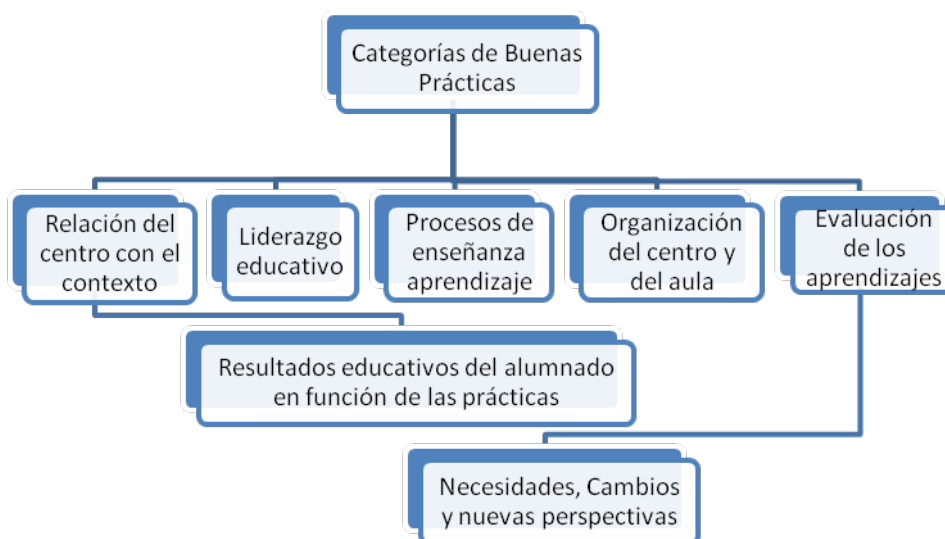
Además de ellas, emergieron dos categorías más que tienden a cerrar el círculo de nuestra investigación y están relacionadas con:

---

<sup>112</sup>En el apartado de los anexos es posible visualizar, en el Cuadro 12, el proceso frecuencial realizado en una de las categorías emergentes (*relación del centro con el contexto*) así como los gráficos 14, 15, 16, 17 de frecuencias respectivos a 4 categorías de *buenas prácticas*.

- *Resultados educativos del alumnado en función de las prácticas empleadas por el profesorado.*
- *Necesidades, cambios y perspectivas del profesorado en relación con la atención a la diversidad y el alumnado en riesgo de exclusión social.*

Todas ellas, se pueden observar en el siguiente esquema 8:



Esquema 8. Categorías de *buenas prácticas* emergentes del proceso de categorización.

Sin más, de aquí en adelante intentaremos reflexionar acerca de las primeras confluencias y convergencias de todo este proceso, y apoyándonos en los pilares ya contruidos, nos dirigiremos, con el sustento empírico de los fragmentos extraídos de las opiniones de los informantes<sup>113</sup>, hacia la identificación y caracterización de aquellas prácticas educativas que promueven el desarrollo, en el sentido de la mejora de los aprendizajes del alumnado en riesgo de exclusión social, con el propósito de

<sup>113</sup>La identificación, análisis y selección de dichos fragmentos son el fruto de un largo proceso de categorización y se encuentran respaldados por un procedimiento metodológico contrastado por diferentes investigadores. Entre ellos, Bolívar y López (2009) y Escudero (2009) dentro del marco del Proyecto I+D+I del que procede esta investigación (referencia nº1).

dotarlas de constancia y permanencia a la hora de diseñar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En los próximos apartados procederemos a desarrollar las categorías emergentes de las *buenas prácticas* identificadas.

## **RESULTADOS**



## Introducción

Como decía William Blake (1970: 14), *“...hemos llegado hasta la puerta, ahora simplemente veremos qué hay del otro lado”*. En el marco teórico se ha profundizado en la revisión conceptual y en el estudio del estado de la cuestión de la exclusión social entendida como término fundamental de nuestra investigación. Alrededor del mismo, se adhirieron otras problemáticas afines que fueron de nuestro interés, tales como, las diferentes políticas públicas que se diseñaron para hacer frente a la vulnerabilidad social desde el ámbito educativo, o el emergente concepto de *buenas prácticas* para caracterizar la gestión de la exclusión en las instituciones escolares.

Más adelante, en el capítulo dedicado a la metodología, desarrollamos uno de los objetivos esenciales de esta investigación, centrándonos en la identificación y caracterización de aquellas prácticas educativas que promueven el logro de los aprendizajes básicos, considerados como imprescindibles de alumnado en riesgo de exclusión social, con el propósito de, entre otras cuestiones, dotarlas de constancia y permanencia a la hora de diseñar los procesos de enseñanza-aprendizaje que ocurren en el aula. A su vez, dichas prácticas se desenvuelven en un contexto donde la complejidad de las tareas docentes se puede percibir en la siguiente manifestación aportada por uno de los informantes referida a la complicada situación en la que se encuentra el alumnado:

*“...es un alumnado en unas condiciones sociales bastante desfavorecidas, son niños [y niñas] con un alto riesgo de abandono, no tienen unas condiciones sociales excesivamente favorecidas, pero sí una altísima desmotivación por el estudio, también en muchos casos derivada de unas expectativas muy frustradas respecto al estudio, puesto que han repetido curso, no se ven con capacidad ni con posibilidades de estudiar, [tienen] una alta desmotivación.” (O.3<sup>114</sup>)*

---

<sup>114</sup>La codificación de los IES y de los/as entrevistados/as se establece de la siguiente manera: Centro 1: IES Montes Orientales (Iznalloz); Centro 2: IES Benalúa (Benalúa); Centro 3: IES Hiponova (Montefrío). C= Compensatoria; AR= Apoyo y Refuerzo; PGS= Programas de Garantía Social; PDC= Programas de Diversificación Curricular; TAR= Tutorías (con alumnado en situación de riesgo de exclusión); O= Orientación; D= Directores; JE= Jefes de Estudio; OT= Otros Profesionales a cargo que no se encuentren en ninguna de las anteriores (Programas, Asociaciones, etc.).

Como podemos observar, las prácticas que “buscamos” al tiempo que están inmersas en un marco de trabajo condicionado por las circunstancias complejas de estos/as jóvenes, se localizan dentro del entramado normativo y organizativo de las medidas, planes y programas que intentan responder a las necesidades educativas del estudiantado.

Así pues, el carácter impuesto y externo del diseño de las medidas de atención perfilan una estructura formal de trabajo que se asemeja en cada uno de los IES investigados. No obstante, aunque se trate de preceptos reglados y externos, a la hora de desarrollar sobre el terreno las actuaciones y tenerse que adaptar a los entramados organizacionales y culturas de las distintas instituciones escolares, adquieren modalidades diversas que tienen que ver con cada uno de los contextos y que se reflejan en el propio aprendizaje del alumnado (Ball, 1987; Hardgreaves, 1993; Antúñez, 1999; Bernal, 2004; López, 2006).

*“Una de las armas para evitar la exclusión es la Atención a la Diversidad. Darle una respuesta al alumno y si tiene éxito él sigue viniendo, cuando no viene es cuando no tiene éxito ninguno [...] Eso, en cierta medida, yo creo que es porque hay una línea pedagógica y porque hemos visto que ajustar nuestra estructura era lo mejor dentro del profesorado que teníamos, dentro de nuestras posibilidades organizativas [...] es adaptarle el vitae para que llegue y disminuir el número de profesores [...] pero es que este centro es matemática pura.” (D.1)*

En este marco hay investigaciones que se refieren a las relaciones micropolíticas que aparecen cuando se ponen en juego intereses y capacidades de poder diferentes, por el que tanto los individuos como los grupos defienden sus espacios de poder para promover sus planteamientos o sus intereses dentro de la organización. Así, encontramos cómo se comparten ciertos valores y recursos al tiempo que se pueden mantener creencias o planteamientos pedagógicos que pueden ser divergentes. (Greenfield, 1991; Githin, 1992; Smith, 1995; Blase, 2002; Bolivar, 1997, 2005).

Como es posible observar en los fragmentos, debíamos tener en cuenta la complejidad de la realidad a la hora de investigar (prácticas, contextos, estructuras, medidas de atención, etc.). Por ello, en el apartado de la metodología se ha fundamentado la perspectiva analítica por la que nos hemos decantado en el clásico debate entre las posturas cuantitativas y cualitativas. Apoyando la solución ecléctica y plural del mismo, nuestra posición se inclinó más por lo cualitativo, debido a que, sin menospreciar el aporte de lo cuantitativo, consideramos su enfoque como el indicado para interpretar las relaciones subyacentes que se encuentran detrás de dicha complejidad.

En este sentido, dado que nuestra información, como se puede ver, procede mayoritariamente de entrevistas realizadas al profesorado y a otros actores, los instrumentos y las estrategias metodológicas para construir el “nuevo discurso” han sido fundamentalmente las que tienen en cuenta el “uso del lenguaje”, esto es, el análisis de contenido, la categorización y la interpretación. De esta forma, y gracias a dichos “momentos” dentro del proceso metodológico, fue posible la conformación de un conjunto de categorías emergentes que, al tiempo que nos ubica en un nuevo comienzo, nos ha permitido organizar, clasificar y sistematizar la información en diferentes espacios (categorías) que sintetizan la esencia de la información seleccionada e identificada y que, en nuestro caso, nos conduce hacia las *buenas prácticas* educativas. Por ello, de aquí en adelante, apoyados en la base empírica de las opiniones de los informantes, intentaremos reflexionar en los primeros puntos de encuentro de esta investigación. Así pues, la saturación de la información recogida y expuesta al proceso metodológico dio luz, a su término, a las siguientes categorías:

- *Buenas prácticas en la categoría de las relaciones del centro con el contexto.*
- *Buenas prácticas en la categoría de la organización del centro y del aula.*
- *Buenas prácticas en la categoría del liderazgo educativo.*
- *Buenas prácticas en la categoría de la enseñanza y el aprendizaje.*
- *Buenas prácticas en la categoría de la evaluación de los aprendizajes.*



- *Resultados educativos del alumnado en función de las prácticas empleadas por el profesorado.*
- *Necesidades, Cambios y nuevas perspectivas del profesorado en relación con la atención a la diversidad y el alumnado en riesgo de exclusión social.*

A continuación vamos a proceder a caracterizar cada una de estas categorías.

## **1. Buenas prácticas en la categoría de las relaciones del centro con el contexto**

Es un hecho constatado, como se comentó en el marco teórico, que en el tránsito del anterior milenio al presente, debido a los profundos cambios y transformaciones, estamos viviendo en nuevos contextos sociales, culturales, económicos, políticos, tecnológicos, etc., que de una forma genérica se han denominado “postmodernidad”. La flexibilidad en las organizaciones ha sido una de sus consecuencias, en lo que se llamado “posfordismo”. Por ello, en las instituciones educativas, la descentralización, la autonomía y los modos de gestión privados son algunas de las características que se van imponiendo. Entre otras cuestiones, los vínculos con el contexto se hacen cada vez más intensos y amplios, reestructurándose progresivamente el lugar y el papel de la escuela en las relaciones que mantiene con la familia, con las madres y los padres, con las instituciones locales, etc. En definitiva, con el contexto. Estas nuevas dinámicas en torno al gobierno de la educación, están haciendo que las responsabilidades recaigan en el propio centro, lo que acentúa su fuerte implicación, e interés, por las instituciones que lo rodean.

### **1. a Análisis de los datos: las sub-categorías**

Respetando la definición de las categorías resultantes, el “contexto” para nosotros se refiere, como se observa en el esquema 9, a aquellos organismos, asociaciones, instituciones, etc., que se relacionan con la actividad de la propia escuela. Los otros centros educativos de la zona o del propio municipio, la familia, las instituciones locales (centro de salud, ayuntamiento, asistencia social, etc.) y otras menos conocidas, colaboraban con las actividades formativas, como la organización MUSE<sup>115</sup>, las madres mediadoras, etc.

---

<sup>115</sup>El programa MUSE es promovido por la Fundación Internacional Yehudi Menuhin (IYMF). Desde el año 1991 se constituye como una Asociación Internacional sin ánimo de lucro. Entre una de sus áreas de trabajo fundamentales se encuentra el Proyecto MUSE, que entiende la música y las artes como fuente de equilibrio y convivencia. El MUSE comenzó a desarrollarse en Suiza en 1994. Desde entonces ha crecido hasta implantarse en 443 escuelas de quince países de Europa, colaborando actualmente en el programa 892 artistas y participando en el mismo, a nivel europeo, a más de 45.000 niños y niñas. El Programa se implanta desde un trabajo coordinado entre los artistas, los



Esquema 9. Categoría y sub-categorías de *buenas prácticas* en las relaciones del centro con el contexto.

Así pues, como resultado del proceso de estructuración y categorización, el *índice de frecuencia de buenas prácticas* en esta categoría permitió observar cómo, entre otros aspectos, la participación conjunta con las instituciones locales, las familias del alumnado u otros centros educativos del contexto aledaño (especialmente aquellos de donde provenían los estudiantes) sumaban más del 85% de las prácticas identificadas, mientras que aquellas actuaciones que se vinculaban a fundaciones u organizaciones, al tiempo que cumplían una labor de apoyo y refuerzo con el alumnado en riesgo, eran las menos referenciadas. Lo dicho se refleja en el siguiente gráfico 1.

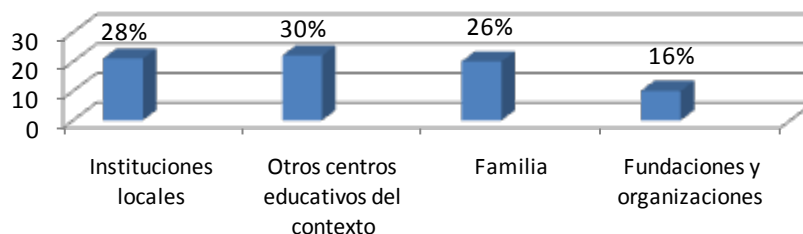


Gráfico 1. Frecuencias de *buenas prácticas* en la categoría de las relaciones del centro con el contexto.

---

profesores de los centros y los equipos directivos, así como de éstos con los profesionales que coordinan el Programa en el Ministerio de Educación y Cultura, las Consejerías de Educación de las distintas Comunidades Autónomas y en la Fundación Yehudi Menuhin España. La finalidad es el fomento de las Artes como base educativa, especialmente de la música, el canto, el teatro, la danza y las artes plásticas, en el ámbito escolar como herramienta que favorece la integración social educativa y cultural de niños y niñas desde el respeto a la diversidad. El trabajo se realiza a través de talleres impartidos por artistas en activo con experiencia pedagógica. Las actividades MUSE se imparten en los centros escolares, dentro del horario lectivo, y se prolongan durante el curso escolar. Información disponible en: <http://www.fundacionmenuhin.org/programas/muse1.html>

En este sentido, y como se visualiza en el gráfico 2, la distribución por centros de dichas prácticas refleja, entre otros aspectos, como el IES Montes Orientales y el IES Benalúa diversifican más los vínculos con el contexto relacionándose con tres de las cuatro sub-categorías. A su vez, el IES Hiponova (Montefrío), si bien está asociado solo a dos de las sub-categorías (instituciones locales y familia), concentra, en referencia con las otras dos instituciones escolares, un mayor *índice de frecuencia de buenas prácticas* en cada una de ellas. A continuación pasaremos a desarrollar cada una de dichas sub-categorías.

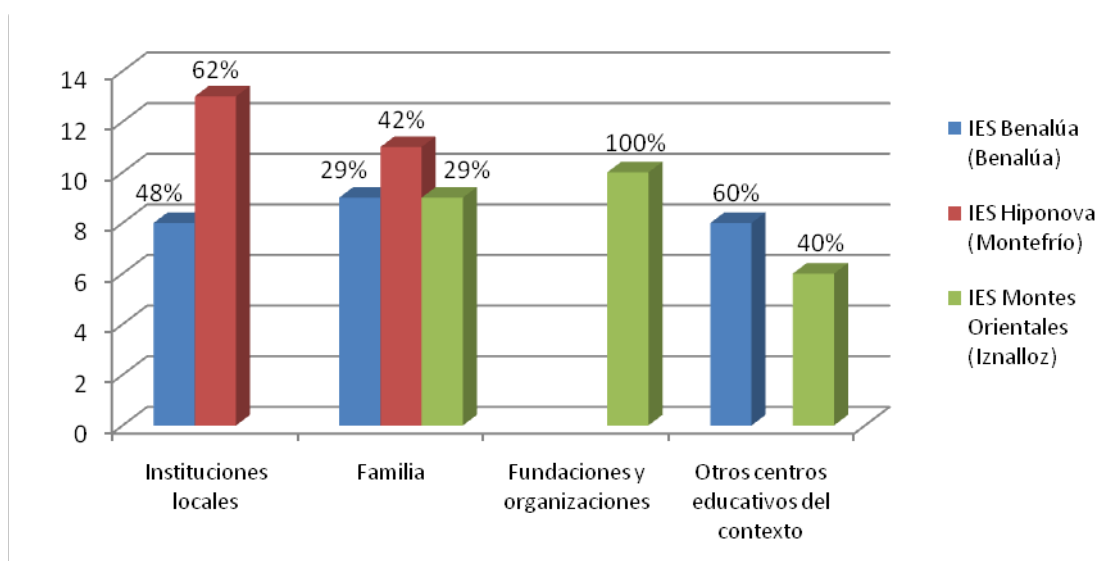


Gráfico 2. Frecuencias de *buenas prácticas* en la categoría de las relaciones del centro con el contexto en relación con cada uno de los IES investigados.

## 1. b Descripción y estudio de las sub-categorías

### 1.b.1 Implicación con otros centros educativos del contexto

Para el profesorado es muy importante establecer nexos de colaboración con los centros del propio municipio y con los de la zona de influencia, con el objeto de intercambiar y difundir información sobre el alumnado que transita de unos centros a

otros y así asesorar sobre los aspectos más relevantes de cara al proceso de escolarización.

*“...primero pedimos del centro del pueblo desde el que acuden los niños de aquí de primaria; se piden los informes y con esos informes y una valoración inicial que hacemos nosotros con unas pruebas escritas, porque nosotros no los conocemos de nada, vemos el qué, [...] el año pasado bajé yo a hablar con los dos tutores que hay de sexto, para que me digan cómo va cada niño exactamente.” (JE.2)<sup>116</sup>*

En otro de los centros se expresaban cuestiones similares, pero ahora se trata de informar sobre la evolución del alumnado tras el paso del tiempo.

*“También como iniciativa o experimentación, en el primer trimestre de cada año, mandamos a los colegios de referencia las notas de sus alumnos anteriores, que estaban en sexto o en segundo de la ESO, para que puedan ver en tercero cómo han ido en el instituto; muchos colegios nos lo demandaron, porque han estado mucho tiempo con esos alumnos y están implicados con ellos.” (O.1)*

Se observa que en estos contactos iniciales de tránsito de información, se opta por una perspectiva que abunda en lo individual y personal del alumnado con el propósito de que su adaptación al centro se realice de forma óptima. Así lo aconsejan autores como Madrid (1994), Jhonson y Rudolph (2001), Domingo (2005), Bolívar y Pereyra (2006), en el sentido de que hay que dar respuestas educativas heterogéneas ante la variedad de factores de riesgo que sesgan las posibilidades de desarrollo del alumnado más vulnerable.

---

<sup>116</sup>La codificación de los IES y de los/as entrevistados/as se establece de la siguiente manera: 1= Centro 1; 2= Centro 2; 3= Centro 3; C= Compensatoria; AR= Apoyo y Refuerzo; PGS= Programas de Garantía Social; PDC= Programas de Diversificación Curricular; TAR= Tutorías (con alumnado en situación de riesgo de exclusión); O= Orientación; D= Directores/as; JE= Jefes/as de Estudio; OT= Otros/as Profesionales a cargo que no se encuentren en ninguna de las anteriores (Programas, Asociaciones, etc.)

## 1.b.2 Implicación familiar

Uno de los grandes principios educativos tiene que ver con la relación entre la escuela y la familia. Pero los cambios sociales y culturales que venimos comentando con tanta frecuencia, están transformando también la estructura y las pautas familiares<sup>117</sup>, con la consiguiente repercusión en la vinculación con la escuela. En contextos como los que estamos estudiando, la participación de las familias es primordial y así lo atestiguan investigadores como Silver (1995), Sen (2000), Tezanos (2004), Ball y Youdell (2007) o Moraes (2008).

Hemos evidenciado en nuestra investigación cómo el profesorado reclama de los padres y madres su implicación, al tiempo que promueven una serie de actividades pedagógicas para que participen en las mismas y se sientan protagonistas de la educación de sus hijos.

*“...el curso pasado ya empezamos la iniciativa de propuestas de mejora con unos padres de formar grupos en los pueblos, que depende del instituto y los gobierna el instituto [...] pero ahora mismo tenemos equipos de deporte, nuestros, que me parece que son en Gobernador<sup>118</sup>.” (D.1)*

En otro de los IES también se aprecia el valor de la relación con la familia y la potenciación de la misma por parte del propio centro.

---

<sup>117</sup>Para autores como Luengo y Luzón (2001), Adán y Gallego (2001) o Savater (2006) la familia es la primera y mayor responsable del desarrollo social de los hijos (habilidades sociales, valores, nociones de convivencia y supervivencia, etc.). En los tiempos que corren, sostienen los autores, las transformaciones relacionadas a la inserción de la mujer en el mundo del trabajo, el logro de la igualdad entre el hombre y la mujer (falta de asimilación por parte del hombre), los problemas demográficos (alargamiento de la vida media, disminución de los nacimientos, etc.), la mentalidad divorcista, la secularización (falta de un punto de referencia religioso), etc., han llevado a una serie de consecuencias como: el crecimiento del número de divorcios, disminución de la nupcialidad, caída de la natalidad, reducción del tamaño de la familia, la actual valoración negativa de la familia por parte de los medios de comunicación, los problemas para compaginar trabajo y vida familiar, malos tratos, disociación entre sexualidad y matrimonio, la debilitación y fragmentación del núcleo familiar con el consiguiente aumento de las formas familiares atípicas y de las formas pseudo familiares, todo ello conduce cada vez más al núcleo familiar, y a los padres, a sentir desánimo y desconcierto ante la tarea educativa y socializante. Así pues, de forma compensatoria, dicha responsabilidad cada vez más recae en manos de la institución escolar.

<sup>118</sup>Es un pueblo de la provincia de Granada cerca de Iznalloz.

*“Tenemos la escuela de padres, ya sabes que vienen madres aquí a clase para que conozcan el centro y que cuando hablen, lo hablen con conocimiento de causa, [...] y cuando un padre viene aquí y ve el centro y como se trata a los niños, pues a lo mejor cree que la escuela es más necesaria de lo que pensaba en un momento, entonces integrar, captar esa gente y que se den cuenta de que si su hijo no se incorpora al sistema educativo, van a seguir formando bolsas de marginalidad.” (D.3)*

Más allá de las necesidades académicas que se pueden derivar de estas iniciativas para la mejora de la educación del alumnado, podemos señalar otra dimensión no menos interesante y que, de la mano de Peterson y Warren (1994), Reitzung (1994) y Beck (2000) señalan que estas prácticas y vinculaciones que comprometen y potencian la participación familiar van íntimamente unidos al desarrollo de una “democracia” en las escuelas. En sintonía con nuestros manifestantes, Badosa y otros (2003) o Ballart (2007), han señalado, como criterio de selección de *buenas prácticas* en contextos desfavorecidos, a todas aquellas actuaciones que *dan lugar a la creación y el fortalecimiento de vínculos comunitarios*.

### **1.b.3 Implicación de instituciones y empresas locales**

Las instituciones educativas no pueden vivir de espaldas a la realidad social y cultural que le rodea. Necesitan de la colaboración e implicación de las agencias, agentes, instituciones, empresas, etc., que operan en su mismo contexto o son cercanos a su perímetro de influencia. Este otro principio pedagógico de máxima importancia, también ha estado presente entre los *criterios de identificación de buenas prácticas* utilizados en nuestro proceso metodológico tal y como proponen Badosa y otros (2003), Ballart (2007) y Alsina y Planas (2009). Desde asociaciones socioculturales, instituciones como Cáritas, asistentes sociales, el centro de salud, la administración de justicia, el orden público, el ayuntamiento, las empresas, etc., participan, colaboran, apoyan, etc., la compleja labor educativa que tienen encomendada estos IES. Aunque son cuestiones importantes, y por momentos pueden

parecer obvias, autores como Marchena (1997), Ainscow, Crow y Dyson (2007), Ballart (2007) o Espínola y Silva (2009), apoyan estas consideraciones.

Los asistentes sociales trabajan codo a codo con el profesorado sobre todo en cuestiones que tiene que ver con el absentismo.

*“[Los alumnos] tienen que venir, [los asistentes sociales] llevan los seguimientos, las faltas [y] si no vienen van a casa y por eso les temen que avisen: “que su hijo no viene al centro”. Hay un seguimiento bastante serio y vienen por eso pero me acuerdo cuando este seguimiento no era así, faltaban bastante más, les daba igual.” (A y R. 2)*

La seguridad, los problemas de acoso, de maltrato, de consumo de estupefacientes, de salud, son cuestiones que preocupan cada vez más a los centros. Para afrontarlas desde una perspectiva holística se solicita la colaboración de las instituciones que se encargan prioritariamente de estos asuntos.

*“Hemos hecho un “programa director” para mejorar la seguridad en el centro, hemos traído la guardia civil y a un inspector judicial por si hay algún problema de acoso. [...] Si hay casos graves que los alumnos nos comunican, hay que ponerlos en manos de expertos que sepan [...] que informen a los padres de los alumnos. [...] También estamos trabajando con el Centro de Salud en el asesoramiento y atención al alumnado en temas de crecimiento, cambios hormonales y corporales, desarrollo sexual, etc.” (D.1)*

Como podemos observar, estas inquietudes van más allá de la mera intervención puntual porque se acentúa la perspectiva formativa, a través de actividades conjuntas (charlas, colaboración con familias...) requeridas por el centro educativo a los expertos que tratan estas cuestiones.

Dentro de esta amplia gama de interacciones hemos resaltado cómo los estudiantes que pertenecen a los programas de garantía social (hoy PCPI), al realizar su período de prácticas en empresas o instituciones locales no solo ponen a prueba los conocimientos adquiridos en sus respectivos talleres, sino que se implican dentro de



un marco laboral que los acogerá en todas las dimensiones de su desenvolvimiento. Así lo expresan los entrevistados:

*“Ahora van a empezar mañana las prácticas, dos van al ayuntamiento, dos a una residencia, al INEM, otros van a la UTL, otro al Consorcio, otro al Centro de Salud, y si bien no van a estar en puestos de responsabilidad, yo lo que quiero es que para lo que tengan que hacer que sean responsables, que es para lo que les hemos estado preparando, para que el comportamiento...”* (PGS. 3)

En otro de los centros:

*“...y ahora tienen un camino, una inquietud, ahora cinco o seis de la clase van a hacer prácticas de empresa, dos o tres se van a ir a Granada a la Nissan, otros a la Wolkswagen, de hecho algunos de ellos ya tienen una beca para hacer las prácticas, entonces ¿sirven de algo estas cosas? los PGS etc., pues sí [...] la experiencia me dice que hay muchos que salen y tienen la inquietud de seguir estudiando.”* (PGS. 1)

Como se refleja en ambos fragmentos, los docentes, al tiempo que valoran dichas experiencias de formación, ponen el acento en el crecimiento personal y actitudinal del alumnado cuando tienen que enfrentarse a los nuevos marcos de trabajo, lo que supone un verdadero reto para aquellos jóvenes que, en muchas ocasiones, se han encontrado en situación de abandono de sus estudios y por ende en riesgo de exclusión socioeducativa.

#### **1.b.4 Colaboración de fundaciones u organizaciones**

Las asociaciones que colaboran de forma desinteresada con los centros, en este caso, proporcionan recursos para atender de forma más individualizada al alumnado con la consiguiente mejora de los aprendizajes. A continuación extraemos algunos fragmentos de las entrevistas que se refieren a estas cuestiones.

*“[...] la Asociación Sorema<sup>119</sup>, [...] llevamos ahora pocos años, la verdad es que está viniendo muy bien, están ayudando muchísimo, porque a estos alumnos los sacan de las clases, y ahí en las clases no se les podía soportar, los demás estaban perdiendo, y entonces pues, la verdad es que está yendo bastante bien...” (A y R. 3)*

También a través de prácticas realizadas por el profesorado proveniente de fundaciones como MUSE se busca romper los estereotipos sociales aprovechando manifestaciones culturales como la música.

*“Con los que estaban más deprimidos yo hacía actividades para que se sintieran a gusto, se integrasen dentro de clase [...] como por ejemplo a la hora de bailar; se daban la mano; intento el contacto físico. Sobre todo hay que buscar la sencillez; intento utilizar un vocabulario que se acerca más a ellos, utilizando una palabra que un profesor a lo mejor no la va a decir pero a mí me sirve de acercamiento para tomar confianza. Entonces que venzan un poco esto. Cuando lo rompen, todos entran. Son más naturales...” (OT. 1)*

Las *madres mediadoras* son dos mujeres que tuvieron a sus hijos escolarizados en uno de los centros, una es *paya* y la otra gitana. Visitan el centro diariamente para interceder en los posibles conflictos que hayan ocurrido en el transcurso de la semana. Trabajan conjuntamente con el profesorado y con las familias. Están apoyadas por Cáritas.

*“...la mediación familiar la llevamos en el instituto [...] nosotras le dedicamos mucho más tiempo al instituto, [también] vamos a las casas a hablar con las familias [...] venimos todos los días a la hora del recreo para hablar con los profesores, cualquier problema con los niños, los partes que todos los días hay y hablamos con las familias. [...] el [profesor] que haya tenido problema pues está allí esperándonos a nosotras. Y luego, [nos reunimos] con los jefes de estudios.” (OT.1)*

---

<sup>119</sup>Sorema es producto de una subvención que piden entidades y organizaciones no gubernamentales de colaboración con la población. En este caso, Cáritas España. Puede cubrir varios ámbitos entre ellos el ámbito educativo y formativo. La subvención de actividades formativas orientadas a la inserción laboral se realiza proveyendo de personal especializado a Instituciones Locales o Educativas que imparten talleres de diversas especialidades.

A la hora de interactuar con dichos agentes el Departamento de orientación es un eje fundamental como nexo activo en la construcción de vínculos. Así lo describen los entrevistados:

*“Con el ayuntamiento estamos coordinando un plan contra el absentismo [...] también mantenemos una relación fluida con los colegios de origen de nuestros alumnos [...] ellos nos dan la mejor información [...] las familias están colaborando en el centro en cuestiones de aprendizaje.” (O. 1) [...] Nuestro Orientador, está potenciando una escuela de padres, hacen reuniones, están en determinadas clases [...] está ayudando mucho.” (D 3)*

Como podemos observar, los centros educativos no pueden ignorar la realidad social y cultural, ya que necesitan de la implicación y colaboración todas estas instituciones (Ballart, 2007). Así pues, este tipo de dinámicas y prácticas de colaboración apoyadas y dinamizadas por el Departamento de orientación, al tiempo que están presentes como un principio pedagógico en la gestión educativa que se realiza en los contextos analizados, son referenciados por Badosa y otros (2003), San Andrés (2004) o Ballart (2007) como procesos que se asocian con las prácticas que buscamos identificar y que apuntan a *diseñar respuestas específicas para afrontar necesidades particulares o para aprovechar eficazmente los recursos existentes*.

Recurriendo a los documentos analizados, dentro de los “Objetivos propios para la mejora del rendimiento escolar y la continuidad del alumnado en el sistema educativo” del Proyecto educativo del IES Montes Orientales, se especifica:

*“ objetivo 10: Colaboración del Ayuntamiento y otras asociaciones de la Comarca en la mejora de la convivencia: Existe gran coordinación con el Equipo de Orientación Educativa en el desarrollo y seguimiento del Plan Municipal de Control del Absentismo [...] Además, están trabajando paralelamente con nuestro equipo las monitoras de Cáritas, a través de dos proyectos de control de absentismo [...] asisten diariamente al Centro para realizar un control exhaustivo de las faltas de asistencia del alumnado en riesgo social [...] colaboran eficazmente en el control y seguimiento familiar de algunos*

*casos concretos así como la “tutorización” de algunos alumnos y alumnas especialmente conflictivos [...] El apoyo de todos estos agentes externos es fundamental para crear una dinámica educativa, especialmente con el grueso de alumnado de compensación educativa que llega a nuestro centro por primera vez (con unas ratios muy elevadas en el primer ciclo de secundaria) [...] consideramos dichos agentes, imprescindibles en nuestro IES debiendo ser ratificados en sus funciones e incluso potenciados.” (Proyecto Educativo de Centro. 1)*

Respecto a la perspectiva que marca la relación del IES Montes Orientales con su contexto, queda clara la visión “holística” de claustro de profesores al diseñar dicho documento, dejando entrever que, ante las situaciones de absentismo o riesgo de fracaso escolar que forman parte de la complejidad del fenómeno de la exclusión social, una de las respuestas es una acción conjunta que busque abordar el desarrollo general del alumnado en pos de la consecución de los objetivos propuestos para cada nivel educativo.

## **2. Buenas prácticas en la categoría de la estructura y la organización del centro**

López (2006), se refiere a las organizaciones escolares actuales diferenciando claramente el marco de acción que el profesorado posee dentro del carácter formal de su estructura, del margen de autonomía que les permite trascender de la misma. A su vez, el aumento de la brecha entre ambas esferas, les permitirá desarrollar un conjunto de conductas adaptativas sin necesidad de que éstas estén predeterminadas por una estructura que controle, supervise o evalúe. De este modo, este tipo de organizaciones<sup>120</sup> se permiten a sí mismas importantes márgenes de flexibilidad en su

---

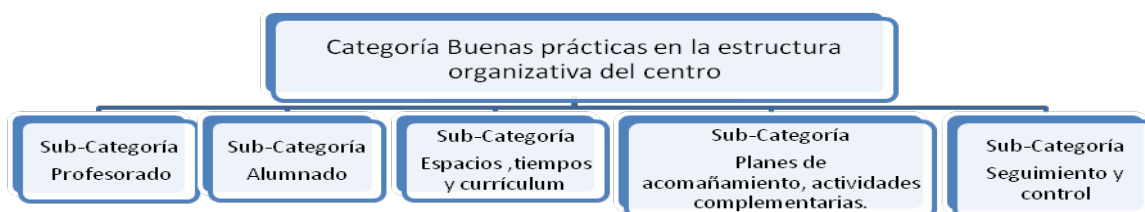
<sup>120</sup>Bidwell (2001), pone de manifiesto que, desde esta perspectiva de la organización escolar, buena parte del funcionamiento organizativo es construido socialmente en el curso de procesos emergentes en donde los significados son negociados permanentemente y sin ningún guión previo. Otros autores como Lotto (1990), se refirieren a este tipo de organización escolar como ‘construcciones sociales’ en el sentido de que mediante el lenguaje y la interacción, los fenómenos que guardan relación con la organización son continuamente definidos e interpretados, emergiendo de este proceso las categorías que serán tomadas por sus miembros como ‘la realidad’,

funcionamiento pudiendo llegar más fácilmente a la creación de espacios colaborativos de ejercicio profesional ante problemáticas como la exclusión socioeducativa.

En sintonía, la autonomía que la administración educativa le ha otorgado a los centros educativos (LOE, 2006<sup>121</sup>) se hace notar cuando analizamos los modos en los que éstos se organizan optando por un clima de menor regulación y de mayor flexibilidad.

## 2. a Análisis de los datos: las sub-categorías

El análisis de las *buenas prácticas* relacionadas con la estructura organizativa de los IES estudiados, lo vamos a realizar a través de cinco sub-categorías: el profesorado, el alumnado, espacios- tiempos y currículum, planes de acompañamiento y actividades complementarias y, por último, dinámicas de seguimiento y control. Todas estas sub-categorías emergieron de nuestro proceso metodológico y se pueden contemplar de forma más clara en el siguiente esquema 10.



Esquema 10. Categoría y sub-categorías de *buenas prácticas* en la estructura organizativa del centro educativo.

---

a partir de ahí, la forma en que los sujetos construyan su visión de la organización va a influir poderosamente en las acciones que emprendan a continuación.

<sup>121</sup> Artículo 120, 1. Los centros dispondrán de autonomía pedagógica, de organización y de gestión en el marco de la legislación vigente y en los términos recogidos en la presente Ley y en las normas que la desarrollen. Artículo 120, 2. Los centros docentes dispondrán de autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como las normas de organización.

Como se observa a continuación, en el gráfico 3, las *buenas prácticas* relacionadas con las decisiones organizativas vinculadas con la gestión de la problemática de la exclusión socioeducativa en los IES estudiados, se concentran principalmente en dos de las cinco sub-categorías: a) la organización del alumnado en riesgo de exclusión y, b) la organización profesorado que atiende a los mismos. Ambas sub-categorías abarcan el 73% del total de la frecuencia de saturación. En este sentido, la organización del alumnado es la que presenta el nivel más elevado, con el 43% sobre el total. A su vez, la sub-categoría respectiva a los planes de atención complementaria, junto con la sub-categoría referente a las acciones de seguimiento y control de los procesos y la adaptación de elementos como los espacios, tiempos, currículo, etc., completan el resto de la frecuencia representando el 36% del total del índice de la categoría.

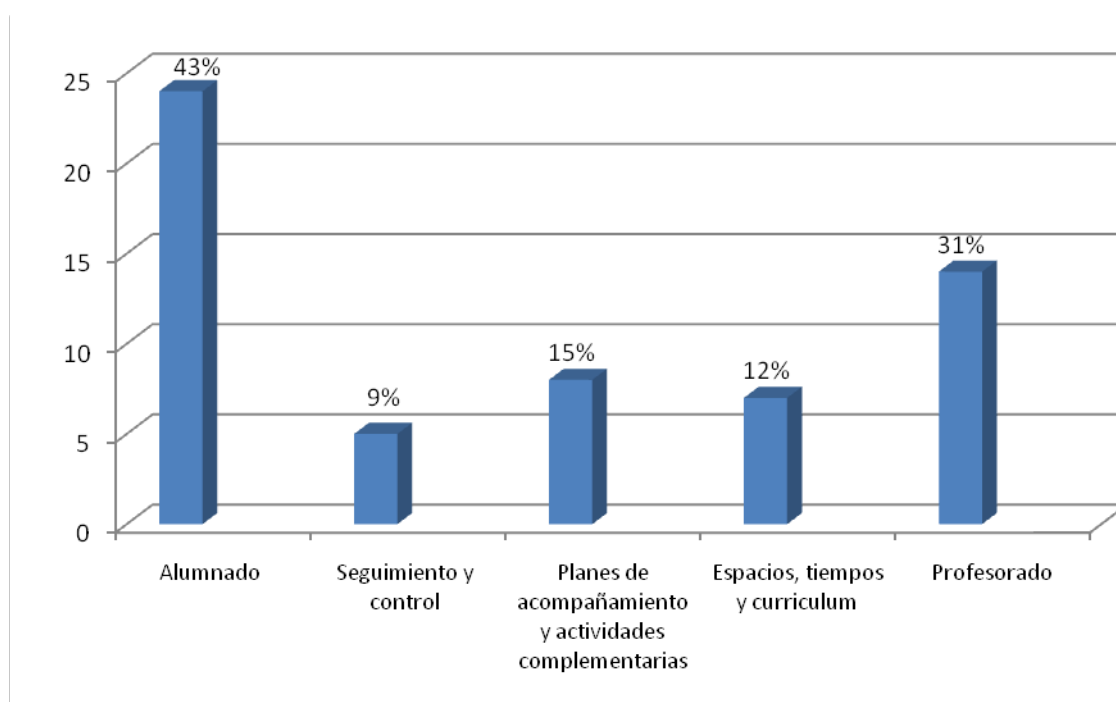


Gráfico 3. Frecuencias de *buenas prácticas* en la categoría de la estructura organizativa del centro educativo.

A nivel general y como se puede observar en el gráfico 4, si sumamos todos los porcentajes, el IES Montes Orientales muestra el mayor índice de frecuencia acumulada, ocurriendo lo mismo en las tres sub-categorías donde está presente.

Dentro de este marco, el IES Hiponova coincide con el centro de Iznalloz en basar las *buenas prácticas* ante la exclusión, en actuaciones organizativas con el alumnado y el profesorado. Por otro lado, el IES Benalúa, si bien puede realizar actuaciones vinculadas con estas dos sub-categorías, las *buenas prácticas* que se le han identificado se basan en la coordinación de planes de atención al alumnado y en cuestiones asociadas a los espacios y el currículum.

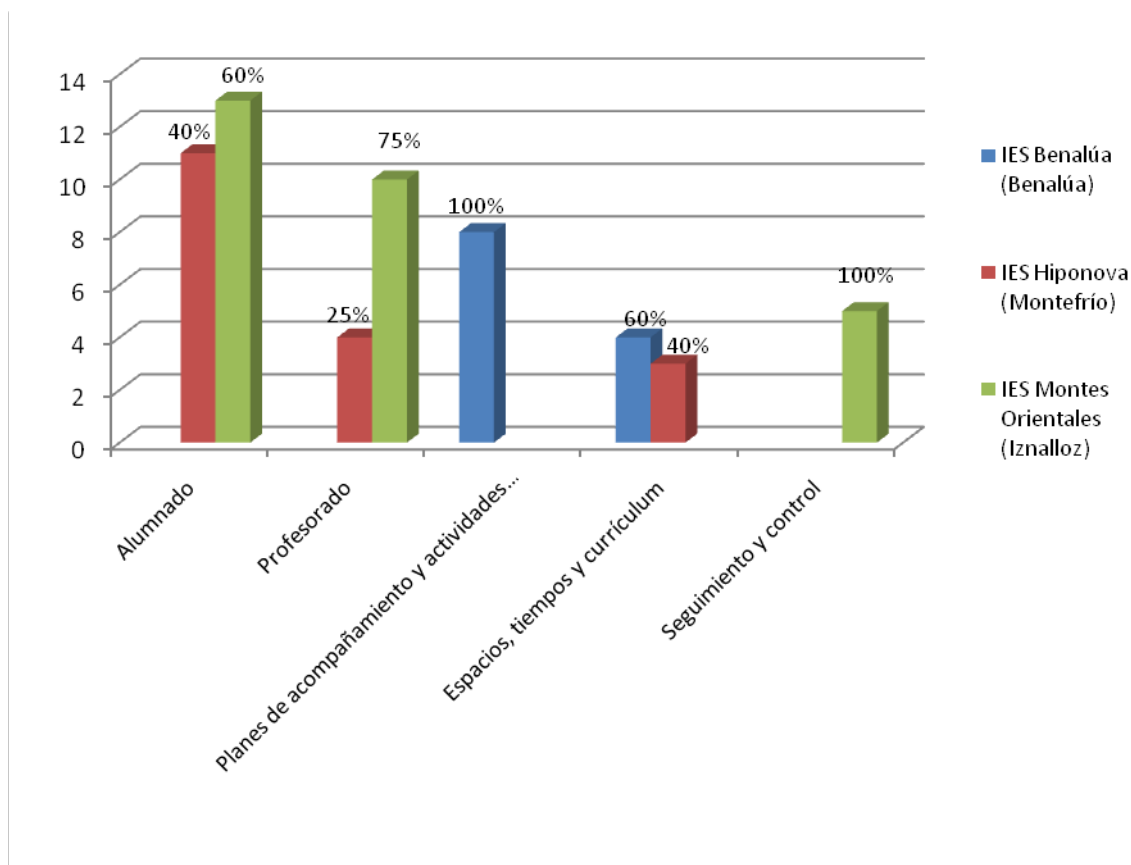


Gráfico 4. Frecuencias de *buenas prácticas* en la categoría de la estructura organizativa del centro educativo en relación con cada uno de los IES investigados.

En los siguientes apartados desarrollaremos, con el apoyo empírico de las opiniones de los informantes, cada una de las sub-categorías referenciadas.

## 2. b Descripción y estudio de las sub-categorías

### 2.b.1 La estructura organizativa y el profesorado

Como ya se ha comentado, hoy día, el contexto de autonomía de los centros educativos proporciona un alto grado de diferenciación interna en las tareas del profesorado, ya que sus responsabilidades son más difusas, en un ambiente organizativo en el que el control y la coordinación se orientan hacia un trabajo más colaborativo. Por ello, el profesorado debe transformar el carácter de sus tareas, antes estables, formales y jerárquicas, por la asunción de nuevos roles más variados. En este marco, los docentes se comprometen con metas educativas de más alto nivel, porque le da significado a su trabajo conforme a unos objetivos compartidos y deseados.

Ahora los educadores desarrollan roles que están vinculados con un centro que se organiza a través de una estructura participativa, por lo que su trabajo se desarrollará en equipo, valorándose su capacidad y su conocimiento. Como lo refleja el siguiente fragmento, las dinámicas basadas en el compromiso son clave en esta nueva forma de concebir el funcionamiento del centro, ofertando el propio director una parte de su tiempo para llevar adelante el proyecto educativo.

*“Pero es que este centro es matemática pura. Si sumas cuatro grupos y catorce horas, dan cincuenta y seis horas y contamos para este trabajo con dos grupos de dieciocho que es igual a treinta y seis [...] luego el instituto pone de su parte más horas; yo por ejemplo no tenía que dar clase y sin embargo doy cinco horas, y así ponemos veinte horas desde dieciséis hasta treinta y seis.” (D.1)*

Por estas cuestiones, la flexibilidad o la responsabilidad son características del nuevo papel que tiene que desempeñar el profesorado en este tipo de organizaciones, más descentralizadas.



*“Tenemos que tirar entre todos y que el trabajo tenemos que dividirlo equitativamente. Creo que es un razonamiento tan lógico [...] lo que hemos hecho, ha sido disminuir la ratio en el primer ciclo y dividir la tarea.” (D.2)*

Bajo estos criterios, la asignación de las tareas se lleva a cabo a través de la negociación, dado que se parte de unas metas a las que se les da valor y significado. Por ello, el profesorado involucrado en las *buenas prácticas* identificadas, las relacionadas con la exclusión socioeducativa, suele compartir libremente los objetivos de los proyectos en los que está comprometido el centro.

*“Todos los profesores que entran en compensatoria son voluntarios [...] yo lo negocio eso con los profesores [...] para no forzar a nadie que no quiera entrar en compensatoria. Este año por ejemplo, todos son voluntarios y lo hemos negociado [...] hay gente que trabaja de maravilla [...] ha sido un éxito vamos a seguir en esa dinámica.” (D.1)*

Como adelantábamos, estas dinámicas rompen el carácter impuesto y jerárquico de las estructuras organizacionales de antaño. Ahora el profesorado debe vincularse, además de en su área, en labores que son requeridas por las necesidades organizativas de la escuela. Para referirse a este aspecto, Ainscow y Hopkins (1994) o Rollow y Bryk (1995) o Bolívar (2005), afirmaban que este tipo de dinámicas no podrían llevarse a cabo sin un grado de democracia mínimo dentro del centro. Así lo valoran uno de los directores entrevistados:

*“Pensamos también que los profesores pueden dedicarse [...] no sólo en su horario completo a la compensatoria, sino que también den a bachilleratos. Eso es una cosa que nosotros hemos decidido y también hemos llevado a cabo para todo. Porque un profesor necesita salir de su rutina para renovarse un poco.” (D.2)*

## 2.b.2 La estructura organizativa y el alumnado

Las estrategias resaltadas en el apartado anterior se utilizan, en ésta sub-categoría, bajo los mismos objetivos y criterios, pero ahora las prácticas se centran en el alumnado. Diferentes tipos de rotaciones, agrupamientos, o formas organizativas que permitan, entre otras cuestiones, individualizar la enseñanza, son utilizadas para facilitar el desarrollo educativo del alumnado en riesgo. Así lo manifiestan los informantes:

*“Yo me juntaba con un montón de niños en la clase y era imposible atenderlos bien. ¿Y qué paso? ¿Qué dijo el director? Mira, lo que vamos a hacer con los PGS, ¿no son muchos niños? Pues los juntamos. El profesor que da lengua les da a los de electricidad y a los de administrativo. La de matemáticas, la que da matemáticas pues también los junta.” (A y R. 3)*

En otro de los centros:

*“La coordinación de los programas siempre se establece a través de los Equipos Educativos, las decisiones se toman desde reuniones con el profesorado, bajo criterios flexibles de movilidad y manteniendo grupos reducidos y brindando experiencias positivas, trabajando por competencias con ellos.” (O. 2)*

En este sentido, Johonson y Rudolph (2001) afirman, que la organización de los estudiantes con dificultades de aprendizaje deber realizarse a partir de *agrupamientos flexibles, sin establecer criterios previos de ordenación* (edad cronológica, resultados o rendimiento académico, etc.). Éstos se establecen teniendo en cuenta las competencias curriculares con el objeto de mejorar los aprendizajes, tal como lo explica uno de los directores:

*“Gracias a la dotación de los planes que nos han adjudicado en primero y en segundo las matemáticas y la lengua en todos los cursos se da a la misma hora; lo hemos organizado así con objeto de poder trabajar en agrupamientos flexibles [...] En primero se trabaja con cinco grupos de matemáticas; a la misma hora salen los alumnos para*

*trabajar los cinco niveles de matemáticas durante los cinco días de la semana en primero y en segundo. En lengua igual [...] En el resto de las materias trabajamos los apoyos.” (D. 2)*

En los otros dos centros:

*“Trabajo en apoyo de Sociales directamente con el profesor de Sociales que me envía a los alumnos con más dificultades [...] Suelen ser grupos reducidos, cuatro o cinco.” (A y R. 1) [...] Hemos tenido la suerte de poder hacer los apoyos en todas las horas, hay una diferencia bastante grande, la evolución es bastante grande [...] los vamos cogiendo todos los días un par de horas, según su horario y sus clases, no los sacamos ni en educación física, ni en dibujo, ni en música ni en religión, en esas asignaturas se quedan en sus clases para mantenerlos integrados.” (A y R. 3)*

Como se expresa en este último fragmento, la forma de establecer los grupos, al tiempo que conforma el trabajo de base ante las necesidades del alumnado en situación de exclusión, requiere, a nivel coordinativo, mucha paciencia e interés.

Así pues, las valoraciones del profesorado reflejadas en los fragmentos, se confirman en los *“objetivos propios para la mejora del rendimiento escolar y la continuidad del alumnado en el sistema educativo”* pertenecientes al Proyecto Educativo de uno de los IES investigados, en donde se propone:

*“a) Aumentar la tasa de promoción por curso; b) Aumentar la tasa del alumnado que alcanza la titulación; c) Aumentar la tasa de idoneidad en las enseñanzas básicas; d) Disminuir la tasa de absentismo en las enseñanzas básicas; e) Aumentar las tasas de continuidad en los estudios posteriores de nuestro alumnado [y] f) Disminuir la tasa de abandono escolar en las enseñanzas obligatorias [todo ello] mediante una organización flexible e individualizada que facilite la atención a la diversidad y propiciando adaptaciones curriculares específicas.” (Proyecto Educativo de centro. 2)*

Se da el caso de que en Montefrío (provincia de Granada) hay una amplia población que procede del Reino Unido y que tiene escolarizado a sus hijos e hijas en

los centros públicos de la zona. Las necesidades educativas más inmediatas tienen que ver con el lenguaje lo que ocasiona un tipo de organización más personalizada con estos estudiantes. En este sentido, aparece la predisposición de una de las profesoras para ayudar a sus compañeros/as para manejar las situaciones en las que la comunicación es dificultosa.

*“...en caso de que el profesor [no pueda] ayudar a los alumnos, recurren a mí en muchos casos, porque saben que yo hablo inglés. Alicia, ¿cómo le adapto a este muchacho esto? O, inténtale traducir [este] proyecto importante que quiero que realice, pero no sé cómo explicarle para que lo lleve a cabo. Yo también soy el nexo con respecto a mis compañeros.” (OT.3)*

Como se evidencia, en estos contextos los roles profesionales formales se debilitan para adaptarse a las circunstancias y al contexto.

*“...en diversificación porque son grupos muy reducidos normalmente [...] trabajan con las materias agrupadas en ámbitos y se les facilitan las cosas, se les intenta ayudar y sí responden [...] luego hay flexibilidad en los grupos en función de la competencia curricular e intentamos que los niveles se correspondan a la competencia de cada uno.” (C. 1)*

Sin más, son muchos los elementos organizativos que intervienen a la hora de adaptar aspectos como el currículo, las agrupaciones, los materiales, etc., a las necesidades del alumnado. Esto, al tiempo que aumenta la complejidad en el diseño, planificación y programación de la estructura organizativa, da más posibilidades de realizar una intervención precisa e individual del alumnado.

### **2.b.3 Organización de espacios, tiempos y currículum**

La organización de los espacios y tiempos es una tarea muy importante cuando se refiere a los cursos de la ESO porque es aquí donde aparecen con más intensidad los indicadores de riesgo de exclusión educativa (desfase escolar, repetición de curso,

etc.). Por ello, una de las prácticas claves, desde este punto de vista, es la que se dedica a atender estas situaciones, sin caer en estrategias paliativas ni asistenciales. Así lo valoran dos de los profesionales encargados del Programa de apoyo y refuerzo educativo:

*“Con respecto al espacio descubrí que cuanto más espacio, más capacidad de dispersión tienen; lo que hago es dar las clases en un sitio más acondicionado a sus necesidades [...] me pongo allí en medio del círculo y yo estoy de pié ayudándoles a cada uno. (A y R. 2) [...] Hablo mucho con la orientadora hablo y decidimos cuestiones de cómo organizar el aula y el grupo las adaptaciones y soluciones.” (A y R. 1)*

Como podemos observar, estas prácticas *aumentan las posibilidades de implicación y coordinación participativa de otros agentes*. Dichas cuestiones, han sido referenciadas por Badosa (2003) o Alsina y Planas (2009), como parte de los *criterios de selección de buenas prácticas* que hemos utilizado en nuestro proceso metodológico.

A principio de curso, a la organización del currículum, se le dedica mucha atención y tiempo, para, entre otras cosas, establecer los agrupamientos. Éstos se realizan teniendo en cuenta las competencias curriculares del alumnado con el objeto de optimizar las condiciones en las que se producen los aprendizajes.

*“Aquí tenemos grupos flexibles en función de la competencia curricular [...] al principio del curso hacemos unas pruebas individuales y luego se van agrupando. Procuramos que los distintos niveles se correspondan con las diversas competencias de nivel curricular que algunas son muy significativas [...] lo bueno es que el profesorado de compensatoria con el que contamos no se niega a innovar.” (C. 3)*

En otro de los centros:

*“En compensatoria tenemos dos grupos. Primero, dos grupos para primero, que son niños que entran todos nuevos o que repiten primero, que vienen de los colegios. Entonces hemos dicho, hay dos grupos de compensatoria de primero [que son] los*

*alumnos que tienen más retraso curricular, más desfase, Esos niños están en primero A y en primero B integrados, pero luego hay una serie de horas, de las instrumentales, que salen de su grupo, sólo de las instrumentales.” (JE.1)*

En este sentido, el Departamento de Orientación cumple una función esencial en la organización de las medidas de atención a la diversidad, mediando, adaptando y vinculando tanto los recursos humanos, como materiales del centro, en función de las necesidades del alumnado. Esto es resaltado por los propios orientadores de dos de los centros analizados:

*“Coordinamos todo a través de la orientación intentando pasar por todos los sitios. El enfoque que adoptamos es sistémico, sobre el absentismo, sobre la información de los alumnos y su contexto, luego la organización es flexible, y la implicación y comunicación imprescindible para solucionar problemas, adaptar materiales, currículum, espacios y tempos, mediar, establecer relaciones. (O.1) [...] la estrategia es dinamismo y pasar por todos los sitios y manejar la toda la información de los alumnos para formar los grupos, competencias, materiales específicos [...] luego todo es flexible y negociable.” (O. 3)*

En otro de los centros:

*“Con los tutores de compensatoria soy un nexo con su alumnado [...] adaptamos el material, el currículo [...] funcionamos por competencias, que “sepan hacer” y que sepan resolver [...] usamos fichas adaptadas a un ritmo muy despacio, reforzándole, y a nivel individual [...] intentamos trabajar a través del descubrimiento de los conceptos y variedad de actividades, buscamos la interacción.” (O. 2)*

De estos fragmentos, se evidencia, entre otras cuestiones, la capacidad de *flexibilizar* la gestión de las variables mencionadas. Las mismas, dan cuenta del nivel de implicación necesaria por parte de todos los responsables del desarrollo educativo del alumnado en riesgo de exclusión. Así pues, el *aprovechar eficazmente los recursos existentes para alcanzar los objetivos de aprendizaje o flexibilizar los tiempos del horario establecido*, además de ser aspectos valorados muy positivamente desde el

punto de vista pedagógico, se encuentran entre los indicadores de *identificación de buenas prácticas* (Johnson y Rudolph, 2001; San Andrés, 2004; Badosa, 2003; Ballart, 2007) utilizados en nuestro proceso metodológico.

#### **2.b.4 Dinámicas de seguimiento y control de la organización**

A la hora de desarrollar las dinámicas organizativas, las prácticas de seguimiento y control al alumnado, profesorado y sus diferentes interacciones, representan una baza muy valorada por los entrevistados. Así pues, en estas actuaciones, una vez más, el rol del Departamento de Orientación cumple una tarea esencial como nexo entre los diferentes agentes, o como una referencia para el asesoramiento.

*“La orientadora, está haciendo una labor de control y de seguimiento muy grande unificando los equipos y llevando casi los mismos criterios al equipo técnico, claustro y al consejo Escolar [...] adaptó casi todos los documentos para facilitárselos al profesorado.”* (D. 2). *[...] el orientador me ha respaldado respecto a qué materiales utilizar, metodología, actividades adaptadas, me ha dado unas pautas para seguir.”* (C. 1)

En otro de los centros:

*“...se coordina todo desde aquí a través de reuniones con el profesorado, reparto de tareas, adaptaciones, mediar y dinamizar entre todos, funcionar por puntos de interés [...] hace que el profesorado se sienta respaldado.”* (O.3)

Dentro de este marco, asociamos este tipo de prácticas con aquellas que son *susceptibles de un proceso de seguimiento* y que al mismo tiempo, *disponen mecanismos que aseguran la estabilidad*, en este caso organizativa. Ambos indicadores pertenecen a los utilizados en el proceso que nos derivó a la selección de *buenas prácticas* en los contextos investigados (Johnson y Rudolph, 2001; Badosa y otros, 2003; Ballart, 2007). A su vez, *partir de enfoque multidimensional del alumnado*, fue otro de los principios que tuvimos que tener en cuenta para la identificación de dichas

prácticas y que se refleja como una de las cuestiones fundamentales en el siguiente fragmento:

*“A nivel de seguimiento nosotros dedicamos días enteros para estar con ellos [profesores con sus grupos], en la base de datos tenemos información que le pedimos de todos los alumnos, la información académica, sobre el ambiente, sobre su pertenencia o no a necesidades educativas especiales o lo que ellos creen, información de los hobbies de los alumnos para potenciar y meterlos o no en un Plan, sobre datos personales que muchas veces no son los que aparecen en SÉNECA y que no son los oficiales, los teléfonos incluso [...] Es muy importante que el día 1 de septiembre esté todo hecho y cuando viene los profesores ya tienen su grupo asignado y las competencias de cada uno. Luego todo es flexible [...] pero básicamente están ya todos los grupos organizados.” (O. 1)*

En las palabras del orientador, se interpreta la necesidad de una gran diversidad de fuentes de información con las que se debe contar para poder llevar adelante un seguimiento que respaldará las actuaciones organizativas tanto con el profesorado como con el alumnado.

### **2.b.5 Otros planes y programas asociados a la estructura organizativa del centro**

A la par de la estructura organizativa del alumnado y del profesorado, dentro del marco de las medidas de atención, se establece otra no menos importante asociada a los planes complementarios que ofertan estos centros. En general, dichos programas son subvencionados por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y permiten, mediante diferentes dotaciones, la contratación de profesorado externo al centro. Esto supone, entre otras cuestiones, “liberar” a los docentes de las tareas más académicas para dedicarse a otras relacionadas con la recuperación de aprendizajes, preparación de ciertas habilidades básicas (cálculo, lenguaje, etc.), adaptación a ritmos diversos de aprendizaje, lo que significa para el alumnado la ampliación de oportunidades educativas. Así lo manifiestan los entrevistados:



*“Dado que en la situación de este alumnado hay diversas causas multifactoriales estamos haciendo un trabajo importante dentro y fuera del instituto. El Plan de acompañamiento Municipal contra el Absentismo, el Plan del control de absentismo, ahora con compensatoria son casi de Universidad en comparación a lo que tuvimos hace tres años. Los niños vienen ya mucho mejor preparados.” (O. 3) [...] “Tenemos el Programa de Acompañamiento Escolar<sup>122</sup>, el de Deporte Escolar<sup>123</sup> y los Planes de Compensación Educativa<sup>124</sup>. Tratan por un lado de quitarle rigidez al temario, realizar actividades extraescolares gratuitas y flexibilizar el currículo [...] Se potencia la tutoría desde talleres sociales de trabajo intelectual.” (D. 3)*

En otro de los centros:

*“A nivel organizativo, el paso importante para conseguir una buena transición independientemente de las biografías personales de cada alumno, lo más importante es llegar a un entendimiento pedagógico, es decir, a unir y enlazar programas y planes, por ejemplo vosotros que estáis en sexto vais a trabajar hasta aquí y nosotros enlazamos desde este apartado” para que vea el alumno que hay un enlace dentro del progreso que tiene.” (D. 2)*

---

<sup>122</sup>Programa de Acompañamiento Escolar: Programa gratuito que ofrece la Junta de Andalucía que implica una subvención al centro educativo para sumar recursos humanos (mentores: profesorado de fuera del centro). Busca ayudar a los estudiantes a hacer las actividades de las materias instrumentales en horario de tarde. Más información disponible en:

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/PSE/orientacionyatenciondiversidad/orientacion/publicacionorientacionesproa>

<sup>123</sup>Programa de Deporte Escolar: La filosofía del programa es eminentemente participativa teniendo como meta la universalización del deporte en edad escolar entre los niños y niñas de Andalucía, un deporte no discriminatorio cargado de valores. El programa viene a reforzar el quehacer diario del profesorado de Educación física, sumándose al desarrollo de actividades extraescolares de corte deportivo que se vienen desarrollando en los centros educativos. Más información disponible en:

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/PSE/Becas/Deporte/DestacadoDeporte>

<sup>124</sup>Plan de Compensación educativa: conjunto de medidas y actuaciones, de carácter compensador, dirigidas al alumnado que por diversas circunstancias personales o sociales se encuentra en situación de desventaja para el acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo. Su fin es adaptar el currículo a las necesidades y características del mismo, que deberá ser aprobado por la Consejería de Educación. Más información disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/PSE/orientacionyatenciondiversidad/educucompensatoria/planescompensacion/indexplanescompensacion>

Este último aspecto manifestado por el director de uno de los centros, es lo que Badosa y otros (2003), en referencia a los *criterios de identificación de buenas prácticas*, denominaron *transferibilidad*. Así pues, establecer *prácticas que permitan la posibilidad de transferir y generalizar las experiencias del alumnado dentro del proceso educativo*, al tiempo que posibilita *estimular la innovación y optimización en el aprovechamiento de los recursos de forma perdurable y permanente* (Ballart, 2007) permite, entre otras cosas, *crear espacios para identificar los aspectos clave que son necesarios potenciar en el desarrollo escolar de los estudiantes* (Alsina y Planas, 2009).

### **3. Buenas prácticas en la categoría del liderazgo educativo**

A la hora de señalar los factores que pueden potenciar las *buenas prácticas* en los centros educativos, han sido numerosos los autores que han dirigido su mirada hacia aquellos que se ocupan de llevar el gobierno de la escuela, ubicando en un lugar central a quienes lo ejercen de una manera al atractiva, creativa y dinámica (Antúnez, 1999; Bolívar, 2005).

En este sentido, Bolívar (1997), advertía que anteriormente a realizar cualquier análisis acerca del liderazgo escolar, es necesario definir, por un lado, si el liderazgo es un rol con determinadas funciones (en donde, muchas veces, las funciones superan al rol) y por otro, si nos acercamos a una visión centralizada del liderazgo escolar o a una visión compartida de su desempeño.

Por ello, desde nuestra perspectiva, el tipo liderazgo al que haremos referencia a lo largo de este apartado y su posición formal ocupada en la organización del centro no son sinónimos, su función va más allá de la gestión, siendo una forma especial de influencia a otros hacia el cambio voluntario de las preferencias (acciones, supuestos, creencias) en función de unas tareas o proyectos comunes, dirigidos hacia la

cooperación profesional, la innovación en prácticas alternativas, etc. (Bolívar y López, 2009; Luzón, Porto, Torres y Ritacco, 2009; Ritacco, 2011).

Así pues, no fijaremos nuestra mirada únicamente en los directores o equipos directivos, sino, y entre otras cuestiones, en cómo se reestructuran y organizan estos centros para promover las prácticas que buscamos identificar.

Para ello, será necesario poner el acento, además de en las estructuras y procesos que posibilitaran un ejercicio múltiple y dinámico del liderazgo, en las cualidades del líder como eje del poder de influencia hacia los demás profesionales.

En sintonía, es menester entender el liderazgo como algo multidimensional donde, al mismo tiempo que convergen los modos de concebir el gobierno de la escuela y los modos de pensar la enseñanza, se generan procesos de mejora y cambio sustentados por los valores, prácticas y normas del grupo de profesores.

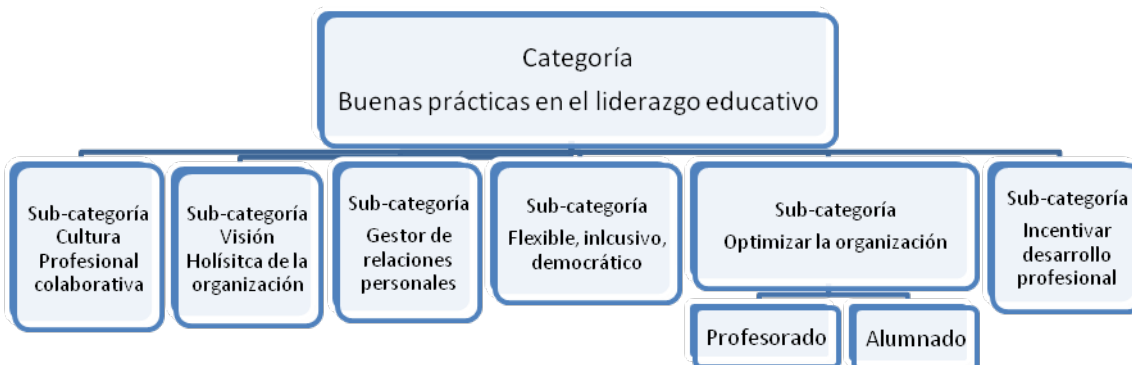
Autores como Blase (2002) han concretado las actuaciones de los líderes educativos referidas anteriormente, en lo que se ha denominado como un liderazgo *facilitador* que tiene una visión compartida del centro, un alto grado de descentralización de las responsabilidades (autonomía de los profesores) y una *cultura* colaborativa de trabajo.

Sin más, los propósitos de incrementar el liderazgo de los profesores hacia una orientación más democrática y comunitaria de la gestión de la enseñanza, a su vez que optimiza el aprovechamiento de los recursos internos del personal del centro, conforman al centro escolar como un lugar de aprendizaje, motivación, innovación y desarrollo conjunto de los profesores.

### **3.a Análisis de los datos: las sub-categorías**

El proceso metodológico que llevamos a cabo en nuestra investigación permitió el surgimiento de una serie de sub-categorías de *buenas prácticas* en el ámbito del

liderazgo educativo en contextos de exclusión social que se pueden visualizar en el siguiente esquema 11.



Esquema 11. Categoría y sub-categorías de *buenas prácticas* en el liderazgo educativo.

Como se puede observar a continuación en el gráfico 5, el índice de saturación de las frecuencias han otorgado el valor a: las prácticas relacionadas con ciertas competencias necesarias por quienes lideran estos centros (flexible, inclusivo, democrático, etc.), a incentivar las relaciones personales, motivar un clima colaborativo, al establecimiento de criterios organizativos fundamentados en una perspectiva global del centro, entre otras.

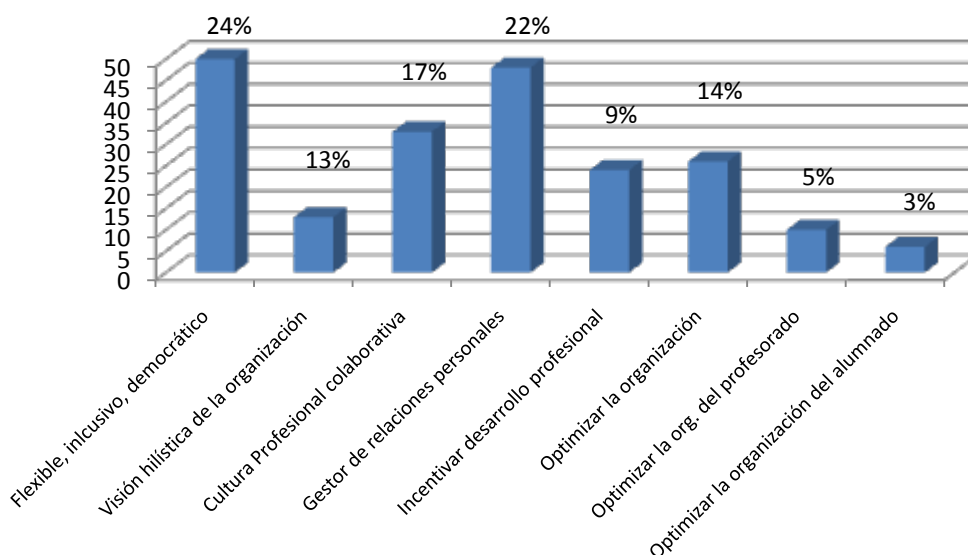


Gráfico 5. Frecuencias de *buenas prácticas* en la categoría del liderazgo educativo.

A su vez, atendiendo a los índices de las *buenas prácticas* identificadas en cada uno de los centros estudiados, cabe resaltar que el IES Montes Orientales, además de estar presente en todos los apartados, posee el mayor porcentaje acumulado de la saturación frecuencial. Le sigue el IES Hiponova, el cual presenta un cierto grado de coherencia en la forma de categorizar su liderazgo, dado que se reparte en aquellas sub-categorías relacionadas con una organización de tipo colaborativa (especialmente en el profesorado) basada en incentivar las relaciones interpersonales. Por último, el IES Benalúa, se identifica con las *buenas prácticas* en los apartados correspondientes a la optimización de la organización e incentivar las relaciones interpersonales por parte de quienes lideran este centro. Estas cuestiones se pueden observar en el siguiente gráfico 6.

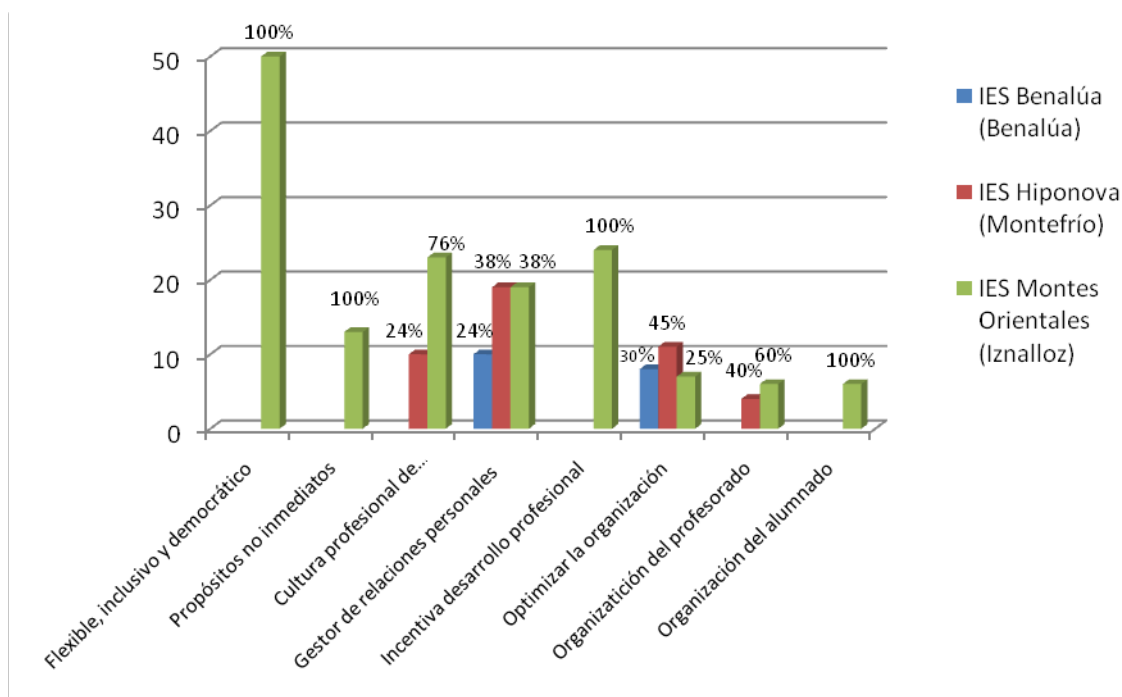


Gráfico 6. Frecuencias de *buenas prácticas* en la categoría del liderazgo educativo en relación con cada uno de los IES investigados.

A continuación, desarrollaremos de forma más detallada la categoría de buenas prácticas en la categoría del liderazgo educativo en contextos de exclusión social.

### **3.b Descripción y estudio de las sub-categorías**

#### **3.b.1 Liderazgo flexible, inclusivo, comunitario y democrático**

Los aires de descentralización, autonomía y desregulación están haciendo viejos los roles del “director/a heroico”, burocrático y supervisor. Ahora se postula por un talante más *flexible, inclusivo, comunitario y democrático* que se empeña en crear nuevos roles, la mayoría informales, y estructuras que promuevan prácticas para alcanzar las metas deseadas. Así es como lo expresan los entrevistados:

*“...la directiva lo es todo en este centro, gente que se preocupa, yo vengo a trabajar a gusto, tu puedes contar con la gente que hay aquí, los jefes de estudios implicados, el director, yo no he visto como él hasta ahora mismo, humanamente, mucha implicación persona a persona, además ahora mismo hay muy buen clima por parte del equipo directivo transmitido a todo el centro.” (O.1)*

En otro de los centros:

*“...aquí se interesan por todo, y el director está siempre en el pasillo, además que reconocen y confían en tu labor al nivel particular de tu y yo.” (PDC. 3)*

Dentro de este marco, las competencias del liderazgo que aquí se manifiestan son acordes con un modelo de organización que basa sus prácticas en principios democráticos y comunitarios en donde la colaboración y el trabajo en equipo se sostiene por estos valores institucionales (Ritacco, 2011).

#### **3.b.2 Ir más allá de los propósitos inmediatos**

Entre las cuestiones más referenciadas, los entrevistados resaltan cómo el *ir más allá de los propósitos inmediatos* forma parte de los pilares de un proyecto educativo general y compartido que intenta orientar las actuaciones del propio centro a partir de un compromiso conjunto, en el que el director/a estimula para proporcionar nuevas

ideas y enfoques. Así se contempla cuando uno de los directores de los centros presentó su proyecto de dirección:

*“Cuando Antonio (director) se presentó, yo no tenía la más mínima gana de estar en el equipo directivo [...] lo ha conseguido. [Nos] presentó un proyecto ilusionante y ese era su objetivo [...] luego habría muchos objetivos más que a lo largo del tiempo se han ido cumpliendo.” (JE. 1)*

En este sentido, Johnson y Rudolph (2001); Badosa y otros (2003); Ballart (2007) han manifestado que *buscar un impacto tangible y positivo de la intervención sobre los beneficiarios a largo plazo* se adjunta como uno de los criterios de identificación de *buenas prácticas* educativas en ámbitos de exclusión social.

### **3.b.3 Cultura profesional de colaboración**

Como es manifestado por los entrevistados, el “proyecto de dirección” presentado por el candidato a la dirección es una pieza clave. Ahora bien, dicha propuesta sería obsoleta, entre otras cuestiones, sin una *cultura profesional de colaboración* que facilite los cambios y modificaciones para la mejora del centro, y en especial, para las prácticas que apuntan al alumnado en riesgo de exclusión (espacios flexibles y versátiles, intercambio de información, adaptaciones, etc.). Con respecto a ello, así se expresaba uno de los directores de uno de los centros:

*“Cuando salió elegido democráticamente el proyecto que presentamos como alternativa a la continuidad de lo que había, yo quería algún cambio. Estamos hablando de un proyecto distinto en donde nosotros no imponemos, nosotros discutimos sobre las cuestiones y cambiamos las prácticas y vamos modificando aspectos a lo largo del proceso en pos de todos y sin dar la espalda a los padres y que comprendan que aquí se les escucha.” (D. 1)*

*Promover un trabajo en red persiguiendo la implicación de mayor número de participantes o establecer dinámicas conjuntas a la hora de gestionar conflictos*

(Johnson y Rudolph, 2001; Badosa y otros, 2003; San Andrés, 2004; Ballart, 2007) han sido dos de los indicadores que se han aplicado en el proceso de selección de *buenas prácticas*, ambos vinculados con el fragmento anterior.

### **3.b.4 Gestor de relaciones personales**

Para poder llevar a cabo cuestiones como las señaladas, el director/a de los centros educativos actuales debe convertirse en un *gestor de las relaciones personales* que acontecen en el centro, sintiéndose uno más del grupo, pero prestando especial atención a las tareas de dinamización, de apoyo y de animación. Una de sus mejores bazas se sitúa en la delegación a otros miembros (compañeros/as, padres, madres...) de aquellas responsabilidades que permiten lograr los objetivos propuestos. Así se entrevistó en esta manifestación:

*“Esa ilusión que ha tenido [el director] [...] pues a todo el que tiene ilusión se le ofrecen los cauces, se potencia que haya programas, proyectos, que venga gente de fuera, que las familias participen. Todo el que quiera hacer algo aquí es bienvenido.”* (PDC. 2)

En otro de los centros:

*“Aquí el equipo directivo es muy bueno, tienen mucha unión. Tienen un planteamiento que no excluye a nadie, nos incluye a todos: alumnos y profesores. Están por la labor de que esto funcione, a toda costa. Proponen con el ejemplo, el modelo, es decir, son los primeros que se parten la cara por esto [...] Es muy fácil engancharse en una dinámica como esa.”* (A y R. 3)

Como manifiestan los entrevistados, *implicar a los actores en el desarrollo de las intervenciones* no solo da lugar a la *creación y el fortalecimiento de vínculos comunitarios* (Badosa y Otros, 2003; Ballart, 2007, Ritacco, 2011), sino también a la existencia de *buenas prácticas* en contextos de exclusión social.



### 3.b.5 Incentivar el desarrollo profesional

En ocasiones se habla del centro educativo como un lugar de aprendizaje en el que el profesorado debe tomar iniciativas para fomentar su capacitación. De ahí la importancia que tiene el *incentivar el desarrollo profesional* desde una perspectiva compartida por parte de los *líderes escolares*. Uno de los entrevistados se refiere a estas cuestiones en los siguientes términos:

*“... [El director] ha conseguido, generar [...], rodearse de un grupo que [...], las ganas de trabajar y de perfeccionarse que tiene la gente ha aumentado.”* (A y R. 3)

Autores como Bolívar (2005) han manifestado que un *liderazgo para la mejora* es aquel que da un sentido a la actividad docente. Así pues, mediante este tipo de dinámicas, los líderes escolares activan un proceso que, entre otras cuestiones, permiten a los profesionales de la educación legitimar su colegialidad profesional.

### 3.b.6 Optimizar la organización. Profesorado y alumnado<sup>125</sup>

Otra de las cuestiones fundamentales que se ha destacado en el contexto investigado es la que se refiere a *optimizar la organización* por parte del equipo directivo, o el director de estos centros, en pos de las necesidades del alumnado en riesgo de exclusión. En este sentido, construir un clima de cooperación y de colaboración es considerado como uno de los principios fundamentales de la vida organizativa del centro:

*“... [Antes] había otra dinámica. [...] Ahora es importante [porque] hay gente alegre. Este es un instituto alegre. (JE.1) [...] La valoración es bastante positiva. Ves como ha cambiado todo y por parte del equipo directivo hay muy buen clima y se ha transmitido a todo el centro y llega a todos los departamentos”.* (OT. 3)

---

<sup>125</sup>Si bien alguna de estas cuestiones han sido referenciadas en el *ámbito de las buenas prácticas en la organización del centro educativo*, en este caso, se relacionan directamente con intervención de los líderes de la organización en las *buenas prácticas* identificadas.

Ahora bien, respecto a cómo gestiona la dirección la *estructura organizativa en referencia al profesorado a cargo del alumnado en riesgo de fracaso escolar*, se refleja un alto grado de autonomía delegada hacia los profesionales y un clima de menor regulación y de mayor flexibilidad en donde el director/a rompe con la rigidez de la estructura formal y jerárquica propia de la organización. Dentro de este marco, la negociación y el compromiso son aspectos clave en esta nueva forma de concebir el funcionamiento del centro. Así lo manifiestan los implicados:

*“Hago grupos interactivos con otro compañero del departamento de matemáticas y nos ha salido bien, este año yo le he dejado elegir el grupo que quisiera, a mi no me importaba.” (T. 3)*

Otra de las cuestiones mencionadas es alto grado de flexibilidad y responsabilidad de los implicados. Así pues, el profesorado debe transformar el carácter de sus tareas hacia la asunción de nuevos roles que se adapten a las necesidades organizativas. Así es valorado por los entrevistados:

*“Luego hacemos todos los programas que la Junta publica [...], hay que traer a gente, dividir la tarea de forma equitativa, cubrirnos, organizarnos, [...] y todo eso gracias a que desde la dirección nos dan esa libertad.” (A y R. 1)*

Como podemos apreciar, en estos contextos, la asignación de tareas por parte del director/a se lleva a cabo a través del consenso mutuo y el acuerdo, dado que se parte de unas metas a las que se les da valor y significado a nivel comunitario. Por ello, el profesorado comparte los objetivos organizativos de los proyectos en los que está implicado el centro:

*“este año yo tenía doce alumnos, y algunos grupos estaban descompensados, entre los profesores tutores creíamos necesario realizar cambios y hacer grupos más homogéneos y así poder trabajar académicamente a más nivel, y así lo hicimos [...] el director nos dio total libertad.” (C. 3)*

En referencia al modo de gestionar por parte de la dirección la *estructura organizativa en referencia al alumnado en situación de riesgo de fracaso escolar*, las tareas a las que más relevancia se le otorga apuntan a la organización de los espacios y tiempos, a la adaptación de los recursos (humanos y materiales) y a la organización del currículum. En los siguientes fragmentos podemos observar estas cuestiones:

*“Si, hay grupos flexibles y esto funciona que al principio de curso se hace una prueba inicial que es común para todos los niños y con esta prueba se reúne el departamento y hacemos grupos por competencias; así es cómo se distribuyen los alumnos.”* (JE. 2) [...] *Una de las cuestiones que nos resulta más difícil es que la escuela sea inclusiva; que los niños no estén separados; y hay que tener muchas herramientas y estrategias [...] hay que ser creativos, en este caso elaboramos un programa de actuación y de organización del profesorado con los grupos.”* (D. 2)

En otro de los centros:

*“Los alumnos están organizados en grupos flexibles, de manera que salen de la clase dependiendo del ámbito y están atendidos aparte y luego van a las asignaturas no instrumentales con el resto del grupo [...] poco a poco vamos consiguiendo que vayan integrándose, lo primero es elevarles el nivel y arbitrar algunas estrategias específicas.”* (JE.1)

Como se puede observar, la flexibilidad como criterio base para *la adaptación de la enseñanza a las diferentes situaciones que dificultan el desarrollo educativo en este alumnado*, conforma uno de los ejes en estas *buenas prácticas* identificadas. Las rápidas modificaciones o cambios ante las diversas circunstancias se apoyan en este criterio (Johnson y Rudolph, 2001).

#### **4. Buenas prácticas en la categoría de la enseñanza y el aprendizaje**

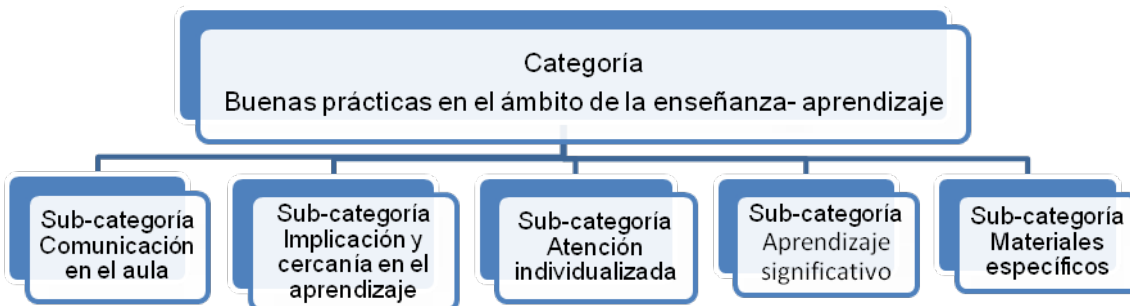
Las políticas reformistas que se centran en aspectos *lejanos* a la propia escuela (las que se diseñan en los despachos de la administración) no han tenido los efectos deseados porque, entre otras cuestiones, las mejoras no llegaban a todo el alumnado. Desde una perspectiva ética y democrática todos los esfuerzos reformadores buscan que el beneficio recaiga sobre todos, máxime cuando se trate de personas que se encuentran en riesgo de exclusión social.

Por todo ello, las intenciones apuntan que los esfuerzos se dirijan, más que al centro en sí mismo, a lo que se hace dentro del aula, o sea, a los procesos y tareas de enseñanza y aprendizaje. Se trata de que el aprendizaje llegue a todos/as y se mantengan en el tiempo. De ahí que el profesorado deba comprender, a través de su desarrollo profesional, el papel que el alumno juega en el proceso de enseñanza y la complejidad de la propia naturaleza del aprendizaje humano que va más allá de la mera recepción de contenidos académicos.

Por otra parte, la práctica docente debe preocuparse, y más en los contextos de exclusión social, por las agrupaciones del alumnado, por las dimensiones de los alumnos (personales, educativas, sociales, culturales...), el papel del profesor en la interacción personal que sustenta el aprendizaje, el diseño y la planificación de la enseñanza, etc.

##### **4. a Análisis de los datos: las sub-categorías**

En el siguiente esquema 12 pueden observar las sub-categorías de las *buenas prácticas en los procesos de enseñanza aprendizaje* emergentes de nuestro proceso metodológico.



Esquema 12. Categoría y sub-categorías de *buenas prácticas* en la enseñanza- aprendizaje.

El gráfico 7 nos sitúa en las frecuencias de *buenas prácticas* obtenidas en esta categoría. En el mismo se observa, a nivel general, cómo las actuaciones que logran la *implicación y cercanía personal*, al tiempo que anteceden a los aspectos metodológicos o la utilización de recursos didácticos específicos, se apoyan en aquellas dinámicas que abren *canales de comunicación efectivos* que las potencien. Entre ambas suman el 62% del total de la saturación de las frecuencias derivadas del proceso metodológico. Otra de las cuestiones a resaltar es la frecuencia de las *buenas prácticas* que se centran en el uso de *materiales específicos y actividades adaptadas* a las necesidades del alumnado, la cual llega a alcanzar un 26% sobre el total. Por último, tanto las *buenas prácticas* que buscan un *aprendizaje significativo*, como aquellas que individualizan la enseñanza, si bien han sido muy referenciadas por los entrevistados, a la hora de emparejarse con los *criterios de buenas prácticas* (Johnson y Rudolph, 2001; Badosa y otros, 2003; San Andrés, 2004; Ballart, 2007), no han alcanzado unos niveles de saturación equiparables con las anteriores sub-categorías.

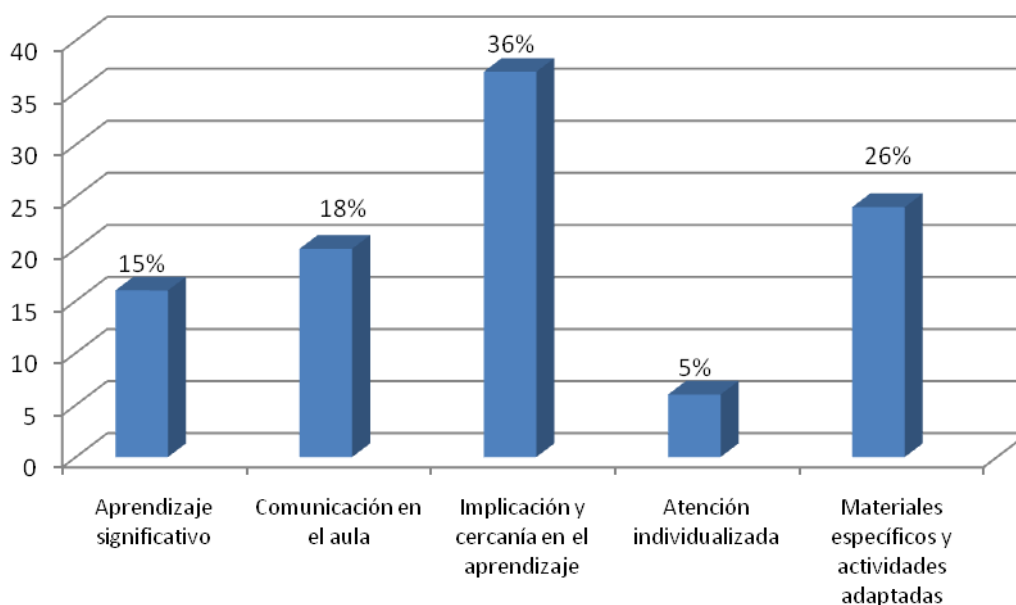


Gráfico 7. Frecuencias de *buenas prácticas* en la categoría de la enseñanza aprendizaje.

Centrándonos en las frecuencias por centro educativo investigado, de forma global, se puede establecer una cierta similitud en las sub-categorías en las que se identificaron *buenas prácticas* en el IES Montes Orientales y en el IES Hiponova. Ambos coinciden en tres de las cuatro categorías en las que aparece el centro de Montefrío. Por otro lado, son los que establecen el peso de las *buenas prácticas* en las dos sub-categorías de corte *relacional* y *personal*, aunque por su parte, el IES Hiponova refleja su índice de saturación más elevado (15 puntos) en aquellas actuaciones relacionadas con la búsqueda de *aprendizaje significativo*. Dentro de este marco, el IES Benalúa, es quien “abre” la sub-categoría de la *individualización de la enseñanza*, así como comparte la utilización de *materiales y actividades adaptadas* junto con los otros dos centros educativos. Con 11 puntos, la suma total de sus frecuencias es la más baja. Estas cuestiones se pueden observar en el siguiente gráfico 8.

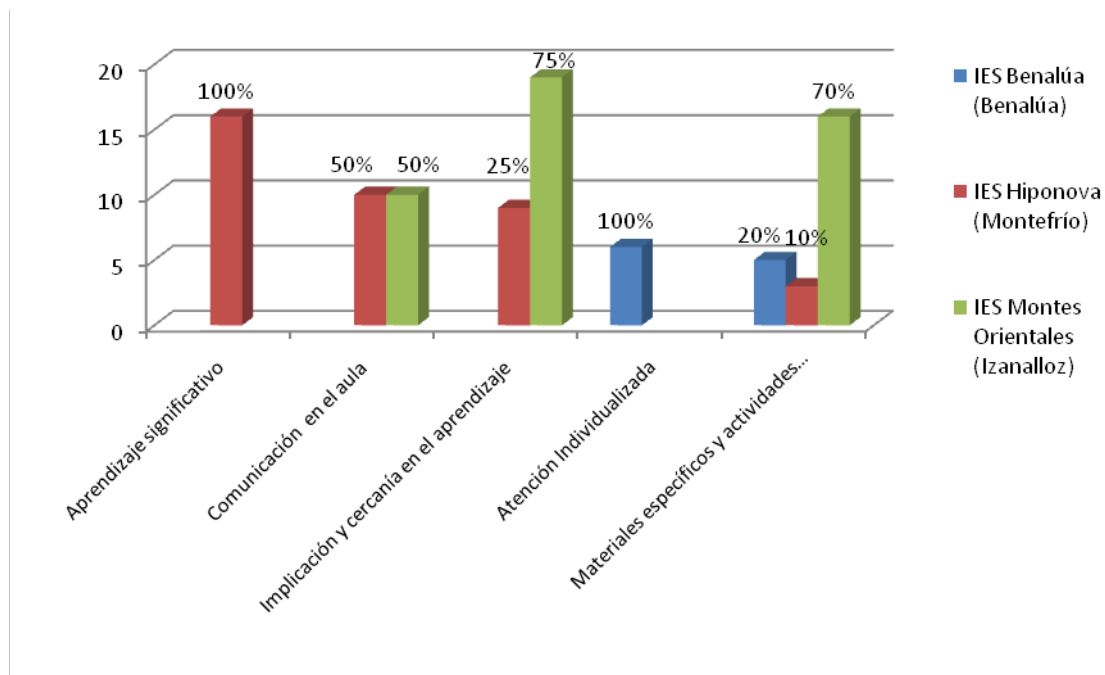


Gráfico 8. Frecuencias de *buenas prácticas* en la categoría de la enseñanza aprendizaje en relación con cada uno de los IES investigados.

A continuación desarrollaremos la categoría de las *buenas prácticas* en la enseñanza aprendizaje analizando cada una de las sub-categorías.

#### 4. b Descripción y estudio de las sub-categorías

##### 4.b.1 Comunicación en el aula

En los contextos donde acontece nuestra investigación, uno de los aspectos a los que más relevancia se le da es a la comunicación en el aula. A su vez, el uso de los códigos orales prevalece sobre los escritos y por eso en el aula es el que más se utiliza. No obstante, las pautas que regulan la comunicación oral están débilmente asimiladas por el alumnado y por el uso espontáneo y desregulado que acontece en la cotidianeidad. Introducir estos patrones en el diálogo de los escolares es una de las metas más valoradas por el profesorado.

*“Yo trato de tener en cuenta lo que el alumnado quiere y siempre diálogo mucho con ellos [porque] creo que la base de una buena clase tiene que ser la comunicación. Y siempre se puede hablar de todo, siempre que haya respeto. Por eso siempre respeto lo turnos de palabra, que se escuchen, que me dejen terminar de hablar, que antes de preguntar que escuchen [...] también dialogo con ellos en sentido de que les digo: “bueno, a mi me parece que podemos trabajar así”, pero si se les ocurre otra actividad [a los alumnos], me la planteáis y a mí me parece bien. (TAR. 1) [...] Valoramos mucho el diálogo y el compromiso de forma verbal dentro del aula y por fin estamos escuchando ya palabras y expresiones como “perdona, lo siento, por favor, no he estado muy acertado, podemos volver a hablar.”(T. 1)*

En otro de los centros:

*“Las pautas de comportamiento, las trabajamos desde la competencia oral comunicativa, desde aceptar cualquier norma en el patio con sus compañeros, en el aula con el profesorado [...] aquí venimos a dialogar y a comunicarnos correctamente.”(C. 3)*

Los docentes de los talleres o módulos de las áreas instrumentales (lengua o matemáticas), al tiempo que reconocen la dificultad de sus materias debido al contenido simbólico-abstracto de las mismas, requiere el manejo de habilidades asociadas al lenguaje para facilitar los procesos de enseñanza aprendizaje (Celdrán, 2006; Castellá y otros, 2007). Así lo expresan cuatro de los profesionales:

*“El comportamiento, lo trabajamos desde la competencia oral comunicativa [...] aquí venimos a dialogar y a comunicarnos correctamente.” (C. 3) [...] para enriquecer el léxico semanalmente hacemos un crucigrama, explicamos una palabra y avanzamos hacia otras cuestiones [...] para perder el complejo y la timidez para comunicarse les hago lectura coral [...] les motiva y les da variedad y emotividad.” (PDC. 3)*



En otro de los centros:

*“Yo trabajo en el apoyo y refuerzo de matemáticas con el alumnado con problemas de aprendizaje, niños con un retraso escolar grande [...] la metodología para mi comienza en hablar con ellos, que me cuenten las dificultades que están teniendo al hacer los ejercicios, que expresen, que reflexionen dialogando acerca de su actitud ante este tipo de trabajos, así voy consiguiendo saber cómo van.” (A y R. 2) [...] “La cuestión también es socializarlos, y para eso es indispensable el diálogo y la comunicación, y a partir de ahí introducir el aprendizaje matemático.” (C. 2)*

De acuerdo con los *criterios de selección de buenas prácticas* aplicados, *dar lugar y promover la participación de las propias personas afectadas mediante estrategias de diálogo y comunicativas* es para Johnson y Rudolph (2001), San Andrés (2004) y Alsina y Planas (2009) un claro indicio de la existencia de prácticas que luchan por el desarrollo educativo sin ceder ante las diversas situaciones de riesgo de exclusión socioeducativa.

*[...] lo que estamos es formando son personas que deben saber relacionarse y para eso hay que hablar correctamente a partir de unos conocimientos [...] deben tener una cultura mínima por eso me centro en las expresiones [...] parto del respeto y yo creo que a ellos los respeto y ellos me respetan y la relación es bastante buena.” (PDC. 2)*

En este sentido, para poder “llegar” al alumnado, el profesorado destaca la comunicación oral como el medio por el que se intenta introducir los patrones del diálogo, convivencia y desarrollo educativo.

#### **4.b.2 Implicación y cercanía en el aprendizaje**

La implicación del profesorado que se encarga del alumnado con más dificultades académicas es muy importante, porque le ofrece unas posibilidades de aprendizaje que, posiblemente, no se le presentaría en contextos institucionales más formalizados. Se denota el carácter formativo, más que instructivo, que se le da a las

tareas de aprendizaje, preocupadas por mejorar las perspectivas futuras de los alumnos.

*“Creo que el contacto conmigo les ha hecho que sientan curiosidad por el mundo que está fuera, eso es lo que percibo [...] Hay una complicidad que tu puedes tener con ellos si llevas varios cursos seguidos. [...] que los puedes llevar de la mano y luego ya los dejes volar solos [...] Pienso que tú tienes que llegar a ellos de alguna manera.” (A y R. 2)*

En otro de los centros:

*“Intentamos orientar la tarea hacia las salidas profesionales, y sobre todo con el alumnado mas desmotivado, respecto a que cursos salen, les informamos y aconsejamos sobre esto, más que nada por las expectativas de futuro que tiene cada uno, se les alienta que se matriculen, se les anima a participar. (PGS. 3) [...] una vez por mes les hacemos una entrevista individual en donde les hablamos de la accesibilidad de la oferta formativa, las salida profesional, les motivamos.”(PGS. 1)*

Una de las principales barreras con las que se encuentra el profesorado con el alumnado en riesgo de fracaso escolar es la falta de motivación y el alto grado de frustración ante las tareas propuestas (San Andrés, 2004; Fourez, 2008). Esto requiere fundamentalmente, una mayor implicación de los docentes, al tiempo que se establece una labor relacional y de proximidad personal que antecede a la enseñanza de los conocimientos:

*“necesitas generar confianza intentando demostrarles que ellos pueden y que pueden sacar lo que quieran. (C. 1) [...] les cuesta, pero poco a poco voy consiguiendo resultados [...] que ellos vean también que no vamos a trabajar y ya está, que vean que también que uno se interesa por ellos.” (PGS. 1)*

A su vez, la posibilidad de establecer un contacto cercano con el alumnado, y en consecuencia, lograr un mayor enriquecimiento personal se produce, entre otros factores, gracias al reducido número de estudiantes por grupo. Esta cuestión, motiva a

los docentes, en muchas ocasiones, a establecer un marco de trabajo enriquecedor. Así es valorado por dos de los responsables a cargo de estos grupos:

*“Se establece una relación a nivel profesional pero también un poco como madre, algunas veces hasta amiga, se tienen que establecer otros lazos de alguna manera afectivos y de empatía, sin que dependan exclusivamente de mi [...] el profesor debe cambiar de mentalidad, aquí se trata de una labor social y una labor académica en donde debes crearles unas perspectivas distintas y hacerles ver que pueden evolucionar.” (C. 1)*

En los otros centros:

*“Hay que llegar a conocerlos, saber qué problemas tienen y a partir de ahí hacer que se impliquen en el trabajo, que sean responsables [...] así se sienten más atendidos, más seguros [...] les tienes que dedicar más tiempo y minuciosidad. (PDC. 3) [...] lo que estamos es formando son personas que deben saber relacionarse [...] parto del respeto y yo creo que a ellos los respeto y ellos me respetan y la relación es bastante buena.” (PDC. 2)*

En uno de los IES, estas cuestiones se reafirman en su Proyecto Educativo como una de las metas a conseguir por los jóvenes a lo largo de su paso por el centro:

*“Conseguir que nuestros alumnos conciban la educación y concretamente nuestro Centro como un medio donde proyectar sus expectativas de futuro.” (Proyecto educativo. 3)*

En este sentido, *dar lugar a la creación y el fortalecimiento de vínculos personales* (San Andrés, 2004), además de ser uno de los indicadores tenidos en cuenta en las prácticas identificadas, amplía las expectativas futuras del alumnado hacia la formación profesional o el “reenganche escolar”. Así lo manifiestan los docentes del “apoyo educativo”:

*“...hay un seguimiento personal bastante serio y gracias a eso vienen, están animados y están entusiasmados” [...] “conforme se van haciendo más grandes le hablo más*

*directamente y entonces parece que eso les anima. (A y R. 3)[...] yo como les conozco y ellos me conocen a mí y tengo un poco de amistad con ellos, puedo decir que la metodología más importante para mí es tener confianza con ellos, porque somos un modelo y podemos inculcarle buenas formas y hablar mucho con ellos acerca de su actitud ante la vida, de la sociedad...” (A y R. 2)*

En otro de los centros:

*“...una vez por mes les hacemos una entrevista individual en donde les hablamos de la accesibilidad de la oferta formativa, las salidas profesionales, les motivamos.”(A y R. 1)*

Debido, en muchos casos, a la inconstancia e intermitencia a lo largo de su trayectoria por el sistema educativo, el alumnado adjunto a las medidas de atención, evidencia en el contexto del aula una marcada falta de superación e incentivo hacia el aprendizaje. Esta situación, es una de las principales barreras con las que se encuentra el profesorado (San Andrés, 2004). Esto requiere, fundamentalmente, una mayor entrega por parte de los docentes, al tiempo que se busca establecer una *labor relacional y de proximidad personal* que antecede a la enseñanza de los conocimientos:

*“procuró hablarles mucho acerca de su actitud, ante la vida, de la sociedad [...] Lo que tratamos sobre todo es que ellos consigan saberse manejar en la vida.” (A y R. 3)*

En uno de los IES, estas cuestiones son reforzadas en el Proyecto Educativo del Centro aprobado por el Consejo Escolar:

*“El programa de refuerzo lo elaborará el Departamento didáctico de la materia correspondiente, de acuerdo con el Plan de Atención a la Diversidad del centro, y su éxito dependerá, entre otros aspectos, de la efectiva coordinación del Departamento de Orientación [...] se realizarán entrevistas individuales al alumnado marcando una de las vías de seguimiento imprescindibles para su desarrollo educativo...” (Proyecto Educativo de centro. 1)*

Al respecto, la tarea de quienes colaboran con el Departamento de Orientación en el proceso de seguimiento, o asesoramiento, al profesorado y al alumnado implicado en los programas y medidas de atención, es también un elemento a tener en cuenta. En el siguiente fragmento, dos de los orientadores resaltan, entre otras cuestiones, cómo una actitud cercana y positiva, además de establecer un cierto grado de horizontalidad en la relación con el estudiantado, podría facilitar en los jóvenes un cambio positivo en la predisposición acerca de sus posibilidades y elecciones futuras.

*“...es estar siempre disponible y brindar experiencias positivas [...] somos un modelo en habilidades sociales y para eso es importante que se sientan queridos y aconsejados [...] reforzamos positivamente y utilizamos un lenguaje habilidoso socialmente y empático. (O. 1) [...] el clima que hay es muy humano, cercano, para desarrollen la creatividad y la empatía [...] hacemos entrevistas individuales, les hablamos de qué salidas tienen, expectativas de futuro, se les alienta, se trata de que ellos asuman la responsabilidad.” (O. 2)*

En otro de los centros:

*“Ellos no te ven como el típico profesor que transmite conocimiento sino que en ti ven una persona que les ayuda, que les orienta, más cercanía. Además, como son tan pocos y tantas horas, pues te conocen más que el resto y también te cuentan más cosas y la relación es más cercana.” (C. 1)*

En consonancia con este último fragmento, *promover las habilidades y capacidades de los participantes a partir de vínculos democráticos o motivar la implicación al máximo de agentes (departamentos, áreas, etc.)*, para autores como Badosa y otros (2003) o Ballart (2007), son parte esencial de los principios a tener en cuenta a la hora de identificar unas *buenas prácticas* que aboguen por la inclusión social de las minorías en situación de riesgo de exclusión social.

#### 4.b.3 Atención individualizada

La atención personalizada e individualizada es un requisito que debe presidir la mayoría de las actividades de aprendizaje en el aula, porque los ritmos de aprendizaje son muy heterogéneos. Como vimos en el apartado de la organización, los centros parten de este supuesto y por ello los roles del profesorado se diferencian (pueden ser tutores, de apoyo a compensatoria, miembro de un departamento, director de un proyecto...). La organización y distribución de los espacios y los tiempos permiten que la ratio de las aulas posibilite este tipo de trabajo tan cercano a los intereses del alumnado.

*“En inglés, por ejemplo, es una atención muy individualizada [...] He explicado al grupo y me dedico a ellos, les voy respondiendo a las dudas que tienen o explicándoles cómo deben de hacerlo, o sea que es muy individualizada la enseñanza.” (A y R. 2)*

En los otros centros:

*“...orientamos el trabajo al nivel individual, en ver qué hacemos nosotros para que a cada uno de ellos les llame la atención, indagar y motivar si tienen algún tipo de motivación personal de futuro y trabajar desde ahí. (PDC. 3) [...] Es indudable una atención individualizada, trabajar en grupos pequeños es la mejor forma de seguir.” (C. 1)*

De forma general, a la hora de trabajar con los alumnos en situación de riesgo de fracaso escolar, las dificultades se manifiestan, entre otras, en bajos niveles de atención y concentración. Esto reafirma que las actuaciones requieran de una *metodología* que tienda a la *individualización de la enseñanza*, y más aún cuando son aprendizajes que requieren un nivel de pensamiento más reflexivo (Piqué, 1994). Así es manifestado por los entrevistados:

*“La idea es que el trabajo sea individual y variado para que no se aburran, estén motivados, entonces voy cambiando [...] para conseguir más productividad en el tiempo de trabajo [...] voy haciendo descansillos para que se despejen. (PDC. 1) [...] a*

*medida que te vas dando cuenta en qué cosas van fallando prácticamente individualizas la asignatura [...] la idea es que el trabajo sea individual y variado, estén motivados, entonces voy cambiando.” (C.1)*

En los otros dos centros:

*“Es una atención muy individualizada [...] explico al grupo y me dedico a ellos de forma personal.” (A y R. 2) [...] Al principio del curso hacemos unas pruebas individuales para establecer su nivel curricular de la competencia matemática, esto nos facilita para luego trabajar individualmente. (C. 2) [...] Al ser solo diez les doy una atención muy individual, [...] en sus grupos de referencia se perderían y terminarían abandonando [...] tengo que estar encima uno a uno.” (PGS. 3)*

Así pues, la organización espacio-temporal permite que la ratio de las aulas de pié a este tipo de trabajo tan cercano a los intereses del alumnado (Iranzo y Fortuny, 2008). En este sentido, Johnson y Rudolph (2001) destaca la atención individualizada como un requisito y un indicador de *buenas prácticas* educativas que se ajusta a la heterogeneidad de los ritmos de aprendizaje del alumnado con dificultades de adaptarse al currículo regular.

*“El refuerzo de lengua es una atención muy individualizada. Me dedico a ellos, no paro de moverme a su alrededor, no puedes sentarte, tienes que estar muy pendiente, dinamizar las clases, que no se aburran, variarles las actividades y adaptarles el material, les comento el seguimiento que les hago de sus trabajos, si trabajan más o menos, les voy respondiendo a las dudas o explicándoles cómo deben de hacerlo.” (A y R. 2)*

En otro de los centros:

*“Pretendo crearles una forma de trabajo autónoma, una constancia, un intentar, basándome muchísimo en la práctica individual [...] en un principio no se razona nada, entonces, una vez que ven el resultado, lo razonamos y “esto funciona por esto, de esta*

*manera” y el que ha visto el producto, el fruto, lo entiende, le cuesta menos trabajo.”*  
(PGS. 3)

En muchos casos, previamente a la individualización, realizar diagnósticos, o evaluaciones, es una herramienta útil para conocer los diferentes puntos de partida y así establecer las diferentes estrategias de enseñanza ante la diversidad del alumnado. Estos aspectos se reflejan en el programa de apoyo y refuerzo de dos de los IES:

*“Para diagnosticar sus niveles les hago una prueba inicial, a ver lo que saben, y de momento les empiezo a buscar el material adaptado e individual [...] para organizarlos procuro que tengan más o menos el mismo nivel, si no es así les adapto su material que se lo llevan a sus clases y les hacemos el seguimiento personalizado (A y R. 1) [...] hay diversos niveles y materiales dependiendo sus ritmos [...] me dedico a ellos, les voy respondiendo las dudas o explicándoles todo muy individualizado.”* (A y R. 2)

Por último, señalamos cómo en el Proyecto Educativo de uno de los IES, respecto a los *apoyos a grupos con necesidades especiales*, respalda, a nivel documental, las opiniones y el análisis realizado en esta sub-categoría:

*“...tanto el alumnado que ha padecido un absentismo estructural desde los primeros años de primaria y que se ha incorporado tras esta situación al sistema educativo, así como aquel que tiene series dificultades de seguir el currículo regular, requiere una atención individualizada.”* (PE. 1)

#### **4.b.4 Materiales específicos y actividades adaptadas**

La adaptación del currículum a la diversidad de las necesidades educativas del alumnado, entre otras, requiere, y en los contextos a los se refiere esta investigación, aún más, unos materiales adaptados a sus niveles de competencia (Bombini, 2006). Estos materiales están organizados y supervisados, en este caso, por el orientador del centro, que es quien aconseja el modo de su utilización.



*“Cuentan con materiales específicos que han diseñado, o los han elegido, desde el Departamento de Orientación. Los profesores de compensatoria los elige según su materia. Cada uno trabaja un sistema propio. Para todos ellos existe un material adaptado, incluso en música. (D.1) [...] a los materiales tratamos de sacarle el máximo partido adaptándolos a las necesidades de los alumnos para poder seguir avanzando y que no se desmotiven y abandonen.” (A y R. 1)*

En otro de los centros:

*“Para los que están en diversificación o PGS la adaptación de contenidos y materiales es el instrumento principal y el más evidente. [...] los materiales me llegan del equipo de orientación pedagógica y se trabajan varios campos, utilizando varios recursos para adaptarse a las necesidades de cada alumno en pos de un aprendizaje lo más significativo posible.” (O. 2)*

A su vez, en varias ocasiones son los propios docentes quienes los elaboran. Así lo refieren los mismos profesores:

*“el material está adaptado a lo que dan en su grupo de referencia [...] se lo tienes que dar masticado.” (A y R. 3) [...]...preparamos el material adaptado a su nivel y se lo llevan a sus clases, después nosotros aquí seguimos trabajando con ellos. (PDC. 1) [...] Además del material de base yo me elaboro mi material.” (C. 2)*

Como afirma Bolívar (2005), todos los esfuerzos organizativos y estructurales deben enfocarse hacia los aprendizajes del alumnado. Este es uno de los motivos por lo que ajustar las tareas que se desarrollan en el aula sea tan importante dentro del proceso de enseñanza aprendizaje en estos contextos.

*“Las tareas las he ido adaptando dependiendo de su conocimientos previos, de los puntos de interés y relacionados con la actualidad. (C. 3) [...] todos los niños que tienen problemas de aprendizaje y especialmente en matemáticas, necesitan su material adaptado [...] antes de facilitarles el material les explicamos cómo lo elaboramos [...] el Departamento de matemáticas colabora adaptando el material [...] aquí cada alumno*

*de diversificación en matemáticas tiene su carpeta, con su material adaptado y conforme se va realizando el trabajo se va modificando.” (PDC. 1)*

En otro de los centros:

*“...los profesores elaboramos los materiales de forma secuenciada para individualizarlos después [...] también elaboramos una ficha en donde se trabajan fundamentalmente ejercicios de matemáticas a distintos niveles muy individualizados y graduados.” (PGS. 2)*

Otro de los autores que han hecho referencia a estas cuestiones es Domingo (2005). Asegura que la mejora de la escuela pasa hoy día por lo que se realiza en el aula. Por ello, adaptar y ajustar la planificación de la enseñanza a la heterogeneidad de los procesos de aprendizaje del alumnado no se puede dejar pasar por alto. En el texto que viene a continuación se explica el interés por estas cuestiones dentro del área de las matemáticas:

*“Parto del nivel de conocimiento de cada alumno dada la gran diversidad, tengo alumnos que no saben restar y alumnos que saben dividir por dos cifras en segundo de ESO [...] trabajo las habilidades básicas en matemáticas, adapto los objetivos a sus necesidades inmediatas para luego elevar el nivel [...] utilizamos, el ordenador, conceptos y contenidos de acuerdo a sus niveles, y el libro y las fichas que les voy elaborando.” (PDC. 1)*

En otro de los centros:

*“La metodología cuanto más individual mejor, hay que proporcionarles el ambiente y el entorno adecuado, adaptarles las cosas [...] utilizan un cuadernillo especial [...] pedagógicamente hablando lo realmente difícil es hacer fáciles las cosas para que ellos puedan alcanzar y que te puedan atender [...] el objetivo es que sean autónomos, autosuficientes, puedan trabajar con los materiales, entenderlos, resolver las cuestiones, sepan seguir un método de problemas [...] que sea variado, estén*

*motivados, entonces voy cambiando, ordenadores, laboratorio, video, que hagan cosas por ellos mismos y vean resultados.” (PDC. 2)*

Como podemos observar, las actividades deben integrar un carácter *flexible y diverso en pos de una dinámica de trabajo ágil*, estableciendo *nexos entre la teoría y la práctica*, que motiven la implicación personal y grupal, así como la construcción de espacios de debate y reflexión. Cabe resaltar, que dichas cuestiones son referenciadas por Johnson y Rudolph (2001) o Irazno y Fortuny (2008) como criterios de selección e identificación de *buenas prácticas* educativas.

#### **4.b.5 Búsqueda de aprendizajes significativos**

Los datos estadísticos que se manejaron al principio de este trabajo nos decían que en los contextos desfavorecidos, los índices de abandono, de absentismo, de repetición, que barruntan el famoso *fracaso escolar*, son muy altos. Por ello, una de las vías para lograr justicia y equidad, es que todo el mundo aprenda en las aulas, sin excepción. En este sentido, las prácticas que se realizan en el aula ocupan un lugar central, porque son las que están más directamente relacionadas con el aprendizaje, y por eso, hay que mejorarlas. En el texto que viene a continuación, se explica el interés por estas cuestiones. El aprendizaje significativo y funcional, tan en boga en el vocabulario de la LOGSE -1990-, la vuelta a lo *básico*, el tratamiento del lenguaje sexista, etc., son cuestiones que importan y que se trabajan en estos centros.

*“Pues les di de entrada el personaje que tenían a grandes rasgos y les pedí que hicieran un cuento y que convirtieran a esa princesa en una heroína. Así que les pedí que cambiaran los papeles, porque los personajes femeninos en los cuentos no han tenido ninguna importancia, trascendencia [...] y entonces hemos inventado unos cuentos que luego se ha ilustrado [...] lo vuelven a pasar a limpio y lo escriben como quieren. No tengo una metodología demasiado tradicional. Hago muchas lecturas, también comprensión lectora. Por ejemplo, hacer un resumen, sacar las ideas principales. [...] Me parece mucho más interesante que un niño sepa qué es lo que lee o sepa resumirlo*

*con sus propias palabras a que el niño sepa el imperfecto del verbo ser[...] es mejor que sepas expresarte, que sepas comprender.” (TAR.2)*

Cuando nos referíamos al término *buenas prácticas* apuntábamos a aquellas que logran un *impacto perdurable en el tiempo y un aprendizaje aplicable acorde con las necesidades del alumnado*, en otras palabras, la búsqueda de significación en el intercambio entre el docente y el alumno. Para ello es necesaria la utilización de actividades, tareas y recursos para lograr este tipo de “ganancias” en el bagaje de los estudiantes que aprenden bajo el marco de las medidas de atención la diversidad. En este sentido, y como lo expresan los entrevistados, nos apoyamos en los criterios de identificación de *buenas prácticas* señalados por Johnson y Ruloph (2001), San Andrés (2004) o Alsina y Planas (2009) los cuales resaltan *la necesidad de establecer un alto grado de variabilidad, secuenciación y adaptación en la gestión de las herramientas didácticas* mencionadas para “despertar” un *proceso comprensivo de aprendizaje* que intenta ampliar las expectativas del alumnado en situación de exclusión educativa y social. Así es manifestado por uno de los educadores de “diversificación curricular”:

*“La idea con las actividades es que sea variado, estén motivados, vamos a los ordenadores, laboratorio, videos, hacemos murales, que hagan cosas por ellos mismos y vean resultados, [...] que ellos puedan primero entender la información, luego manipularla y luego completarla con conocimientos previos [...] así se entretienen, intercambian, reflexionan.” (T. 1)*

En los otros dos centros:

*“Con diversificación trabajamos cosas más prácticas, y aunque los guiamos, les damos mas iniciativa, que se desenvuelvan por sí mismos, sean autónomos, autosuficientes, que entiendan, resuelvan problemas y puedan desenvolverse en cualquier situación de la vida de forma exitosa [...] intento siempre interrelacionar las áreas del ámbito para que experimenten el enfoque interdisciplinar. (PDC. 3) [...] el tema es variar mucho las actividades [...] hay infinidad de ejercicios de todos los niveles, hacemos murales,*

*juegos de tipo manipulativo para piensen y resuelvan problemas y trabajen sobre lo abstracto, hago grupos interactivos, aunque es sobretodo individual.” (C. 2)*

Como podemos observar, las actividades deben adoptar un carácter flexible y diverso para lograr una dinámica de trabajo ágil, estableciendo nexos entre la teoría y la práctica, que motiven la implicación personal y grupal, así como la construcción espacios de debate y reflexión.

*“Lo que hacemos con ellos es individualizar cada asignatura, o sea que cada uno siga su ritmo dentro de la clase dependiendo de su nivel [...] les reparto el trabajo y empiezo a moverme mucho, a acercarme, revisarles las tareas [...] para que relacionen les apporto actividades conectadas con la vida diaria, las problemáticas, debatimos, hacemos cosas diferentes.” (C. 1)*

En otro de los centros:

*“Para que valoren su trabajo les hago trabajar con los materiales que se pueden encontrar en la calle, que vean lo que pueden costar mirando los catálogos, entonces, hacen un presupuesto en borrador y luego en el ordenador y comprueben en lo que puede ser valorado su trabajo. A partir de ahí, les hablo de las salidas que tienen, y que si avanzaran hacia un ciclo medio o un técnico superior serían muy bien recompensados.” (PGS. 2)*

A su vez, el profesorado debe dirigir el proceso de aprendizaje hacia la práctica, brindando posibilidades para superar las dificultades que se les presentan a los estudiantes. En sintonía a ello, se utilizan *actividades, tareas y recursos* que buscan construir puentes con la vida diaria, con las necesidades que los estudiantes se encontrarán cuando se expongan a un marco laboral- profesional.

*“Hacemos esquemas y trabajos sobre lo que son las instalaciones interiores de una vivienda, luego, intento crearles alguna inquietud, atraerles [...] una vez que se dan cuenta de que todo lo que han hecho manualmente ahora tiene un sentido lógico y lo*

*entienden entonces se consiguen maravillas, es en cuanto que dan ese salto de comprensión y de razonamiento.” (PGS. 1)*

En otros centros:

*“Cuando voy a explicar lo hago como si estuviera en párvulos, muy cortito, muy detallado todo, uso el proyector transparencias, vídeos, power points, la pizarra con colores que yo pueda ir cambiando cosas y poder ir haciendo modificaciones [...] no hago ninguna fotocopia, lo tienen que hacer ellos, luego corregimos, los pasan a una libreta, y a un formato específico más técnico.” (PGS. 3)*

Como señala Johnson y Rudolph (2001) *perseguir un aprendizaje intenso y profundo, intelectualmente estimulante y personalmente significativo* al tiempo que convierte a una actuación en una *buena práctica* educativa, centra su atención en el alumno, sus necesidades educativas y en el grado de transferencia y aplicabilidad de los contenidos aprendidos.

*“...mucha variedad, libros de lectura, vídeos, los llevo al teatro, debates, informática, dibujo, teatralizaciones, murales, gráficos, materiales diversos. (PDC. 1). [...]Hago una prueba inicial para determinar su nivel, objetivos y actividades [...] para el léxico semanalmente hacemos un crucigrama, explicamos una palabra y avanzamos hacia otras cuestiones [...] para perder el complejo y la timidez hago lectura coral [...] les motiva y le da variedad y emotividad [...] pasa por que entiendan, manipulen, completen con informaciones posteriores y que elaboren sus esquemas, apuntes.” (PDC. 3)*

Teniendo en cuenta estas cuestiones nos apoyamos en el análisis del *“Documento base del programa de diversificación curricular”* de uno de los IES analizados que al tratar sobre la *acción tutorial*, manifiesta:

*“Los rasgos característicos de la Acción Tutorial con los alumnos/as de Diversificación Curricular serán: Profundización en el conocimiento individual de cada uno de los alumnos/as, Detección de necesidades en este campo y planificación de actividades en*

*función de lo anterior, contando con la participación de los alumnos. Seguimiento individualizado [...] se llevaran a cabo programas que favorezcan la competencia de los alumnos/as y la facilitación de cara a su futuro inmediato sea académico o profesional. Podrán ser: 1.- Mejora de las estrategias de aprendizaje. ,2.- Desarrollo de la autoestima y auto-concepto positivo. ,3.- Desarrollo de habilidades sociales. ,4.- De enseñar a pensar. ,5.- De formación para la transición a la vida activa.” (Proyecto educativo. 2)*

Sin más y dentro del marco de esta categoría, una de las observaciones de aula realizadas en una de las clases del Programa de Diversificación Curricular, evidencia algunos de los aspectos que hemos resaltado a lo largo del análisis de las sub-categorías.

*“La docente inicia la clase. Pide silencio mientras algunos alumnos siguen hablando. Son cuatro alumnos y dos alumnas. La docente propone una técnica de animación explicitando el objetivo de la misma: que se integren en grupos [...] La docente está de pié, se mueve alrededor de los y las estudiantes, se acerca a los que más dificultades tienen [...] Ahora la actividad es individual y comprensiva de lo que se hizo en grupo [8:40] se debate acerca de las reflexiones del alumnado [...] La docente pide que se explique con las propias palabras reflexiones individuales [9:15]Se reparten las fichas individuales(material adaptado) y los alumnos retoman las actividades del día anterior, diversas actividades dependiendo de sus dificultades [...] La docente acude a cada alumno de forma aleatoria, cambia cada dos o tres minutos [...] atiende dudas, anima, utiliza un lenguaje positivo (9:40] Como todos los días, la docente saca el periódico de la fecha y lee “la noticia del día” la cual es comentada por cada uno de los y las estudiantes. Al respecto se atienden las dudas del alumnado” (PDC.1 - 2 de febrero 2007- 8:00PM a 10:00PM)*

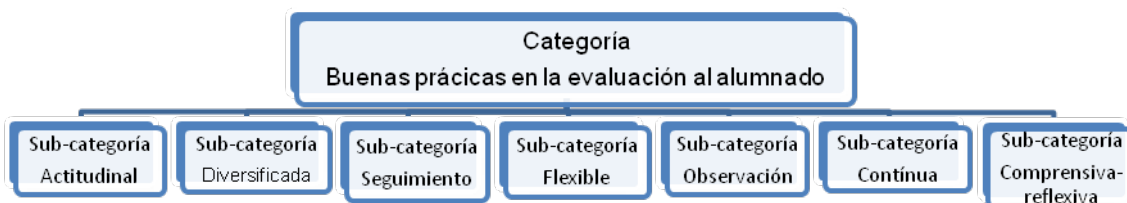
La dinamización de la clase, la individualización de la enseñanza, la flexibilidad dependiendo de los ritmos y dificultades, la búsqueda de un debate reflexivo, entre otros, son cuestiones que se han abordado a lo largo de esta categoría.

## 5. Buenas prácticas en la categoría de la evaluación del alumnado en riesgo de exclusión socioeducativa

De forma general, la tendencia actual es la de concebir a la evaluación del aprendizaje desde una perspectiva comprensiva, manifestándose con fuerza el reconocimiento de su importancia a nivel social y personal (González Pérez, 2001). A partir de este enfoque, es imposible hacer caso omiso de ciertos aspectos que conforman el proceso evaluativo, entre los que se pueden destacar, el carácter formativo y educativo, o la flexibilidad de sus criterios ante la creciente diversidad del alumnado, los cuales han orientado nuestro trabajo el marco de referencia empírico, que se presenta a continuación, para la reflexión y toma de decisiones para la mejora de la enseñanza.

### 5.a Análisis de los datos: las sub-categorías

El proceso metodológico que llevamos a cabo en nuestra investigación posibilitó el surgimiento de una serie de sub-categorías vinculadas cada una de ellas a una frecuencia de *buenas prácticas* en la categoría de la evaluación del alumnado en riesgo de exclusión. Dentro del mismo, se recogen, entre otras cuestiones, las dimensiones que desarrollaremos a lo largo de este apartado (esquema 13).



Esquema 13. Categoría y sub-categorías de *buenas prácticas* en la evaluación del alumnado en riesgo de exclusión social y fracaso escolar.



Como se puede observar en el gráfico 9, para el profesorado es muy importante la actitud que adopta el alumnado con respecto a la evaluación, esto conlleva el 31% de la saturación de las frecuencias de las *buenas prácticas* identificadas. A su vez, entender a la evaluación como un proceso continuo de registro de diferentes manifestaciones del aprendizaje de los estudiantes computa otro 27% sobre el total. Por otro lado, aspectos asociados a la utilización de la observación como herramienta de recogida de datos e información, la no condicionalidad u obligatoriedad de los exámenes, el grado de adaptabilidad a las necesidades y dificultades de los estudiantes, el establecimiento de un seguimiento sobre el desarrollo del alumnado, entre otros, conforman el resto de las dimensiones a las que prestaremos atención en este apartado.

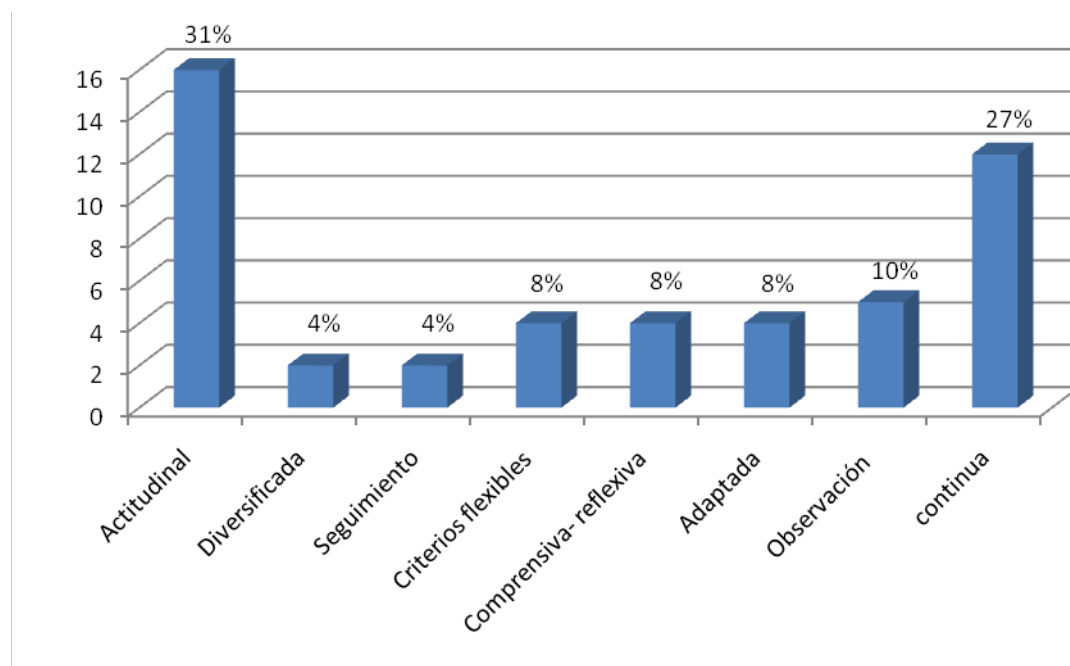


Gráfico 9. Frecuencia de *buenas prácticas* en la categoría de la evaluación del alumnado en riesgo de exclusión social y fracaso escolar.

Dirigiendo nuestra mirada a cada uno de los centros, podemos decir que los tres están presentes en casi todas las sub-categorías. Esto demuestra la gran diversidad de tareas, experiencias, y estrategias de *buenas prácticas* que aparecen dentro de esta categoría en los contextos investigados. No obstante, el IES Hiponova es el que registra

la saturación acumulada más elevada, con el mayor porcentaje acumulado sobre el total de las frecuencias de *buenas prácticas* identificadas, así como el índice mayor (11 puntos) dentro de la sub-categoría referente a la dimensión personal y actitudinal dentro del proceso evaluativo.

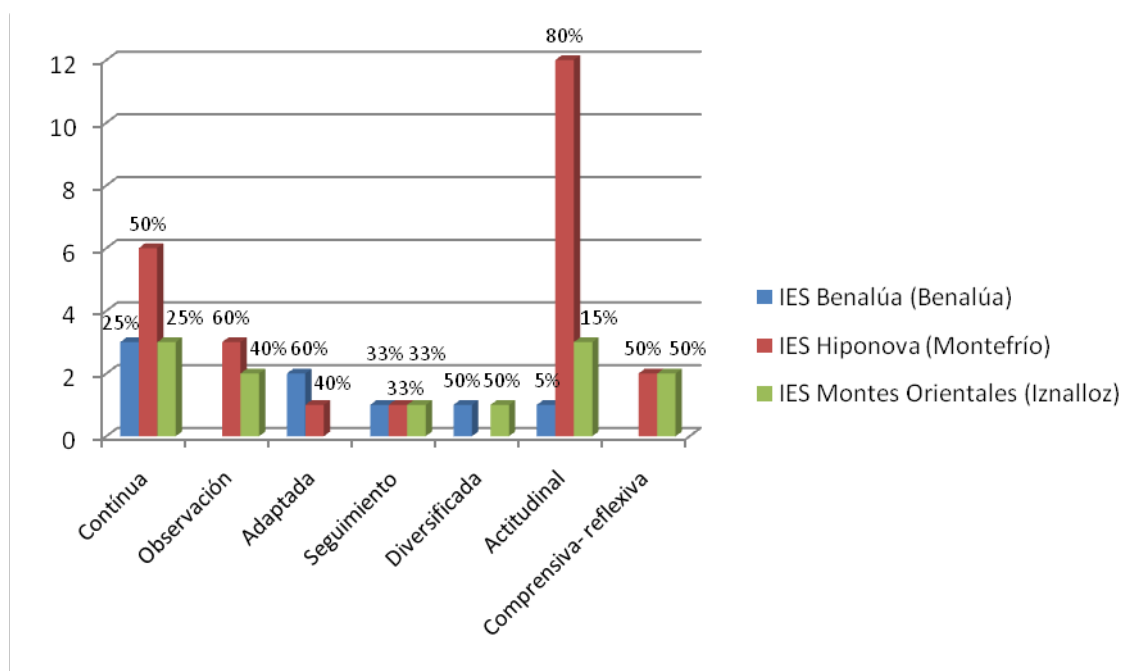


Gráfico 10. Frecuencia de *buenas prácticas* en la categoría de la evaluación del alumnado en riesgo de exclusión social en relación con cada uno de los IES investigados.

A continuación, en los siguientes apartados pasamos a desarrollar las sub-categorías mencionadas.

## 5.b Descripción y estudio de las sub-categorías

### 5.b.1 Evaluación que prioriza las actitudes

En nuestro contexto de investigación, la tendencia de pensamiento que afirma que en las aulas se enfatiza la evaluación de conceptos y habilidades en detrimento de

la evaluación actitudinal<sup>126</sup> (Mendoza, 2000), no ha encontrado lugar. En este sentido, tras analizar la información recogida a lo largo del proceso metodológico, pudimos identificar cómo abundan las prácticas evaluativas (las vinculadas al alumnado en riesgo de fracaso escolar) que hacen hincapié en la valoración de la calidad de las interacciones, concretadas en comportamientos espontáneos en los que se manifiestan signos de creatividad, respeto, tolerancia, generosidad, autonomía, interés, entre muchos otros. Así lo expresan tres de los docentes entrevistados:

*“A la hora de evaluar a los grupos normalizados les hago exámenes, test, en cambio en estos chavales (riesgo de fracaso escolar) nos fijamos en otro tipo de cosas. Que trabajen, la actitud, la motivación... y luego exámenes adaptados. (T. 2) [...] los evalúo por el trabajo diario de clase, voy constantemente revisándoles el cuaderno y me van entregando trabajos y con la observación de la clase.” (C. 1)*

En otro de los centros:

*“Evalúo distintos aspectos, el hábito de trabajo, la organización de tareas, de trabajos, de prácticas, el comportamiento, la actitud que ellos tengan es mas de la mitad de la nota.” (D. 3)*

Proponer un marco evaluativo en donde el peso de las actitudes cobra un valor real, conduce al docente hacia un rol mediador y facilitador de diálogos, reflexiones y acuerdos conjuntos entre los alumnos que, al mismo tiempo, posibilita la mejora de los aprendizajes.

## **5.b.2 Carácter continuo y procesual**

Hasta la década del 60' del siglo pasado, la función de la evaluación fue la de comprobar los resultados educativos. Según diversos autores (Rosales, 2000; Morales Vallejo, 2009) esta tendencia comienza a romperse cuando en el año 1967 Scriven

---

<sup>126</sup>Las actitudes son disposiciones hacia objetos, ideas o personas, con componentes afectivos, cognitivos y valorativos, que inclinan a las personas a determinados tipos de acciones (Coll, 1992).

(1967) propuso diferenciar las funciones *formativa* y *sumativa* de la evaluación. La función *formativa*, considerada como la parte esencial del proceso evaluativo, proporciona información continua para planificar y ayudar a los implicados a desarrollarse en todas sus dimensiones. Partiendo de estos presupuestos, hemos evidenciado cómo muchos de los docentes entrevistados diseñan el marco evaluativo de forma procesual y continua, al ser considerado, como uno de los principios fundamentales a la hora de valorar el desarrollo del aprendizaje del estudiantado. Así es manifestado por los mismos:

*“Es una evaluación continua lo que llevo, más de trabajo, de las competencias [...] lo que hago es que saco dos controles de cada tema. (JE. 2) [...] la evaluación es verlos día a día trabajar, también les pongo exámenes para que estudien.” (PGS. 1)*

En otro de los centros:

*“La evaluación es a lo largo del curso [...] en mi cuaderno hago anotaciones de todos los aspectos su actitud hacia el trabajo, su comportamiento, etc. [...] cada diez días me pongo a contabilizar sobre el proceso de cada uno.” (A y R. 3)*

Así pues, respaldado por la creciente autonomía pedagógica de los docentes, la evaluación se considera como un *continuum*, y no como una mera rendición académica, procurando que los aprendizajes se produzcan en un clima de comprensión, orientación y ayuda por parte del profesor, en el que lo importante es la formación y el crecimiento personal junto a la adquisición de los contenidos programados. Al respecto, Johnson y Rudolph (2001) argumenta que *evaluar con información detallada sobre el progreso y las dificultades, utilizando diversos instrumentos, al tiempo que se enfoca como ayuda al aprendizaje (evaluación para el aprendizaje) en lugar de como mera certificación*, debe ser tenido en cuenta como uno de los criterios de identificación y selección de *buenas prácticas*. Otro indicador de *buenas prácticas* es brindado por Badosa y otros (2003) y Ballart (2007) apuntando a aquellas estrategias que *promueven una evaluación procesual, a largo plazo, y con implicaciones de mejora y desarrollo social en el alumnado*.

### **5.b.3 La observación como herramienta evaluativa**

Autores como Pierón (1998) o Sarmiento (1998), han considerado a la observación como una técnica para obtener información de tipo cualitativa, que implica una habilidad especial para captar la sensibilidad e identificar y valorar el comportamiento. En este sentido, los entrevistados han valorado la observación como un proceso intencional, elaborado y estructurado previa y sistemáticamente, para recoger información significativa a la hora de evaluar al alumnado:

*“La evaluación es muy personalizada, y está en función de un montón de datos que cojo especialmente de la observación, también se hacen pruebas escritas, luego al final todo eso se valora, lo que has recogido y lo que has observado.” (T. 1)*

En otro de los centros:

*“Voy observando a lo largo del curso y yo tengo mi cuaderno en donde voy llevando cuenta de todo.” (A y R. 3)*

Como es valorado en los fragmentos, la observación resulta una técnica ventajosa porque les permite captar de forma descriptiva y contextualizada lo que ocurre en el tiempo que comparten con el alumnado, mientras que pueden ofrecer información al alumno de su desempeño en cualquier momento del proceso de enseñanza-aprendizaje (MEC, 1992).

### **5.b.4 Criterios de evaluación flexibles**

Según Johnson y Rudolph (2001), la flexibilidad es uno de los indicadores que se encuentran más estrechamente asociados a una *“buena práctica evaluativa”*. El sentido de la misma debe implicar una serie de valores éticos y criterios dúctiles que procuren no perjudicar al alumno, al tiempo que conciben a quien evalúa como un agente de ayuda. Así pues, y como se refleja en los fragmentos, las prácticas evaluadoras propuestas, permiten la participación y también se muestran flexibles ante las dificultades del alumnado en riesgo de fracaso escolar:

*“Les hago exámenes pero no son condicionantes de la nota [...] es que tengo que tener en cuenta que en este grupo cada uno tiene unas circunstancias personales muy específicas, entonces tienes que enfocar una evaluación más flexible.”* (PGS. 3)

En otro de los centros:

*“...si no les sale bien no los suspendo, les doy muchas oportunidades hasta que lo logran [...] no es “un examen práctico” o “no lo has hecho bien, suspendes”, no no no, pues si no te sale, lo intentamos otra vez.”* (PGS. 1)

Lo manifestado es un indicativo de que los docentes son flexibles a la hora de evaluar, lo cual es una característica que resalta el grado de creatividad ante la diversidad de circunstancias que pueden acontecer, de tal modo que si con una estrategia metodológica no se corrigen los objetivos previstos, será la potencialidad de la flexibilidad quien asuma la responsabilidad de iniciar un cambio.

#### **5.b.5 Comprensión, análisis y relación como objetivos evaluativos**

La evaluación de los aprendizajes al alumnado en riesgo de exclusión socioeducativa debe ser un proceso adaptado, en lo posible, a cada situación, en donde la búsqueda de aspectos como la comprensión, el análisis o la reflexión de los contenidos, son características inherentes a un estilo evaluativo en sintonía con las *buenas prácticas* que buscamos identificar (Simpson, 1990). En este sentido, y como lo manifiestan los docentes, el marco evaluativo, en muchas ocasiones, se basa en tareas ajustadas a las características cognitivas de los alumnos que, al mismo tiempo, demanden y se ajusten a niveles altos de pensamiento para que ellos trabajen, seleccionando, integrando e interpretando, ideas que les permitan formular respuestas a las situaciones problemáticas planteadas en los contextos de aprendizaje:

*“Les pido que me lo expliquen con sus palabras, no quiero que se lo aprendan de memoria.”* (PGS. 1)

En otro de los centros:

*Las evaluaciones las hago orientadas a la aplicación y a la relación, inclusive con otras áreas para que ellos las piensen o las relacionen [...] También intento que trabajen un poco la memoria, sino llega un momento que no desarrollan esa capacidad.” (T. 3)*

Así pues, la valoración por parte del profesorado de los aspectos relacionados con la evaluación, si bien depende de los objetivos y propósitos de la misma, está influenciada por otros factores como el contexto, los conocimientos previos, la activación de las estrategias cognitivas del alumnado, etc. (Simmons, 1994).

#### **5.b.6 Adaptada a la diversidad del alumnado**

En la evaluación, las adaptaciones las podemos entender como un instrumento o estrategia de individualización de la enseñanza al ser modificaciones que se realizan para entender las diferencias individuales de los alumnos (LOGSE, 1990; LOE, 2006). Las mismas se encuentran incluidas en las medidas de flexibilización del currículo escolar y están orientadas a posibilitar que los alumnos que están, por debajo, o por encima, del promedio, puedan participar, y beneficiarse de la enseñanza. Como lo expresan los entrevistados en los siguientes fragmentos, las adaptaciones, que en muchos casos son significativas<sup>127</sup>, le permiten, al profesorado, tener información relevante sobre el alumno al inicio, durante y al final del proceso de enseñanza-aprendizaje:

*“Debido al nivel curricular que tiene este alumnado las evaluaciones se las hacemos con arreglo a su nivel curricular [...] los exámenes los motivan mucho y se interesan mucho por la nota y preocupación y los resultados.” (C. 2)*

---

<sup>127</sup>Son modificaciones substanciales en uno o más elementos del currículo (objetivos, contenidos, metodologías, evaluación) (MEC, 1992).

En otro de los centros:

*“Es una forma adaptada, no puedo evaluar unos objetivos que no se han conseguido. En función de esos objetivos esa adaptación será significativa o no significativa [...] cada uno tiene un ritmo de aprendizaje diferente y sabes quién ha conseguido esos objetivos mínimos y quién se ha esforzado.” (O. 3)*

En el caso de alumnos con excesivas dificultades, es necesario, a veces, poner en práctica otros métodos o estrategias de evaluación, modificar los instrumentos, adecuar los tiempos, graduar las exigencias de evaluación, tales como, la cantidad de contenido o incluso considerar la posibilidad de otorgar apoyo al alumnado durante la realización de la evaluación.

#### **5.b.7 La evaluación como herramienta de seguimiento del alumnado**

El *seguimiento* es un proceso sistemático y continuo de supervisión, profundización y revisión de las actividades para comprobar que estén en línea con las metas y objetivos planteados (Domingo, 2005). La intención del mismo es mejorar una línea de trabajo, permitiendo además, saber cuando algo no está funcionando. En el contexto en el que desarrollamos nuestra investigación, en muchos casos el seguimiento de forma planificada ha significado una herramienta que proporciona una base para el buen desarrollo del proceso evaluativo. Así lo manifiestan los entrevistados:

*“Hago primero una evaluación inicial para ver cómo están, para ver el nivel que tienen [...] a lo largo del curso les voy haciendo numerosos controles de seguimiento hasta la evaluación final.” (A y R. 2)*

En otro de los centros:

*“Pues el seguimiento es diario en todos los ejercicios, entonces es un trabajo día a día [...] a ellos les resulta más significativo.” (PGS. 1)*



Como podemos observar, las tareas propuestas facilitan al estudiantado la incorporación de los contenidos, y al profesor, el seguimiento del proceso. Desde esta perspectiva, la congruencia de esta forma de trabajo enriquece el sentido de un acompañamiento que, a lo largo del proceso, confluye en la construcción de un sentido compartido del propio aprendizaje (Arraiz y Sabirón, 2009).

#### **5.b.8 Diversificación del proceso evaluativo**

En la mayoría de los casos, la situación en la que se encuentra el alumnado que acude a los programas y medidas de atención a la diversidad, así como los que poseen serias dificultades de seguir el currículum regular, se caracteriza por unos niveles muy bajos de interés por el aprendizaje. Debido a ello, y como forma de respuesta, en muchas ocasiones los docentes deben adoptar un enfoque de trabajo basado en el dinamismo y en la variabilidad de los instrumentos que utilizan asiduamente, entre ellos, la evaluación:

*“No puedes evaluarlos como a los que llevan el nivel de la clase normal [...] utilizo unos cuadernillos individuales [...] les llevo su proceso a lo largo del curso y además les hago como una pequeñas “pruebecillas” para que vean como lo han hecho.” (A y R. 2)*

En otro de los centros:

*“La evaluación no es complicada si diversificas [...] si todo lo centras en una prueba puede tener mucho éxito o puede que fracase [...] si tu diversificas y ellos se dan cuenta que todo se valora, la actitud, el interés, su capacidad de afrontar cada reto, su persona, yo creo que te lo agradece, se sienten mejor.” (T. 1)*

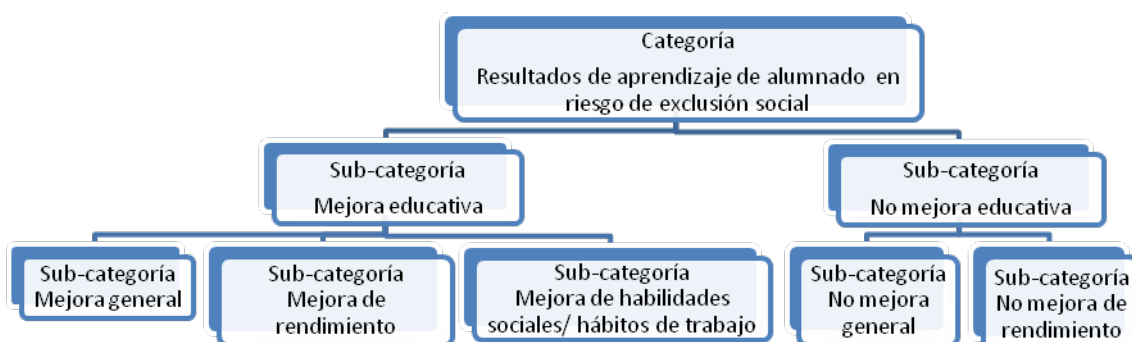
Proponer un marco evaluativo diversificado otorga al alumnado la posibilidad de reengancharse al proceso de aprendizaje dadas las variantes que se manejan y que le ofrecen sobre todo el protagonismo en su proceso de formación.

## 6. Resultados educativos del alumnado en riesgo fracaso escolar en contextos de de exclusión social

Diversas investigaciones (Bolívar y López, 2009; Escudero, 2009; Fernández Enguita; 2010) han manifestado que el empobrecimiento de los resultados escolares es un problema perfectamente localizado, detectado y que tiene un tratamiento específico. En este sentido, abogamos por concebir los resultados educativos bajo una perspectiva que tenga en cuenta la complejidad de las diversas situaciones en la que se encuentra el alumnado en riesgo de exclusión social. Reunir los esfuerzos desde los distintos elementos que conforman el sistema social y educativo para lograr que el estudiante continúe su formación y orientarlo para que mejore sus oportunidades de inserción en el mercado de trabajo, pueden ser algunas de las respuestas a esta compleja situación.

### 6.a Análisis de los datos: las sub-categorías

El proceso metodológico que llevamos a cabo en nuestra investigación permitió el surgimiento de una serie de sub-categorías en la categoría de los resultados educativos del alumnado en riesgo de exclusión. Dentro del mismo, se recogen, entre otras cuestiones, las dimensiones que desarrollaremos a lo largo de este apartado (ver esquema 14).



Esquema 14. Categoría y sub-categorías de los resultados educativos del alumnado en riesgo de exclusión social y fracaso escolar.

Como es posible observar en el gráfico 11 y en el esquema 13, la opinión del profesorado se divide en dos sub-categorías, por un lado, quienes consideran que ha habido una mejora en el desarrollo educativo del alumnado, y por otro, los que conciben que no ha habido una evolución en el mismo. De forma comparativa, la sub-categoría que hace mención al reconocimiento de una mejora, prevalece con un 85% de la frecuencia total sobre la sub-categoría que representa la perspectiva reticente a la mejora del alumnado (15%).

El valor otorgado a la mejora se hace teniendo en cuenta tres sub-categorías que apuntan, a una mejora general, una mejora en el rendimiento académico, y una mejora en las habilidades sociales y hábitos de trabajo. En este sentido, la sub-categoría que apunta a la mejora del rendimiento académico, abarca, con 13 puntos de frecuencia, el 45% de la sub-categoría que hace referencia a la mejora. Dentro de la misma, un 25% (8 puntos de frecuencia) alude a la sub-categoría que refleja la opinión del profesorado que reconoce una mejora de tipo general, sin especificar ni particularizar en que aspectos se establece dicho desarrollo. Por último, y con 9 puntos de frecuencia, la sub-categoría que representa una mejora en los hábitos de trabajo y habilidades sociales abarca un 30% del total de la mejora.

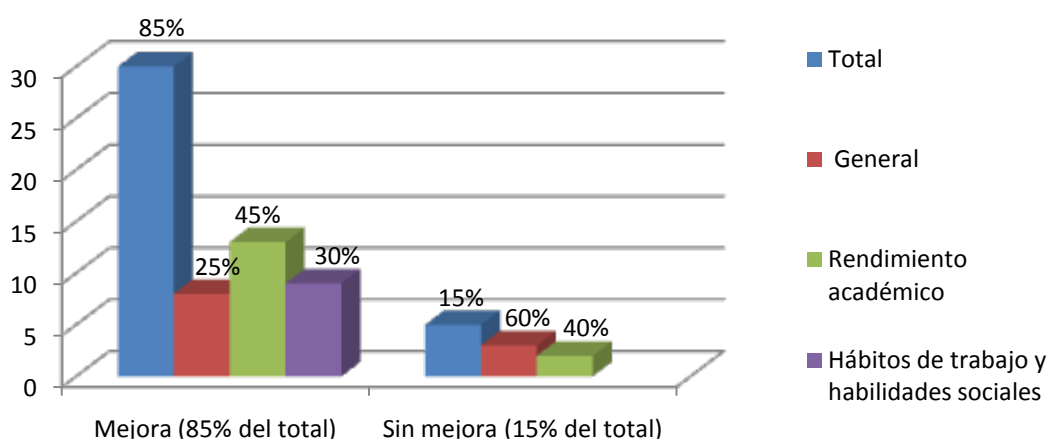


Gráfico 11. Frecuencias en la categoría de los resultados educativos del alumnado en riesgo de fracaso escolar y exclusión social.

Teniendo en cuenta dichas sub-categorías pero ahora vinculadas con cada uno de los IES estudiados, es posible resaltar, entre otras cuestiones, que el IES Montes Orientales es el único de los centros que, además de estar presente solo en aquellas sub-categorías que hacen referencia a la mejora del desarrollo educativo del alumnado, en dos de estas tres, presenta las mayores frecuencias. El IES Benalúa, en cambio, muestra que sus frecuencias no son muy dispares, tanto en quienes consideran una mejora (5 puntos), como quienes son reticentes a ella (2 puntos). Por otro lado, la diversidad de puntos de vista emerge del análisis de las opiniones de los entrevistados del IES Hiponova, ya que, si bien gran parte de su profesorado subraya una mejora (especialmente en la sub-categoría de las habilidades sociales y hábitos de trabajo con un 80% del total de la frecuencia) su presencia se manifiesta en todas las sub-categorías.

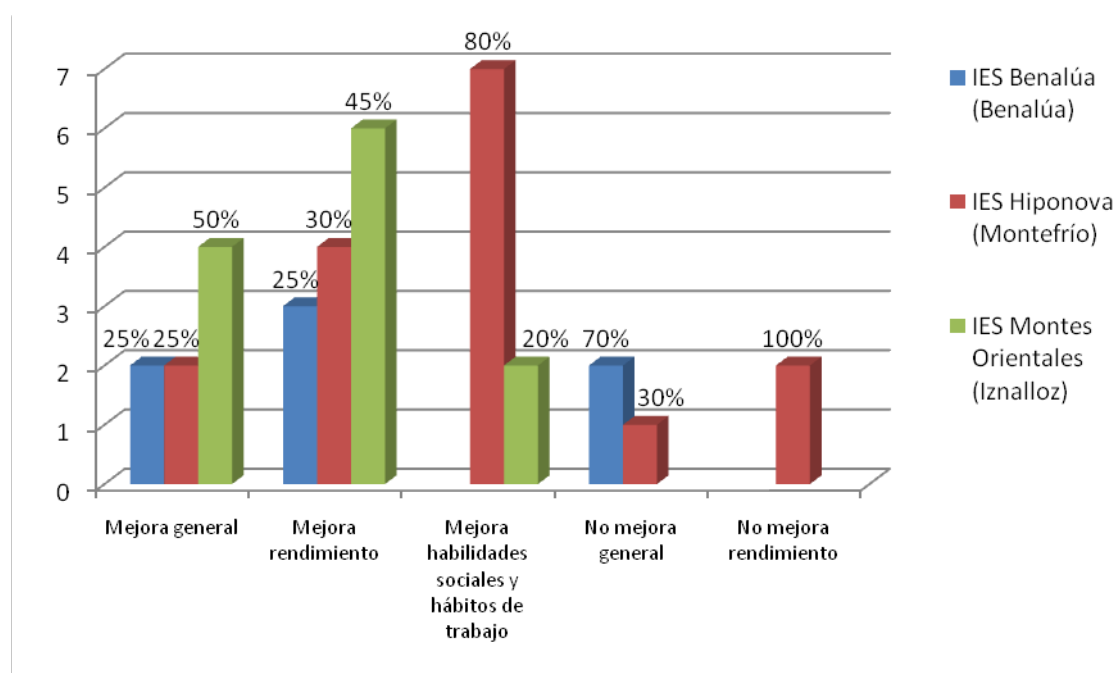


Gráfico 12. Frecuencias de *buenas prácticas* en la categoría de los resultados educativos del alumnado en riesgo de fracaso escolar y exclusión social en relación con cada uno de los IES investigados.

Cabe resaltar, que estos aspectos al tiempo que reflejan una lectura acerca del desarrollo educativo del alumnado, da lugar a otro tipo de interpretaciones, como puede ser, las expectativas respecto al desarrollo educativo de su alumnado.

A continuación desarrollaremos las sub-categorías relacionadas con los resultados educativos del alumnado en riesgo fracaso escolar en contextos de exclusión social.

## **6.b Descripción y estudio de las sub-categorías**

### **6.b.1 Resultados de mejora educativa a nivel general**

La percepción que tiene el profesorado de la *mejora general* de los resultados educativos del alumnado en riesgo de exclusión social y fracaso escolar se vincula a una serie de factores, entre los que se pueden destacar, a tenor de nuestra investigación, la utilización de *criterios flexibles* en la organización del alumnado o en la planificación del proceso de aprendizaje, así como la elaboración de *material adaptado* específicamente a las necesidades de los estudiantes, que han contribuido en gran medida al desarrollo educativo. Así lo expresan los entrevistados:

*“Desde que empezamos a hacer los grupos flexibles los resultados van mejorando y cada vez se va perfeccionado más.” (C. 2) [...] “El grado de éxito que tenemos se mide por las buenas prácticas y cada año funciona mejor, tenemos más iniciativa y más experiencia [...] adaptar el material al alumnado, funcionar por puntos de interés, hace que funcione.” (T. 1)*

Al respecto, y de acuerdo con la LOE (2006) o con autores como Bolívar (2009), introducir fórmulas más flexibles en la gestión educativa del alumnado en situación de vulnerabilidad escolar es algo que, sucesivamente, está reclamando la agenda política de la Unión Europea. Dicha ductilidad, ahora transferida a potenciar mayores *posibilidades de acceso* y a trazar itinerarios de formación que permitan el tránsito entre distintas modalidades, también se han manifestado como uno de los aspectos relevantes en la mejora de los resultados educativos del estudiantado:

*“Las posibilidades de acceso, el control de absentismo y la compensatoria han mejorado el nivel. Los niños vienen mejor preparados. (O. 1) [...] Una vez que se pasan*

*al segundo ciclo los resultados ya se ven, hay una madurez mayor [...] Del PGS, un alto porcentaje aprueba la prueba de acceso y después sigue satisfactoriamente en el ciclo de grado medio [...] mi perspectiva es optimista...” (C. 3)*

Como lo ha reflejado la encuesta ETEFIL-06 (Encuesta de Transición Educativo Formativa e Inserción Laboral) del INE (2006), el 94% de los jóvenes que consiguieron el título hacia en estudios postobligatorios, siguieron estudiando. Por ello, cabe afirmar que estar en posesión del título de ESO es el mejor puente hacia la continuidad educativa y formativa del alumnado. En sintonía con dichas cuestiones, al tiempo que se reconoce a nivel general un *ritmo lento* en la consecución de los objetivos educativos, también se valora que gracias ello es posible alcanzar las metas fijadas y así mejorar la calidad de los aprendizajes. Uno de los orientadores y uno de los profesores del programa de educación compensatoria de los centros investigados comenta este aspecto:

*“Se van viendo logros a pesar de que es una labor muy difícil y muy lenta. (O. 1) [...] Estoy contento, mi perspectiva es positiva y optimista [...] respecto a la compensatoria, no pierdo de vista jamás las condiciones sociales en las que están y por lo que es tan complicado conseguir objetivos, titulación o reinserción educativa [...] soy consciente que creo que eso se consigue a base de pasitos pequeños [...] existe un alto porcentaje de niños que están trabajando bien y es interesante.” (C. 1)*

Atendiendo al último de los párrafos, cabe resaltar que entre las conclusiones de diversas investigaciones (Velaz de Medrano, 2002; Martínez y otros, 2004; González González, 2006) se destaca que las prácticas educativas basadas en una perspectiva inclusiva y holística respecto a la situación del alumnado en riesgo de exclusión, contribuyen a aumentar los resultados y las expectativas ante sus logros.

### **6.b.2 Mejora en el rendimiento académico**

Otra de las sub-categorías emergentes del proceso metodológico hace referencia a la *mejora en el rendimiento académico* de los jóvenes. En este sentido, el profesorado manifiesta que el esfuerzo por atender a los estudiantes desde la

*individualidad* teniendo en cuenta sus características personales, sociales y familiares ha constituido uno de los principios metodológicos de referencia en su trabajo diario. Así es valorado por los entrevistados:

*“Al ser clases con cuatro o cinco alumnos sí que veo que se avanza. (T.2) [...] En mi opinión, va a aprobar casi todo el grupo [...] hay niños que simplemente con que estudiaran un poco más, podrían estar haciendo un 4º normal, más de la mitad, tienen capacidades para eso [...] el rendimiento es bueno, para los que de verdad tienen dificultades es bueno, luego van a poder seguir estudiando lo que quieran.” (PDC. 3)*

En otro de los centros:

*“...parece que ha habido una mejora en el aprendizaje y en los rendimientos [...] repiten menos los de tercero. (D.1) [...] Sí, hay resultados positivos [...] en la segunda evaluación, de los que vienen a clase, exceptuando una persona, los demás lo han aprobado todo.” (T.1)*

En relación a la percepción de los docentes sobre sus estudiantes Vallejo y Bolari (2009), destacaron que el uso de una enseñanza centrada en el alumno mejoraba la adquisición de los conocimientos básicos establecidos por los programas educativos, al tiempo que el alumnado recobraba el interés por su formación y por la institución escolar a la que acudía.

### **6.b.3 Mejora en los hábitos de estudio y habilidades sociales**

A lo largo de las últimas décadas los estudios acerca del fracaso escolar han llegado a la conclusión que, entre otras cuestiones, la gran complejidad de este fenómeno se debe a que cada alumno es diferente y sus circunstancias también. A su vez, diversas investigaciones (Castejón, 1996; INECSE, 1998-2000) apuntan como principales factores explicativos del fracaso escolar a: la falta de hábitos de estudio unida a una mayor dificultad para esforzarse, los problemas de atención y concentración, una baja autoestima académica y la ausencia de organización para

estudiar o realizar las tareas escolares. Nuestros informantes también señalan este tipo de factores como elementos clave para lograr la corrección de los objetivos previstos.

*“El saber que pueden obtener una titulación les motiva y les anima a seguir estudiando, incluso a los que van muy mal [...] en mi asignatura, casi todos están animados por la prueba de acceso y creen que pueden sacarla [...] han estado en jefatura en muchas ocasiones el año anterior y ya no. (PGS. 1) [...] Queremos que se vayan a grado medio y posiblemente lo terminen porque son buenos a la hora de trabajar, si nosotros les hemos motivado, ellos han respondido y se han enganchado.” (PGS. 1)*

En otro de los centros:

*“...estamos bastante contentas ya que continúan en el instituto y porque ahora son capaces de seguir una clase la hora entera o porque mantienen un horario una jornada completa, antes no eran capaces [...] ahora llevan una línea de trabajo y para nosotros es un éxito [...] por otro lado integrar y hacer participar al alumnado de etnia a la vida escolar para nosotros eso es un logro, antes era impensable, preferían estar aislados. [...] por ello la valoración es bastante positiva. (PDC. 2) [...] En cuanto a conducta y habilidades sociales lo vemos progresivamente [...] un alto porcentaje de alumnado va corrigiendo pautas de comportamiento.” (C. 3)*

Como se expresa en los fragmentos, la mejora de estas dimensiones ha evidenciado un claro progreso en los resultados educativos del alumnado que acude a los programas de atención a la diversidad.

#### **6.b.4 Sin mejora educativa**

La mayoría del profesorado, a partir de los datos que manejamos, valora positivamente la evolución educativa y adquisición de aprendizajes y competencias, aunque una proporción muy pequeña no comparte dicha posición. Así pues, entre los factores que obstaculizan el éxito en el aprendizaje, según lo manifiestan los



entrevistados se encuentran, la falta de una buena organización, asociada a la gestión de la estructura organizativa de los programas que atienden al alumnado en riesgo de exclusión, o la ausencia de ciertas estrategias pedagógicas que atienden a las necesidades del alumnado. Así es señalado por los implicados:

*“El año pasado los resultados no fueron los esperados. Porque tanto le costaba a los niños como le costaba al profesorado. Aún tenemos dificultades todavía este año. Hay que seguir afinando en los objetivos que se les ponen a esos grupos.”* (JE. 2)

En otro de los centros estudiados:

*“No hay mucho progreso, algunos sí, aunque hay algunos que no han sabido coger un libro ni con dieciocho años. (C. 3) [...] Con algunos que han entrado en diversificación curricular de 3º que, bueno, ha sido un fracaso absoluto y no han sabido aprovecharlo [...] luego hay algunos que, bueno, no acaban de obtener los resultados que igual se esperaban [...] algunos necesitan más tiempo.”* (D. 3)

Como se constata, y de acuerdo con Fullan (2002) o Murillo (2003), el trabajo del profesorado que se desarrolla en las medidas y programas de atención a la diversidad necesita tener en cuenta un conjunto de condiciones pedagógicas y contextuales que deben estar acompañadas por una buena organización, y coordinada por parte del centro educativo al que pertenecen.

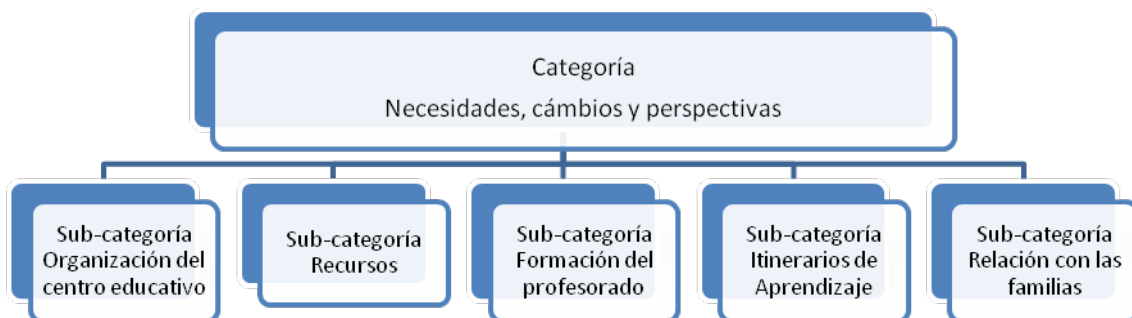
## **7. Necesidades, cambios y perspectivas del profesorado ante el desarrollo de *buenas prácticas* educativas con el alumnado en riesgo de exclusión social**

La última de las categorías emergentes de nuestra investigación, refleja, las diversas dificultades de profesorado y directivos en su desempeño diario para poder

desarrollar prácticas eficaces<sup>128</sup>. A su vez, el profesorado hace referencia a diversos cambios que serían necesarios llevar a cabo introducir para mejorar tales aspectos.

### 7.a Análisis de los datos: las sub-categorías

En el siguiente esquema 15 es posible observar las sub-categorías que se van a analizar entre las que se destacan: la organización del centro en relación con la atención al alumnado en riesgo de exclusión (horarios, espacios, tiempos, alumnado, profesorado), los recursos (humanos y materiales), la formación del profesorado (específica y práctica), los itinerarios de aprendizaje del alumnado (medidas anticipatorias de formación), y por último, cuestiones vinculadas a la relación del centro con los padres y las madres del alumnado.



Esquema 15. Categoría y sub-categorías de las necesidades, cambios y perspectivas del profesorado acerca del desarrollo de las *buenas prácticas* con el alumnado en riesgo de exclusión social y fracaso escolar.

Uno de los cambios más referidos apunta a *la necesidad de mejorar o adecuar la organización del centro y la dotación de los recursos*, así como su *distribución* a las necesidades del profesorado y del alumnado. Entre ambas abarcan el 53% sobre el total. Por otro lado, la necesidad de *una formación específica del profesorado* (20%

<sup>128</sup> Debido a las interpretaciones que se pueden hacer acerca de del concepto de “práctica eficaz”, nos asociamos a la idea propuesta por Bolívar y Domingo (2007) en donde se refieren a las mismas como aquellas estrategias utilizadas por los docentes que, al tiempo que pueden incrementar el aprendizaje del alumnado, contribuyen en su integración e inclusión social.

sobre el total), demandar una mayor *implicación en las prácticas por parte de las familias* del alumnado en riesgo (10%), así como, la *elaboración de itinerarios de formación* que den mayores oportunidades de obtener certificaciones académicas o “reenganche educativo” (17%), completan las caracterización (gráfico 13).

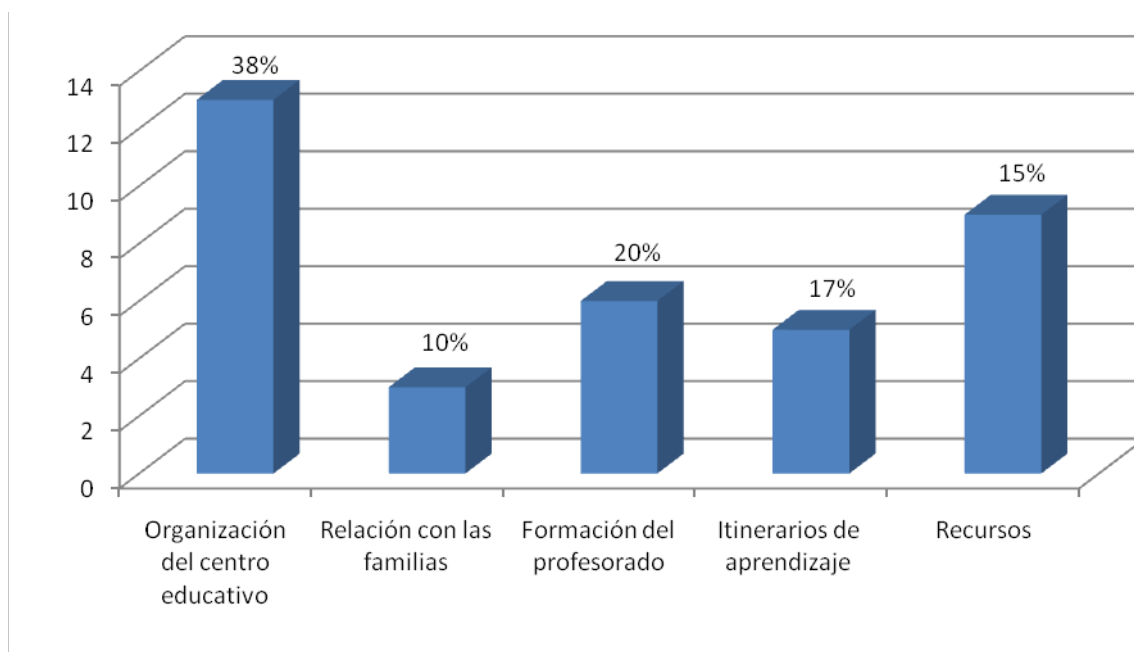


Gráfico 13. Frecuencias en la categoría de necesidades, cambios y perspectivas del profesorado acerca del desarrollo de *buenas prácticas* en contextos de exclusión social.

Observamos cómo el IES Hiponova y el IES Montes Orientales están presentes en todas las sub-categorías. El IES de Montefrío es el que refiere con más insistencia la necesidad de llevar a cabo los cambios más solicitados, esto es, la *organización del centro* educativo y la *distribución de los recursos*.

Por el contrario, el IES Benalúa manifiesta menos necesidades de cambio. Aunque en diferente medida, la organización del centro, los itinerarios de formación y la participación familiar, son los aspectos que más preocupan en los tres centros educativos estudiados.

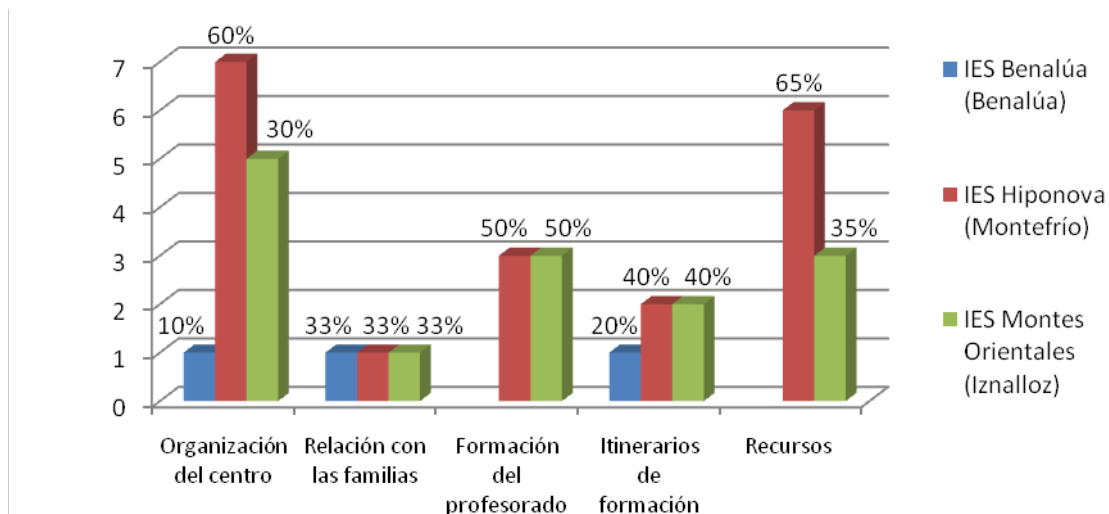


Gráfico 14. Frecuencia de *buenas prácticas* en la categoría de las necesidades, cambios y perspectivas del profesorado acerca del desarrollo de *buenas prácticas* en contextos de exclusión social en relación con cada uno de los IES investigados.

A continuación, en los siguientes apartados analizaremos cada sub-categorías en el contexto de la investigación que estamos desarrollando.

## 7.b Descripción y estudio de las sub-categorías

### 7.b.1 Necesidades y cambios en la organización del centro educativo

Cuando se hace referencia al concepto de *alumnado en situación de riesgo de exclusión social*, se apunta, de forma general, a la dificultad de los mismos para poder seguir el currículum regular. En este sentido, tanto el marco de la LOGSE (1990), como el de la LOE (2006), proponen, entre otras cuestiones, que sean varios los elementos que conforman los procesos de enseñanza los que deben ajustarse a la diversidad y ritmos de aprendizaje de estos estudiantes. Así pues, es en el nivel de las dinámicas de *organización del centro* (programación de horarios, áreas, distribución del alumnado, profesorado, etc.) donde entran en juego muchas de éstas dinámicas.

Al respecto, y como es manifestado por uno de los entrevistados en el siguiente fragmento, realizar la modificación de los tiempos para atender adecuadamente las necesidades educativas del alumnado en situación de vulnerabilidad es una cuestión capital para poder conseguir los objetivos propuestos:

*“Las clases de apoyo deberían de intensificarse. A lo mejor en lugar de una hora si fueran dos no estarían mal o hacer directamente el grupo flexible aplicado a Ciencias Sociales. (C. 3) [...] lo mejor sería aumentar el número de horas, seis horas se quedan un poco escasas.” (D. 1)*

Por otro lado, debido a que los *programas de diversificación curricular* se concentran únicamente en la enseñanza de las *áreas instrumentales*, la ampliación de éstos hacia otras áreas de conocimiento es considerada como un aspecto que también mejoraría las condiciones de aprendizaje. Así es valorado por uno de los directores de estos centros:

*“Una de las cosas que funciona bien son los PDC porque permite dar una atención mejor [...] yo creo que es necesario que se extendieran [...] yo lo que haría sería ampliarlos hacia el ámbito de los idiomas extranjeros.” (D. 1)*

Como ya señalábamos en apartados anteriores, dado que los ritmos de aprendizaje del *alumnado* son muy heterogéneos, la atención personalizada e individualizada es un requisito que preside la mayoría de las actividades de enseñanza-aprendizaje en el aula. En los siguientes fragmentos, el profesorado demanda este aspecto para afrontar con mejores garantías de éxito su quehacer educativo:

*“Sobre todo una cosa que tiene que ser esencial es que los grupos sean pequeños [...] no tienen porqué estar con 30 niños a la vez, pues yo no le veo sentido. (D. 1) [...] En principio hay intentar hacer los grupos más reducidos o que hubiera dos personas en la clase casi que pudiéramos llevar un control mejor, así, te puedes dedicar mucho más a cada uno.” (C. 2)*

Otro de los aspectos, apunta a que la organización del *profesorado* que se encarga del alumnado en riesgo de fracaso escolar esté presidida, entre otras cuestiones, por un alto grado de autonomía y flexibilidad y de un clima de menor regulación. A su vez, estrategias como la propuesta por uno de los educadores en el siguiente fragmento, señala que el carácter de sus tareas se debe dirigir hacia la consecución de metas educativas de mayor nivel:

*“Debido a las características que tiene el alumnado creo que los profesores deberían rotarse cada cierto tiempo, es refrescar a los profesores porque se saturan y a veces es imposible [...] que el profesorado no esté exclusivo y que esté más en colaboración con el Dpto. de Orientación Socio-laboral para orientar al alumno hacia dónde puede ir o capacitarse.”* (PGS. 1)

Por último, las necesidades del alumnado requieren de una organización y distribución de los *espacios* y los *tiempos* que permita un tipo de trabajo más cercano a sus intereses. Así lo valoran los entrevistados:

*“Necesitamos aulas más grandes [...] las aulas que utilizamos son pequeñas y muy juntos se desconcentran fácilmente [...] estamos limitados y hacemos lo que podemos. (C. 2) [...] el aula es muy deficitaria, la instalación es muy vieja y a ver si para el año que viene si pudiésemos estar en un espacio que nos facilitase más la tarea.”* (PGS. 1)

De este tipo de manifestaciones, emergen una serie de cuestionamientos, entre ellos, que tipo de factores conducen a llegar a estas situaciones, o si se trata de deficiencias económicas o de tipo organizativa. Lo cierto, es que mientras no se materialice en la práctica el principio de “Igualdad de oportunidades” (LOGSE, 1990; LOE, 2006) el profesorado, en estas circunstancias, se encuentra limitado a poder brindar una educación de calidad a al alumnado en riesgo.

### **7.b.2 Necesidad de recursos humanos y materiales**

En estos marcos de trabajo, en los que el trabajo diario está sometido a dificultades contextuales e institucionales, todos los cambios que alivien la presión constante que se vive en el aula por parte del educador, será bienvenida. Esta es una petición que se realiza constantemente en la literatura (en los programas de educación compensatoria que el MEC propuso en 1983 dedicaba una partida hacia precisamente la sobredotación de recursos humanos). Por ello, el profesorado de los centros educativos también reclama este aspecto fundamental, el aumento de personal encargado de la atención de alumnado en riesgo de exclusión social y fracaso escolar:

*“Faltan recursos económicos y sobre todo para que hubiera más dedicación por parte del profesorado y mas contrataciones. (C. 2) [...] para tener un efecto visible, positivamente hablando, se necesita de más personal, recursos humanos. (C. 1) [...] Yo tenía muchísima ilusión que la administración me otorgue la especialidad de automoción y un curso nuevo de Compensatoria y no ha podido ser [...] aquí hemos fracasado estrepitosamente.” (D. 2)*

Como la escolaridad de este alumnado está salpicada de fracasos, intentos de abandono, fallas en el aprendizaje, falta de habilidades cognitivas, etc., es usual la falta de atención que muchos de ellos muestran en las tareas y requerimientos escolares. Para contrarrestar este hándicap, el profesorado recurre a las nuevas tecnologías (ordenadores, internet, etc.) que se convierten en herramientas didácticas necesarias en la clase. A pesar de su necesidad, en muchos casos, se requiere la presencia o la suficiencia de este tipo de *recursos (materiales)*:

*“Tenemos dos ordenadores y solo uno conectado a Internet [...] Necesitamos más ordenadores, por lo menos que hubiera cinco y así trabajamos con diez parejas por lo menos.” (A y R. 3)*

### **7.b.3 Necesidad de formación práctica y específica del profesorado**

En la categoría de *buenas prácticas* en la enseñanza y el aprendizaje señalamos que el trabajo diario con estos grupos requiere, entre otras cuestiones, incrementar la variabilidad, dinamismo y ritmos de la clase. En este sentido, la falta de un repertorio amplio de estrategias de aprendizaje motivadoras o de prácticas que despierten el interés del alumnado, conduce al profesorado entrevistado a valorar la necesidad de una *formación* que acentúe la *praxis* y la *especialización* de unos conocimientos que los preparen para enfrentarse con la complejidad de estos grupos:

*“Todos los años voy a cursillos y son muy teóricos [...] hace falta una formación más práctica con gente que de verdad está trabajando con estos alumnos.(D. 1) [...] el personal tendría que ser específico y adaptado a esto, con su pedagogía.” (C. 1)*

En los otros dos centros:

*“...yo creo que necesitamos una formación más bien práctica en donde me hubiera enfrentado más tiempo a dar una clase y hacer experiencia. (C. 2) [...] para enfrentarte a unos problemas de comportamiento de este tipo necesitas recursos basados en la experiencia.” (A y R. 3)*

Como afirma Fullan (2002), la formación del profesorado no debería ignorar estos nuevos espacios de aprendizaje. Por ello, el rol del profesorado va a ir cambiando notablemente, lo que supone una formación mucho más centrada en el diseño de las situaciones y contextos de aprendizaje, en la mediación, tutorización y en las estrategias comunicativas.

### **7.b.4 Necesidad de nuevos itinerarios de formación del alumnado**

La historia escolar del alumnado que vive en situaciones de vulnerabilidad académica está estrechamente asociada con unas vivencias en las que predomina una larga estancia en la escuela sin apenas expectativas, condiciones que en la mayoría de los casos los aboca al abandono de los estudios. Por ello, las *medidas de atención a la*



*diversidad*, han supuesto un espacio de encuentro para que los condicionamientos contextuales no actúen. En sintonía, los entrevistados valoran la necesidad de establecer *estrategias anticipatorias de formación académica* como una forma de dar respuesta a las necesidades educativas que el alumnado al que nos estamos refiriendo demanda con tanta insistencia:

*"De los pueblos vienen alumnos que les cuesta mucho conseguir los objetivos en escolarización, vienen con un desfase enorme y si bien tienen que estar integrados, están mal integrados. Entonces necesitaríamos un grupo de 3º de Compensatoria que se adelante a sus necesidades."* (D. 3)

En otro de los centros:

*"...cuando el equipo educativo detecta en estos alumnos esos grandes problemas que les van perjudicar una continuidad fructífera, debería de haber mecanismos para darles la oportunidad de pasarse a cursos prácticos donde se descongestionen y puedan ver las cosas de otra manera [...] que el sistema educativo articule los medios para que pudiéramos recuperar a esos alumnos de forma voluntaria."* (PGS. 1)

Dentro del mismo marco, en los siguientes fragmentos, también se proponen *medidas anticipatorias de formación* pero, que en este caso, orienten al alumnado hacia una *capacitación laboral*:

*"Lo primero sería que a partir de segundo de ESO haya Planes para introducirse a la vida laboral, enseñanzas profesionales previas a un Ciclo Formativo de Grado Medio o de Grado Superior, una iniciación a esos trabajos. (A y R. 3) [...] yo creo que los PGS deberían estar más en colaboración con el Dpto. de Orientación Socio-laboral y que en vez de centrarse en una enseñanza técnica tan específica poder abrirles más el campo."* (PGS. 2)

Al respecto, Merino (2006) afirma que en España a partir del año 2000 el debate acerca de los itinerarios de formación se centra casi exclusivamente en las posibilidades de unificación de la educación secundaria inferior, mostrándose una

tendencia a que por medio de los itinerarios que pasan por las medidas de atención a la diversidad se pueda conseguir un currículo unificado hasta los 16 años.

### **7.b.5 Incentivar el vínculo con las familias del alumnado**

Cuando analizamos la categoría de las *buenas prácticas del centro educativo con su contexto*, apuntamos, en el apartado dedicado a la *relación con la familia del alumnado en riesgo de exclusión* como, debido a los cambios acontecidos a lo largo de las últimas décadas, se ha producido un acercamiento entre la institución escolar y la familia. Esta cuestión ha intensificado la necesidad de establecer nexos de colaboración y comunicación entre ambas instituciones sociales. Al respecto, un grupo de docentes expresan la necesidad realizar actuaciones que incentiven este vínculo:

*“...yo creo que se desde el centro se debería de llamar más a los padres e informándoles, porque a veces los padres no saben o no están informaos de lo que sus hijos están haciendo aquí.”* (PGS. 1)

En otro de los centros:

*“...hace falta motivar las escuelas para padres para que haya más compromiso y más implicación de la familia con los profesores y de los profesores con las familias.”* (A y R. 3)

Así pues, también hemos evidenciado cómo el profesorado reclama de los padres y madres su implicación, al tiempo que promueven una serie de actividades pedagógicas para que participen en las mismas y se sientan protagonistas de la educación de sus hijos.

Hasta aquí hemos reflejado las categorías emergentes de nuestro proceso metodológico. Respecto a las vinculadas con las *buenas prácticas* identificadas y

organizadas en diferentes categorías, su clasificación y análisis permitió que avancemos hacia un segundo nivel de interpretación.

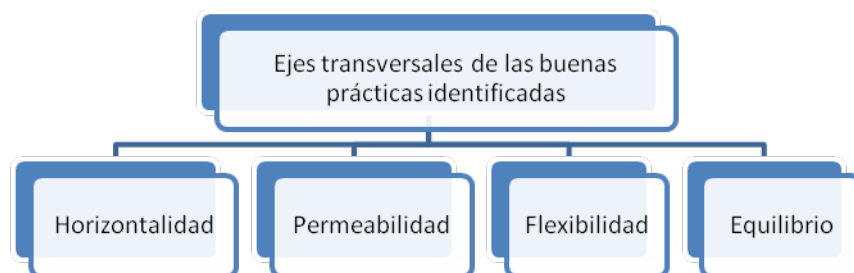
En el siguiente apartado, indagaremos acerca de cómo la relación entre los tópicos que definen a cada una de las categorías en los centros investigados y la proliferación o potenciación de *buenas prácticas*, establecen una serie de características comunes y transversales que nos dan la posibilidad de entenderlas como acciones conexas y convergentes dentro de un mismo marco de actuación.

## **8. Análisis de los resultados**

En sintonía con Badosa y otros (2003) y Ballart (2007) dentro de los centros escolares, las dinámicas y actuaciones capaces de potenciar *buenas prácticas* se focalizan principalmente en el meso nivel (centro educativo) y en el micro nivel (contexto del aula). En ambos casos, se hace relevante, no solo la política de gestión y gobierno de la escuela, sino también su repercusión dentro del ámbito de la clase, en estrecha conexión con la forma de elaborar y conducir la enseñanza por parte del profesorado.

Dentro de este marco, la identificación y caracterización de tales políticas, junto con las *buenas prácticas*, al tiempo que nos permite esclarecer los vínculos que se establecen entre ellas, nos posibilita distinguir las, clasificarlas e interpretarlas desde una perspectiva relacional. En este sentido, Fullan (2002) afirma que cualquier categorización que se aplique a cuestiones afines a la política gobierno y gestión de los centros educativos, no es estática. Esto nos advierte de que las dimensiones de *buenas prácticas* emergentes de nuestro análisis, desarrolladas en los apartados anteriores, fluctúan en el seno de un complejo proceso de intercambio e influencia de actuaciones, intereses, decisiones, etc., que se producen entre los niveles del centro ya mencionados (meso y micro). De dicho proceso, y respaldados por los aportes teóricos

de autores como González (1998), Antúnez (1999), Fullan (2002), Miranda (2002), Bolívar (2005), Domingo (2005) o López (2006), resaltamos cuatro conceptos clave: *horizontalidad*, *permeabilidad*, *flexibilidad* y *equilibrio*. Dichos conceptos, al tiempo que dan sentido a las *buenas prácticas* identificadas, brindan un marco relacional que las fundamenta a partir de aspectos comunes entre ellas (ver siguiente esquema 16, y - Esquema 18. Análisis de los resultados-en los anexos).



Esquema 16. Ejes transversales de *buenas prácticas* identificadas.

La *horizontalidad* tiene que ver con las relaciones y el liderazgo compartido en la distribución de las fuentes del poder. En este sentido, la búsqueda de equidad se apoya desde modelos democráticos y de colaboración. La *permeabilidad* apunta a las relaciones entre los diferentes espacios profesionales (comunicación e intercambio ágil) y con el entorno. Por ello, la relación del centro con el contexto debe ser permanente y constante. La *flexibilidad* se refiere a la conformación de estructuras organizativas a través de criterios dúctiles en la organización y coordinación del funcionamiento del centro educativo. Se refleja en cuestiones como la ordenación (agrupación), movilidad (rotación), nivelación, individualización y adaptación de espacios y tiempos que permitan rápidas modificaciones, etc. Por último, el *equilibrio* implica la puesta en marcha de una serie de actuaciones de seguimiento, diagnóstico y asesoramiento, que permitan llevar el control sobre el funcionamiento escolar y el desarrollo del alumnado en cuestiones como la asistencia, habilidades sociales, desarrollo académico, etc. A continuación desarrollaremos dichos conceptos de forma más detallada.

## 8.a Prácticas basadas en la *horizontalidad*

De esta forma, identificamos un primer grupo de *buenas prácticas* basado en la *horizontalidad*<sup>129</sup> como eje transversal. El mismo refiere a un conjunto de dinámicas fundamentadas, en primer término, por *el consenso y colaboración entre los docentes a cargo de los programas*, y en segundo término, mediante *actuaciones de tipo participativas con el alumnado*.

Respecto a las primeras y centrándonos en los fragmentos extraídos de las entrevistas, se reflejan en este sub-ámbito aquellas acciones que, potenciadas por un liderazgo que tiende al consenso, motivan la cooperación de los profesionales, haciendo más ágil la toma de decisiones y la realización de modificaciones en aspectos como: *la distribución del profesorado que trabaja con los estudiantes en riesgo (negociación consensuada) o la diagramación de los diferentes grupos de alumnos adjuntos al mismo*. A su vez, *las modificaciones y adaptaciones en la programación de los tiempos, los espacios y el currículum* manifestadas por los docentes, mientras se ajustan con aquellos criterios de *buenas prácticas* que destacan la flexibilidad, también se vinculan con este tipo de dinámicas colaborativas, cuyo objetivo final es dar respuesta a las necesidades del estudiantado en pos de su desarrollo educativo. En este sentido, y por los aspectos resaltados, es posible asociar a este sub-ámbito la categoría de *buenas prácticas en la organización del centro y del aula*.

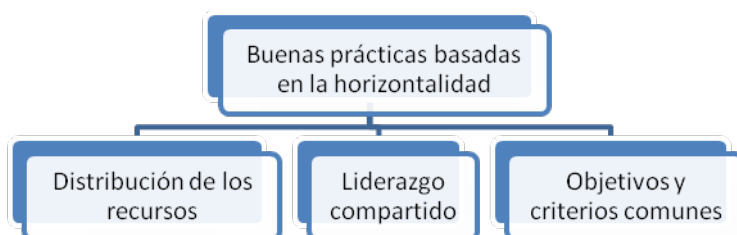
En referencia al segundo sub-ámbito vinculado a las *dinámicas participativas con el alumnado*, es posible resaltar aquellas prácticas que, al tiempo que abren espacios de relación, confianza y respeto mediante el diálogo (comunicación oral, espontánea y desregulada), permiten una mayor proximidad entre el profesorado y los estudiantes que acuden a las medidas de atención. A su vez, las dinámicas desarrolladas en este sub-ámbito permitirían ubicar a la sub-categoría de las *buenas prácticas en la relación*

---

<sup>129</sup>Los conceptos de *horizontalidad*, *flexibilidad*, permeabilidad y *equilibrio*, representan, entre otras cuestiones, la característica compartida y el fundamento interpretativo de las prácticas que se presentan en cada uno de los ámbitos del análisis de los resultados, así como en las categorías emergentes del proceso metodológico. A su vez, estas cuestiones, sumadas a los índices de frecuencia resultantes de la selección e identificación de *buenas prácticas*, han sustentado el criterio utilizado para la clasificación que aquí se presenta.

con el *alumnado* como una de las más referenciadas en el mismo y que se encuentra dentro de la *categoría de las buenas prácticas en la enseñanza-aprendizaje*.

Desde el punto de vista teórico, autores como Antúnez (1999), Ainscow (2007); Bolívar y Escudero (2008), han valorado estas cuestiones muy positivamente. Así pues, a nivel general, el análisis e interpretación de la *horizontalidad* nos ha permitido realizar una clasificación de la misma en tres dimensiones, que serán desarrolladas a continuación (esquema 17): *liderazgo compartido, distribución de los recursos, y objetivos y criterios comunes*.



Esquema 17. Ámbitos de las *buenas prácticas* basadas en la horizontalidad.

### 8.a.1 Liderazgo compartido

En el marco en el que se desarrolló nuestra investigación, en los casos en los que se fomenta el *liderazgo compartido* desde la dirección, la implicación, colaboración y participación democrática, pasan a formar parte de las dinámicas sobresalientes que definen las prácticas identificadas (Anderson; 1990; Peterson y Warren, 1994; Reitzug, 1994; Fullan; 2002; Miranda, 2002). La programación de las áreas (modificaciones y adaptaciones en la planificación), los tiempos, los espacios, el currículum (adaptaciones) y la asignación de los grupos (agrupamientos, refuerzos, etc.), así como otras actuaciones que se han mencionado a lo largo del apartado de los resultados, al tiempo que se gestionan formalmente desde la dirección o el Departamento de Orientación, respetan el consenso y la cohesión entre los diferentes núcleos de trabajo (departamentos, agentes de colaboración externa, etc.).

### **8.a.2 Distribución de los recursos**

Las características de la *horizontalidad* también es posible asociarlas en aquellas *buenas prácticas* identificadas con la *distribución de los recursos* vinculados con las medidas de atención en los centros estudiados. Este tipo de prácticas se han asociado también a la gestión de los recursos tangibles e intangibles. De esta forma, quedó de manifiesto cómo la distribución de las tareas, la gestión de los espacios, el desarrollo de proyectos, etc., se han realizado de manera equitativa, consensuada, es decir, respetando los parámetros de *horizontalidad*. A modo de ejemplo, los proyectos que se llevaban a cabo conjuntamente con asociaciones locales, se realizaban bajo un alto grado de consenso y acuerdo entre los participantes, elevando el nivel de integración y la potenciación de habilidades sociales de los mismos. Por ello, las prácticas que implicaban la acomodación o la negociación de los recursos, de los horarios o de las planificaciones, han denotado la dependencia de cualquier elemento curricular a la consecución de unas metas compartidas y valoradas por el colectivo.

En muchos de los casos, dicha tarea involucraba verdaderas estrategias de articulación, distribución, cesión voluntaria y reducción de horas oficiales entre los docentes para poder establecer un trabajo efectivo con el alumnado con más dificultades. Por ello, la rotación de los espacios (o su delimitación específica para un uso determinado), el uso de la planificación o un horario personalizado, etc., han sido valorados como un recurso de convivencia e integración (Johnson y Rudolph, 2001; Miranda, 2002; Pons y González, 2007; Espínola y Silva 2009).

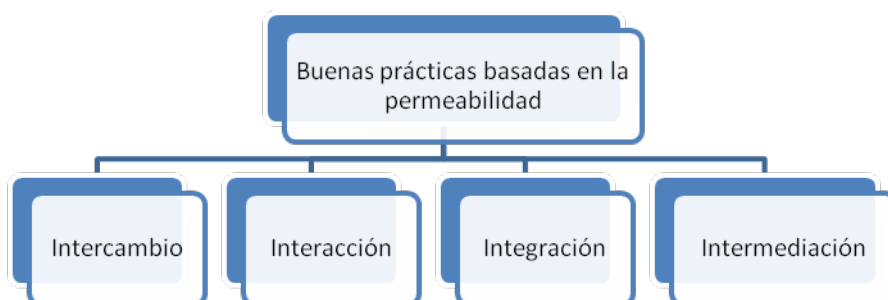
### **8.a.3 Objetivos y criterios comunes**

En las *buenas prácticas* asociadas a este apartado, los criterios que se han utilizado a la hora de organizar los tiempos y los espacios de las medidas de atención a la diversidad, buscaban alcanzar un carácter consensuado partiendo del interés y la disponibilidad de cada profesional en el momento de establecer la asignación de los grupos. También se han integrado y considerado cuestiones solicitadas o relacionadas

con el alumnado (afinidad, identificación), o vinculadas con el contenido y la densidad de la carga horaria del área (ubicación dentro del horario diario y semanal). Todas ellas, al tiempo que han permitido facilitar el desarrollo formativo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, optimizaron las estructuras organizativas del centro, especialmente las relacionadas con el profesorado y el alumnado (Bolívar, 1996; Murillo, 2003; Canales y Marqués, 2007).

### 8.b Prácticas basadas en la *permeabilidad*

Cuando nos referimos al término *permeabilidad* resaltamos aquellas prácticas que permiten el tránsito constante de información y experiencias entre los participantes. La identificación de este eje se hizo más evidente en aquellas categorías o sub-categorías que destacaban la importancia de la *relación personal* en las prácticas identificadas (acercamiento e implicación en el aprendizaje, liderazgo que incentiva vínculos personales, etc.). Así pues, las nociones que se resaltan en la permeabilidad son: el *intercambio*, la *interacción*, la *integración* y la *intermediación* (esquema 18).



Esquema 18. Ámbitos de las *buenas prácticas* basadas en la permeabilidad

#### 8.b.1 Intercambio, interacción, integración e intermediación

Dentro de este marco, los entrevistados han manifestando la importancia de ciertas prácticas que permiten la movilidad de todo tipo de elementos entre los



núcleos, grupos y subgrupos dentro de la estructura organizativa que sostiene a las medidas de atención a la diversidad (información, agentes, instrumentos, alumnado, profesorado, etc.). Por este motivo, se describe como óptima y deseada una permeabilidad sostenida en todos los espacios de actuación a partir del intercambio, interacción, integración, e intermediación (Ball y Cohen, 2000; Arriba, 2002; Knapp, 2003; Gomà y Subirats, 2003).

De acuerdo con Corbett (1991); Ainscow y Hopkins (1994), Hargreaves y Fullan (1996), Badosa y otros (2003), Ainscow (2007), Campillo y Torres (2008), dichas prácticas son consideradas imprescindibles, y teniendo en cuenta los testimonios, se expresan en aquellas iniciativas que impulsan: el intercambio e integración de proyectos conjuntos o apoyos y refuerzos coordinados con entidades ajenas al centro (centros locales, instituciones locales, empresas, etc.), la colaboración de los padres en tareas con el alumnado (madres mediadoras), cuestiones relacionadas con una organización personalizada. Por último, se ha valorado notoriamente aquellas prácticas que integran la utilización de ciertos instrumentos diseñados (agendas de seguimiento, libretas de comunicación, etc.) en función de las necesidades del alumnado y que han facilitado la intermediación o el intercambio de información entre profesores, alumnado, familia, etc.

### **8.c Prácticas basadas en la *flexibilidad***

Cuando nos referimos al término *flexibilidad* como uno de los cuatro ejes transversales de las prácticas identificadas, se resalta como indispensable un cierto grado de plasticidad en prácticas relacionadas con la coordinación y la planificación general y específica del centro. En este sentido, estamos remitiéndonos a indicadores organizativos del centro como: los criterios de agrupación del alumnado (ordenación y adaptación, movilidad y nivelación del alumnado), la asunción de nuevos roles por parte del profesorado, la individualización de la enseñanza en la búsqueda de una mayor personalización, etc. Bajo estos parámetros, todos ellos se ven optimizados

dentro de una estructura en la que se deben evitar la rigidez y la jerarquización (Leithwood, 1994; Bolívar, 1997; Antúnez, 1999; Miranda, 2002; Murillo, 2003; Domingo, 2005; Bolívar, Escudero, 2009).

### **8.c.1 Organización y planificación coordinada bajo criterios flexibles**

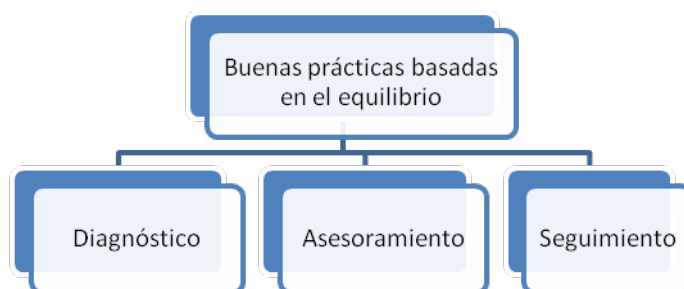
En sintonía, y como manifestaban los docentes entrevistados, adecuar la conformación de las estructuras organizativas del centro y del aula a través de criterios dúctiles (número de alumnos por grupo, rotaciones o permanencia respecto a su grupo de referencia, etc.), variar la utilización de los recursos didácticos (nuevas tecnologías, vídeos, murales, etc.), buscar el dinamismo metodológico (individualización de la enseñanza, actividades grupales) o aplicar un carácter comprensivo a la evaluación (herramienta de aprendizaje, no estandarizada, del proceso, adaptada, etc.) son elementos clave para ajustar mediante criterios flexibles los elementos, recursos, estrategias, etc., a la situación educativa del alumnado en riesgo de exclusión.

A su vez, dentro de este marco, y junto a la tarea del profesorado a cargo, se valora el trabajo del equipo directivo y el Departamento de Orientación a la hora de acomodar y consensuar una respuesta eficaz a la gran diversidad de situaciones emergentes. Como se destaca, la *flexibilidad* amplía su campo hacia elementos que trascienden el trabajo en el contexto de la clase. Por ello, y debido a que muchas de estas dinámicas implican aspectos asociados a la estructura organizativa del profesorado y del alumnado, dentro de este eje sería posible asociar a la *categoría de buenas prácticas en la organización del centro y del aula*, así como la de las *buenas prácticas en el ámbito en los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula*.

### **8.d Prácticas basadas en el equilibrio**

Por último, las *buenas prácticas* basadas en el *equilibrio* han sido valoradas como aquellas que intentan mantener, ante el gran cúmulo y tránsito de tareas e información resultante de la puesta en marcha de las medidas de atención a la

diversidad, un cierto control y regulación que se concreta en aspectos como el *seguimiento*, el *diagnóstico* y el *asesoramiento* (esquema 19).



Esquema 19. Ámbitos de las *buenas prácticas* basadas en el equilibrio

#### 8.d.1 Seguimiento, diagnóstico y asesoramiento como mecanismos de equilibrio

Las prácticas de *seguimiento* al alumnado son referidas positivamente por autores como Alexander (1997), Domingo (2005), Zabalza (2007), Espínola y Silva (2009) y son considerados también en los relatos de los entrevistados cuando se refieren al control exhaustivo y reiterado de las entradas y salidas del centro, el de la asistencia, etc. Dichas tareas, en muchas ocasiones, se realizan en colaboración conjunta con instituciones locales y/o con la utilización de instrumentos diseñados expresamente para tal fin, como agendas personales, cuadernillos, libretas, partes, etc.

A partir de este seguimiento, y en concordancia con autores como Parrilla (1996), Gutiérrez (2001), Badosa y otros (2003), Murillo (2003), Domingo (2005) o Ballart (2007), se ponen en práctica programas y planes de *diagnóstico*, en los que también intervienen otras instituciones locales, muchos de ellos realizados en las etapas de transición del alumnado (antes de la ESO, antes del Bachillerato), entendidas éstas como momentos críticos en las trayectorias de los estudiantes.

Por último, y en consecuencia de las prácticas de seguimiento y diagnóstico, se han podido rescatar diferentes prácticas de *asesoramiento* a partir de los diagnósticos realizados, ya sea desde acompañamientos, refuerzos, apoyos, etc., por parte de los profesionales del centro hacia el alumnado que recibe estas medidas, o a partir de

estrategias de implicación externa y colaborativa de instituciones locales o de los familiares del alumnado, cuestiones que son apoyadas por Domingo (2005).

Sin más, debido a la necesidad de un acercamiento personal con los estudiantes para poder, entre otros aspectos, hacer “creíbles” las orientaciones del profesorado o reflejar en los jóvenes un modelo en quien pueden reflejarse, a este ámbito es posible asociarlo principalmente a la sub-categoría de las *buenas prácticas en la relación con el alumnado* que se encuentra dentro de la *categoría de las buenas prácticas en la enseñanza aprendizaje*.



## **CONCLUSIONES**



A lo largo de esta investigación se ha realizado un acercamiento a tres centros públicos de enseñanza secundaria, ubicados en contextos de vulnerabilidad social para abordar las prácticas que se están desarrollando en los programas y medidas educativas que atienden al alumnado en riesgo de fracaso escolar y exclusión socioeducativa.

En este sentido, cabe aclarar que, si bien nos situamos bajo el marco de las “medidas de atención a la diversidad”, su profesorado, contextos de aprendizaje, las necesidades educativas de su alumnado, etc., no pretendimos abundar en una mera caracterización de su desarrollo, sino que, consideramos menester detenernos en lo que sucede en su interior, en las estrategias que se utilizan para aprender, saber cómo se enseña, qué y cómo se evalúa, qué creencias existen sobre el alcance de esas prácticas, qué se espera de las mismas, etc.

Por ello, al margen de lo que suponen las situaciones de exclusión escolar y su incidencia y repercusión en la exclusión social, las prácticas que hemos recogido a través de esta investigación, calificadas como *buenas prácticas*, ante todo, persiguen una educación más equitativa, o sea, una enseñanza más igualitaria, con menos fracturas y diferencias para las personas más vulnerables socialmente.

Esta mirada, desde la realidad de los centros de educación secundaria investigados, nos permite extraer algunas orientaciones, derivadas de nuestra investigación en relación a las *buenas prácticas* educativas en ambientes de riesgo de exclusión educativa y fracaso escolar.

Tal perspectiva, nos ha permitido apreciar las siguientes conclusiones generales:

- Existe un profesorado altamente implicado y conocedor de la realidad del alumnado. Diseña unidades y proyectos didácticos innovadores, atractivos y bien fundamentados. Todo ello, a pesar de no contar, en muchas ocasiones, con una formación pedagógica específica para trabajar en estos programas o medidas.



- Gran parte de sus metas en los programas y medidas de atención a la diversidad, al menos en la práctica, no pretenden únicamente que los alumnos logren unos conocimientos acordes con los estándares oficiales que se establecen para poder lograr un título, sino también en desarrollar una serie de habilidades y estrategias de relación y de comunicación que le hagan posible una inserción socio-laboral exitosa.

- Muchos de estos docentes poseen expectativas alentadoras y alta motivación, porque están comprometidos profesionalmente en la planificación de los objetivos curriculares propios de los programas en cuestión, preocupándose además por conseguir finalidades educativas más amplias, y relacionadas con competencias básicas de la educación obligatoria, así como, perseguir la realización personal de alumnado mediante el ejercicio de una ciudadanía activa y la incorporación a la vida adulta de manera satisfactoria.

- Respecto a la interpretación que hacemos acerca de su trabajo diario, el contexto de aprendizaje, etc., podemos decir que posee una perspectiva histórica y situacional del fracaso vivido por el alumnado y sus condiciones iniciales, no sólo a nivel académico, sino también a nivel socio-familiar. Al mismo tiempo, es positivo a la hora de considerar las posibilidades de aprendizaje del alumnado y en las expectativas de alcance de los objetivos educativos.

- En muchos contextos de aprendizaje se denota una mejor profesionalización. En cuanto al trabajo que se desarrolla en las aulas, se caracteriza por un ambiente distendido, natural, de confianza y respeto (no permisividad), donde al alumnado se le transmiten expectativas positivas sobre sus posibilidades de aprendizaje, adoptando medidas curriculares flexibles de modo que el alumnado capte el sentido y la funcionalidad de lo que aprende.

- La planificación didáctica se basa, generalmente, en el uso de unos recursos adecuados en el sentido de que se utilizan fundamentalmente para el aprendizaje de contenidos contextualizados al entorno del estudiantado.

- Otra cuestión distintiva referente al profesorado, y que se ha destacado en la *categoría de necesidades y perspectivas del profesorado*, es que, aunque en muchos casos se trata de docentes con una corta trayectoria profesional, muestran un gran interés por el trabajo que realizan y por sus alumnos, ocupando un lugar central en su desempeño diario, la perspectiva transformadora que poseen acerca del programa y de lo que pueden lograr a través del mismo.

- La percepción de los docentes acerca del desarrollo educativo del alumnado en riesgo de fracaso escolar y exclusión educativa, apunta a que ha habido una mejora en el rendimiento académico y en el aprendizaje de habilidades sociales y hábitos de trabajo. Esta valoración se realiza desde una perspectiva cronológica (llegada al centro, momentos de transición en los itinerarios del sistema educativo), en donde se tiene en cuenta “el progreso” a medio y largo plazo. A su vez, destacamos la coherencia y correspondencia existente en las categorías y frecuencias de *buenas prácticas* obtenidas por el IES Montes Orientales y la valoración positiva de su profesorado acerca de los resultados que se están obteniendo con el alumnado en situación de desventaja social. En términos de *buenas prácticas*, esto podría darnos un indicio, entre tantos, de que para que la lucha ante el fracaso escolar y la exclusión socioeducativa en estos contextos sea efectiva, será necesario que las mismas se diversifiquen, al menos, en tantas dimensiones como categorías hemos presentado en este estudio.

- Coincidiendo con muchas de las apreciaciones del profesorado adjunto a las medidas de atención a la diversidad, siguen persistiendo cuestiones globales, localizadas tanto en el nivel de la administración como en el de los centros, que influyen en el hecho de que cuando llega el alumnado a las medidas de atención, ya han pasado por un cúmulo de vivencias y resultados negativos que en nada ayudan a que pueda “sacarse” de ellos lo que de otra manera sería más posible. Esto supone, entre otros aspectos, que no existe una cultura compartida entre ambos niveles, siendo los centros los que,

dependiendo de sus recursos y las características concretas, desarrollan una serie de estrategias y decisiones organizativas, curriculares y pedagógicas, para afrontar el riesgo de exclusión, muy vinculadas con la inmediatez y rapidez que requiere la complejidad de las situaciones que se van presentando diariamente (Ballejo y Bolarín, 2009).

- Se destaca, por parte del profesorado, la necesidad de una labor preventiva con el alumnado en riesgo que se inicie con mayor énfasis en etapas educativas más tempranas (educación primaria), prestándose mucha atención a los momentos de transición a la enseñanza secundaria. Así pues, se redonda en la propuesta de orientar y dotar a las medidas de atención a la diversidad de un carácter eminentemente anticipatorio.

- Los profesionales destacan que para poder establecer prácticas inclusivas será necesario, entre otras cuestiones, partir del reconocimiento de que así como los contextos sociales y escolares son capaces de generar entornos de vulnerabilidad o riesgo que aceleran los procesos de exclusión, desenganche o desafiliación, pueden ser también, potencialmente propensos a doblar tales itinerarios hacia la inclusión educativa y la cohesión social. Esto responde, entre otras cuestiones, a la idea de que debido al comportamiento acumulativo (gestación, desarrollo y consolidación) de las problemáticas estudiadas, cuanto más tempranamente se detecten y se pongan los medios para el reenganche escolar, más fácil será evitar que se perpetren.

- Se resalta de forma generalizada la importancia de los programas y medidas de atención a la diversidad en la tarea de intentar evitar el anuncio del fracaso educativo, siendo su importancia, en muchos casos, elevada, debido a que los jóvenes disponen de poco apoyo para el éxito escolar fuera del aula, siendo académicamente vulnerables desde este frente.

- Como se ha reflejado en las categorías que hacían mención a las *buenas prácticas en la evaluación* y en la referente a la *perspectiva del profesorado respecto a los resultados que se están obteniendo con el alumnado*, los docentes otorgan gran relevancia, a las competencias sociales (actitudes

positivas y de hábitos de trabajo), así como a la mejora de los aprendizajes asociados a las habilidades sociales, tanto básicas como de comunicación. Así pues, el profesorado valora que la integración de este bagaje en el estudiantado les permitirá ir más allá de la mera ejecución, estandarización y sistematización de un trabajo determinado. En sintonía, los aprendizajes asociados con la disponibilidad personal, la versatilidad para la ejecución de tareas, la flexibilidad para adaptarse a las situaciones, la autonomía, las expectativas de logro, la autoestima, el liderazgo, la motivación o el mostrar una actitud positiva ante el fracaso, juegan un papel central en los procesos de aprendizaje de este alumnado. De ahí, que muchos de los criterios de selección de *buenas prácticas* destaquen estas cuestiones en las prácticas documentadas en este estudio (San Andrés, 2004; Ritacco y Amores, 2011).

- Si bien muchos aspectos merecen una valoración positiva, así como un reconocimiento de la labor desempeñada por la mayoría del profesorado implicado, es difícil responder tajantemente a la cuestión de si las respuestas que se están dando al alumnado facilitan una inclusión satisfactoria.

- Respecto al alumnado que asiste a estos centros, en muchos casos, su situación de riesgo de exclusión social está explicada por su origen y adscripción social y familiar y, por tanto, antes de su escolarización. Bajo esta perspectiva, Luengo, Jiménez y Taberner (2009) han afirmado, que cuando estas situaciones problemáticas ocurren, se producen tanto si se trata de una exclusión tradicional (pobreza familiar heredada, marginación étnica...) como si sus padres han sido recientemente centrifugados desde las zonas de inclusión hacia las de exclusión. En este segundo caso, es posible que la familia pueda ofrecer más capital cultural y acompañamiento escolar que en el primero. Más allá de ello, en ambas circunstancias, hay, pues, *“una correlación mutua con carga causal, la periferia social empuja hacia la periferia escolar y a la recíproca”* (López Calvo y Bernal y Galindo, 2009: 235-237).

- Otro de los aspectos relacionados con el alumnado, se refiere a la adquisición de aprendizajes y competencias<sup>130</sup>. Respecto a ello, debemos ser cautelosos y altamente críticos con el discurso de las “competencias”, cerrando las puertas a quienes justifican la exclusión de los “incompetentes”. Esta es razón suficiente para mantener una posición fuerte respecto al término “competencia” bajo la perspectiva humanista y amplia que Amartya Sen, en sus trabajos para el PNUD<sup>131</sup>, le da a “capability”: “oportunidad de lograr valiosas combinaciones de las funciones humanas –que capacita a la persona a hacer o ser” (Sen, 2005: 153). Así pues, la posición del profesorado en relación con los aprendizajes y competencias que debe adquirir el alumnado para integrarse en la sociedad apuntan a que “nada tienen que ver con las promovidas por el nuevo modelo de desarrollo” (Luengo, Jiménez y Taberner, 2009:238), pretendiendo, a nivel general, una formación integral como ciudadanas y ciudadanos de un estado de derecho a la altura del nuevo siglo.

- La actitud del alumnado es el indicador que más tiene en cuenta el profesorado a la hora de evaluar. No obstante, en las *buenas prácticas* identificadas en el ámbito de la evaluación, se denota una tendencia a diversificar los canales por los que se obtiene información acerca del desarrollo de los estudiantes. A su vez, mayoritariamente, se utiliza la observación como la herramienta de registro del proceso evaluativo del alumnado.

---

<sup>130</sup>Para acceder a una panorámica pedagógica e interdisciplinar de la cuestión es impagable la introducción de Antonio Bolívar y Miguel A. Pereyra a la edición española del *Informe Final* del Proyecto de la OCDE sobre *Definición y Selección de Competencias Clave* (el llamado Informe DeSeCo). Entre los autores expuestos en tal panorámica introductoria está el sociólogo de la educación Philippe Perrenoud, el cual se aproxima mucho a algunos de los planteamientos que aquí venimos haciendo; advierte que «dejar la noción de competencia al mundo de la empresa sería renunciar a la vocación liberadora de la educación escolar»; se centra en la reflexividad y la autonomía para universalizar los derechos ciudadanos para sí mismo y para los demás, rebeldía frente a la exclusión o el abuso, a ser dominado o explotado; de lo cual hace derivar como necesarias capacidades transversales de conocimiento crítico, valoración, análisis, toma de decisiones, cooperación, participación y gestión de su vida personal o colectiva; Perrenoud también denuncia la tendencia etnocéntrica occidental en la OCDE al seleccionar competencias (Bolívar y Pereyra 2006, p. 4 y págs. 11-12) –de modo paralelo al carácter autorreferente de los discursos europeos fundacionales acerca de la exclusión que señalábamos al principio–.

<sup>131</sup>Los índices de desarrollo humano medidos en el PNUD se refieren a tres capacidades básicas: vivir una vida larga y saludable, estar bien informado y disfrutar de un nivel de vida digno (Luengo, Luzón y Torres, 2008).

- En referencia a las prácticas que se establecen con el alumnado en riesgo de exclusión social, los aspectos que más preocupan al profesorado, y que se consideran más necesarios para la mejora, se basan en la organización del alumnado y del equipo docente, así como la dotación y distribución de los recursos, principalmente humanos. Sin embargo, también se ha resaltado la advertencia por parte de muchos de los docentes de caer en el aislamiento, no solo pedagógico, sino también dentro de la estructura organizativa del centro educativo, y específicamente, a principio de curso, a la hora de diseñar los espacios y los tiempos. Dicha situación, entre otras, podría explicar, a fin de cuentas, aquellas circunstancias en las que es el propio docente, a título individual, quien diseña y desarrolla todos los aspectos metodológicos, curriculares y organizativos de los programas, sin relaciones de coordinación y de apoyo con el resto del profesorado que enseña el currículo regular en las aulas ordinarias.

- Muchas de las *buenas prácticas* no solo son seleccionadas como estrategias de carácter innovador que se desarrollan en unas aulas con unas determinadas condiciones, sino que se son parte de una manera coordinada de abordar las problemáticas relacionadas con el riesgo de exclusión socioeducativa por parte de los centros educativos. Dicha perspectiva ecológica adoptada por los IES, como se ha resaltado lo largo de esta investigación, vincula la dimensión social del fenómeno de la exclusión con la esfera escolar, fomentando un conocimiento de nuevas formas de aprendizaje, en consonancia con aquellos elementos reguladores de la vida social y la incidencia de los procesos de exclusión en el ámbito educativo.

- Cabe resaltar todas aquellas *buenas prácticas* que hemos documentado, en donde tanto el Departamento de Orientación, como los propios directores de los centros estudiados, han apoyado la tarea de los profesores mediante diferentes dinámicas colaborativas, coordinativas, de asesoramiento al alumnado y al profesorado, etc., en cuestiones metodológicas, curriculares, didácticas, organizativas, de evaluación, diagnósticas, habilidades sociales, etc.,

lo que ha derivado en un entramado de actuaciones que, como se ha resaltado en el apartado de los análisis de los resultados, son indicativo del grado de cohesión y del clima que se vive en el centro.

- Esencialmente, las experiencias que hemos podido categorizar como *buenas prácticas*, están mediatizadas tanto por el clima de aula, como por las relaciones personales creadas. En las mismas se utilizan y aprovechan las experiencias personales y vivenciales, anecdótico, situaciones reales, etc., con el ánimo de dotar al currículum de una perspectiva integradora.

- El análisis de las *buenas prácticas* en los contextos de enseñanza-aprendizaje ha reflejado cómo la implicación y cercanía personal apoyada en una comunicación cotidiana, y muchas veces desregulada, antecede a los aspectos metodológicos, didácticos, materiales específicos y actividades adaptadas, etc.

- A nivel metodológico, dentro de los programas de atención a la diversidad, las *buenas prácticas* no se relacionan únicamente con una mera instrucción en determinadas disciplinas, sino con una enseñanza que es acompañada de valores y actitudes que tienen que ver con no perder, y en algunos casos, recuperar, la ilusión y la creencia por la educación.

- A nivel organizativo, las *buenas prácticas* ante la exclusión social se basan principalmente en estrategias con el alumnado, el profesorado y el currículum. En la diagramación, planificación y programación de la estructura organizativa, ocupa un lugar central el Departamento de Orientación y, dependiendo del nivel de cohesión del centro, el profesorado participa, en mayor o menor grado en dicha tarea. Es necesario aclarar que, en ocasiones, y debido a la complejidad e imprevistos de muchas de las situaciones con el alumnado, estas estrategias se adoptan siguiendo rápidas modificaciones y decisiones basadas en el “aquí y ahora”.

- A nivel de liderazgo, las *buenas prácticas* destacan la flexibilidad, el grado de inclusión y democracia en la toma de decisiones. A su vez, cobra una importancia central un liderazgo facilitador en los equipos de dirección de estos

centros. La formación pedagógica de los miembros del equipo directivo ayuda sustancialmente a la puesta en práctica de proyectos integrados en los mismos, al margen de acciones puntuales en los niveles con mayor presencia de alumnado en riesgo de exclusión. En este sentido, se ha constatado cómo uno de los centros, el IES Montes Orientales, respalda gran parte de sus estrategias con el alumnado en riesgo de exclusión social en un liderazgo, que además de poseer las características citadas, establece un marco en donde se incentivan los vínculos personales.

- Se ha constatado la efectividad en la lucha contra la exclusión social y el fracaso escolar de aquellas prácticas que relacionan al centro con su contexto mediante dinámicas de apoyo, participación y colaboración conjunta con el alumnado en riesgo. En este sentido, hemos confirmado que los centros que diversifican más sus vínculos hacia un mayor número de instituciones, agentes, servicios, empresas, etc., externos al centro, eran capaces de abrir más el abanico de respuestas ante las diversas necesidades del alumnado.

- Podemos afirmar que existen *buenas prácticas* que se ajustan a unos criterios que se fundamentan en una idea de equidad escolar y expectativas de logros educativos a la altura de la diversidad del alumnado. Sin embargo, todas las intenciones e iniciativas, de innovar en éstos términos, por parte de aquellos que creen en el rescate, la prevención, o en el reenganche educativo del alumnado, caerán al vacío, o en el simple olvido, sin una estructura que las soporte. Por ello, y como reflejamos a través de los conceptos *de horizontalidad, permeabilidad, equilibrio, flexibilidad* (Ritacco y Luengo, 2011; Ritacco y Amores, 2011; Ritacco, 2011), consideramos de máxima importancia seguir estableciendo y reforzando las conexiones entre las dinámicas que desembocan en *buenas prácticas* educativas como una de las formas de respuesta a la complejidad de los procesos de exclusión social.

Hasta aquí, podemos decir, que estas reflexiones suponen un punto de partida, un comienzo en la mirada, que ha de ser más extensiva y, sobre todo, con un carácter implicativo de mayor alcance.





# **ADVERTENCIAS, CAUTELAS Y VÍAS DE INVESTIGACIÓN**



En nuestros días, el discurso acerca de la calidad en la educación es muy amplio y discordante. Desde el punto de vista de las políticas que se expresan en las agendas de la política educativa, se evidencia una creciente aspiración no elitista, expresada en la búsqueda de mayor calidad para más cantidad de personas. Esta estrategia ha tomado cuerpo, fundamentalmente, en la definición de los niveles obligatorios de escolarización y, por tanto, en la democratización del acceso a los niveles educativos básicos.

Al respecto, nuestra postura se refiere a que todos tengan las mismas oportunidades finales para proseguir su desarrollo personal y profesional, conforme a sus capacidades y competencias.

A pesar de ello, las reformas educativas propuestas para lograr la equidad, muestran que el fracaso escolar sigue siendo una cuenta pendiente, y que la igualdad y la justicia social parece ser solo una intención que no llega a plasmarse en la realidad. Los datos estadísticos (Gracián, 2009; MEC, 2009; Fernández Enguita, 2010) reflejan que la lucha contra la exclusión educativa en los últimos años ha trazado un camino que, más allá de los esfuerzos realizados, evidencia la creciente brecha entre las intenciones de las agendas políticas y la verdadera presencia de cambios positivos en las tasas de abandono escolar y exclusión social.

De esta forma, el interés y preocupación por estas problemáticas se acrecienta. Esto se debe, de forma general, a los múltiples factores que lo originan, la desestructuración social que padece la gran mayoría de este alumnado o la falta de medidas concretas que atiendan sus necesidades reales. Todo ello quebranta, no sólo el alcance de los objetivos de la educación obligatoria, sino su permanencia regular dentro del sistema educativo.

No han faltado los discursos de quienes, erróneamente, consideran a las calificaciones escolares como el reflejo del resultado del trabajo del alumnado, convirtiéndose éstas en el dictamen que transforma al estudiante en fracasado. Por ello, mantenemos posiciones fuertes al considerar la importancia del componente

humano en los procesos de aprendizaje, siendo partidarios de planificar la enseñanza considerando los múltiples factores, no solo escolares, sino situacionales que envuelven al estudiantado.

Así pues, y respondiendo al sentido democrático y de equidad, nos referimos a que los logros, al tiempo que deben plasmarse en un marco de igualdad de base para proseguir el desarrollo personal y formativo, reclaman una coherencia entre los efectos de las políticas, y las necesidades reales que tienen los centros educativos. De esta forma se espera que los mejores esfuerzos de quienes lideran las organizaciones escolares, se focalicen, entre otros aspectos, en el aprendizaje, en las agrupaciones del alumnado y en sus dimensiones (personales, educativas, sociales, culturales...), en el papel del profesor, en la interacción personal que sustenta el aprendizaje, en el diseño y la planificación de la enseñanza, en el apoyo al trabajo del profesorado, etc.

Aproximándonos a la realidad de los IES investigados, después de analizar la información recogida en referencia a la valoración de las *buenas prácticas* identificadas, así como la valoración del profesorado de los resultados del alumnado en riesgo de fracaso escolar, identificamos, de forma general, como el profesorado adapta los procesos de enseñanza-aprendizaje a las diversas situaciones de desventaja social y personal de los estudiantes.

No obstante, esto no quita que en muchas ocasiones la práctica en el interior de las aulas sea mejorable. El uso de una metodología tradicional, basada en el uso del control por parte de los docentes, no solo confiere a los resultados académicos todo el peso del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que se utiliza como un instrumento para ejercer el poder y la autoridad sobre el alumnado. Por ello, podemos afirmar que, si en los diseños didácticos de aula, así como en el rol que desempeña el profesorado, no se desarrollan planteamientos más creativos, participativos y vinculados con la realidad que circunda al estudiantado, unido a una seria implicación personal y profesional, las políticas organizativas de los centros estarán limitadas a la hora de optimizar los resultados educativos.

Desde otra perspectiva, a pesar de los esfuerzos por parte de los directivos para lograr que fluya la información, la participación y la complicitad para trabajar en equipo, es un hecho que los IES investigados no constituyen en sí mismos unidades totalmente cohesionadas de trabajo, siendo los departamentos didácticos los que asumen el protagonismo. El profesorado está adscrito a ellos y se sienten más identificados profesionalmente con estos estamentos, cercenando el sentido integral de filiación al centro.

Debemos destacar, que si bien no todo el profesorado entrevistado está vinculado al proyecto del centro y a los planteamientos inclusivos, existiendo incluso sectores minoritarios<sup>132</sup> que están en contra de las prácticas que intentamos identificar, la implicación en las dinámicas que se han estudiado, son asumidas por un sector amplio de los IES, dando origen a planteamientos pedagógicos que, en muchas ocasiones, pasan desapercibidos, pudiéndose destacar diversas y constructivas prácticas educativas que enfatizan dinámicas como: el seguimiento, la orientación, la individualización, la motivación de una formación a lo largo de la vida, etc., contribuyendo a devaluar la estandarización de los atributos del aprendizaje y a la promoción de su idiosincrasia.

Por otro lado, si bien es un hecho que los IES analizados intentan dinamizar la organización con el objeto de conseguir los objetivos propuestos, la *falta de una visión contextual* por parte de la administración hacia estas problemáticas, puede estar interfiriendo en el logro de los mismos. Por estas razones reiteramos la necesidad de políticas educativas que tengan en cuenta la importancia de la *realidad* en la que están enclavados los aprendizajes, y más aun, en contextos de exclusión social.

Desde esta perspectiva, la implicación, muchas veces voluntaria, por parte del profesorado en las tareas relacionadas con el alumnado en riesgo, demandan, entre otros aspectos, una mayor *coordinación y acuerdo con la administración* en relación

---

<sup>132</sup> Cabe resaltar que en tan solo en dos de las entrevistas realizadas al profesorado los entrevistados se mostraban reticentes, entre otros aspectos, al éxito educativo del alumnado por medio de las prácticas que buscábamos identificar, así como con las diferentes iniciativas propuestas por el equipo directivo.

con las necesidades que acontecen en dichos centros. Estas cuestiones, además de corroborar el aumento de la autonomía docente, están exigiendo la formulación de políticas educativas basadas en el desarrollo de *“criterios reales”* a la hora de materializar los itinerarios de formación, debiéndose estar muy atento a cuestiones como: las medidas anticipatorias, la formulación y desarrollo de los diversos programas de atención, la dotación de los recursos hacia los centros escolares, etc.

Otro de los aspectos que no podemos ignorar es la estrecha relación que existe entre la demanda de buenos resultados académicos y la procedencia social del alumnado. Esta es una de las razones por las que se hace más entendible la exigencia por parte del profesorado de una *“escuela”* más dúctil, que posibilite un mayor grado de adaptación a las necesidades educativas de los alumnos y que integre una perspectiva acorde con la complejidad adjunta a las situaciones que dan cuerpo a la problemática del fracaso escolar. Por ello, se reclama la puesta en marcha de *programas globales e integrados* que tengan en cuenta las dimensiones sociales, culturales, familiares y educativas. En este sentido, algunas de las características de estos programas, manifestadas por el profesorado entrevistado, apuntaban a la disminución del número de alumnos por aula, a una atención especial a los alumnos que viven en sectores sociales desfavorecidos, además de una selección diferenciada del profesorado y mayores recursos.

En línea con estas ideas, se adscribe la defensa de una aproximación holística del propio individuo, en donde el parámetro fundamental del proceso de enseñanza es el desarrollo multidimensional del alumno en el proceso de aprendizaje. Estas tendencias holísticas y globalizadoras, se corresponden con ideas más actuales y acordes con las demandas sociales y constituyen una pujante alternativa ante propuestas tradicionales de corte instrumental, por donde es posible que se introduzcan indicios de una mercantilización de la educación en estrecha relación con la estandarización de los resultados educativos.

Al respecto, las afirmaciones y demandas por parte del profesorado, así como nuestra postura acerca de una calidad de la educación que implique a todos, nos

conduce a reclamar políticas que introduzcan fórmulas más flexibles en la gestión educativa del alumnado en situación de vulnerabilidad escolar. En este sentido, mirar a la escuela, sus estrategias y prácticas, desde una perspectiva crítica de las políticas educativas, puede ser un buen camino para comprender los procesos que conducen al abandono escolar, al tiempo que son una vía para repensar los planteamientos y dinámicas organizativas que excluyen a una parte importante del alumnado.

De forma general, de la investigación realizada emergen numerosos canales de análisis, dejando un espacio abierto a numerosas vías y posibles incursiones tales como: la buena enseñanza y aprendizaje en el aula; los altos grados de diferenciación en las tareas y dinámicas internas de los centros; la descentralización en la toma de decisiones; el declive de la jerarquización y la importancia del trabajo colaborativo; el vínculo de las relaciones personales y el apoyo constante al éxito del profesorado; el nuevo papel del liderazgo educativo; los contextos organizativos en los que la regulación y la rigidez estructural son más débiles; la idoneidad de los diversos programas de atención a la diversidad, etc.





## **ENGLISH RESUME**



## GOOD PRACTICES IN MANAGING SOCIAL EXCLUSION

### STUDY IN SECONDARY EDUCATION (ESO)<sup>133</sup>

#### Introduction

Current policies, programs and attempts for economic development in most developed countries fall short of social equity. The social dimensions of economic development and prosperity seem to be ignored and social inequality and poverty rates are many times evidenced. Within the educational environment and based on the increasing demands for a more productive society the utilitarian direction and approach has been viewed and understood as the way for a more and better knowledge society, something far from reality. In view of the aforementioned it is of urgent importance for public education to address the issue by developing policies and programs and allocate even more funds in an effort to improve social conditions in socially disadvantageous context areas.

In this framework and given the presence of academic failure together with early school leaving in many public schools, the identification, analysis, and selection of good practices and strategies in the educational environment is imperative.

In face of the above problem, this research tries to analyze the situation of various vulnerable social context schools within the Autonomous Community of Andalusia and particularly in the province of Granada. It further attempts to indicate and suggest good practices in managing the issue of social exclusion.

---

<sup>133</sup>This contribution is the result of our participation in a research project entitled "Students at risk of exclusion in compulsory education: progress, programs and Good practices in the Autonomous Community of Andalusia", developed under the National Plan I + D + I 2006-2009 (SEJ 2006-14992-C06-04/EDUC).

## 1. Social exclusion

The severe social, cultural, and economic changes which took place throughout the twentieth century<sup>134</sup> have resulted many times in social deficiencies as well as social inequalities.

The high levels of unemployment, job insecurity, migration, the need for more specific and different skills as an added value, the breaking of the classic model of family structure, etc., have been some of the consequences of the above mentioned economic development efforts directly involving all dimensions of human development (Gaviria, 1995; Sen, 2000; Tezanos, 2004; Hernandez, 2007; McGonigal, 2007).

In this economic development process with the focus mostly on pure capital gains and pluses, the state gradually starts reducing its contributions and budgets around social policies. Those affected mostly are usually the poorest sectors of the population.

To analyze such situations and concepts such as poverty or marginalization based on the mere absence of economic resources is insufficient for understanding such complex social phenomena. For this reason, integrating the concept of social exclusion helps us to analyze the above mentioned problems from a: structural perspective (individuals associated with a position in the social structure), heterogeneous (affects several groups and collectives), fluctuating (fluctuating social paths and routes), multicausal and multidimensional (Lenoir, 1974; Castel, 1997; Sen, 2000; Subirats and Goma, 2003; Tezanos, 2004; Hernandez, 2007; Dubet, 2005; García Serrano, Malo and Rodríguez Cabrero, 2008; Bolivar, 2009; Escudero, 2009 ) etc.

Social exclusion, points to a lack of access to citizenship rights (and in many cases, human) that generates an expulsion of individuals from the areas of "consolidated inclusion" (the included) into areas devoid of essential rights (education,

---

<sup>134</sup>Between them, the transition of a social liberal, capitalist and industrial (pyramidal society) to another pattern characterized by neoliberal, neo-capitalist and post industrial (mosaic / conglomerate social groups).

housing, labor, health, etc.). In relation to this, authors such as Castel (1997), Sen (2000); Tezanos (2004) developed a framework which is divided into areas representing a process of "return" (mobility) that covers the many factors and variables that play a significant role in the situation (mechanisms of exclusion and inclusion).

This framework describes four different social areas: the integration area, an area of vulnerability, attendance zone and the exclusion zone. Thus, the movements between different areas are associated with a network of situations and factors that affect the degree of risk to be excluded (Subirats, 2002; Escudero, Gonzalez and Martinez, 2009).

Furthermore, the risk factors that increase or reduce the degree of vulnerability vary. Emphasis is given on some of the following variables: training situation (level of education), citizenship status (whether or not civil and/or political participation), residential situation (home ownership, rent, eviction, etc.), employment status (unemployment, job security, job insecurity, etc..) relational situation (strong social ties, absence or membership in social or family networks), health-care situation (degree of accessibility to health care), cultural situation (membership or non-stigmatized groups, degree of cultural training), among others.

## **2. The relationship between education and social exclusion**

As mentioned before, the change in production models intensified social disequilibrium and inflexibility within the working and social environment. Attempts, efforts and new productive development processes focus more on a new societal model which emphasizes greater technological knowledge and complexity of production systems. This has changed significantly the needs and profiles of the workforce, demanding higher qualifications, preparation and versatility (Castel, 1997; Cueto, 2006). These issues have significant implications in education (especially the public sector) and question the ability of the new economic policies to transform and

improve social conditions. (Freire, 1975, 1999; Fromm, 1969; Ilich, 2006; Savater, 2006; Cusanovich, 2008; Cusanovich, 2008)

In this sense, the issue of social and educational exclusion is shaped by the social aftermath of leaving people out of the "mercantilist game". More and more vulnerable students enter the educational system with enormous difficulties in adaptation and unequal opportunities in comparison with the most integrated ones. (Martínez, 1999, Ball and Youdell, 2007; Hernandez, 2007; Ubilla, 2008).

As mentioned by Piussi (2008) the "circular dynamic of exclusion" in the educational field results in situations such as: deprivation of access to compulsory education, the absence of compulsory school age, the failure before obtaining minimum graduation and recognition at certain stages of education and lack of response from students with pathways leading to reintegration failure.

In the attempt to reinforce production processes according to new market demands most schools' reformed policies focus more on privatization issues which shape today what is called the "knowledge society" (Brown and Louder, 1997; Apple, 2006; Ball and Youdell, 2007). This approach, however, opens up large gaps between the demands of the environment and the needs and potential of individuals particularly in the most vulnerable groups of students. It also weakens the role of public educational institutions in their effort to offset such deficiencies for the more sensitive weaker groups.

Consequently, and as stated by Subirats (2004), educational institutions must extend their influence far beyond what was really common with particular emphasis on a series of training efforts and programs. After analyzing the relationship between the framework of social exclusion and education, it should be said that school practices and policies must be built around the issue of social integration more than ever before.

As stated in the Report of the Economic and Social Council (2009) Spain has a serious problem with students who leave school without the minimum necessary qualifications. This is more evident in the case of the male population. 30% of the

student population at high school abandon their studies and never return back to education. Statistical data analysis supports further the argument that compulsory basic education up to age 16 (100%) and the almost total enrollment in primary school, has not helped resolve the problem of high school dropout. The 30% of student dropout is in sharp contrast to international rates (Gracian, 2009).

In this regard, data from the MEC and Eurostat (2009) show that 27.7% (20 women and 34, 6% men) of students who graduated from the ESO, did so without a degree in Secondary Education. The problem starts appearing in the first years of ESO. Bolivar and Lopez (2009) point out that the problem starts at age 15 where 2.5% of young people stop attending school and the percentage increases to 5.3% at age 16 (Foessa, 2008; ETEFIL, 2008).

In relation to this, and because of the importance of the transition to the workplace, the work of this study focuses on secondary education (ESO).

## **2.a Attention and measures to diversity and educational exclusion**

In tackling educational exclusion, Escudero (2005) mentions that it is necessary to establish a more holistic and ecological thinking with educational and social policies that integrate various categories of action which are linked to personal and social dimensions of students, the school context, the influence of peer groups, family status, community, etc.

LOGSE (1990) in Spain initiated what we can call 'attention to diversity'. The remarkable evolution of diversity<sup>135</sup> together with the introduction of comprehensive education has led to efforts in adapting to the diverse needs of students (Sevilla, 2003).

---

<sup>135</sup>The measures of attention to diversity have moved from a more general and less significant to most individuals, from preventive affect the organization and planning of the center through the measures provided for a group, up to the individual and more significant: general measures, ordinary and concrete measures and specific programs and extraordinary measures, such as curricular diversification programs and individualized curriculum adaptations (Campillo and Torres, 2008).



In this regard, and as stated by Calvo and Gil (2001) and Escudero and Martinez (2004), the Spanish education system presents a complex picture where we have to articulate the growth of diversity within a comprehensive and inclusive model of education with the principles of equity and quality, where the quality of an educational system is not only "measured" by the scope of academic objectives, but also by the virtue of design and implementation of educational practice so as to respond to the great current heterogeneity of students. This philosophy has resulted in the launching and implementation of "basic education for all" (LOGSE, 1990, LOE, 2006) and the extension of the mandatory minimum age of students staying until 16 years of age within the education system something which implied that education and training was now available and open to people who until not long ago did not have this opportunity.

Statewide, the regions regulate different "measures of attention to diversity" at different levels (curriculum, administration, etc.) where each school can adapt general education to the diversity of its students. Thus, the school itself is understood as a particular diverse context that attempts to coordinate the principles of attention to diversity and inclusion by advocating recognition of the right of participation and equal opportunities (Ainscow, 2001; Dieterlen, 2001; Gordon, 2001; UNESCO, 2004; Bolivar, 2005; Escudero, 2009).

In these processes, practices must be central and holistic so as to respond to the needs of all students, professionals and the community. Therefore, the complex framework of social vulnerability and its associated problems, require a dynamic type of work based on shared responsibility and collaboration with the intention of building teaching-learning situations which will allow a base to support good practices adapted from the dialogue and joint decision-making and participation (Pérez, 1988; Fullan, 1990; Escudero 1991).

### **3. Good education practices in social exclusion contexts**

The use of the terms 'good practice' is multidimensional and it applies to various areas such as the economic field, the social policies for social inclusion, proper education and school areas and others. To Fernstenmacher (1989) and Bolívar (2008) more analytical approaches regarding the effectiveness of programs, as well as a more specific and better concept of "good education" should be promoted by UNESCO (2004). The existing programs have departed from the core of the problem. Encouraging the identification and dissemination of successful projects in the development of quality education should be the center of attention.

Given the complexity of the phenomenon of exclusion, good practices should be understood from a relational perspective. Educational institutions and the dynamics of labor are interrelated forming joint working real structures in pursuit of common objectives. Such practices should not be understood only from a micro-level (classroom contexts), but from a macro-level (educational administration) also, in all directions horizontally and transverse (Johnson and Rudolph, 2001; Ballart, 2007; San Andrés, 2004).

In relation to the above, the goal of this research was to center around most of the activities, actions and practices within the school environment in an effort to identify those good practices which help eliminate the problem of educational exclusion. The project examines issues such as the development of policies for schools covering issues associated with democratic decision making, shared leadership, participatory work, collaboration with external agents linked to the center, etc. (Hargreaves, 1991; Bacharach and Mundell, 1993; Fullan, 2000, 2002; Luengo, Jimenez and Taberner, 2009; Escudero, 2009; Luzon, Torres, Ritacco, 2009).

#### 4. Research Methodology

The data presented here are part of the research project 'Students at risk of exclusion in the ESO Educational Status, Programs and Good Practices in the Autonomous Community of Andalusia' (Acronym: EREE) and point to the practices and outcomes reached by students who found it difficult to follow the regular curriculum and instruction in secondary education and who are therefore, in extreme risk of educational and social exclusion.

For the purpose of this project various researchers from the Autonomous Communities of Andalusia and Murcia participated. Three schools of secondary education in the province of Granada (Andalucía) were selected under the following criteria<sup>136</sup>: a) located in socioeconomic, educational and cultural context deficit, b) with students at risk of exclusion and c) in those centers where measures were taken in an effort to respond to students with difficulties at risk of exclusion (Curricular Diversification Programs, Programs for Initial Professional Qualification, Compensatory Education , flexible grouping, classrooms, reception, enhancement programs, etc.).

The methodology of our research fits within the interpretive paradigm and follows a qualitative approach something which allows us to easier reach conclusions on the way the participants understand and interpret social and educational exclusion. In this way we can also understand the dynamics that underline good practice in the contexts of increased social vulnerability.

For the purpose of this paper the theoretical concept of good practice was used as the main axis in the analysis and interpretation of data. With this in mind, specific criteria were established for identifying such good practices (Johnson and Rudolph, 2001; San Andrés, 2004; Badosa, 2003; Ballart, 2007).

These criteria refer specifically to beliefs, ideas, vision and values of teachers, assessments and expectations of the programs as well as their contribution to offset

---

<sup>136</sup>The cases were selected initially, based on various criteria, including geographical and academics, as well as the training offered by diversity programs and social security or initial qualification, criteria of good practice, primarily.

the risk that pupils face in leaving school without the proper training. Organization of work, clarity of the type of learning objectives to be achieved, specific reference to the type of content and learning, homework, activities, materials and personal and social relationships in class, assessment of learning centers, teachers, families and community were thoroughly examined.

The data collection sources and tools which were used included:

a) Data analysis and official documents<sup>137</sup> from the central government and provincial archives of the centers as well as legislation concerning general and specific academic data center files which included failure rate, repetition rates, school delay, percentage of students served in diversification programs, etc.

b) In-depth interviews<sup>138</sup>: 34 in-depth interviews were conducted for the purpose of analyzing and interpreting various perceptions held by teachers as well as the relationship between the employment context and their daily work. On the other hand, in order to identify Good practices, we had to look into the strategies and dynamics of each school and their professionals on the daily work with students at risk exclusion. The selection of interviewees was carried out by using a convenience sample<sup>139</sup>. Individuals who performed teaching duties in the areas that are of particular interest to the research, such as management, leadership studies, the

---

<sup>137</sup>According Vallés (1997), the advantages of this strategy is the low cost of obtaining a large amount of information material, the non-reactivity, as the documentary material usually occurs in natural contexts of social interaction in the absence of the investigator, so do not worry about the reactions they can provoke in people when you know investigated.

<sup>138</sup>The variety of forms and interview styles that fit under the label in depth has opened two major avenues, is the slope of the standardized forms or unstructured aspect of non-standard styles. In our case we opted for the unscheduled standardized, based on the idea that standardization of the meaning of a question requires a family making the interviewee, which is done through a study of the interviewees and the selection and preparation interviewers. This idea is compounded by the making of a successful sequence of questions for all respondents (Vallés, 2009).

<sup>139</sup>In this regard Vallés (2009) tells us that decisions about the sample are the result of "contingencies of means and time" both contingencies resulting in two master sampling criteria (WCMC): heterogeneity and the economy.

department guidance, educational programs, compensation, social guarantee programs (now PCPI<sup>140</sup>), workshops, etc. were selected.

c) Classroom observation schemes: 10 direct and external systematic classroom observations were carried. A preliminary study proceeded and efforts were made not to interact and interfere with the work of the object of study. The following issues during the observations were examined: general information, social structure of the classroom, academic structure of the classroom, beginning of class, development, content and materials, climate and participation and monitoring and evaluation of the activity of the day.

d) Software for analysis and organization of data (NVivo 8): the NVIVO8 is software for qualitative research useful for organizing and analyzing documents in Word and PDF and video files, pictures and audio. The program helped us to compile the material and to compare and make sense of the information more quickly and safely. It was very useful in enriching the research process and it helped us to proceed with a more complex analysis. It has also eliminated tedious manual tasks related to the analysis and organization of information<sup>141</sup>.

In short, the results based on qualitative research of secondary education institutions (IES) were analyzed and considered as units of analysis each. More specifically, the analysis was around the interviews and classroom observations conducted.

#### **4.a The categorization process**

Our categorization process began by using the triangular method between the three instruments (documents, interviews and observations). This allowed us to

---

<sup>140</sup>With legislative change LOGSE (1990) to the LOE (2006) Social Guarantee Programmes (PGS) updated its proposal to the Initial Vocational Training Program (IPPP). Among one of the main changes suggests the possibility of obtaining a degree and its extension to two years' duration.

<sup>141</sup>For more information about NVivo 8 software consulting: [http://www.qsrinternational.com/other-languages\\_spanish.aspx](http://www.qsrinternational.com/other-languages_spanish.aspx)

initiate a way of structuring categories (fields) and data<sup>142</sup> something which led to the identification and selection for Good practices within our field of study.

It was of great importance (at the stage of structuring) the use of *relation schemes* (with arrows, types of networks, relationships, etc..) where the *registration units* were classified by different *indicators* or units of analysis. The indicators could then be classified into different areas or *pre-categories* (or specific minor categories) forming the first part of the process<sup>143</sup> (diagram 7).

Advancing to the reduction of the data, the application of the *criteria for identifying good practices* (Johnson and Rudolph, 2001; San Andrés, 2004; Ballart, 2007) at pre-categories allowed us not only to reduce them into more general and *comprehensive categories* but also to complement our order with a *frequency rating of good practice* within each general category.

It should be noted that during this process of categorization, we have ruled out a mechanical treatment of the data for a better reflection and interpretation of the data. In this way, we maintained a constant link with the information collected and its own context.

#### **4.b The categories or areas of good practice**

In terms of the categorization process the following categories / areas emerged and were closely examined:

- Good practices in the field of schools' relations with the context.
- Good practices in school organization and classroom.
- Good practices in the field of educational leadership.

---

<sup>142</sup>Data reduction: phase which leads to the synthesis and selection of the results over the categorization process for subsequent interpretations leading to a series of conclusions, taking into account provided the theoretical framework developed (Vallés, 2003).

<sup>143</sup>At this stage were important information made two twists (1st and 2nd Twist Indicators). In the first, these are the units of analysis and are classified in the first pre-categories and the second is choosing those that specify the strategies or practices conducted by professionals from the center. Both are in the section on attachments.

- Good practices in the field of teaching and learning.
- Good practices in the field of learning assessment.

In addition to the above, two more categories emerged which dealt with:

- Educational outcomes of students in terms of the practices employed by teachers.
- Needs, changes and new perspectives of teachers regarding the attention to diversity and students at risk of social exclusion.

What proceeds now is an identification and grouping of those educational practices which promote development in terms of learning for students at risk of exclusion and empirical support based on the views of the informants.

In the following sections we proceed with the development of the areas of good practice.

## **5. Good practice in the field of educational leadership**

The role of the school director is of utmost importance. It should be one away from bureaucratic and traditional supervision and more toward creativity, changes, new trends, autonomy, decentralization and restructuring. A flexible and more democratic administration should be seen.

The actions of the organization should be directed towards an educational project with shared commitment. The director should continuously encourage new approaches and ideas for implementation of the plans and programs. This is reflected in the words of the director at the time the proposal was presented.

*"The project was elected democratically and it was modified along the way so as to reflect the concerns of all parties. The purpose of the project was not to impose directives on people but rather to willingly be accepted by them for correct*

*implementation. Feedback was especially gathered from parents and at the end an entirely new project was presented.” (D.1<sup>144</sup>)*

The following are the words of one of the professionals of the center:

*“The goal of Antonio was to present a motivating and exciting project. I had no desire to be in the steering group unless Antonio (director) was elected, someone who strongly believed in project.” (JE.1)*

As highlighted above, personal relationships and opinions must be highly considered by the center's director. This is highly needed in order to support, stimulate and motivate them and above all build trust among them. The director should be responsible for instructing colleagues, parents, and others. ‘He helps you understand and achieve the goals’. These were the words of an interviewee. And he continues...

*“What I have seen here I have not seen it in any other school. Here they are interested in everything, and the director is always in the hall, in addition to recognizing your particular level of work. He builds confidence in you and your work.” (PDC.3)*

Among the elements which help achieve the objectives of these centers and are more markedly related to the student at risk of social exclusion are those that include changes in the design and implementation of curriculum, organizational structure, and the role of principals, encouraged by the team manager or director. A climate of cooperation and collaboration builds and this is received positively by those involved in the project:

*“... The team manager is everything in this center. You have people who care here. You can count on the people here. You can count on the head teachers and the director.” (O.2)*

---

<sup>144</sup>The coding of the IES and / as interviewees provides as follows: Centre 1: IES Montes Orientales (Iznalloz); Centre 2: IES Benalúa (Benalúa), Centre 3: IES Hiponova (Montefrío). C = Compensatory; AR = support and reinforcement; PGS = Social Guarantee Programs, PDC = Curricular Diversification Programs; TAR = Tutorials (with students at risk of exclusion), O = orientation, D = Director; JE = Heads of Study, OT = Other Professionals in charge who are not in any of the above (Programs, Associations, etc.).



## 6. Good practices in the schools' relations with the context.

The increased flexibility in organizations has been one of the most marked characteristics which led to rapid political, cultural, economic, and social changes and transformations during the last quarter of the 20<sup>th</sup> century.

Consequently, the exchange and relationship between the environment and the school has changed significantly. New patterns of relationships between the context and the school were established such as relationships with the community and external agents.

When we refer to the "context" we refer to all those related activities of the school around the topic and issue at hand. These include activities and relationships with other schools in the area, the municipality itself, the family, local institutions (health center, city hall, etc.) and other lesser known ones. It also includes involvement in various educational activities such as the MUSE<sup>145</sup> organization, mother's mediators, etc. All these have been the result of the categorization process and analysis based on the information gathered.

---

<sup>145</sup>The MUSE program is promoted by the International Yehudi Menuhin Foundation (IYMF). The foundation is designed by Yehudi Menuhin (1916-1999), "violinist of the century" and humanist exceptional. Since 1991 IYMF Association is constituted as a non-profit International. Among one of his fundamental work blocks is the Project MUSE, music and the arts as a source of balance and coexistence. Work in IYMF Network promotes collaboration between countries to carry out bilateral or multilateral projects, exchange of artistic production, exchange of professors, artists or productions for children and teaching materials and artistic. The museum began to develop in Switzerland in 1994. Since then it has grown to be implemented in 443 schools in fifteen countries in Europe, currently working in the program 892 artists and participating in it, at European level, more than 45,000 children will. The program is implemented from a coordinated effort between artists, teachers of schools and management teams, as well as between them and the professionals who coordinate the program in the Ministry of Education and Culture, the Ministries of Education of the Autonomous Communities and Yehudi Menuhin Foundation in Spain. The purpose is to promote the arts as educational base, especially in music, singing, theater, dance and visual arts in schools as a tool that encourages social integration and cultural education of children from respect for diversity. The work is done through workshops taught by working artists with teaching experience, MUS-E activities are taught in schools, within school hours, and continue during the school year. Information available at: <http://www.fundacionmenuhin.org/programas/muse1.html>

## 6.a Involvement of other schools

Dissemination and exchange of information for those students who moved from their original schools to other destination centers (municipal and country area) was what was necessary so that networks of collaboration were established which would lead to a more smooth transition and a better understanding of the subjects.

*"Contacts with other centers the students came from and had difficulties started last year. Even more involvement on this is needed so as to gather more information and see other points of view. Reports were requested and an initial assessment took place at the beginning of the year."*(O.3)

Along these lines, authors such as Madrid (1994), Domingo (2005) and Bolivar and Pereyra (2006) support this exchange of information and efforts so that the educational responses increase the chances of making the students less vulnerable to the new situation. This is seen in the initial contacts (traffic of information), where an effort is made to adapt the education needs of the students individually.

## 6.b Family Involvement

From long ago, the relationship between school and family of students has been one of the most important pillars in building the foundations of their learning process. In risk situations of educational and social exclusion, the involvement of families is paramount. This is well supported by the work of researchers such as Focauld (1992), Silver (1995), Sen (2000), Tezanos (2004), Ball and Youdell (2007) and Moraes (2008).

Late social, cultural, and economic changes have transformed further the structural family patterns<sup>146</sup>, something which had also an impact on the relationship

---

<sup>146</sup>For authors like Adam and Gallego (2001) and Savater (2006) the family is the first and most responsible for social development of children (social skills, values, notions of coexistence and survival, etc.). In current times, the authors argue, the changes related to severe social, economic, labor, cultural, etc ..., such as the insertion of women in the world of work, the achievement of equality between men and women (lack of assimilation by man), the demographic problems (half-life extension, reduction of births, etc.), the divorce mentality, secularization (lack of a religious reference point), reproductive engineering, the change in the anthropological conception of being human

with the school. It is for this reason that teachers try to promote a set of educational support activities directed towards the families of students. Families have to participate and be involved and active participants in the education of their children.

*"Many of the learning communities are in contact with a group of mothers to work with them in an effort to achieve the goals collectively. Many times activities and lectures are suggested and implemented collectively. The participation was high and due to this further initiatives and steps will be proposed." (D.1)*

Authors such as Beck (1993), Peterson and Warren (1994) and Reitzung (1994) have pointed out that such practices enhance further school democracy for better results.

### **6.c Involvement of local institutions**

Authors such as Marchena (1997), Ainscow et al (2007), Ballart (2007) and Espinola and Silva (2009) support the idea that schools cannot live by ignoring the social and cultural reality. They need the involvement and collaboration of agencies, agents, institutions, companies, etc., which operate in the same or nearby environment.

Therefore, these kinds of dynamics and practices are very important as a pedagogical tool in educational management in the centers studied.

In one of the centers a group of mothers had to work closely with teachers and families and would come to the center daily to mediate in conflict situations, dropout,

---

impact on the idea of sexuality, the undue influence of the media, etc., have led to a number of consequences that have not been waiting. Among them: the growing number of divorces decreased marriage rates, falling birth rate, reduction of family size, the current negative assessment of the family by the media, problems in combining work and family life , maltreatment, dissociation between sexuality and marriage, the weakening and fragmentation of the family with the consequent increase in atypical family forms and forms pseudo family, all lead increasingly to the family and parents, to feel discouraged and confusion to the task of education and socializing. Thus, in a compensatory manner, that responsibility lies increasingly in the hands of the school.

repeated, absenteeism, etc. These mothers are supported by Caritas and are called "mother mediators."

*"We work in school with students and then with the families and we actually put in more hour than the hours we were hired for. We greatly help in "family education" [...] I'm gypsy and I know all of it. We come to school every day we take the lists and during break time we talk with teachers, we discuss various problems with the children, and then we take the issues of the day to the families for further discussions." (OT.1)*

The City, businesses, social workers, health center, the administration of justice, cultural associations, institutions such as Caritas, public order, etc., all participate, collaborate, and support, this complex educational work. As reflected in the following excerpts, institutions and associations even provide human resources to meet the needs of these students:

*"[...] Sorema Association [...] we started a few years ago and the truth is that came a long way since then. We try to help as much as possible because we, as part of the community do not want to lose these students. The truth is that we are doing pretty well up to now ... "(A y R. 3)*

## **7. Good practices in the organization and structure of the center**

The LOE (2006)<sup>147</sup> education policy has increased the level of autonomy given to schools. This has been evidenced in a climate of less regulation and more flexibility within the organization and reorganizational efforts (planning and coordination of resources, spaces, schedules, etc.).

---

<sup>147</sup> Article 120, 1. The centers will have pedagogic, organizational and management within the framework of existing legislation and the terms contained in this Act and the rules that develop it. Article 120, 2. 2. Schools have autonomy to develop, adopt and implement an educational project and a project management and organizational standards.

The teachers and students are two of the most important constituents in the new restructuring which have been greatly affected. Analysis of the two is what follows.

### **7.a The students and the organizational structure of the center**

Adaptation of resources (human and material) to the needs of the students in a democratic way was of great importance to the success of the project. Students willingly accept and choose the project and situation they want to be involved and examined.

When it comes to organizing the courses of the ESO, for example, the organization of space and time is crucial and considered very important. It is at this stage that the risk of exclusion from education appears more (school gap, repetition, etc.). .

The groups of students are organized according to the level different students are found, the curriculum of courses is adjusted to reflect the level of students and the program of the groups differ from others so as to give flexibility to the student to attend and learn more based on competencies and skills of each.

### **7.b The teachers and the organizational structure of the center**

The participative philosophy of the project together with elements such as increased autonomy on the part of the teachers, voluntary extra work and hours and a real sense of responsibility to each has led to a positive environment which captured and tapped all knowledge and capacity of these professionals, the teachers. 'The increased autonomy we have makes all the difference', as one of the teachers puts it. 'The objectives are shared, continuous adjustments are made towards a common purpose and over and above, the 8 usual hours becomes the norm voluntarily. We are committed and we participate in such a democratic environment'.

The diminished sense of duty and hierarchical teaching duties has been one result of increased autonomy and decentralization of organizations. Therefore, due to the organizational needs of a center there are increasingly committed to their context, teachers must participate not only in their specific functions but in other work that is required. This type of more collaborative dynamics could not be achieved without a minimum degree of democracy within the school. As (Ainscow, Hopkins, 1994; Rollow and Bryk, 1995) point, the collaborative dynamics in such projects cannot be seen unless the environment is one of democracy and participation.

## **8. Good practice in classrooms**

The classroom environment and its dimensions has not been the center of attention of educational reform policies up to now.

Of high importance on this issue is the teaching methodology used in class (design and planning of it), identification of the different needs, status and objectives for each student (personal, educational, social, cultural and others) and the role and relationship of each teacher with the student.

*Communication* in the classroom is one of the issues given the most importance. Communication doesn't have to be simply written. It can be highly oral also, and it should even evolve in many cases around social aspects. A dialogue should be seen in most cases and not simply an one-way communication. Students at risk of exclusion is a very sensitive issue and this is the way to approach it. As one of the teachers puts it:

*"Communication for me should always be basic and in a dialogue form [...] you can talk about everything and anything but always under the principle of respect. That is how we can get them to cooperate and participate around here". (TAR.3)*

Finally, students with difficulty require more commitment and more involvement by teachers, since they face more difficult and complex situations as compared to

others. The role of the teacher should be more than the simply instructional one in class.

*"I'm also involved in a lot of mentoring with them where we heavily analyze situations together with the student, we try to see their needs and demands and we finally set targets for the future. I'm highly concerned of their future."(AyR.1)*

## **9. Good practice in the assessment of pupils at risk of social and educational exclusion**

In designing evaluation schemes for students at risk of exclusion the characteristics and criteria of such assessments should differ from the usual ones.

### **9.a Evaluation priority attitudes**

After analyzing the information collected during the methodological process, we identified certain behaviors which should be included, if not the main, in our evaluation of such students. These include attitudes to be assessed such as creativity, respect, tolerance, generosity, independence, interest, among many others. The following is what was expressed by some of the teachers interviewed:

*"When evaluating such kids we do tests, where we look for other things. Work, attitude, motivation ... and then we adapt our tests." (T. 2)*

In another center:

*"I evaluate them by the daily class work , I constantly revise their book and I comment on them as well as assign further jobs in class." (C. 1)*

## 9.b Continuous and periodic evaluation process

Many of the teachers interviewed proposed an evaluation of their students on a continuous basis, something fundamental and very important for the achievement of the goals of the project. This is what is manifested by some of them:

*"It's an continuous evaluation that takes more work, hours and different skills [...] before each topic ends I evaluate it twice and even three times along the way" (JE.*

In another center:

*"Assessment is an ongoing process [...] in my notebook I note and check all aspects of their work attitude, behavior, etc.. [...] Every ten days I do this for each one repetetively." (A and R. 3).*

## 9.c Observation as an evaluation tool

Authors like Pieron (1998) and Sarmento (1998) have considered the observation as an important technique for obtaining important qualitative information in evaluating behavior. In this sense, the teachers have rated the observation as a required tool in the systematic process of evaluation, something which helps them greatly in collecting meaningful information to be used in the assessment of these students:

*"The assessment is something personal, and depends a lot on data taken through close observations. Written comments on what has been observed and collected are then made." (T. 1)*

In another center:

*"I watch all kinds of behavior throughout the course and I have a notebook where I take down almost of everything. It helps me a lot." (A and R. 3).*



As mentioned above, the observation is a valuable technique because it helps teachers to capture important details in their everyday behavior, something very useful in getting a better overall picture before proceeding with goal setting or further actions. It is also a tool in monitoring performance and progress made. (MEC, 1992).

#### **9.d Flexible evaluation criteria**

According to Johnson and Rudolph (2001) flexibility is one of the important dimensions and characteristics of a "good assessment practice." As reflected below the flexibility of the assessment process enables teachers to cope with the various difficulties of such students on the one hand and on the other it helps students to participate even more and not give up immediately.

*"...If they go wrong then that doesn't stop them from continuing since under the flexible evaluation system we use we give them more chances to try again until they are successful. It is an exam where if you don't do well you are not suspended and that is it."(PGS. 1)*

What was mentioned and seen is an indication that teachers are given autonomy to use flexible methods in their evaluation something which promotes creativity in achieving targets and not deadlocks. If one method fails, then other options are considered. Disappointment on the part of the subject is avoided with the first failure. There are more efforts, trials and continuous participation under such flexible appraisal systems.

#### **10. Educational outcomes of students at risk of school failure in contexts of social exclusion.**

Several studies (Bolivar and Lopez, 2009; Escudero, 2009; Fernández Enguita, 2010) have shown that the impoverishment of educational outcomes is a problem perfectly located, identified and has a specific treatment. In this sense, these results

argue for design education in a perspective that takes into account the complexity of the various situations in which the student is at risk of social exclusion. Join the efforts from the various elements of the social system to motivate students to continue their training and orientations to improve their chances of entering the labor market or the creation of comprehensive programs that take into account the size of the pupil, may be some answers in line with our approach.

### **10.a General results of educational improvement**

In our research, the perception of teachers in line with a general improvement in educational outcomes of students at risk of social exclusion and school failure has been linked to a number of factors. Among the highlights, the use of flexibility on the organization of the student body or the planning of the learning process, as well as developing materials specifically adapted to the needs of students, have meant one of the greatest assets in developing education. This was expressed by respondents:

*"Since we started to make flexible groups the results are improving and increasingly is being further refined" (C. 2) [...] "The degree of success we have is measured by good practice and each year works best, we have more initiative and more experienced [...] to adapt the material to students, working on points of interest, makes it work." (T. 1)*

This ductility, now transferred to promoting greater access and training to plan routes that allow traffic between different modalities have also been expressed as one of the important aspects in improving educational outcomes of students:

*"The chances of access, control of absenteeism and the compensatory are improved level. Children are better prepared"(O. 1) [...]" Once they pass to second cycle results are already apparent, there is a greater maturity [...] From the PGS, a high percentage approving the entrance exam and then follow satisfactorily in the second degree cycle [...] my perspective is optimistic... "(C. 3)*

In this respect as it has reflected the survey ETEFIL-06 (Transition Survey Formative Education and Job Placement) by INE, 94% of young people who obtained title to post-compulsory education continue his training. Therefore, it can be said to be in possession of evidence of this is the best bridge to continuing education and training of students.

### **10.b Improved academic performance**

Another sub-categories emerging to methodological process refers to the improvement in students' academic performance. In this sense, the teacher says that efforts to serve students from the individuality taking into account their personal, social and family dimension has been one of the methodological principles of reference in their daily work. This is valued by the respondents:

*"As classes with four or five students do see you progress [...]" In my opinion, will pass most of the group [...] there are children simply to study a little more, could be doing a 4 th degree normal, more than half, have capacity for that (T.2)*

In another center:

*"Seems to have been an improvement in learning and performance in [...] repeated unless than the third curse (D.1) [...] Yes, there are positive results [...] in the second assessment, those who come to class, except one person, others have approved it."(T.1).*

Within the framework where proceed our research Bolari and Vallejo (2009) stressed, in relation to the perception of teachers about their students, using a learner centered in the student improve the acquisition of basic skills established by the attention programs, while recognizing the interest towards their training and the school to attending.

### **10.c Improved study habits and social skills**

Several investigations (Castejon, 1996; INECSE, 1998-2000) indicate that the main factors that explain the school failure are: lack of study habits, problems with attention and concentration, low self-esteem and academic lack of organization to study or do homework. For these issues, to achieve the development of this size, largely allow a general trend in the educational, social, intellectual, etc.:

*"Knowing that they can obtain a degree motivates them and encourages them to continue their studies, even those who are going very badly [...] in my subject, almost all are encouraged by the entrance exam and think they can pull it out [...] have been Headquartered in many occasions in the previous year and no longer. "(PGS. 1)*

In another center:

*"...We are quite happy as they continue in college and because they are now able to follow a whole hour class because they maintain a schedule or a full day before were not able [...] now carry a line of work and we are a success [...] on the other hand integrate and involve the students of ethnic school life for us that is an achievement, previously unthinkable [...] why the assessment is quite positive. " (PDC. 2)*

As stated in the fragments, the improvement of these dimensions has shown clear progress in educational outcomes of students who go to the attention programs.

### **11. Needs, changes and prospects of teachers to the development of good educational practices with students at risk of social exclusion**

The last of the emerging categories of our methodological process while closing the circle of the study presented here, reflected in the testimonies of those interviewed, the various difficulties that occur in daily practice to develop effective practice. In turn, teachers referred to from different perspectives to the changes needed to exercise towards improving these aspects.

### 11.a Needs and changes in school organization

The framework of the LOGSE (1990) and the LOE (2006) propose, among other things, that are several elements that make up the teaching process to fit the diversity and learning rates of these groups. So is the level of the dynamics of school organization (scheduling, areas, distribution of students, teachers, etc.) come into play many of these issues. In this regard and as manifested by the respondents in the following snippet, make changes in the schedule of educational support to students is valued as a necessity for achieving the educational objectives proposed:

*"The support classes should be intensified. Maybe instead of an hour if they were two not would be bad or do directly flexible group Social Sciences"(C. 3) [...] the best thing would be to increase the number of hours, six hours are a bit low" (D. 1)*

On the other hand, due to curricular diversity programs focus solely on teaching instrumental areas, expanding them to other subjects is regarded as another aspect needs to improve learning conditions. This is appreciated by one of the directors of these centers:

*"One of the things that work well are the PDC because it allows to give better care [...] I think it is necessary to extend [...] I would do is expand into the field of foreign languages." (D. 1)*

As already indicated in previous sections, given that rates of student learning are very heterogeneous and individualized personal attention is a requirement that chairs most of the activities of classroom teaching. In the following excerpts demand teachers to address this aspect of education in these contexts:

*"Especially something that has to be essential is that the groups are small [...] do not have to be with 30 children at once, because I do not see sense" (D. 1) [...] In principle, try to make smaller groups or that there were two people in the class almost could keep track better, so you can devote much more to each "(C. 2)*

Another issue points to the organizational structure in reference to the teacher in charge of pupils at risk of school failure. It requires, among other things, a high degree of autonomy and flexibility and a climate of regulation. In turn, strategies as proposed by one of the educators in the following excerpt further that the nature of their work is directed towards higher-level educational goals:

*"Due to the characteristics that the students believe that teachers should be rotated every so often, it is cool because the teachers are saturated and sometimes impossible [...] that the teacher is not exclusive and that is more in collaboration with the Department Socio-labor Guidance to guide the student to where to go or training."(PGS. 1)*

Finally, the needs of students require organization and distribution of space and time to allow a kind of work closer to their interests. So valued by teachers:

*"We need larger rooms [...] the classrooms we use are small and close together are deconcentrated easily [...] are limited and do what we can" (C. 2) [...] "the classroom is extremely short, the installation is old and see if by next year if we could be in a space that facilitate the task "(PGS. 1)*

As can be seen, the converging evidence that improving both the state found the classroom, as available, would expand learning opportunities.

### **11.b Need for human and material resources**

When we refer to the resources we aim not only to the material or tangible but also those of an intangible (human resources). As expressed by teachers, in many cases, have the first impact on the possibility of increasing the faculty with which you have the heart and thus respond to the needs of students:

*"There are economic resources and in particular to have more dedication by teachers and more hiring," (C. 2) [...] to have a visible effect, positively speaking, they need more personnel resources "(C. 1)*

Because of their general situation, the attention deficits of these students makes new technologies (computers, internet, etc..) Become necessary teaching tools in class. For this reason, in many cases is missing the presence or adequacy of such resources (material):

*"We have two computers and only one connected to the Internet [...] we need more computers, so unless there were five and work with ten pairs at least." (A and R 3)*

### **11.c Need for practical and specific training of teachers**

In the category of best practices in teaching and learning noted that the daily work with these groups requires, among other things, increase the variability, dynamics and rhythms of the class. In this sense, the lack of a wide repertoire of learning about motivational strategies or practices that engage the interest of students leads the teachers interviewed to value a practice that emphasizes training and specialization of knowledge that will prepare them to face the complexity of these groups:

*"Every year I go to training courses and are very theoretical [...] we need a more practical training to people who really are working with these students." (D 1) [...] the staff would have to be specific and adapted to this, with its pedagogy."(C. 1)*

In the other two sites:

*"I think we need more practical training where I have faced more time to give a lesson and make experience (C. 2) [...] to face at this kind of behavior problems need resources based in the experience." (A and R 3)*

As stated by Fullan (2002) teacher education should not ignore these new learning spaces. Therefore, the role of teachers going to change significantly, which is much more focused training in the design of learning situations and contexts, mediation, mentoring and communication strategies.

#### **11.d Need for new learning pathways of students**

As a result of spending many years in the compulsory education system and without any expectations, one of the major risks faced by these students is the abandonment of his studies, this issue, among others, deteriorates much. In this regard, measures of attention to diversity, have been a meeting place. However, the teachers valued the need for proactive strategies of academic training as a form of response to the rising school dropout:

*"Of the towns come students who find it hard to achieve the objectives in education, come with a huge gap but if they must be integrated are poorly integrated. Then we would need a group of 3<sup>o</sup> of Compensatory that anticipates their needs "(D. 3)*

In another center:

*"When the educative team detects big problems in these students that will harm a successful continuity, there should be mechanisms to give them the opportunity to go to workshops where they decongest and can see things differently [...] that the education system articulates the ways in which these students could retrieve for a voluntary way."(PGS. 1)*

Within the same framework, the following excerpts are also proposed proactive measures training but in this case, to guide students towards job training:

*"The first would be from second ESO has plans to enter working life, vocational education prior to a Training Cycle or Higher Grade, an introduction to these works" (A and R 3) [... ] "I believe that the PGS should be more in collaboration with the Department of Socio-labor orientation and instead of focusing on very specific technical education to open up the field." (PGS. 2)*

In this regard, Merino (2006) states that in Spain from 2000, the debate about the itineraries of training focuses almost exclusively on the possibilities and unification of lower secondary education, widely questioned pedagogical theory underlying



comprehensiveness unification, that means, with measures of attention to diversity could get a unified curriculum to age 16.

So far we have reflected the emerging categories of our methodological process. Regarding to the related good practices identified and organized in different areas, their classification and analysis allowed to move forward to a second level of interpretation.

Thus, in the next section, we will investigate about the relationship between the topics that define each of the categories investigated centers and the proliferation or enhancement of good practices form a common set of characteristics and cross that gives us the possibility of see them as related and convergent actions within a same action framework.

## **Conclusions**

The undertaken research focused on the attempts and practices of three schools located in environments of social vulnerability to develop and implement programs for their students at risk of school failure, social and educational exclusion.

The major effort centered on the identification, selection, analysis and systematization of best practices in the teaching and learning processes used for students at risk in those areas. Also, the methodologies used in the assessment, the organizing for students and teachers, the rescheduling of programs and activities together with other relevant issues around the topic were examined. This has significantly helped us in the development of a well-rounded picture for the areas and issue at hand and the way it is approached and managed, something which has greatly assisted us in drawing important conclusions.

Although the work of this project was based on the framework of measures of attention to diversity, teaching and learning contexts, the educational needs of their students, etc. according to the objectives of this paper, the investigation went even

further than a simple description and it examined in detail what happens inside each school, the detailed strategies which are used in teaching, the details in evaluating the students and even the beliefs about the effectiveness of the methods used by all interested parties. Even their future expectations were inquired.

In examining and analyzing the above stated areas the author of this paper was able to identify the following trends and accordingly draw respective conclusions:

- Teachers were found to be highly involved with the project with continuous efforts for innovation. They were quite knowledgeable, very flexible in redesigning the project and found it very challenging. It should also be mentioned that all the above were observed in spite of the fact that most of them did not have sufficient training and resources. They even worked over and above normal hours.

- Most of the teachers did not simply follow the directives and rules of the program handed to them but they also attempted to develop in students, skills and strategies of relationship and communication something which will greatly benefit them in various socio-labor issues in the future.

- Many of these teachers were in this with high expectations, high morale and motivation. They continuously planned and even modified their own curriculum goals for the sake of achieving the goals of the programs they were involved. They were highly concerned with the achievement of even broader educational goals and core competencies related to compulsory education. In whatever they were doing they always focused on the goal of active and responsible citizenship on the part of their students.

- In observing daily work and activities and the learning environment, we can state that problems in adaptation of students and even failures are not only due to the academic environment, skills and programs but also because of situational failures originating from other socio-family experiences. However, knowledge of the above through the continuous interactions with families and students helps the teachers look at the future from a more positive angle.

- Regarding the work being done in the classroom it should be said that this should be characterized by a relaxed and natural atmosphere where trust and respect (not permissive) should be seen between students and teachers. It is in such an environment that students will convey their needs, concerns and expectations and will at the same time try to go for new learning experiences and opportunities.

- In educational planning adequate resources should be seen and allocated primarily for content learning and students immediate needs.

- The needs, concerns and perspectives of teachers involved in the program should be highly addressed. In many cases these teachers have shown great interest in their work with the students in spite of their short career. This should be appreciated in all sorts of ways and highly recognized through intrinsic and extrinsic rewards.

- The perception of teachers about the educational development of students at risk of school failure and educational exclusion suggests that there has been an improvement in academic performance and the learning of social skills and appropriate work habits. This is a conclusion reached from a comparative perspective (arrival at points of transition in of their education) where we consider "progress" after looking at short, intermediate and long term results. The consistency of the results was also observed in the categories of best practices where the frequencies by the IES Montes Orientales and positive appraisals of the teachers for the students in social disadvantage in the center indicate that.

- Many of the teachers involved in the programs under investigation have raised significant issues and concerns regarding their treatment by the school's authorities with the main one being their isolation from the rest of the school's activities and interests. The teachers are left to design and implement the program on their own without any human and financial support. They believe that they are cut out from the rest of the organizational structure and that they are not treated in the same way 'regular' teachers who teach 'regular' classes are.

- On the other hand and with reference to good practices, it is worth noticing the great help and assistance by both the Guidance Department as well as the directors of the centers studied. They have supported well the work of teachers through various collaborative dynamics, coordination, and advising to students and teachers. All their help on issues such as the methodologies to be used, curriculum design, organization, assessment, diagnosis, social skills, and other have resulted in a climate of cohesion and synergy in the center.

- In the categories of good practices we can also refer to the valuable relationships and the experiences derived from such relationships in a classroom environment. All these were very important in redesigning the program many times from an integrative and experiential perspective for the good of students at risk of exclusion.

- At the methodological level, it was found that the teaching in such programs and for such students should not be confined within the strict educational directives of the programs but it should go beyond and include the teaching of the right values and attitudes such as bouncing back after falling down, hopes, beliefs and other important ones that shape up characters and personalities for the future.

- In evaluating the 'subjects', attitudes of students is the main criterion used for evaluation. It is the main indicator for success. However, in obtaining information regarding the progress other sources and methods should be used than the observation tool.

- At the organizational level and in reference to good practices, it should be mentioned that although the strategies for social exclusion by the Guidance Department are carried out in consultation with teachers and students many times due to certain circumstances they are carried out in a hurry. Also many implementation decisions are based on the 'do it here and now' mode.

- A good practice observed in the program is also the fact that the curriculum and organizational changes support teaching and learning to the point where even students with great difficulties are greatly supported and are not left out.

- At the level of leadership, good practices include flexibility, the degree of inclusion and democracy in decision-making. This is of great importance in facilitating and supporting the various teams of the program responsible for the effective implementation of it. Pedagogical training also of the management team substantially helps the successful implementation of integrated projects in a uniform way regardless of the different specific actions each team has to undertake with students at risk of exclusion. At one of the centers, IES Montes Orientales, which we regarded as "the model" according to the frequencies of good practice observed in most categories, we found out that the established personal relationships between students and teachers was the work and the support of the leadership of the center.

- Finally, in the effort to reduce and fight school failure a very effective practice observed was the continuous support, participation and joint collaboration with students at risk, other institutions, agents, services, and even other companies.

So far, we can say that these ideas are only a starting point but at the same time eye opening for a very broad but extremely sensitive social issue and problem.

The above mentioned assessments should not be limited only within a range of innovative strategies that are developed for specific classrooms with certain conditions. Schools together with other interested parties should address such issues in a coordinated manner. Following such a rounded perspective, and as we have shown throughout our work, we can then address and better understand the social dimension of the phenomenon of exclusion in the educational sphere. Also, this is the right approach in promoting awareness for the issue and new forms of learning consistent with other elements of social life.

In this regard, González Barea, Lopez Calvo and Bernal (2009: 172), have stated: unless we attempt to address most of the *aspects around the issue and we positively*

*assess and recognize the work performed by most of the teachers involved, it is then difficult to respond positively and even get the right results in helping students at risk of exclusion.*

We consider it necessary to clarify that still major issues remain in the coordination and joint efforts between administration and the centers. Due to the lack of synergy between the two many times efforts do not yield the desired results and the intended goals of the programs at the expense of students at risk. This means, among other things, that there is no shared culture between management and these centers. It implies many times, isolated efforts by the centers, given their resources and specific characteristics, which are not sufficient to address the risk of exclusion. It was also observed that speed in decision making for such complex situation also suffers (and Bolarín Ballejos, 2009).

Although, as many participants stated, the programs for students at risk have a proactive and preventing nature, something very important for the success of them, they are not seen at earlier stages of education. These programs could have started at primary education and during the points of transition from primary to secondary. In such a case the probability of success would be even higher. The phenomenon of social exclusion can be minimized and partly prevented given that efforts are made at earlier stages to detect it and cure it.

What has been detected also was the absence or little support schools provide to students at risk outside the classroom. Many of the problems and especially the inability of students at risk to cope with school demands are generated at the family level. It should be made clear that the situation of social exclusion experienced by the vast majority of vulnerable students in these centers have originated at pre-school stage. In this perspective, Luengo, Jiménez and Taberner (2009) have argued that most problematic situations occur mainly because of the case of traditional exclusion (inherited family poverty, marginalization, ethnic ...). It is at the family level that school and community support can be of great help. We observe here a causal-mutual

correlation and it is under such an understanding and relationship that the problem should be seen. (Lopez Calvo, Bernal y Galindo, 2009: 235-237).

Another aspect that we want to expand on at the home environment refers to the notion of teachers for the learning and skills<sup>148</sup> students must acquire so as to integrate into society.

In such cases teachers should be cautious and not so highly critical to label immediately such students as incompetent and consequently close the door to them. "This is reason enough to consider the term "jurisdiction". Under the broad humanistic perspective, Amartya Sen in his work for UNDP<sup>149</sup> defines "capability" as *the opportunity to make valuable combinations of functions that enable the person to do or be* (Sen, 2005: 153).

As stated by Luengo, Jiménez and Taberner (2009:238), such thinking has no place in future attempts to correct the problem of social exclusion at schools and educators should be open-minded as well as positive thinkers with comprehensive training in the area. It is only under such philosophy and approach that we can be optimistic in the new century we have entered.

---

<sup>148</sup>For a pedagogical and interdisciplinary overview of the matter is priceless introduction of Antonio Bolívar and Miguel A. Pereyra to the Spanish edition of the Final Report of the OECD Project Definition and Selection of Key Competencies (called DeSeCo Report). Among the authors presented in this introductory overview is education sociologist Philippe Perrenoud, which is very close to some of the approaches that have been doing here, warns that "the notion of competition leaving the corporate world would give up the calling releasing school education ', focuses on reflexivity and autonomy for universal citizenship rights for themselves and for others, rebellion against the exclusion or abuse, to be dominated or exploited, from which he derives as necessary capabilities transverse critical knowledge, assessment, analysis, decision making, cooperation, participation and management of their personal or collective, Perrenoud also denounces the Western ethnocentric tendency to select competencies OECD (Bolívar and Pereyra 2006, p. 4 and pp. 11-12), mirroring the self-referential nature of the founding European discourses about exclusion we noted at the beginning.

<sup>149</sup>Human development indices measured in UNDP relate to three basic skills: living a long and healthy life, being well informed and enjoy a decent standard of living (Cejudo 2007; Luengo, Luzon and Torres, 2008).

Other than the above mentioned assumptions, and the categories of good practices observed teachers attach great importance to social skills (positive attitudes and work habits) of students, as well as the improvement of learning related social skills and basic communication. All these integrated provide teaches significant tools and a wealth of information to proceed together with students for the successful implementation of the programs and the achievements of the goals on the issue of educational exclusion.

Of central role to the success of these programs is the learning associated with staff availability, the versatility to carry out tasks, the flexibility to adapt to situations, autonomy, achievement expectations, self-esteem, leadership, motivation and maintaining a positive attitude in cases of failure. All these constitute an important part in the learning process. (San Andrés, 2004; Ritacco and Amores, 2011).

According to the target set at the beginning of this research which was to identify, select and classify best practices in pursuit of social inclusion of students at risk of school failure for schools located in depressed contexts, we are at a point where we can say that there are various good practices followed which are based on the notion of equal opportunities for students to succeed academically. All these efforts and practices match to a high degree the diverse needs of these students.

However, all the intentions, initiatives, and willingness to innovate by those who believe in the rescue of such students will fail unless there is strong support, cooperation and a solid structure behind all these.

Therefore, and as we reflect on the concepts of horizontality, permeability, balance, flexibility (Ritacco and Luengo, 2011; Ritacco and Amores, 2011; Ritacco, 2011), developed in the analysis of the results, we consider of utmost importance to continue establishing and encouraging associations and relationships between the dynamics which lead to good educational practices as one way to respond to the complexity of the processes of social exclusion.





## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



- ABRAHAMSON, P. (1997): "Exclusión social en Europa: ¿vino viejo en odres nuevos? En, Moreno, L. *Unión Europea y Estado del Bienestar*. Madrid: CSIC.
- ACHINSTEIN, B. (2002): "Conflict A mid Community: The Micropolitics of Teacher Collaboration", *The Teachers College Record*, Vol. 104, nº 3, 421-455.
- ADAMS, P (2008): "Considering best practices: the social construction of teacher activity and pupil learning as performance". *Cambridge Journal of Education*, Vol. 38. Nº 3, pp.375-392.
- AINSCOW, M; CROW, M; DYSON, A. (2007): *Equity in Education: New Directions*. Centre for Equity in Education. The University of Manchester.
- ALBA, R. (1982): "Taking stock of network analysis". En, *Research in the sociology of organizations*. Vol. 1, pp. 39-74.
- ALLAN, J.; BUCKLEY, C.; CATTS, R.; DOHERTY, R.; MCDONALD, A.; MCGONIGAL, J.; MILLS, S.; MOTT, J.; ALLEN, I.R. (1993): *The role of voice in shared governance: a case study of a primary school*. Unpublished doctoral dissertation. University of Georgia.
- ALSINA, A. Y PLANAS, M. (2009): *Educación matemática y buenas prácticas. Infantil, primaria, secundaria y educación superior*. Barcelona: Graó.
- ALEXANDER, R. (1997): *Policy and practice in primary education: local initiative, national agenda*. London. Routledge.
- ÁLVAREZ, D. (2007): "Los Programas de Garantía Social y la atención a la diversidad. Experiencia en la Comunidad Valenciana". En, Roig, R. *Investigar el cambio curricular en Espacio Europeo de Educación Superior*. Alcoy. Editorial Marfil.
- ALUJAS, J. (2003): *Políticas activas de mercado de trabajo en España*. Madrid. Colección Estudios, CES.
- AMESCUA, M. y GÁLVEZ, A. (2002): "Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: Perspectiva crítica y reflexiones en voz alta". *Revista Española de Salud Pública*, Vol.76, nº 5, pp. 34-56.
- ANDERSON, G.L. (1990): "Toward a critical constructivist approach to school administration. Invisibility, legitimating, and the study of non-events." *Educational Administration Quarterly*, Vol.26, nº 1, pp. 38-59
- ANDERSON, G.; BLASE, J. (1994): "El contexto micropolítico del trabajo de los profesores". En Escudero, J.; González, M., *Profesores y escuela. ¿Hacia una*

*reconversión de los centros y la función docente?* Madrid. Ediciones Pedagógicas, pp. 97-114.

ANGUERA, M. (1992): *Strategies of qualitative inquiry*. London. Sage publications.

ANTÚNEZ, S. (1999): "El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares". *Educar*, nº 24, pp. 89- 110.

APPLE, M. (1986): "Teachers and texts". Nueva York. En, Kegan, P. *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona. Paidós.

APPLE, M. (2002): *Educar como Dios manda*. Madrid. Paidós.

APPLE, M. (2006): Entre el neoliberalismo y el neoconservadurismo. Educación y conservadurismo en un contexto global. En, Burbules, N. y Torres, C. *Globalización y Educación, Manual Crítico*. Madrid. Editorial Popular.

ARARTEKO (2006): *Respuesta a las necesidades básicas de las personas sin hogar y en Exclusión grave*. Informe extraordinario de la institución del Ararteko al Parlamento Vasco. Ararteko.

ARRAIZ, A. Y SABIRÓN, F. (coords.) (2009): *La evaluación como herramienta de aprendizaje: decálogo fundamentado y ejemplificado para una evaluación auténtica*. Universidad de Zaragoza.

ARRIBA, A. AND MORENO, L. (2002): *Spain: poverty, social exclusion and 'safety nets '*. CSIC. Documento de Trabajo 02-10, Unidad de Políticas Comparadas, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid.

ARRIBA, A. (2002): "El concepto de exclusión en política social". Unidad de Políticas Comparadas. CSIC: Documento de Trabajo. Vol. 2. nº 1. pp. 44- 59.

ATKINSON, J. (2002): *Social indicators: the EU and social inclusion*. Oxford. Oxford University Press.

AUTÈS, M. (2004): "Tres formas de desligadura". En, Karsz, S, *La exclusión social: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. pp. 15-53. Barcelona. Gedisa.

ARRIBA, A. (2008): "Políticas y bienes sociales: procesos de vulnerabilidad y exclusión social". En, *VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2008*. Madrid: Fundación FOESSA: Caritas Española, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Cap. IV. pp. 301- 441.

- ARRIBA, A. y MORENO, L. (2002): "Spain: Poverty, Social Exclusion and 'Safety Nets'". Unidad de Políticas Comparadas (CSIC) Documento de Trabajo 02-10. Madrid.
- AYALA, L; JURADO, A y PEDRAJA, F. (2006): "Desigualdad y Bienestar en la distribución interterritorial de la renta .1973- 2000" *Investigaciones Regionales*, Vol. 8, pp. 5-30.
- AYUSTE, A.; FLECHA, R., LÓPEZ PALMA, F., LLERAS, J. (2008) Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar. Barcelona. Graó
- BACHARACH, S.B. Y MITCHELL, S.M. (1987): "The generation of practical theory: Schools as political organizations". En, Lorsch, J., *Handbook of organizational behavior*, pp. 405-418. Englewood Cliffs, NJ. Prentice Hall.
- BACHARACH, S. y MUNDELL B. (1993): "Organizational politics in school: micro, macro, and logics of action", *Educational Administration Quarterly*, Vol. 29, nº 9. pp. 423-452.
- BACHARACH, S. B. y LAWER, W.L. (1990): *Power and Politics in Organizations. The Social Psychology of Conflict, Coalitions, and Bargaining*. San Francisco. Jossey-Bass.
- BADOSA, J.; DÍAZ, L.; GIMÉNEZ, M.; DE MAYA, S.; ROSETTI, N. (2003): *Nuevas políticas para la inclusión social: agenda pública y prácticas significativas*. Barcelona. Instituto de Gobierno y Políticas Públicas- Universidad Autónoma de Barcelona.
- BÁEZ, J. y PÉREZ DE TUDELA, J. (2007): *Investigación cualitativa*, Madrid. ESIC Editorial.
- BAGAVOS, C. (2003): *The Situation of Families in Greece in 2001. European Observatory on the Social Situation, Demography, and Family*. Disponible en: [http://europa.eu.int/comm/employment\\_social/eoss/downloads/gm\\_01\\_greece\\_bagavos.pdf](http://europa.eu.int/comm/employment_social/eoss/downloads/gm_01_greece_bagavos.pdf)
- BAKER, B. (2002): The Hunt for Disability: The New Eugenics and the Normalization of School Children, *Teachers College Record*, 104 (4) 663-703
- BALL, S. (1987): *The micro-politics of the school: Towards a theory of school organization*. London. Methuen.
- BALL, S. (1989): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid, Paidós-MEC.

- BALL, S. (1990): "La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones". Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Barcelona, pp. 195-226.
- BALL, S. y COHEN, D. (2000): *Instruction and innovation: reconsidering the story*. Ann Arbor. University of Michigan.
- BALL, S. y YOUDELL, D. (2007): *Privatización encubierta en la educación pública*. V Congreso Internacional de la educación. Londres. Instituto de educación.
- BALLARÍN, P. (2003): "La política educativa en Andalucía ante la Sociedad del Conocimiento". *Boletín económico de Andalucía*, nº 33-34, 2003, pp. 335-344. ISSN 0212-6621
- BALLART, X. (2007): "Banco de buenas prácticas del proyecto la mujer inmigrada". En, "Proyecto La Mujer Inmigrada. Igualdad, participación y liderazgo en el ámbito local" *Guía de buenas prácticas Universidad Autónoma de Barcelona*". Barcelona. Instituto de Gobierno de Políticas Públicas.
- BARON, S.; FIELD, J. y SCHULLER, T. (2000): *Social Capital: Critical Perspectives*. Oxford, Open University Press.
- BATALLOSO NAVAS, J. (2008): *Figuras y Paisajes de la complejidad en la educación*. Madrid. Aljibe
- BAUMAN, Z (2005): *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Madrid. Gedisa.
- BAVELAS, A., (1948): "A Mathematical Model for Group Structure". *Journal of the Acoustical Society Of America*, Vol. 57, nº 8, pp. 271-282.
- BECK, U. (2000): *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona. Paidós.
- BECK, U. (2001): *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona. Paidós.
- BEL ADELL, C. (2002): *Exclusión Social: origen y características*. Facultad de Letras. Universidad de Murcia.
- BELLÓN, M. (2007): *De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial*. Secretaría General de Educación. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.

- BERICAT, E., (1998): *La integración de los métodos cuantitativos y cualitativos*. Barcelona: Ariel.
- BERNAL, J.L. (2004): "La micropolítica, un sentimiento". *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, Vol. 12, nº 4., pp. 11-16.
- GONZÁLEZ, E; BERNAL, R. y LÓPEZ, A. (2009): "El currículo y la enseñanza ¿qué se les enseña y cómo?" *Revista del currículum y formación del profesorado*, Vol. 13, nº 3, pp. 155- 178.
- BERTALANFFY, L. (1987): *Teoría General de Sistemas. Fundamentos, desarrollos, aplicaciones*. México. Fondo de Cultura económico.
- BIDWELL, C.E. (2001). Analyzing schools as organizations: long-term permanence and short-term change. *Sociology of Education* (Extra Issue), Vol., 3, nº 1, pp. 100-114.
- BISQUERRA, R. (1996): *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona. CEAC.
- BISQUERRA, R. (2004): *Metodología de la investigación educativa*. Madrid. La Muralla.
- BLAKE, W. (1790): *The Marriage of heaven and hell*. Oxford Papersbacks.
- BLASCO, J. (2008): "Capital social y capital simbólico como factores de exclusión y desarrollo social". En, *VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2008*. Madrid: Fundación FOESSA: Caritas Española: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Cap. VI, pp.764- 794.
- BLASE, J. (1987): "Political interaction among teachers: Sociocultural contexts in the schools". *Journal of Urban Education*, Vol. 22, nº 3, pp. 286–309.
- BLASE, J. (1987b): "The politics of teaching: The teacher–parent relationship and the dynamics of diplomacy." *Journal of Teacher Education*, Vol. 38, nº 2, pp. 53–60.
- BLASE, J., y BLASE, J. (1994): *Empowering teachers: What .successful principals do*. Newbury Park, CA. Corwin.
- BLASE, J. (2002): "Las micropolíticas del cambio educativo." *Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 6, nº 1–2, pp. 24-54.
- BOLARI, M. y VALLEJO, M. (2009): "Los programas de atención a la diversidad y los centros de educación secundaria: claves organizativas, recursos, adscripción del profesorado y valoración de los programas por el profesorado". *Revista del currículum y formación del profesorado*, Vol. 13, nº 3, pp. 142- 156.



- BOLÍVAR, A. (1996): "Cultura escolar y cambio curricular". *Revista Bordón*, Vol. 48, nº. 2, pp. 169-177.
- BOLÍVAR, A. (1997): "Liderazgo, mejora y centros educativos." En Medina, A. *El liderazgo en educación*. pp. 25-46. Madrid. UNED
- BOLÍVAR, A. (2000): Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Madrid. La Muralla.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2001): La investigación biográfica narrativa en educación. Madrid: La Muralla
- BOLÍVAR, A. Y DOMINGO, J. (eds.) (2007). *Prácticas eficaces de enseñanza*. Madrid: PPC.
- BOLÍVAR, A. (2004): Teorías de la justicia y equidad educativa. Curso *Reformas escolares y fracaso escolar*. UNIA, Baeza. Publicado ("Equidad educativa y Teorías de la Justicia") *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, vol., 3 (1, enero-junio, 2005): Disponible en: <http://www.rinace.org/reice>
- BOLÍVAR, A. (2005): "¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: política educativa, escuela y aula". *Revista de Educación Social*. Vol. 26, nº 92, pp. 859-88.
- BOLÍVAR, A. y PEREYRA, M. A. (2006): *Introducción a la edición española. Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga. Aljibe.
- BOLÍVAR, A Y ESCUDERO, J.M. (2008): *Documento de trabajo para el análisis de buenas prácticas*. Estudios de casos. Universidad de Murcia.
- BOLÍVAR, A. y LÓPEZ CALVO, L. (2009): "Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa". *Revista del currículum y formación del profesorado*, Vol. 13, nº 3, pp. 50- 78.
- BOLMAN, L. y DEAL, T. (1994): "Looking for Leadership: Another Search Party's Report". *Educational Administration Quarterly*. Vol. 30, nº 1, pp. 77-96.
- BOMBINI, G. (2006): *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires. Zorzal.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. (1973): *La reproducción, Les fonctions du système d'enseignement*, París. Ed. Minuit.

- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. (1977): *Reproduction in Education, Society and Culture*. London. Sage.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (1992): *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago. University of Chicago Press.
- BOURDIEU, P. (1998): *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona. Anagrama.
- BRÉVAN, C. (Dir.) (2001): *Projet Éducatif Local et Politique de Ville*. Repères. Les Editions de la DIV.
- BRYNNER, J. (2000): Risks and Outcomes of Social Exclusion: Insights from Longitudinal Data. *OECD Reports*
- BRIMHALL, P. (1993): "Restructuring and teacher empowerment". Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Atlanta.
- BROOMES, D. (1989): *Using goals to construct useful forms of school mathematics*. Paris. UNESCO.
- BROWN, P. LAUDER, H. (1997): "Educación, Globalización, y Desarrollo Económico". En, Bonal, X. y otros (2007): *Globalización y Educación*. Textos Fundamentales, Argentina. Miño y Dávila. pp. 257-298.
- BUNGE, M. (1985): *Economía y Filosofía*, Madrid, España. Editorial Tecnos, S.A.
- BURGOS, J. (2001): "Hacia un nuevo modelo de familia", en Pérez Adán, J. y J.A. Gallego, J.A. *Pensar la familia*. Madrid. Palabra.
- BURNS, T. (1961): "Micropolitics: Mechanism of Institutional Change. Administration". *Science Quarterly*, nº6, pp. 257-281.
- BURT, R. (1976): "Position in network." En, *Social Forces*. Vol, nº 55, pp. 93-122.
- BUTLER, J. (1993): *Bodies that Matter. On the Discursive Limits of "Sex"*. New York & London. Routledge.
- CABRERA, P. (2002): "Cárcel y exclusión". *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales*, Vol. 35, nº 83, pp. 120.
- CALVO, M. y GIL, F. (2001): "Medidas de atención a la diversidad en primaria y secundaria". III Congreso "La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo". Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).

- CAMPILLO, M. Y TORRES, A. (2008): *Medidas de atención a la diversidad en educación secundaria*. Conserjería de educación y ciencia.
- CANALES, R. Y MARQUÉS, P. (2007): “Factores de buenas prácticas educativas con apoyo de las TIC”. *Revista Educar*, Vol. 39, nº. 7, pp. 115- 133.
- CARABAÑA; J. (2004): “Ni tan grande, ni tan grave ni tan fácil de arreglar. Datos y razones sobre el fracaso escolar”. *En Cuadernos de Información económica*. Nº 180, pp. 131- 140.
- CARTWRIGHT, D. y ZANDER, A. (1953): *Group Dynamics*. Londres. Tavistock.
- CASADO, D. (1976): *La pobreza en la estructura social de España*. Madrid. Ayuso.
- CABRERO, M. Y TRUJILLO, M. (2004): *VI informe sobre exclusión y desarrollo social en España, 2008*. Fundación FOESSA.
- CANARIO, R., ROLO, C. Y ALVES, N. (2001): *Escola e Exclusao Social*. Lisboa: Educa.
- CASTELLÁ, J; COMELLES, S; CROS, A. Y VILÁ, M. (2007): *Entender (se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona. Graó.
- CASTEJÓN, J. L. (1996): *Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes y de los centros educativos: modelos y factores*. Alicante. Editorial Club Universitario.
- CASTEL, R. (1992): “La inserción y los nuevos retos de las intervenciones sociales”. En, Álvarez, F., *Marginación e inserción*, pp. 25-36. Madrid. Endymion.
- CASTEL, R. (1997a): “La exclusión social”. En, VVAA, *Exclusión e intervención social. IV Encuentro internacional sobre servicios sociales*, pp. 185-200. Valencia. Fundación Bancaixa.
- CASTEL, R (1997): *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires. Paidós
- CASTEL, R. (2004): “Encuadre de la exclusión”. En, Karsz. S. *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona. Gedisa.
- CASTELLS, M. (2001): “El Cuarto Mundo: capitalismo informacional, pobreza y exclusión social”. En Castells, M. *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, Vol. 3, pp. 95-191. Madrid. Alianza Editorial.
- CASTELLS, M. (2001): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura* Madrid. Alianza Editorial, Vol. 3, pp. 95-191.

- CC.OO. (2009): *Los objetivos educativos 2010. La situación española*. Madrid: Gabinete de Estudio de la FE de CC.OO. (octubre). Disponible en [http://www.fe.ccoo.es/estudios/11\\_obj\\_educ.pdf](http://www.fe.ccoo.es/estudios/11_obj_educ.pdf)
- CELDRÁN, P. (2006): *Hablar con corrección*. Madrid: Temas de hoy.
- ADÁN, J. Y GALLEGO, J.A. (2001): *Pensar la familia*. Madrid. Palabra.
- CEJA (2007): *Programa de Cualificación Profesional Inicial Guía Didáctica*. Sevilla. Consejería de Educación.
- Cejudo, R, (2007). Capacidades y Libertad. Una aproximación a la teoría de Amartya Sen. *Revista Internacional de Sociología*, LXV, 20 (mayo-agosto), 7-20.
- CENTRO EUROPEO DE INVESTIGACIÓN DEL PLURILINGÜISMO Y EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS DE MALTA Y CHIPRE (2008): *Informe, Malta y Chipre*. Disponible en: <http://www.mercator-education.org/minority-languages/LanguageFactsheets/minority-languages-in-education-on-cyprus-and-malta-1/?searchterm=Cyprus>
- CHRISTOFIDES, L.; KOURTELLOS, A. Y VRACHIMIS, K. (2007): New Unemployment Indices for Cyprus and their Performance in Established Economic Relationships, Economic Analysis. *Papers*, nº 05, pp. 7-34, Economics Research Centre, University of Cyprus. Disponible en: <http://www.erc.ucy.ac.cy/greek/publicationsG/DOA05-07.pdf>
- CLAIRIN, R. y BRION, P. (2001): *Manual de muestreo*. Madrid/Salamanca: La Muralla/Hesperides.
- COFFIELD, F. y EDWARD, S. (2008): "Rolling out 'good', 'best' and 'excellent' practice. What next? Perfect practice?" *British Educational Research Journal*. UK.
- COHEN, L. y MANION, L. (2002): *Métodos de investigación educativa*. Madrid. La Muralla.
- COLAS, P. (1992): "El análisis de datos en la metodología Cualitativa". *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 162, pp. 23- 46.
- COLAS, P. y BUENDÍA, L. (1992): *Investigación educativa*. Sevilla. Alfar
- COLE, R. (2001; 2008): *Educating Everybody's Children: Diverse Teaching Strategies for Diverse Learners*. United States of America. USCD.
- COLECTIVO SITUACIONES (2008): "¿Quién puede saber paraqué se piensa? Anotaciones de un viaje, del maestro- militante a la escuela que "no sabe", en

*Figuras y paisajes en la complejidad en educación.* Instituto Paulo Freire de España y Crec. pp. 65- 79.

COLEMAN, J. (1988): "Social Capital in the Creation of Human Capital". *The American Journal of Sociology*, Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure. Vol. 94, pp. 95-120.

COLEMAN, J. (1990): *Equality and Achievement in Education.* Boulder, Westview Press.

COLEMAN, J. (1994): *Foundations of Social Theory.* Cambridge MA, Harvard University Press.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2002): *Comunicación de la Comisión. Construir una Europa que fomente la integración.* COM (2000), 79 final, Bruselas.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. (2000): *Comunicación de la Comisión. Construir una Europa que fomente la integración.* COM (92) 542 final. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2000:0079:FIN:ES:PDF>

COMISIÓN EUROPEA (2008): The euromosaic III study, Cyprus (2008): Disponible en: [http://ec.europa.eu/education/languages/archive/languages/langmin/euromosaic/cy\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/archive/languages/langmin/euromosaic/cy_en.pdf)

COMISIÓN EUROPEA (2006): *Gender inequalities in the risks of poverty and social exclusion for disadvantaged groups in thirty European countries.* Directorate General for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities.

COMISIÓN EUROPEA (2007): *Joint Report on Social Protection and Social Inclusion: Social inclusion, Pensions, Healthcare and Long Term care.* Directorate General for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities. Comisión Europea.

COMISIÓN EUROPEA (2008): *Child Poverty, and Well-Being in the EU Current status and way forward,* Directorate General for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities. Comisión Europea.

CONSEJO EUROPEO (1994): Recommendation R (94): 9 of the Committee of Ministers to Member States. Concerning Elderly People. Adopted by the Committee of Ministers on 10 October 1994 at the 518th meeting of the Ministers' Deputies, Council of Europe, Strasbourg. Disponible en: <http://cm.coe.int/ta/rec/1994/94r9.htm>

COMISIÓN EUROPEA (2002): *European Benchmarks in education and training: follow-up to the Lisbon European.* Disponible en <http://europa.eu/scadplus/leg/en/cha/c11064.htm>

- COMISIÓN EUROPEA (2008): *Mejorar las competencias en el siglo XXI: Agenda para la cooperación europea en las escuelas (Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones)*. Comisión de Comunidades Europeas. Bruselas. Disponible: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:Es:PDF>
- COMISIÓN DE LA COMUNIDADES EUROPEAS (2009): *Progress toward the Lisbon objectives in education and training. Analysis of implementation at the European and national levels*. Brussels, COM (2009) 640.
- CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL (2009): *Sistema educativo y capital humano*. Informe 1/2009 del CES. Madrid, 3/03/09. Disponible en: <http://www.ces.es>. Lisboa: Educa.
- CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL (2009): *Sistema educativo y capital humano*. Informe 1/2009 del CES. Madrid, 3/03/09. Disponible en: <http://www.ces.es>
- COOCK, T. y REICHARD, C. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid. Morata.
- CORBETT, H. D. (1991): "Community influence on school micropolitics: A case example". En, Blasé, J., *The politics of life in schools: Power conflict, and cooperation*. pp. 73–95. Newbury Park.CA. Sage.
- CORONADO, J. (2001): "Crítica a la teoría general de sistemas. La teoría de redes como un complemento: ilustrada con el diseño de un Sistema Nacional de Información en Ambiente y Salud".
- COSTELLO, M. (1996): "Providing Effective Schooling for Students at Risk". Disponible en: <http://www.ncrel.org>
- CROMPTON, R. (1993): *Clase y estratificación. Una introducción a los debates actuales*. Madrid. Tecnos
- CROWSON, R. y BOYD, W. (1991): "Urban schools as organizations: Political perspectives". En, Cibulka, R. y Wong, K., *Politics of education yearbook*. pp. 87–103. London. Taylor & Francis.
- CUETO, B. y MATO, J. (2008): "Efectos de las políticas de formación a desempleados". *Revista de Economía Aplicada*, Vol.16, nº 46, pp. 61-84.
- CUETO, B. (2006): "Autoempleo, autónomos y economía social en España". *Revista de Perspectivas del Sistema Financiero*, nº 86, pp. 35-48.

- CUSANOVICH, A (2008): "Educación transformadora y pedagogía de la ternura", En, *Figuras y paisajes en la complejidad en educación*. Instituto Paulo Freire de España. pp. 79-101.
- DAATLAND, S. O. Y HERLOFSON, K. (2003): Lost solidarity or changed solidarity: a comparative European view of normative family solidarity. *Ageing & Society*, 23, 5, 537-60.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001): *El derecho de aprender: crear buenas escuelas para todos*. Barcelona. Ariel.
- DECRETO 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía.
- DECRETO 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo.
- DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- DECRETO 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo.
- DENNIS, I. Y GUIO, A. C. (2003): Monetary poverty in EU acceding and candidate countries: statistics in focus. Populations and Social Conditions, Theme 3 21/2003, Eurostat, Luxembourg.
- DENZIN, N. Y LINCOLN, Y. (1994): *Handbook of qualitative research*. Sage, Thousand Oaks. California.
- DEROUET, J. (2000): "Une science de l'administration scolaire est-elle possible?". *Revue Française de Pédagogie*, nº 130, pp.5-14.
- DESCHENES, S., CUBAN, L Y TYACK, D. (2001): Mismatch: Historical Perspectives on Schools and Students Who Don't Fit Them, *Teachers College Record*, vol.103, 525-547.
- DE LA HERRÁN, A. (2003): *Coordenadas para una formación total*. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid.
- DE MIGUEL, V. y SOLANA, A. (2007): *Las redes de apoyo. El tejido social básico para la acomodación de los extranjeros*. Madrid. Fundación BBVA.

- DÍAZ, L.; GIMÉNEZ, L.; GIMÉNEZ, M.; GOMÀ, R.; OBRADORS, R. (2000): *Buenas prácticas para la inclusión social*. Instituto de Gobierno y Políticas Públicas (IGOP). Universitat Autònoma de Barcelona.
- DIETERLEN, P. (2001): "Derechos, necesidades básicas y obligación institucional". En, Ziccardi; A. *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina*. Buenos Aires. CLACSO.
- DOMINGO, J. (2005): "Nuevas formas de asesorar y apoyar a los centros educativos". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 3, nº 1, pp. 33- 55.
- DRÈZE, J. y SEN, A. (1989): *Hunger and Public Action*. Oxford. Clarendon Press.
- DRÈZE, J. y SEN, A. (1990): *The Political Economy of Hunger*. Oxford. Clarendon Press.
- DRÈZE, J. y SEN, A. (1995): *India: Economic Development and Social Opportunity*. Delhi. Oxford University Press.
- DUBET, F. (2005): "Exclusión Social, Exclusión Escolar". En, Luengo, J. (2004), *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en educación*. México.
- DURKHEIM, E. (1934): *La división del trabajo social*. New York. Mcmilan.
- DUSSEL, I. (2000): "La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina", Ponencia en las X jornadas LOGSE. España.
- ELIOPHOTOU MENON, M. (1998): Factors influencing the demand for higher education: The case of Cyprus. *Higher Education*, nº 35, pp. 251–266
- ELLIOT, J. (1998): *Saber, poder y evaluación de los docentes*. En, *Calidad de la enseñanza e investigación- acción*. Sevilla. Díada.
- ENGELS, F. (1884): *El origen de la familia la propiedad privada y el estado*. Disponible en:[http://www.latejapride.com/IMG/pdf/Engels\\_F.\\_El\\_origen\\_de\\_la\\_familia\\_la\\_propiedad\\_privada\\_y\\_el\\_estado.pdf](http://www.latejapride.com/IMG/pdf/Engels_F._El_origen_de_la_familia_la_propiedad_privada_y_el_estado.pdf)
- EPPER, R. Y BATES A. (2004): *Enseñar al profesorado como utilizar la tecnología. Buenas prácticas de instituciones líderes*. Colección Educación y Sociedad Red. Barcelona. Editorial UOC.
- ESCUDERO, J. y LÓPEZ, J. (1991): *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla. Arquetipo.
- ESCUDERO, J. (2002): *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?*. Barcelona. Ariel.



- ESCUADERO, J. y MARTÍNEZ, B. (2004): *Diversidad, equidad y educación compensatoria: propósitos inconclusos y retos emergentes*. Madrid. UNED.
- ESCUADERO, J. (2005): "Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo?". *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, Vol. 9, nº 1, pp. 36-54.
- ESCUADERO, J.M. (2005): Realidades y respuestas a la exclusión educativa. *Jornadas sobre Exclusión Social. Exclusión Educativa*. CAJAMURCIA.
- ESCUADERO, J.; GONZÁLEZ, M. y MARTÍNEZ, B. (2009): "El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas". *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 50, pp. 41-64.
- ESCUADERO, (2009): "Fracaso Escolar y Exclusión Educativa". *Revista del currículum y formación del profesorado*, Vol. 13, nº 3, pp. 108- 140.
- ESCUADERO, J. (2009): "Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa". *Revista del currículum y formación del profesorado*, Vol. 13, nº 3, pp. 107- 143.
- ESPING ANDERSEN G. (2002): *Why we need a new Welfare State?* Oxford University Press.
- ESPING ANDERSEN, G. (2000): *Fundamentos sociales de las economías postindustriales*. Ariel. Barcelona.
- ESPING-ANDERSEN, G. (2003): A welfare state for the 21st century. In Giddens, A. (ed.): *The Global Third Way Debate*. Polity, Oxford, pp. 134–56.
- ESPINOLA, V. y SILVA, M. (2009): *Competencias del sostenedor para una efectiva gestión del mejoramiento educativo en el nivel local: Una propuesta*. Instituto de Políticas Públicas.
- ESTIVILL, J. (2003): *Panorama de lucha contra la exclusión social: conceptos y estrategias*. Ginebra. Oficina Internacional del Trabajo.
- ETEFIL (2005): *Encuesta de transición educativo-formativa e inserción laboral (etefil-2005)*. Comunidad de Madrid. Consejería de educación secretaría general técnica subdirección general de régimen jurídico, recursos y estadística área de estadística e informes económicos.
- ETEFIL (2006): *Encuesta de transición educativo-formativa e inserción laboral (etefil-2006)*. Comunidad de Madrid. Consejería de educación secretaría general

técnica subdirección general de régimen jurídico, recursos y estadística área de estadística e informes económicos.

- ETHERIDGE, C. y HALL, M. (1995): "Challenge to change: The Memphis experience with school based decision making revisited". Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. San Francisco.
- EURYDICE (2007): *La autonomía escolar en Europa. Políticas y medidas*. Unidad Española de Eurydice. Ministerio de Educación.
- EUROPARL (2000): Lisbon European Council 23 and 24 March 2000: Presidency Conclusions. European Parliament, Brussels, Luxembourg and Strasbourg. Disponible en: [http://www.europarl.eu.int/summits/lis1\\_en.htm](http://www.europarl.eu.int/summits/lis1_en.htm)
- EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION (2005): Legal system, Cyprus National Pages [http://www.european-agency.org/nat\\_ovs/cyprus/1.html](http://www.european-agency.org/nat_ovs/cyprus/1.html)
- EUROSTAT (2010): *Combating poverty and social exclusion 2010 edition. A statistical portrait of the European Union 2010*. Eurostat Statistical Books.
- EUROSTAT (2008): *Early school leavers*. Disponible: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/>
- EURYDICE (2002): *Las competencias clave: un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Dirección General de Educación y Cultura. Eurydice.
- FERNÁNDEZ, J. (2000): "La construcción social de la pobreza en la sociología de Simmel". *Cuadernos de trabajo social*, nº13, pp.15-32.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2010): Fracaso escolar y abandono escolar en España. España. Obra social "La Caixa".
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R.; OLIVA, M.; VIZCARRO, C. Y ZAMARRÓN, M. (2010): *Buenas prácticas y competencias en evaluación psicológica. El sistema interactivo multimedia de aprendizaje del proceso de evaluación*. Madrid. Pirámide.
- FERRERA, M. (1996): .The "Southern Model" of Welfare in Social Europe. *Journal of European Social Policy*, Vol. 6, nº 1, pp. 17-37.
- FERSTENMACHER, G. (1989): "Tres aspectos sobre la filosofía de la investigación en la enseñanza". En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza*, Tomo I. Barcelona. Paidós.

- FINE, B. (2001): *Social Capital Versus Social Theory: Political Economy and Social Sciences at the Turn of the Millenium*. London. Routledge.
- FESTINGER, L. (1949): *The Analysis of Sociograrns Using Matrix Algebra*. En *Human Relations 2*.
- FLAQUER, L. (2004): Familia y Estado de bienestar en los países de la Europa del sur. *Papers*, nº 73, pp. 34-54.
- FLINSPACH, S.; EASTON, J.; RYAN, S.; O'CONNER, C. y STOREY, S. (1994): "Local school councils during four years of school reform". Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. New Orleans.
- FOUCAULD, J. (1992): *Exclusion, inegalites et justice sociale*. Esprit.
- FOUCAULT, M. (1978): *Microfísica del poder*. Madrid. La Piqueta.
- FOUREZ, G. (2008): *Cómo se elabora el conocimiento: la epistemología desde un enfoque socio-constructivista*. Madrid: Narcea.
- FRANK, J. (2004): *Making social capital work for public policy*. Disponible en: [http://policyresearch.gc.ca/page.asp?pagenm=v6n3\\_art\\_02](http://policyresearch.gc.ca/page.asp?pagenm=v6n3_art_02).
- FREIRE, P. (1999): *Pedagogía de la autonomía*. Madrid. Siglo XXI.
- FROMM, E. (1969): *El arte de amar*. Madrid. Paidós.
- FUENTES, A. (2009). *Raising education outcomes in Spain*. Bruselas: OCDE Economics Department Working Papers. Disponible en: [www.oecd.org/eco/working\\_papers](http://www.oecd.org/eco/working_papers)
- FUHRMAN, S.H. y ODDEN, A. (2001): *Introduction: special section on school reform*. *Phi Delta Kappan*, Bloomington, Vol. 83, nº 1, pp. 59-61.
- FULLAN, M. (1990): "El desarrollo y la gestión del cambio." *Revista de innovación e investigación educativa*, nº 5, pp. 9- 22.
- FULLAN, M. (1993): *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. Londres. The Falmer Press.
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (1996): *What's worth fightin for in your school?* Nueva York. Teachers College Press.
- FULLAN, M. (2000): *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. México. Trillas.
- FULLAN, M. (2002): *Los nuevos significados del cambio*. Barcelona. Octaedro.

- FUNDACIÓN FOESSA (2008): *VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2008*. Madrid: Caritas Española Editores. Disponible en <http://www.foessa.org/quePensamos/nuestrasPrioridades/index.php?Mzl%3D>
- GARCÍA, J. (2005): "Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas. Un estudio de caso". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 3, No. 1.
- GARCÍA LUZÓN, B. (2004): *Los Programas de Garantía Social: un estudio de casos*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia (Director: J. M. Escudero Muñoz)
- GARCÍA SERRANO, C. y MALO, M. (2008): "VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2008". Madrid. Fundación FOESSA: Caritas Española: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Cap. IV, pp. 764.
- GARRIDO, C. y ARNAIZ, P. (1998): "Atención a la diversidad en la ESO: medidas curriculares, para alumnos con deficiencia mental". En, Arnáiz, P. y Guerrero, C, *Discapacidad Psíquica y Formación y Empleo*. Pp. 67- 89. Málaga. Algibe.
- GATHER, M. (2001): *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre. ARTMED.
- GAVIRIA, M.; LAPARRA, M. y AGUILAR, M. (1995): "Aproximación teórica al concepto de exclusión. En Álvarez, F. y Otros. *Desigualdad y pobreza hoy*. Madrid. Talasa.
- GITLIN, A.; BRINGHURST, K.; BURNS, M.; COOLEY, V.; MYERS, B.; PRICE, K.; RUSSELL, R. y TIESS, P. (1992): *Teachers voices for school change: An introduction to educative research*. New York. Teachers College Press.
- GITTELL, R. y VIDAL, A. (1998): *Community Organisation: Building Social Capital as a Development Strategy*. Thousand Oaks. Sage.
- GLICKMAN, C. (1993): *Renewing America's schools: A guide for school-based action*. San Francisco. Jossey-Bass.
- GÓNZALES FARACO, J. (2007): "La Modernización de la Escuela en la Segunda Mitad del Siglo XX: Desafíos, Mitos y Retóricas. "La Cultura Material de la Escuela". *Jornadas Científicas para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo*. Centro Internacional de la Cultura Escolar, Berlanga de Duero (Soria). pp. 75-90.
- GÓMEZ ALONSO, J. (2003): Comunidades de aprendizaje. Disponible en: <http://www.nodo50.org/movicaliedu.comunaprendizaje.htm>
- GONZÁLEZ BAREA, E.; LÓPEZ CALVO, A. Y BERNAL GALINDO, R. (2009): *El currículum y la enseñanza, ¿qué se enseña y cómo al alumnado en situación de riesgo de*

exclusión? *Profesorado: Revista del Currículum y Formación del Profesorado*. VOL. 13, Nº 3, pp. 16-177.

GONZÁLEZ CALLEJO, M. J (2002): Proyectos socio-educativos de intervención a nivel de zona. Movimiento por la Calidad de la Educación en el Sur y Este de Madrid. Disponible en: <http://www.nodo50.org/movicaliedu.ponenmanueljesus.htm>

GONZÁLEZ, M. (1990): "Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas". Actas del I Congreso Interuniversitario de organización escolar. Barcelona.

GONZÁLEZ, M. (1994): *Perspectivas teóricas recientes en Organización escolar*. En, Escudero, J. y González, M.: *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid. Edics. Pedagógicas. pp. 35-60.

GONZÁLEZ, M. (1998): "La micropolítica de las organizaciones escolares". *Revista de Educación*, nº 316, pp. 115-239.

GONZÁLEZ, D; BUENDÍA, L. y POZO, T. (coord.) (2004): *Temas fundamentales en investigación educativa*. Colección Aula abierta. Madrid: La Muralla.

GONZÁLEZ, M. (2004): "Los institutos de educación secundaria y los departamentos didácticos". *Revista de Educación*, Madrid. nº 333, pp. 319-344.

GONZÁLEZ, M.; MÉNDEZ, R. Y RODRÍGUEZ, M. (2009): "Programas de atención a la diversidad: legislación, características, análisis y valoración". *Revista del currículum y formación del profesorado*, Vol. 13, nº 3, pp. 1- 2.

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, T. (2006): "Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa". *REICE*, vol. 4, nº 1. Recuperado el 25 de marzo de 2008, de [http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1\\_hm.htm](http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1_hm.htm).

GONZÁLEZ PÉREZ, M. (2001): "La evaluación del aprendizaje. Tendencias y reflexión crítica". *Revista Cubana de Educación Media y Superior*.15 (1):85-96

MENDOZA, M. (2000): "¿Evaluación de actitudes?". *Revista Miscelánea Educativa*. 10 (2), 37- 57.

GORDON, S. (2001): "Ciudadanía y derechos sociales: ¿criterios distributivos?". En, Ziccardi, A. *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina*. Buenos Aires. CLACSO.

GORDON, E. (2007): "Intellective Competence". *Voices in Urban Education*. Nº 14, pp. 5-8.

- GORE, C.; FIGUEIREDO, J.; y RODGERS, G. (1995): "Introduction: Markets, Citizenship and Social Exclusion". En, Rodgers, G. *Social Exclusion: Rhetoric, Reality, Responses*. Geneva. International Institute for Labour Studies.
- GORE, C. (1995): "Social Exclusion and Social Change: Insights in the African Literature". En, Figueiredo, J. *Social Exclusion: Rhetoric, Reality, Responses*. Geneva. International Institute for Labour Studies.
- GOYETTE, G. y LESSARD-HEBERT, M. (1987): *La investigación acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Laertes. Barcelona.
- GRACIÁN, B. (2001): "El desmantelamiento de la enseñanza pública". Revista *Le monde Diplomatique*. nº 74, pp. 24-55. Ediciones Cybermonde.
- GRACIÁN, B. (2009): "Datos para un diagnóstico". *Revista: Crisis*, nº 15. Disponible en: <http://www.colectivobgracian.com>
- GREENFIELD, W. (1991): "The micropolitics of leadership in an urban elementary school". En, Blasé, J., *The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation*. pp. 161– 184. Newbury Park. Sage.
- GREENFIELD, T. (1984): "Leaders and schools: Willfulness and nonnatural order in organizations". En, Sergiovanni, T. y Corball y, S. *Leadership and organizational culture*. University of Illinois Press, pp. 142-170.
- GREGORIADI, P (2004): The Minister of Education and Cultures' response to the question of Member of Parliament Eleni Mavrou as to the need to introduce intercultural education. Disponible en: [http://www.parliament.cy/parliamentgr/008\\_03b/23\\_06\\_008\\_03\\_576.htm](http://www.parliament.cy/parliamentgr/008_03b/23_06_008_03_576.htm)
- GUARRO, A. (2001): *Currículum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona. Octaedro.
- GUTIÉRREZ S. (2001): *Evaluación de los programas de Garantía Social en la provincia de Sevilla*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- HARARY, F. y NORMAN, Z. (1953): *Graph Theory as a Mathematical Model in Social Science*. Ann Arbor, Mich. Institute for Social Science.
- HARARY, F. (1969): *Graph Theory*. Reading Mass. Addison- Wesley.
- HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, Cultura y Postmodernidad (Cambian los tiempos, cambian el profesorado)*. Madrid. Morata.

- HARGREAVES, A. (1991): "Contrived collegiality: The micropolitics of teacher collaboration". En, Blasé, J., *The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation*. pp. 46–72. Newbury Park, CA. Sage.
- HARGREAVES, A. (1993): *Changing Teachers, Changing Times. Teachers Work and Culture in the Postmodern Age*. Londres. Cassell; Nueva York. Teachers College Press.
- HARRIS, A. (2000): "What works in school improvement? Lessons from the field and future directions". *Educational Research*, Vol 42, nº1, pp. 1-11.
- HART, A. (1995): "Preconceiving School Leadership: Emergent Views", *The Elementary School Journal*. Vol. 96, nº 1, pp. 9-29.
- HATCHER, R. (2004): "Privatización y sistema escolar en Inglaterra", *Crisis*, nº 5, pp. 17-25.
- HAYES, D.; MILLS, M.; CHRISTIE, P.; y LINGARD, B. (2006): *Teachers and Schooling Making a Difference. Productive pedagogies, Assessment and Performance*. Sydney. Allen and Unwin.
- HERNÁNDEZ PEDREÑO, M. (2007): *Exclusión Social y Desigualdad*. Murcia. Edit. UM.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, O. (2006): *Metodología de la Investigación*. Mcraw-Hill. México.
- HIDALGO, E. Y BUENDÍA, L. (2002): "Situación actual de la investigación educativa principales temáticas y metodologías utilizadas", *Revista de Educación*, nº 4, pp. 13- 24. Universidad de Huelva.
- HIXSON, J. y TINZMAN, M.B. (1990): Who Are the "At-Risk" Students of the 1990s? *NCREL*, Oak Brook (<http://www.ncrel.org/>)
- HOLSTI, O. (1969): *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*, Addison Wesley Publishing Company.
- HOPKINS, D. y AINSCOW, M. (1993): *School Improvement in a Era of Change*. Londres. Cassell.
- HOPKINS, D. y WEST, M. (1994): *Teacher development and school improvement*. En, Welling, D., *Teachers as leaders*. Indiana. Phi Delta Kappa.
- HOYLE, E. (1986): *The politics of school management*. London. Hodder and Stoughton.

- IANNACONE, L. (1975): *Education policy systems: A study guide for educational administrators*. Fort Lauderdale, F.L. Nova University Press.
- ILLICH, I. (2006): *Obras reunidas I*. Madrid. FCE.
- INECSE (1998): *Diagnóstico General del sistema educativo. Avance de resultados*. Madrid: M.E.C.
- INECSE (2000): *Evaluación de la Educación Secundaria obligatoria .Datos básicos*. Madrid: M.E.C.
- INCE (2008): *Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas. Ministerio de Educación y Ciencia. España*
- IRANZO, N. Y FORTUNY, J.M. (2008): “La influencia del SGD en las estrategias de resolución de problemas de geometría”, en Blanco y otros (coords.) Actas del XII Simposio de la SEIM. Badajoz: Universidad de Extremadura.
- JIMÉNEZ, M. (2004): *La exclusión social en el Estado del bienestar: estudio comparado de los jóvenes europeos al finalizar la escolaridad obligatoria*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- JIMÉNEZ, M. (2006): “Exclusión social y educativa: perspectiva comparada del imaginario social de los jóvenes”. En, Naya, L. y Balsera, P. *El derecho a la educación en un mundo globalizado*, ISBN 84-9746-334-X, Vol. 2, pp. 421-434.
- JIMÉNEZ, M. (2008): “Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo”. *Revista Estudios Pedagógicos*, XXXIV, nº 1, pp. 173-186. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n1/art10.pdf>
- JIMÉNEZ, M. y LUENGO, J. (2009): “Buenas prácticas docentes ante los riesgos de exclusión educativa en la ESO”, En, Lázaro, L. y Payà, A. (coord.), *Desigualdades y Educación: una perspectiva internacional*. Valencia. Universitat de València, pp.154-170.
- JIMÉNEZ, P. y DOMÍNGUEZ, B. (2000): “Investigación cualitativa y psicología social crítica. Contra la lógica binaria y la ilusión de la pureza”. Disponible en: <http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug17/3invesigacion.html>
- JOHNSON, D. y RUDOLPH, A. (2001): *Beyond Social Promotion and Retention: Five Strategies to Help Students Succeed*. Naperville, IL. Learning Point Associates. Disponible en: [www.ncrel.org](http://www.ncrel.org).



- KARSZ, S. (2004): *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Barcelona. Gedisa.
- KARSZ, S. (2004): La exclusión: concepto falso, problema verdadero. En S. Karsz (coord.) *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Barcelona: Gedisa.
- KNAPP, M. (2003): *Leading for learning: sourcebook; concepts and examples*. Washington, DC. Center for the Study of Teaching and Policy.
- KLASEN, S. (1999): Social Exclusion, Children and Education: Conceptual and Measurement Issues. OECD Reports KNOKE, A. y KUKLINSKI, J. (1982): *Network analysis*. Newbury Park, Londres.Sage.
- KNOKE, D. (1994): *Political Networks. The Structural Perspective*. New York. Cambridge University Press.
- KREISBERG, S. (1992): *Transforming power. Domination, empowerment and education*. Albany. State University of New York Press.
- KLINSBERG, B. (2002): Hacia una visión de la política social en América Latina. Desmontando mitos. *Instituto Iberoamericano de Desarrollo Social*.
- KRIPPENDORFF, K. (1990): *Metodología del análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Barcelona. Paidós Ibérica, S.A.
- KYRIAKIDIES, L.; KALOYIROU, C. Y LINDSAY, C. (2006): An Analysis of the Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire Using the Rasch Measurement Model, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 76, nº 4, pp. 781-801
- LANGOUËT, G. (1994): *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*, París. ESF.
- LATHER, P. (1992): *Critical frames en educational research*. Morata. Madrid.
- LAYTE, R. Y WHELAN, C. T. (2003): Moving in and out of poverty: the impact of welfare regimes on poverty dynamics in the EU. *European Societies*, 52, pp. 167–91.
- LEITHWOOD, K.; JANTZI, D.; y FERNANDEZ, A. (1993): "Secondary School Teachers"Commitment to Change: The Contributions of Transformational Leadership". Paperpresented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta.
- LEITHWOOD, K. (1994): "Liderazgo para la reestructuración de las escuelas", *Revista de Educación*, nº 304, pp. 31-60.
- LENOIR, R. (1974/1989): *Les Exclus: Un Français sur Dix*. Paris. Editions du Seuil. LEY 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible.

- LIGHTFOOT, S. (1983): *The good high school: Portraits of character and culture*. New York. Basic Books.
- LIGHTFOOT, S. (1986): "On goodness in schools: Themes of empowerment". *Peabody Journal of Education*, Vol. 63, nº 3, pp. 9–28.
- LINGARD, B. (2007): "Pedagogies of indifference". *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 11, nº 3, pp. 245-266.
- LILIENFELD, R. (1975): *Systems Theory as an ideology Social Research*. New York. Vol. 42, nº4, pp. 637-660.
- LITTLEWOOD, P.; HERKOMMER, S. Y KOCH, M. (2004): "El discurso de la exclusión social: un análisis crítico sobre conceptos y modelos de interpretación". En, Luengo, J. *Paradigmas de gobernación y exclusión social en la educación*. México. Pomares.
- LOE. Ley Orgánica 2/ 2006, 3 de mayo, de Educación.
- LOGSE. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- LÓPEZ, F. y POZO, T. (2002): *Investigar en Educación Social*. Sevilla. Universidad de Sevilla.
- LÓPEZ, J. (2006): "¿A dónde va la teoría de la organización?". *Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 10, nº 2, pp. 34- 75.
- LÓPEZ DE LA NIETA, M. (2008): Sistema educativo y desigualdad. En, *VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2008*. Madrid. Fundación FOESSA: Caritas Española y Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- LORRAIN, F.; WHITE, H. (1971): "Structural Equivalence of Individuals in Social Networks". *Journal of Mathematical Sociology*, nº 1.
- LOTTO, L.S. (1990). Thinking and theorizing about organizations and educational administration. En P.W. Thurston; L.S. Lotto (eds.). *Advances in educational administration, vol. 1A*. Greenwich, Connecticut: pp. 27-71.
- LOZARES, C. (1996): *La Teoría de las redes Sociales*. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Sociología. Bellaterra.
- LUENGO, J. (1995): *La democratización de la enseñanza básica en Andalucía en el período 1970- 90: origen y desarrollo de la educación compensatoria en Granada*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada.

- LUENGO, J. (2004- 2005): *Paradigmas de gobernación y de exclusión en la educación*. Barcelona- México. Pomares.
- LUENGO, J. y LUZÓN, A. (2001): El procesos de transformación de la familia tradicional y sus implicaciones educativas. *Investigación en la escuela*, nº 44, pp. 55- 69.
- LUENGO, J. y TORRES, M. (2006): “Construcción de nuevas formas de exclusión social y participación mediante el acceso a las nuevas tecnologías”. En, Garmendia, L. y Balsera, P.; *El derecho a la educación en un mundo globalizado*, ISBN 84-9746-334-X, Vol., 2, págs. 109-119.
- LUENGO, J.; JIMÉNEZ, M. y TABERNER, T. (2009): “Exclusión Social y Exclusión Educativa como fracasos. Conceptos y Líneas para su comprensión e investigación”, *Revista del currículum y formación del profesorado*, Vol. 13, nº 3, pp. 11- 54.
- LUENGO, J. y RITACCO, M. (2009): “La construcción de redes de colaboración como estrategias para afrontar la exclusión educativa en contextos de vulnerabilidad social”. En, *XII Congreso de Educación Comparada, Desigualdades y Educación, una perspectiva internacional*. Universidad de Valencia.
- LUZÓN, A.; PORTO, M; TORRES, M.; RITACCO, M. (2009): “Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de educación secundaria. Una mirada desde la experiencia”. *Revista del currículum y formación del profesorado*, Vol. 13, nº 3, pp. 216- 238.
- MADRID, A. y otros (1994): *Adaptaciones curriculares en Educación Especial*. Madrid. MEC.
- MAEROFF, G. (1988): “A blueprint for empowering teachers”. *Phi Delta Kappan*, Vol. 69, nº7, pp. 473–477.
- MALEN, B. (1994): “The micropolitics of education: Mapping the multiple dimensions of power relations in school polities”. *Journal of Education Policy*, Vol. 9, nº 5 y 6, pp. 147-167.
- MARCHESI, A. y PÉREZ, E. (2003): “La comprensión del fracaso escolar”. En, Marchesi, A. y Hernández Gil, H., *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*, pp. 25- 50. Madrid. Alianza Editorial.
- MARHUENDA, F. (2000): *La organización de la enseñanza en los programas de garantía social*. Valencia. Universitat de València.

- MARQUÈS GRAELLS, P. (2002): *Buenas prácticas docentes*. Dpto. Pedagogía Aplicada. Facultad de Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.
- MARTÍNEZ, F., ESCUDERO, J. M., GONZÁLEZ, M<sup>a</sup> T., GARCÍA, R. 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*. Proyecto (PL/16/FS/00) Financiado por la Fundación Séneca. Murcia.
- MARTOS, J. M. (2008): “Medidas organizativas y pedagógicas para luchar contra el estigma de alumnos de los PGS”. En, Gairín, J. y Antúnez, S., *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*, pp. 304-308. Madrid. Wolters Kluwer España.
- MARX, K. (1887): *The Capital*, Vol. I. London. Soonenschein.
- MATEO PÉREZ, M. (2001): “Desiguales, pobres y excluidas. Lecciones metodológicas desde la (ausente) perspectiva de género”. *Papers*, Vol. 65, nº 165, pp. 179-191.
- MCGONIGAL, J.; ALLAN, J.; BUCKLEY, C.; CATTS, R.; DOHERTY, R.; MCDONALD, A.; MILLS, S.; MOTT, J.; MORAG, R. (2007): “Social capital, Social Inclusion and Changing School contexts: a Scottish perspective”. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 55, nº 1.
- MELTZOFF, J. (2000): *Crítica a la investigación. Psicología y campos afines*. Madrid. Alianza Editorial.
- MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (2001): *I Plan Nacional de Acción para la Inclusión en el Reino de España (2001-2003)*. Madrid. MTAS.
- MIRANDA, M. (2002): “La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros”. *Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 6, nº 1-2, pp. 34- 47.
- MARCHENA, C. (1997): *Programas de Garantía Social. La inserción laboral y educativa como objetivo*. Sevilla, C.E.P. Cornisa del Aljarafe.
- MARCHESI, A. (2000): *Controversias en la educación española*. Madrid. Alianza Editorial.
- MARSHALL, T. (1949/1997): “Ciudadanía y clase social”. *Revista española Investigaciones sociológicas*, nº. 79, pp. 297- 344.

- MARTÍNEZ, B. (2002): La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI, en Forteza, D y M. R. Rosselló (eds) *Educación, diversidad y calidad de vida*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- MARTÍNEZ, B. (2005): Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. ( <http://www.ugr.es.html>)
- MARTÍNEZ, F.; ECUDERO, J. M.; GONZÁLEZ, M.ª. T., GARCÍA, R. (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. Proyecto (PL/16/FS/00) Financiado por la Fundación Séneca. Murcia
- MARTÍNEZ, M. (2006): “La investigación cualitativa”. *Revista IIPSI*. Facultad de psicología. Vol. 9 – N.º 1, pp. 123 – 146.
- MARTÍNEZ MORALES, I. (1998): “Los PGS Una Experiencia en Marcha”, en *La experiencia educativa de los Programas de garantía Social*. Universidad de Valencia. pp. 5-20.
- 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.
- MC MILLAN, J. y SCHUMACHER, S. (2005): *Investigación educativa*. Madrid. Pearson Educación.
- MEC. (1989): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC (1990): *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.)*. Madrid.
- MEC (1992 a): *Adaptaciones curriculares. Primaria*. Cajas Rojas. Madrid. Servicio de Publicaciones MEC.
- MEC (1992 b): *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares*. Madrid. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. MEC.
- MEC (1995): *Los programas de diversificación curricular*. Madrid. Centro de Publicaciones MEC.
- MEC (2008): *Las cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2008*. Madrid. MEC, Secretaría General Técnica.

- MEC (2009): *Datos y Cifras. Curso escolar 2009/2009*. Madrid. MEC, Secretaría General Técnica.
- MEJER, L. Y LINDEN, G. (2000): *Persistent income poverty and social exclusion in the European Union*. Statistics in Focus: Population and Social Conditions, Theme 3-13/2000, Eurostat, Luxembourg.
- Merino, R. (2006): ¿Dos o tres itinerarios de formación profesional? Balance y situación actual en España. *Revista europea de formación profesional*, nº 37- 2006-1, 55-60.
- MICHALINOS, M.; MICHAELIDOU, A. and LAMBRIANOU, T. (2010): Greek cyriot adolescent attitudes toward immigrants and 'enemy-others' in the context of an ethnic conflict. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, Vol. 15, nº 1, pp. 5-39.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (CHIPRE) (2004): *Annual Report 2005 Cyprus: Nicosia*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (CHIPRE) (2005): *Annual Report 2006 Cyprus: Nicosia*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (CHIPRE) (2006a): *Unified All – Day School – Function – Prospect the Cypriot Reality*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (CHIPRE) (2006b): *Voluntary All – Day Primary School*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (CHIPRE) (2006c): *Annual Report 2006 Cyprus: Nicosia*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (CHIPRE) (2006d): *Voluntary All – Day Pre - Primary School*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (CHIPRE) (2008): *Inclusion in the Cyprus Educational System at the beginning of the twenty-first century: An Overview. National Report of Cyprus*. Lefkosia: Ministerio de educación y cultura, Republica de Chipre. Disponible en: [www.ibe.unesco.org/National\\_Reports/ICE\\_2008/cyprus\\_NR08.pdf](http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/cyprus_NR08.pdf)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (CHIPRE) (2007): *Annual Report*. Lefkosia: Ministry of Education and Culture.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (CHIPRE) (2007b): *Interim Report on the Implementation of the Program Education and Training 2010*. Nicosia: Ministry of Education.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (CHIPRE) (2006): *Special Education Homepage*. Disponible en: <http://www.moec.gov.cy/eidiki/index.html>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (CHIPRE) (2006): *Policy Text for the Education Priority Zones* Nicosia: Cyprus.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (CHIPRE) (2008): *Report of Internal Evaluation of Pilot Operation of Areas of Educational Priority 2003 – 2006* Nicosia: Cyprus [in Greek]
- MITCHELL, J. (1973): *Networks Analysis: Studies in Human Interactions*. The Hague. Mouton.
- MOHAN, B. (2007): Social Exclusions: Challenges for New Social Development. *Journal of Comparative Social Welfare*. Vol. 23 (1): pp.69-79.
- MORÁN ASTORGA, C. (2004): “Planes de mejora en los centros educativos”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Mexico. Realcic.Vol. 18, pp. 211- 221.
- MORAES, M. (2008): “Educación y pensamiento ecosistémico”. En, *Figuras y paisajes en la complejidad en educación*. Instituto de Paulo Freire de España y Crec., pp. 141- 168.
- MORALES VALLEJO, P. (2009): La evaluación formativa, en Morales Vallejo, P. (2009). *Ser profesor: una mirada al alumno*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, pp. 41-98.
- MORALES, P. (2008): *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales*. Madrid. Universidad Pontificia Comillas.
- MORENO, L. (2002): “Estado de Bienestar y mallas de seguridad”. En, Moreno, L. *Pobreza y exclusión: La “malla de seguridad” en España*. Madrid. CSIC.
- MORENO, L. (2003): “Ciudadanía, desigualdad social y Estado del bienestar Unidad de Políticas Comparadas”. Documento de Trabajo 03-08 España. Madrid. CSIC.
- MORENO, J. y DOMÍGUEZ, M. (2003): “Teoría de sistemas, trabajo social y bienestar. Nómadas”. *Red de revistas científicas de América latina y Caribe, Ciencias Sociales y Humanidades*. Nº 1, pp. 16-29.

- MORENO, L (2002): *Mediterranean welfare and superwomen*. Working Paper 02-02, Madrid: UPC-CSIC.
- MORENO MÍNGUEZ A. (2007a): Incidencia de las políticas familiares en el empleo femenino en los Estados de Bienestar del sur de Europa en perspectiva comparada, *Revista Papers*, nº 86, pp. 73-105.
- MORENO MÍNGUEZ, A. (2007b): Familia y empleo de la mujer en los Estados del bienestar del sur de Europa. Incidencia de las políticas familiares y laborales. Centro de Investigaciones Sociológicas, Colección Monografías nº 246, Madrid.
- MORENO MÍNGUEZ, A. y ACEBES, R. (2008): Estado de bienestar, cambio familiar, pobreza y exclusión social en España en el marco comparado europeo. *Revista del ministerio de trabajo e inmigración*, nº 75, pp. 31-50.
- MORAG, R. (2007): "Social capital, Social Inclusion and Changing School contexts: a Scottish perspective". *British Journal of Educational Studies*, Vol. 55, nº1.
- MORGAN, G. (1986): *Imágenes de la organización*. Barcelona. Rama.
- MURRAY, C. (1984): *Losing Ground*. Nueva York. Basic Books.
- MURRAY, C. (1990): *The Emerging British Underclass*. Londres. IEA Health and Wellfair Unit.
- MURILLO, J. (2003): "El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros Docentes". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 1, nº. 2, pp. 20- 43.
- NEWMANN, F.; KING, M.B.; YOUNGS, P. (2000): "Professional development that addresses school capacity: lessons from urban elementary schools". *American Journal of Education*, Chicago, Vol. 108, nº 4, pp. 259-299.
- NUSSBAUM, M. Y SEN, A. (compiladores) (2002): *La calidad de vida*. México: Fondo de Cultura Económica. 3ª edición.
- NIETO, S. (2005): "Public Education in Twentieth Century and Beyond: High Hopes, Broken Promises and an Uncertain Future". *Harvard Educational Review*, Vol. 75, nº 1, pp. 1-19.
- NIETO CANO, J. M. (2004): La construcción de la discapacidad de alumnos en riesgo de exclusión vista desde los centros y el profesorado. En López J. y otros (eds.) *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Actas del 8º Congreso



Interuniversitario de Organización de las Instituciones Educativas. Sevilla: Universidad de Sevilla.

OCDE (2009): *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2009. Informe español*. Ministerio de educación y ciencia. España.

O'DONNELL, O. Y TINIOS, P. (2001): Attitudes Toward Pensions in Greece: A Multivariate Analysis of Survey Data. Unpublished paper. Disponible en: [http://www.bath.ac.uk/yhsstp/elepekp/Tinios\\_Donnel\\_paper.doc](http://www.bath.ac.uk/yhsstp/elepekp/Tinios_Donnel_paper.doc)

OGG, J. (2005): Social exclusion and insecurity among older Europeans: the influence of welfare regimes. *Ageing & Society* 25, 2005, 69–90.

OJEDA, J. (2003): “Los Programas de Garantía Social: ¿producto de un fracaso? Repensar mi docencia”. *Revista de Reflexión Socioeducativa*, nº3, pp. 30-34.

ORDEN DE 13 DE JULIO DE 1994 (BOJA nº 123): Por el que se regula con carácter experimental los Programas de Diversificación Curricular y los Programas de Garantía Social.

ORDEN DE 14 DE JULIO DE 1995 (BOJA nº 117): Por el que se regulan los programas de garantía social.

ORDEN DE 22 DE MARZO DE 1994 (DOGV de 18-5-94): Por el que se regula el marco de desarrollo de los Programas de Garantía Social.

ORDEN DE 13 DE JULIO DE 1994 (BOJA nº 123): Por el que se regula con carácter experimental los Programas de Diversificación Curricular y los Programas de Garantía Social.

ORDEN DE 24 DE JUNIO DE 2008 (BOJA nº 7): Por la que se regulan los programas de cualificación profesional inicial.

ORDEN DE 25 DE JULIO DE 2008 (BOJA nº167): Por la que se regula los programas y medidas de atención a la diversidad.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD): (2000): *Poverty Dynamics in Six OECD Countries*. OECD, Geneva.

OYEN, E. (1997): “The Contradictory Concepts of Social Exclusion and Social Inclusion”. En, Gore, C., y Figueiredo, J. *Social Exclusion and Anti-Poverty Policy*. Geneva. International Institute of Labour Studies.

PARRILLA, A (1996): *Apoyo a la escuela. Un proceso de colaboración*. Bilbao. Mensajero.

- PATÍÑO, C. (2002): Experiencia educativa desde una opción comunitaria. Movimiento por la Calidad de la Educación en el Sur y Este de Madrid. Disponible en: <http://www.nodo50.org/movicaliedu.ponenciaacaminar.htm>
- PERRENOUD, P. (1990): *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid: Morata
- PERRENOUD, P. (2000): *L'approche par competences, une réponse a l'échec scolaire ?* Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation. Université de Genève.
- PAULY, E. (1992): *The classroom crucible: What really works, what doesn't, and why*. New York. Basic Books.
- PEARNS, N.; RODERICK, C.; y MULROONEY, C. (1995): *Learning organizations in practice*. London. McGraw Hill.
- PEDAGAJAR MORAL, M (2006): "*Documento de Trabajo sobre: Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*". Universidad de Granada.
- PEREYRA, M.A. y otros (1996): *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona. Pmares- Corredor.
- PEREYRA, M. A.; SEVILLA, D. Y CASTILLO, P. (1999): The Spanish Educational System: A report. En, Limbad, S. y Popkewitz, T. *Education Governance and Social Integration and Exclusion: National Cases of Educational Systems and Recent Reforms*. Upsala University, pp. 171- 203.
- PEREYRA, M.A. Y CASTILLO, P. (2000): El discurso oficial de la integración social en la educación en España: Un informe de análisis. En Linbad, S. y Popkewitz, T. *Public discourses on education governance and social integration and exclusion: Analyses of policy texts in European contexts*. Upsala University, pp. 111- 139.
- PEREYRA, M. A.; LUZÓN, A.; TORRES, M.; GONZÁLEZ FARACO, J.; SEVILLA, D. (2001): "Social inclusion and exclusion in Spain: the blurring images of reformed schooling". En, Lindblad, S. y Popkewitz, T., *Education governance and social integration and exclusion: Studies in the powers of reason and the reasons of power*. A report from the EGSIE project, pp. 261-298. Upsala University.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1988): "El pasamiento práctico del Profesor. Implicaciones para la formación del profesorado". En, Villa, A. *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid. Narcea, pp. 241- 252.
- PÉREZ SERRANO, G. (2001): *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural*. Madrid. Narcea.

- PÉREZ SERRANO, G. (2007): *Desafíos de la investigación cualitativa*. Chile. UNED
- PIERÓN, M. (1998): "Investigación sobre la enseñanza de la Educación Física. Implicaciones para los profesores". Capítulo 13, pg. 199-224. En *VVAA Nuevos horizontes en la educación física y el deporte escolar*. Instituto Andaluz del Deporte. Almería.
- PIQUÉ, E. (1994): *Didáctica de la Lengua y la Literatura. Cuestiones Prácticas*. Bilbao: Ediciones cervantes.
- PETERSON, K. y WARREN, V. (1994): "Changes in school governance and principals' roles: Changing jurisdictions, new power dynamics, and conflict in restructured schools". En, Murphy, J. y Louis, K., *Reshaping the principalship: Insights from transformational reform efforts*, pp. 219- 236. Thousand Oaks, CA. Corwin Press.
- PIUSSI, A. (2008): "Posibilidad de una escuela de libertad", En, *Figuras y paisajes en la complejidad en educación*. Instituto Paulo Freire de España y Crec. pp. 169-201.
- PONS, P. y GONZÁLES, T. (2007): *Políticas Educativas e Innovación Educativa apoyada en TIC: sus desarrollos en el ámbito autonómico*. Grupo de Investigación, Evaluación y Tecnología Educativa. Universidad de Sevilla.
- POPKEWITZ, T. (1991): *A Political Sociology of Educational Reform*. New York. Teachers' College Press.
- POPKEWITZ, T. (2000): *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid. Morata.
- POPKEWITZ, T. (2006): "La reforma como administración social del niño. Globalización del conocimiento y del poder". En, Burbules, N. y Torres, C. *Globalización y Educación, Manual Crítico*. Madrid. Editorial Popular.
- PORTA, L. y SILVA, M. (2003): "La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa". Disponible en: <http://www.uccor.edu.ar/paginas/reduc/porta.pdf>
- PORTELA, A.; NIETO, J. y TORO, M. (2009): "Historias de vida: Perspectiva y experiencia sobre exclusión e inclusión escolar." *Revista del currículum y formación del profesorado*, Vol. 13, nº 3, pp. 194- 220.
- PSAHARDES, P. (2003): Poverty and social exclusion in Cyprus. *Economic Analysis Papers*, nº 07, pp. 34-56. Economics Research Centre, University of Cyprus.

- PUTNAM, R. (2000): *Bowling Alone – the Collapse and Revival of American Community*. New York, Simon and Schuster.
- RAYA, E. (2006): *Indicadores de exclusión social. Una aproximación al estudio aplicado de la exclusión social*. Bilbao. Universidad del País Vasco.
- RANSON, S. (2000) : Le nouvel apprentissage au service de l’insertion : Vers une gouvernance communautaire dans les zones d’action éducative. OECD
- RECIO, A. (1991): “La segmentación del mercado de trabajo en España”. En, Miguélez, F. y Prieto, C. *Las relaciones laborales en España*. Madrid. Siglo XXI.
- REITZUG, U. (1994): “A case study of empowering principal behavior”. *American Educational Research Journal*, Vol. 31, nº 2, pp. 283–307.
- RENES, V. (2008): *VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2008*. Madrid. Fundación FOESSA: Caritas Española: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Cap. VI., pp.764- 300.
- RHODES, M. (ed.) (1996): Southern European Welfare State. *South European Society & Politicsm*. Nº1, Vol.3. nº 4, pp 32-45.
- RITZERT, G. (1992- 1993): “Teoría de redes”. *Revista de Teoría Sociológica Contemporánea*, Vol. 5, nº 3, pp. 447-450.
- RITACCO, M. (2007): “Los convenios docentes. En relación con las Políticas Neoliberales”. En, *Jornadas de la Ley de Educación de Andalucía. Nuevos retos para la escuela del siglo XXI*. Universidad de Granada.
- RITACCO REAL, M. Y AMORES FERNÁNDEZ, J. (2011a): “Buenas prácticas en las distintas medidas de prevención del fracaso escolar en la Comunidad Autónoma de Andalucía”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol.: 5, 1. ISSN 0718- 548.
- RITACCO REAL, M. Y AMORES FERNÁNDEZ, J. (2011b): “Evaluar en contextos de exclusión educativa. Buenas prácticas e inclusión social.” *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, Vol. 4, Nº 1, 90-109.
- RITACCO REAL, M. (2011a): “El liderazgo de los centros educativos y las buenas prácticas ante el fracaso escolar y la exclusión social en la comunidad autónoma de Andalucía.” *Revista de investigación en educación (RIE)*, Vol. 1 (2011), pp. 157-169.

- RITACCO REAL, M. (2011b): "El desarrollo de la profesión docente en contextos de exclusión socioeducativa en la comunidad autónoma de Andalucía. Dificultades y perspectivas." *Voces y Silencios. Revista latinoamericana de educación*, Vol. 2, Nº 1, pp. 19-39.
- RITACCO REAL, M. Y LUENGO, J. (2011): "Las políticas de los centros educativos y las buenas prácticas en contextos de exclusión social y educativa en la comunidad autónoma de Andalucía". *Revista Currículum*, Nº 25 (en proceso de publicación).
- RODRÍGUEZ, C. y MORENO, M. (2009): "Los programas extraordinarios de atención a la diversidad: implicaciones psicológicas, académico-cognitivas y sociales en el alumnado de la comunidad autónoma de Andalucía". *Revista del currículum y formación del profesorado*, Vol. 13, nº 3, pp. 175- 193.
- ROLLOW, S. y BRYK, A. (1995): *Politics as a lever for organizational change*. Manuscript submitted for publication.
- ROSALES, M. (2000): "La evaluación formativa como opción para la comprensión y mejora de la docencia". México, <http://www.xoc.uam.mx/%7Ecuaree/no36/cinco/formativa.html> [consultado: marzo, 2011]
- RUSTIQUE-FORRESTER, E. (2005): Accountability and the Pressure to Exclude: A Cautionary Tale from England, *Education Policy Analysis Archives*, 13(26) 1-40 <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n26/>
- SALGADO, A. (2007): "Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos". *Revista de Psicología.*, nº 13. pp. 71- 78.
- SAN ANDRÉS, R. (2004): *Guía de Buenas Prácticas por el Empleo para Colectivos Vulnerables. Buenas Prácticas en la Inclusión Social*. Madrid. Cruz Roja española.
- SÁNCHEZ GÓMEZ, M.C. (2004): *Herramientas de análisis cualitativo para la investigación en contextos multiculturales*. Salamanca. Universidad de Salamanca.
- SANTOS GUERRA, M. (1992): "Cultura y poder en la Organización escolar". En *Cultura escolar y desarrollo organizativo*. II Congreso interuniversitario de organización Escolar. pp. 159-190. Sevilla. Kronos.
- SARASA, S. and MORENO, L. (eds.): (1995): *El Estado del Bienestar en la Europa del Sur*. Madrid: CSIC.

- SARASON, S. (2003): *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona. Octaedro.
- SARMENTO, P.A. (1998): "La observación cualitativa en la formación en educación física y deporte". Capítulo 5, pg. 61 – 86. En *VVAA Nuevos horizontes en la educación física y el deporte escolar*. Instituto Andaluz del Deporte. Almería.
- SCHEERENS, J. (1992): *Effective schooling. Research, theory and practice*. Nueva York. Cassell.
- SAVATER, F. (2006): *El valor de educar*. Barcelona. Editorial Ariel. SCRIVEN, M. (1967): *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: AERA, 1967.
- SEN, A. (1999): *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza Editorial
- SEN, A. (2000): *Social Exclusion: concept, application, and scrutiny*. Philippines. Asian Development Bank. Manila.
- SENNET, R. (2000): *La corrosión del carácter*. Barcelona. Anagrama.
- SEVILLA, D. (2003): "La educación Comprensiva en España: paradoja, retórica, limitaciones." *Revista de educación*, nº 330, pp. 35- 37.
- SILVER, H. y MILLER S. (2003): Social Exclusion. The European Approach to Social Disadvantage. *Indicators*, vol. 2, no. 2, pp. 1-17.
- SILVER, H. (1994): "Exclusión social y solidaridad social: tres paradigmas". *Revista Internacional del Trabajo*, Vol. 133, nº 5-6, pp. 607-662.
- SILVER, H. (1995): "Reconceptualizing Social Disadvantage: Three Paradigms of Social Exclusion". En, Rodgers, G. y Figueiredo, J., *Social Exclusion: Rhetoric, Reality, Responses*. Geneva. International Institute for Labour Studies.
- SIMMEL, G. (1986): *Sociología. Estudio sobre las formas de socialización*. Madrid. Alianza.
- SIMMONS, R. (1994): "El caballo delante de la carroza: evaluando para la comprensión." *Educational Leadership* nº 51, 5:22-23. Harvard University.
- SIMPSON, M. (Ed.) (1990): *Toward an Ecological Assessment of Reading Progress*. Wisconsin state reading association. Ed. UW Milwaukee.

- SMITH, W. (1995): "A case study of principal leadership: Dilemmas in implementing shared decision making". Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. San Francisco.
- SMYLIE, M. y CROWSON, R. (1993): "Principal assessment under restructured Governance". Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. New Orleans.
- SMITH, A. (1776): *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*. Oxford. Clarendon Press.
- SMYTH, J.; MCINERNEY, P.; HATTAM, R. y LAWSON, M. (1999): *School culture as the key to school reform*. Adelaide, Flinders Institute for the Study of Teaching.
- SPAULDING, A. (1994): *The micropolitics of the elementary classroom*. Unpublished doctoral dissertation, Texas Tech University, Lubbock.
- SPINTHOURAKIS, J.; STAVLIOTI, E.; LEMPESI, E.; PAPANIMITRIOU, I. Y GIANNAKA, C. (2008): *Educational Policies that Address Social Inequality Country Report: Cyprus*. Department of Elementary Education. University of Patras. Greece.
- STAVROULA, P. (2009): Greek-cypriot pupils' representations of national others: a study of the impact of 'europe' in a primary school curricular intervention, *Mediterranean Journal of Educational Studies*, Vol. 14, nº 2, pp. 117-160.
- STENHOUSE. L. (2004): *La investigación como base de la enseñanza*. Morata. Madrid.
- SUBIRATS, J. (2002): "Dimensiones de la Exclusión Social. Los factores territoriales y comunitarios en las políticas de inclusión", En, *Área Social*, Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales de Castilla-La Mancha, nº2, pp. 34- 53.
- SUBIRATS, J. y GOMÁ, R. (2003): *Un paso más hacia la inclusión social. Generación de conocimiento, políticas y prácticas para la inclusión social*. Madrid. Plataforma de ONG'S de Acción Social.
- SUBIRATS, J. (2004): *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad Española y europea*. Barcelona. Fundación la Caixa.
- SUBIRATS, J. (2005): *Análisis de los factores de exclusión social*. Madrid. Fundación BBVA Institut d'Estudis Autonòmics, Generalitat de Catalunya.
- SUBIRATS, J (2006): "¿Quién educa? Fracaso escolar y responsabilidades compartidas algunas notas para el debate sobre educación y entorno". III Congreso Anual

sobre fracaso escolar. Instituto de Gobierno y Políticas Públicas. Universidad Autónoma de Barcelona

SURVEY ON INCOME AND LIVING CONDITIONS (EU SILC-2007): *Statistics 2010*. Ireland

SYKES, G. y ELMORE, R. (1989): "Making Schools Manageable: Policy and Administration for Tomorrow's Schools", En Hannaway, J. y Crowsom, R. *The Politics of Reforming-School Administration (The 1988 Yearbook of the politics of Education Association)*. Londres. Falmer Press, pp. 77-94.

TEZANOS, J. (2004): *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Tercer Foro sobre Tendencias Sociales. 2ª edición actualizada y ampliada, Madrid. Sistema.

THARP, R.; ESTRADA, M.; STOLL-DALTON, J. Y YAMAUCHI, H. (2002): *Transformar la enseñanza: excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Barcelona: Paidós.

THE ROEHER INSTITUTE (2003): *Best and Promising Practices in Inclusive Education Policy and Practice*. The Roeher Institute. Canada.

THÉLOT, C. (1993): *L'évolution du système éducatif*, Nathan, París.

THEODOROU, E. (2008): Just how involved is 'involved'? Re-thinking parental involvement through exploring teachers' perceptions of immigrant families' school involvement in Cyprus, *Ethnography and Education*, Vol. 3., nº 3, pp. 253-269.

THEODOROU, E. (2011): Living (in) Class: Contexts of Immigrant Lives and the Movements of Children with (in) Them, *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 42, nº 1, pp.1-19,

THEODOROU, E. (2011b): 'Children at our school are integrated. No one sticks out': Greek-Cypriot teachers' perceptions of integration of immigrant children in Cyprus'. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, Vol. 24, nº 4, pp. 501-520.

TINKER, I. (1990): *Persistent Deprivations*. New York. Oxford University Press.

TOHARIA, L.; PRUDENCIO, C. y PÉREZ INFANTE, J. (2006): *La Ocupabilidad de los Parados Registrados*. Estudio elaborado para el Servicio Público Estatal de Empleo (SPEE-INEM).

TOHARIA, L. (2005): *El problema de la temporalidad: Un diagnóstico*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.



- TOFFLER, A. (1975): *El shock del futuro*. Barcelona. Plaza y Janés.
- TÖNNIES, F. (1946): *Principios de sociología*. FCE. México.
- TORRES, M. (2003): *El capital social en las asociaciones de madres y padres: Formación, desarrollo e institucionalización*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- TORRES, R. (2001): *Educação para Todos. A Tarefa por fazer*. Madrid: Editorial Popular.
- TOVAR PINEDA, A. (2000): "Necesidad y reto para los modelos pedagógicos contemporáneos." *Revista cubana de psicología la investigación cualitativa en educación*. Vol.17, nº 2, pp. 154-167.
- TRATADO DE ZURICH. 1958. Segundo Tratado de Garantía, de Alianza y de Establecimiento. Vigor 16 de agosto de 1960.
- TRATADO DE LONDRES. 1959 Tercer Tratados –de Garantía, de Alianza y de Establecimiento. Vigor 16 de agosto de 1960.
- TRATADO DE LISBOA. 2007/C 306/01, del 13 de diciembre de 2007, por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea y el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea.
- TRIMIKLINIOTIS, N. (2003): *Migrant workers and industrial relations*. Disponible en: <http://www.eurofound.europa.eu/eiro/2003/11/feature/cy0311103f.htm>
- TRONCOSO, C. y DANIELE, E. (2004): *Las entrevistas semiestructuradas como instrumentos de recolección de datos: una aplicación en el campo de las ciencias naturales*. Neuquén, Argentina.  
Disponible en: <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/troncoso.3.pdf>
- UBILLA, P. (2008): "Trayectorias complejas. La educación en tiempos de incertidumbre", En, *Figuras y paisajes en la complejidad en educación*. Instituto Paulo Freire de España y Crec. pp. 201- 224.
- UNESCO (2004): *Temario abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- UNESCO (2004): *Institute for Statistics, Literacy*. Disponible en: <http://www.uis.unesco.org>
- VALLÉS, M. (1997): *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid. Síntesis.
- VALLÉS, M. (2009): *Entrevistas Cualitativas*. Cuadernos Metodológicos. Madrid. CIS

- VALLEJO RUIZ, M. Y BOLARÍN MARTÍNEZ, J. (2009): Los programas de atención a la diversidad y los centros de educación secundaria: claves organizativas, recursos, adscripción del profesorado y valoración de los programas por el profesorado. *Profesorado: Revista del Currículum y Formación del Profesorado*. VOL. 13, Nº 3, pp. 143-156.
- VAN OERS, B. (2003): "Learning resources in the context of play: promoting effective learning in early childhood". *European Early Childhood Education Research Journal*, 11 (1), pp. 7-26.
- VAN ZANTEN, A. (2009): 'Competitive arenas and schools' logics of action: a European comparison', *Compare: a Journal of Comparative and International Education*, 39: 1, 85- 98
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (2002): *Intervención educativa y orientadora en problemas de inadaptación y exclusión social por factores educativos y socioculturales*. Madrid: UNED.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (2003): *Intervención educativa y orientadora en problemas de inadaptación y exclusión social por factores educativos y socioculturales (2ª Ed. 2004)*, Madrid, UNED.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (2005): "Cómo prevenir el rechazo y la exclusión social". *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 348, julio/agosto. Págs. 58-61.
- VILLALÓN, J. (2006): *Identidades sociales y exclusión. ¿Qué nos diferencia? ¿Qué nos iguala?* Madrid. Fundación Foessa- Caritas.
- VYGOTSKI, S. (1988): *Interacción entre Enseñanza y Desarrollo*. Selección de Lecturas de Psicología de las Edades. Tomo III. Departamento de Psicología Infantil y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana.
- WAKE, J.; DYSTHE, O. y MJELSTAD, S. (2007): "New and Changing Teacher Roles in Higher Education in a Digital Age". *Educational Technology & Society*. Vol. 1, nº 10, pp. 40-51.
- WALL, K., ABOIM, S., CUNHA, V. Y VASCONCELOS, P. (2001): Families and informal support networks in Portugal: the reproduction of inequality. *Journal of European Social Policy*, Vol. 11, nº 3, pp. 213-233.
- WASSERMAN, S. Y FAUST. K. (1994): "Social Network Analysis in the Social and Behavioral Sciences" and "Social Network Data." Chapters 1 and 2 in Wasserman and Faust, *Social Network Analysis*. Cambridge University Press.

- WEST, J. y IDOL, L. (1987): "School consultation (Part I). an interdisciplinary perspective on theory, models, and research". *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 20, nº 7, 388-408.
- WEBER, M. (1910) *El político y el científico*. Madrid. Alianza.
- WOOLCOCK, M. (1998): "Social capital and economic development: toward a theoretical synthesis and policy framework", *Theory and Society*, Vol. 27, nº 1, pp. 151-208.
- YUCRA, M. (2008): "Experiencias vivenciales: Hacia una educación no violenta", En, *Figuras y paisajes en la complejidad en educación*. Instituto Paulo Freire de España y Crec. pp. 45- 65.
- ZABALZA, M. (2007): *Guía docente para el curso de Guías docentes*. Universidad de Santiago de Compostela.
- ZAPATA, R. y PINYOL, G. (2008): *Los gestores del proceso de inmigración. Actores y redes de actores en España y Europa*. Bellaterra- CIDOB. Barcelona.

# **ANEXOS**



## CUADRO 8. ÁMBITO DE LAS ENTREVISTAS DE LOS TRES CENTROS

Centro Entrevista	C	A y R	PGS	PDC	TAR	O	D	JE	otras
Iznalloz (IES Montes Orientales)	2		3		1	1	1	1	3 -Programa MUSE -Madres Mediadoras -Profesora de la ESO -Monitora Asociación SOREMA (Caritas)
Montefrío (IES Hiponova)	2	1	4	1	3	1	1		
Benalúa (IES Benalúa)		3		4			1	1	
TOTAL Entrevistas por área	4	4	7	5	4	2	3	2	3
Total entrevistas	34								

**C=** Compensatoria

**A y R=** Apoyo y Refuerzo

**PGS=** Programas de Garantía Social

**PDC=** Programas de Diversificación Curricular

**TAR=** Tutorías (con alumnado en riesgo)

**O=** Orientación

**D=** Directores

**JE=** Jefes de Estudio

**OT= Otros** Profesionales a cargo que no se encuentren en ninguna de las anteriores (Programas, Asociaciones, etc.)

## ESTRUCTURA DE LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

- Acerca de la formación del entrevistado (*trayectoria de formación académica y profesional*)
- Acerca del desempeño actual dentro de su marco laboral (*Caracterización*)
- Acerca de las características del grupo de interés con el que trabaja (*número de alumnos, especialidad del área, objetivos, expectativas académicas y educativas, situación académica previa del alumnado al comenzar el curso actual, plan académico*), y cuestiones actitudinales del grupo (*grado de interés, expectativas del alumnado, nivel de autoestima, etc.*)
- Acerca de los itinerarios de formación y las pruebas del alumnado (*pruebas de acceso, etc.*)
- Acerca de la metodología que se emplea con el alumnado (*razones que aumentan o disminuyen el grado de éxito*)
- Acerca de la utilización y elaboración de los materiales de trabajo (*grado de individualización, adaptación y personalización*)
- Acerca de la organización del centro (*organización de los espacios de trabajo, docentes, horarios, criterios de organización*)
- Acerca de los recursos de para el aprendizaje (*caracterización*)
- Acerca de la distribución horaria del docente con el grupo (*caracterización, criterios de distribución*)
- Acerca de los antecedentes previos en el sistema educativo del alumnado (*académico, educativo, habilidades sociales*)
- Acerca de las sesiones (*secuenciación*)
- Acerca de los contenidos (*vinculación con la práctica, con su futuro*)
- Acerca de la evaluación (*caracterización, temporalización, expectativas, objetivos, grado de dificultad*)
- Acerca de sus expectativas dentro de su marco educativo (*cambios que hipotéticamente ejercerían, medidas, etc.*)
- Acerca de la formación del profesorado actual dentro del marco de trabajo (*nivel de preparación, especialización necesaria, etc.*)

## GUIA ORIENTATIVA PARA LA REALIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS CON PROFESORADO DE PROGRAMAS Y MEDIDAS DE ATENCIÓN A ALUMNOS EN RIESGO

Una vez que hemos conseguido información sobre el centro, los programas y las medidas, datos cuantitativos y, en general, los contenidos incluidos en las primeras entrevistas, vamos a tratar de recabar información todavía más específica sobre los programas o medidas, hablando para ello con el profesorado que trabaja con el alumnado en riesgo.

Conviene tener claro que con estas entrevistas lo que pretendemos son datos claros. Una, recabar información lo más específica y concreta posible sobre el programa o la medida en cuestión:

- **qué alumnado tiene cada profesor/a,**
- cómo los ve y cómo valora sus **posibilidades** de seguir adelante,
- qué está **trabajando** con ellos (**contenidos**) y por qué ha seleccionado los contenidos que ha venido trabajando durante el curso, cómo ha organizado los contenidos (con cierta integración o globalización o siguiendo un criterio de materia o disciplina separada, sin relaciones con las demás),
- el tipo de **metodología** y trabajo de aula, el asunto de las **relaciones** con los estudiantes y de ellos entre sí,
- lo que ha **evaluado**, con qué criterios, con qué tipos de exámenes o pruebas, qué tal van los resultados y qué previsiones de que pasen el curso, promocionen, se gradúen, etc.)
- Dos, explorar si hay alguna manera de trabajar y plantear el trabajo de estos alumnos que pudiera merecer el calificativo de buena práctica. Entenderíamos por tal aquellos casos en que el profesorado mantiene más o menos una idea y práctica docente acorde con estos criterios orientativos
- una **percepción** realista, pero positiva sobre los estudiantes,
- no tira la toalla respecto a sus posibilidades de aprender y la posibilidad de ayudarles a aprender para que salgan adelante,
- unos criterios de **selección de contenidos** que estén centrados en conceptos fundamentales, pero descargando de academicismo los que trabaja en el aula.
- una **organización de los contenidos** con alguna forma de integración entre materias, insistencia en procesos comunes (comprensión, aplicación de los contenidos a asuntos de la vida cotidiana, organización de la enseñanza en torno a proyectos o trabajos prácticos, centros de interés o experiencias de la vida y el entorno de los estudiantes
- una **metodología** de trabajo en el aula en la que se insiste más en que comprendan las cosas a fondo en lugar de dar mucha 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 mucho 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, el aborando materiales diversos que les puedan servir a cada uno según sus necesidades, facilitando el trabajo en grupo de los estudiantes en torno a temas, proyectos, trabajos que han de exponerse y discutirse en clase, buscando que piensen, razonen, argumenten, discutan, analicen y valoren materiales, resuelvan problemas, etc.
- una **evaluación** con criterios claros respecto a lo que hay que aprender y cómo se va a evaluar, así como una evaluación que ayude a seguir y ayudar a cada estudiante para que vaya superando lo que cada cual necesite.
- un **planteamiento general** en el que lo que se pretenda, a pesar de que sea fácil, se logre o no, sea que en cada programa o medida los estudiantes aprendan lo que han de aprender. Por ello, un indicador a mirar es el relativo al número de estudiantes que se espera que aprueben el curso, promocionen, se gradúen, pasen a otra opción de formación, pasen al mundo laboral.

Con carácter orientativo, las entrevistas que podríamos intentar lograr podrían ser:

**PDC:** 1 ó 2 profesores de ámbitos, el sociolingüístico y el científico técnico; 1 profesor del grupo de referencia, en aquellos casos en que se mantiene el modelo oficial, ámbitos + grupos normales de referencia para las demás materias, o, si es el caso, profesor/a de inglés, por ejemplo, si hay un grupo específico.

**PIP:** 1 profesor/a de formación básica; 1 de formación profesional

**PAR** o aulas de refuerzo y apoyo: 1 ó 2 entrevistas con quienes estén prestando apoyo o refuerzo.



### **Aulas Taller, Compensatoria:**

Si no se ha hablado ya con profesor/a compensatoria, PT, etc., con alguno de estos profesionales.

Puede realizarse con el formato propuesto para cualquier tipo de profesorado, sea de ámbitos o de alguna otra materia, así como también para los programas (PDC y PIP) como las distintas medidas, incluyendo PAR, refuerzo y apoyo, aulas taller, compensatoria, etc. En cada caso, tras anotar al programa que nos estamos refiriendo y las características del profesorado que entrevistamos, la estructura de la entrevista podría atenerse a un mismo esquema. Con la sabiduría que hemos de atribuirnos a cada uno de nosotros, haremos las adaptaciones pertinentes a cada uno de los casos. Si es necesario, en la reunión que tengamos aclararemos lo que sea preciso.

Tras explicar por encima el proyecto y agradecer la entrevista, se hablaría de:

**1.- Cuántos alumnos tiene este año, de qué cursos de la ESO proceden, y si él o ella tiene experiencia previa en este programa, si procede, durante cuánto tiempo.**

**2.- Cómo ve, qué piensa y qué espera que consigan estos alumnos:**

¿En qué situación académica (aprendizajes) han pasado al programa?

¿En qué situación personal: ánimo, desánimo, interés por aprender, con qué imagen de sí, con qué expectativas respecto a lo que van o quieren lograr, qué querrían hacer después?.

**3.- Cómo se planteó el curso y cómo lo planificó. Hay que hacer mención aquí a si era o no la primera vez que iba a trabajar en el PDC, si ya tiene experiencia y qué le ha enseñando, etc. Más en concreto:**

¿Cuál es el contenido que trabaja con los alumnos?

¿Qué contenidos determinó que había que trabajar con ellos durante el curso?. ¿En qué se basó para decidirlos?. Si los determinó él o ella sólo/a, o con más gente.

¿Qué relación tienen los contenidos que trabaja con los de la ESO, con el currículo de la etapa o cursos?. Si decidió rebajarlos, por qué lo decidió y en qué se basó para ello.

¿Con qué tipo de materiales didácticos pensó que debía trabajar con los estudiantes y de qué manera los seleccionó?.

¿Qué idea tenía al principio de curso sobre los objetivos más importantes que había de conseguir y de qué manera tenía que seguir el progreso y la evaluación de los estudiantes?

**4.- ¿Cómo está yendo el desarrollo del curso?**

¿Cuenta con una aula y horario bien determinados?. ¿El aula está equipada con algún tipo de materiales específicos?.

¿Cuántas horas trabaja con ellos a la semana?

¿Qué tipo de tareas, actividades, metodologías, materiales y modo de relación con los estudiantes ha utilizado durante el curso?.

¿En qué grado el alumnado se ha metido en las tareas, en el trabajo sobre los contenidos, en la realización de las tareas propuestas, si ha habido deberes de casa y cómo han funcionado?.

¿Podría describir una secuencia más o menos precisa de lo que suele ocurrir en una de sus clases?

¿Qué se le ocurre hacer para que los alumnos trabajen los contenidos de modo que los comprendan, para que relacionen unos contenidos con otros, para que los relacionen con temas, problemas o prácticas de la vida cotidiana, para que piensen, se expresen, argumenten, afronten problemas y los resuelvan, se hagan responsables de su propio aprendizaje, aprendan hábitos de trabajo, se relacionen con los compañeros y trabajen en grupo con ellos, aprendan a expresarse bien oralmente y por escrito, analicen temas de la calle, a través de prensa u otros medios, teniendo en cuenta los contenidos que están trabajando.

**5. Seguimiento y evaluación del aprendizaje**

¿De qué forma va siguiendo el progreso de cada alumno, apreciando sus dificultades y el grado en que las van superando, organizando y adquiriendo mejor sus aprendizajes pendientes, valorando su interés y reenganche con el estudio?

¿Qué tipo de evaluación utiliza? ¿Podría enseñarnos algún ejemplo de algún examen o prueba reciente que les haya planteado? ¿Está satisfecho/a con esa forma de evaluar? ¿Desearía emplear algún otro planteamiento, pero le parece difícil por las condiciones de trabajo u otros factores que lo dificultan?

¿Qué resultados ha ido logrando a lo largo del curso, tanto en lo académico como en lo personal? ¿Qué expectativas tiene sobre el resultado que alcanzarán los estudiantes, una parte de ellos o todos, al final de este curso? ¿Qué posibilidades ve que van a tener para aprobar el curso, promocionar, graduarse, pasar a otra opción de formación, etc.?

**6.-Qué se le ocurre que habría que hacer para que estos programas o medidas funcionaran mejor, es decir, contribuyeran mejor a lograr los objetivos de evitar que los alumnos atendidos se queden descolgados o no se gradúen, o no aprueben lo que están estudiando?**

¿Piensa que para trabajar con estos alumnos sería precisa una formación docente específica? ¿En qué grado la ha recibido o no?

¿Cree que sería necesario repensar los contenidos y las metodologías del currículo regular para evitar el fracaso y los índices de alumnos en riesgo?

## ENTREVISTA PROFESORADO QUE TRABAJE EN LOS PROGRAMAS Y MEDIDAS

Lo que se propone podría aplicarse a todos los programas o medidas, teniendo en cuenta en cada caso aquel o aquella a la que pertenezca el entrevistado. Tras la entrada de rigor, explicar por encima el proyecto y agradecer la entrevista, sería necesario recabar información sobre:

**1.- En qué programa o medida trabaja? ¿Desde hace cuánto tiempo?**

**2.- Alumnado:**

¿Cuántos alumnos tiene?

¿Cómo estaban al pasar al programa o medida, en lo académico, en lo personal y social?

¿Cómo los ve ahora y qué expectativas tiene respecto a ellos?

**3.- Planificación del curso o de las clases que imparte, por ejemplo de apoyo o compensatoria.**

**a) Respecto a los contenidos:**

¿Cuáles ha ido trabajando con los alumnos este año?, los decidió él o ella sólo/a, o con más gente (quiénes).

¿Qué contenidos más importantes y en base a qué criterios se decidieron?

¿Están rebajados respecto a los del currículo de la ESO (por qué se decidió así), o son los mismos, y lo que se hace es reforzar el apoyo a los alumnos (*Nota: esto para el caso de clases de refuerzo y apoyo que procuran trabajar lo mismos temas que en el grupo ordinario*).

¿Están organizados de forma globalizada o por temas y disciplinas separadas?

**b) Respecto a los objetivos**

¿Cuáles son los aprendizajes más importantes que se plantea conseguir con los alumnos?

**c) Respecto a los materiales didácticos**

¿Qué materiales ha ido utilizando con los alumnos y cómo los fue seleccionado?

**d) Respecto a la metodología**

¿Qué tipo de tareas, actividades, metodologías, ha utilizado durante este curso: (explicaciones, trabajo individual, en grupo, realización de trabajos o proyectos...)?

¿Qué actividades les enganchan más a estos alumnos?

**e) Clima relacional en el aula**

¿Cómo se plantea Vd. la relación con los alumnos?

¿Qué relación mantienen los alumnos entre sí?: orden, disciplina, conflictos, formas de resolverlos, etc.

**e) Respecto a la evaluación**

¿Cómo va haciendo la evaluación y el seguimiento de los alumnos, tanto el progreso académico –aprendizajes- como personal -más enganche, motivación?

¿Qué es lo que suele evaluar, con qué criterios y tipo de pruebas o exámenes?

**f) Respecto a los resultados**

¿Qué resultados ha ido logrando a lo largo del curso, tanto en lo académico como en lo personal?

¿Qué expectativas tiene sobre el resultado que alcanzarán los estudiantes, una parte de ellos o todos, al final de este curso y sus posibilidades de aprobar el curso, promocionar, graduarse, pasar a otra opción de formación, etc.?

¿Cuál es su valoración general del programa o la medida en que Vd. enseña?

¿Qué sería preciso para que funcionara todavía mejor?

## GUÍA PARA LA OBSERVACIÓN EN CLASE

### A.- DATOS GENERALES:

- 1.- CENTRO:
- 2.- CURSO:
- 3.- NÚMERO DE PARTICIPANTES:
- 4.- LÍMITES TEMPORALES:

### B.- ESTRUCTURA SOCIAL DEL AULA.

**Objetivo:** Esta dimensión nos permite conocer la dinámica organizativa, interactiva y social de la clase.

Elementos a tener en cuenta:

- 1.- Tipo de comunicación (verbal y no verbal).
- 2.- Interacciones y secuencias participativas.
- 3.- Normas de clase.
- 4.- Valores establecidos.
- 5.- Rutinas y procedimientos típicos de interacción.
- 6.- Tipos de agrupamientos y disposición del alumnado.
- 7.- Distribución y uso del espacio y del tiempo.
- 8.- Características más significativas del ambiente en clase.
- 9.- Estructuras organizativas: trabajo individual; trabajo en grupo o trabajo colaborativo; asamblea; explicación del profesor; apoyo individualizado del profesor; recogida del material; etc.

MODELO DE REGISTRO PARA CADA UNA DE LAS ESTRUCTURAS ORGANIZATIVAS QUE DETECTEMOS:

- A. Tiempo:
- B. Espacio físico:
- C. Número de participantes:
- D. Tipo de participantes:
- E. Contenido que se trabaja en ella.
- F. Estructura de participación: descripción del comportamiento de los distintos protagonistas (profesor-alumnos). Redactamos una narración en la que se describe el tipo de participación y las relaciones mantenidas entre los participantes.
- G. Sucesos: información relativa a situaciones atípicas que rompen momentáneamente la pauta organizativa identificada.
- H. Observaciones: aquí ella información que no se ha registrado en ninguno de los apartados anteriores.

### C) ESTRUCTURA ACADÉMICA DEL AULA

**Objetivo:** Identificar tareas, como unidades de análisis, como medios por los que el curriculum se convierte en procesos de clase.

MODELO DE REGISTRO DE LA OBSERVACIÓN:

- A) Número de participantes:
- B) Tipo de participantes:
- C) Descripción de la tarea:
- D) Tiempo
- E) Ayudas y recursos
- F) Formas de trabajo
- G) Evaluación.

## PLANTILLA DE OBSERVACIONES DE AULA

- 1.- Separar observaciones realizadas según: Ámbito y/o unidad de trabajo // nº obs.
- 2.- Introducir relatos de la sesión en cuadros (matrices)-> lectura, selección, ordenación de la información recogida
- 3.-Análisis interpretativo a la luz de esquema-guía de 'buenas prácticas'

### INICIO

Obsrv.	Primeros momentos / Conexión con días anteriores	Verificación de deberes	Cómo plantea el trabajo a realizar	Organización del aula /estudiantes
1ª				
N				

### CONTENIDOS Y MATERIALES

Obsrv.	Contenidos que se trabajan	Materiales
1ª		
2ª		

### DESARROLLO

Obsrv.	Desarrollo de la sesión de clase	Tareas que realizan los alumnos
1ª	Profesor/a Alumnos/as	
2ª	Profesor/a Alumnos/as	

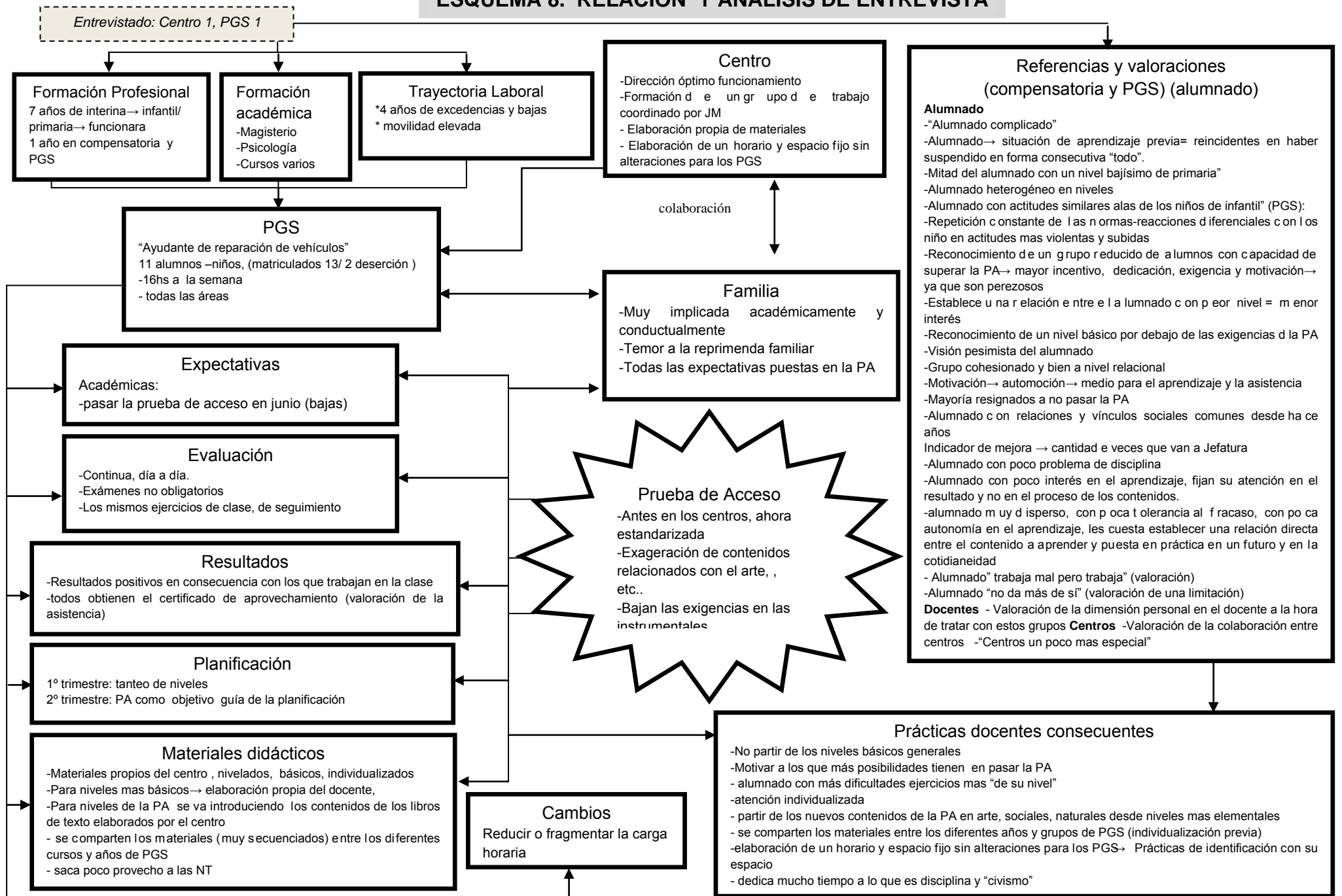
### CLIMA Y PARTICIPACIÓN

Obsrv.	Cómo están participando los alumnos	Cómo incita el prof. la participación	Orden, relaciones...
1ª			
2ª			

### SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DEL DÍA

Obsv.	Cómo es seguimiento/ supervisión por profesor	A qué aspectos le presta atención	Qué se hace para corregir tareas
1ª			
2ª			

## ESQUEMA 8. RELACIÓN Y ANÁLISIS DE ENTREVISTA



## CUADRO 9. PRIMER VUELCO GLOBAL DE INDICADORES (UNIDADES DE ANÁLISIS) EN PRE-CATEGORÍAS

Alumnado							Sin aplicación de programas de apoyo Plan de Convivencia
Con aplicación de programas o apoyos							
<p><i>Dos tipos dependiendo del nivel:</i>                      1-Menos interés por la educación, analfabeto, sin hábitos ni costumbres, sin socializar                      2- Sociabilizado, algunas normas integradas, reacios al centro                      -Diferenciación entre el alumnado con dificultades de aprendizaje instrumentales (refuerzos) y alumnado con deficiencia en los hábitos básicos (compensatoria)</p>							
Nivel Comportamental	Nivel Actitudinal	Nivel Situacional/ Posicionamiento	Nivel Relacional	Mecanismos en los Itinerarios de paso y Ubicación	Nivel Contextual	Nivel Axiológico	Nivel Intelectual/ Educativo/ Cultural
<p>-En momentos "violento"                      -alumnado nervioso, intranquilo                      -Alumnado con poco problema de disciplina                      Indicador de mejora → cantidad e veces que van a Jefatura                      -"Alumnado complicado, difícil"                      -deficiencia en los hábitos básicos</p>	<p>-El perfil de un niño de diversificación es que quiere pero no puede y que trabajando puede llegar a conseguir los objetivos mínimos de la ESO.                      Poca consistencia en la mantención de un interés por una temática determinada                      Alumnado con poco aprecio y valoración a la educación                      Alumnado impredecible- dificulta la planificación                      Noble                      -20% se siente marginado en el grupo de compensatoria                      -Alumnado con actitudes similares a las de los niños de infantil" (PGS):                      -alumnado perezoso                      -Alumnado con poco interés en el aprendizaje, fijan su atención en el resultado y no en el proceso de los contenidos.                      -alumnado perezoso                      -Mayoría resignados a no pasar la PA                      -Repetición constante de las normas-reacciones diferenciales con los niños en actitudes más violentas y subidas                      -Motivación→ automoción→ medio para el aprendizaje y la asistencia                      -Menor parte del alumnado motivado, animado, con ambiciones académicas y formativas                      - Alumnado" trabaja mal pero trabaja" (valoración)                      -alumnado muy disperso, con poca tolerancia al fracaso, con poca autonomía en el aprendizaje                      -Esquemático y rígido en sus creencias                      -alumnado gitano cultivador de un recelo hacia "lo que no es de su grupo"                      -alumnado sin hábitos                      -alumnado trabajador y cumplidor                      -"Alumnado formal con la asistencia                      -alumnado absorbente en clase                      Infravaloración del tema sexual                      -Alumnado motivado, ansioso (mayoría)                      -No valoran el esfuerzo                      Alumnado "asalvajado"                      -Alumnado de etnia actitud a la defensiva                      Falta de ambiciones y de conexión entre la formación y una mejor calidad de vida                      Desmotivación generalizada</p>	<p>-con aprecio hacia los maestros demostrado fuera del centro no correspondiente a lo que sucede dentro el centro                      -Alumnado heterogéneo en niveles                      -alumnado en desventaja sociocultural→ baja autoestima                      -Desahuciados sin los PGS                      -alumnado en desconexión entre las posibilidades brindadas por la educación y una mejor calidad de vida                      -alumnado absentista y poco escolarizado                      -Alumnado problemático en situación de marginalidad desde una perspectiva ecológica del origen de la misma                      -Alumnado con un ambiente familiar complicado                      -alumnado si hábitos previos de trabajo                      -Alumnado en un contexto complicado y mayoritariamente responsable de la situación                      -En riesgo de ES                      Falta de conciencia del espacio y el tiempo                      Alumnado gitano femenino más inestable su continuidad</p>	<p>Precepción del docente más próxima y cercana                      Docentes: -Visión pesimista del alumnado                      Requiere atención constante e individualizada                      Identificación por el género del docente cercanía de edad                      Mayor roce y contacto                      -Alumnado con relaciones y vínculos sociales comunes desde hace años                      -Grupo cohesionado y bien a nivel relacional                      -Incorporación o no del alumnado depende de su situación e impacto individual</p>	<p>-Incorporación o no del alumnado depende de su situación e impacto individual                      -Identificación de un grupo más problemático dentro del grupo problemático (30- 40)                      --Mayoría en aulas de compensatoria y PGS                      -Evolución del alumnado, antes y después del PGS                      --Se reduce la captación del alumnado a medida que avanzan en la ESO</p>	<p>Causas multifactoriales de su situación                      Alumnado con asistencia irregular dependiend o del ciclo laboral                      -Asistencia depende del ciclo laboral de sus padres                      -reflejan y motivan a través de pares como referentes de éxito                      -Alumnado de etnia gitana falta de referentes</p>	<p>- Alumno do con valores disonante con el centro "Valores cero"</p>	<p>-Alumnado→ situación de aprendizaje previo= reincidentes en haber suspendido en forma consecutiva "todo".                      -Se establece una relación entre el alumnado con peor nivel = menor interés                      -Mitad del alumnado con un nivel bajísimo de primaria"                      -Reconocimiento de un nivel básico por debajo de las exigencias d la PA                      Alumnado con situación académica baja                      -Alumnado "no da más de sí" (valoración de una limitación)                      -, les cuesta establecer una relación directa entre el contenido a aprender y puesta en práctica en un futuro y en la cotidianidad                      -Baja el nivel de concentración y de hábitos básicos en relación con el nivel de compensación                      Alumnado con desfase a nivel cultural y de conocimientos                      -Falta de cultura musical                      -alumnado con potencialidades, rescatable                      -Retención por las asignaturas instrumentales                      -Dificultades con contenidos de forma teórica                      -Pocos logros y poca evolución a nivel académico                      -Alumnado con diferentes ritmos de aprendizaje y trabajo                      -Reconocimiento de un grupo reducido de alumnos con capacidad de superar la PA→ mayor incentivo, dedicación, exigencia y motivación</p>

Logros a nivel humano y actitudinal										
Actores en el proceso de formación										
Orientador	Tutor	Madres mediadoras	Características Personales y Grupales				Docentes		Docencia	
			<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificación personal con la temática de la ES</li> <li>-Dedicación voluntaria y vocacional</li> <li>-Ánimo de superación</li> <li>- Valoración de la dimensión personal en el docente a la hora de tratar con estos grupos</li> <li>-Entrega total del equipo docente</li> <li>-Valoración de la implicación en la formación</li> <li>-Mayor permisividad</li> <li>-Confidente</li> <li>-referente</li> <li>-voluntariado</li> <li>-entrega</li> <li>-demandas y propuestas para el cambio nacen del profesorado</li> <li>-Sensación de desarraigo por movilidad</li> <li>-Concientización en el impacto positivo en el alumnado</li> <li>-Actitud docente: se hace con l experiencia y con las ganas de superarse a diario, ensayo error y aprender de las experiencias, empatía</li> <li>-Temor al descarrilamiento y la deserción temprana</li> <li>-Valora la dimensión personal del profesorado como la más importante</li> <li>- resalta la calidad del grupo humano</li> <li>-núcleo de una "filosofía de aceptación" que impregna toda la esfera del centro</li> </ul>				<ul style="list-style-type: none"> <li>Características de la función docente</li> <li>Familiarización, Conocimiento y experiencia previa del docente</li> <li>-No pensar solo desde el punto de vista académico del alumnado</li> <li>-Fomentar la creatividad y la responsabilidad ante los actos</li> <li>-Docentes en función de las necesidades de los alumnos</li> <li>-Identificación con su labor docente</li> <li>-Valoración de la función de "educador"</li> <li>-Docentes de compensatoria→ trabajo muy duro</li> <li>-Lógica academicista inviable con los grupos en riesgo</li> <li>-algunas formas agresivas de intervención</li> <li>-Docente de secundaria muy especializado con falta de pedagogía</li> <li>-Hacerse cada vez mas prescindible en la clase</li> <li>-Reforzar la dimensión personal antes que al académica</li> <li>-Establecer actividades de aplicación directa, eficaz, con utilidad en la puesta en práctica</li> <li>-Trabajo e implicación extra</li> <li>-Reconocimiento de un grupo reducido de alumnos con capacidad de superar la PA→ mayor incentivo, dedicación, exigencia y motivación</li> <li>-no se niega a innovar → Comunidades de aprendizaje</li> <li>-educación a los grupos de compensatoria y PGS→ dificultoso</li> <li>-intentan dar una educación de calidad→ fácil</li> </ul>			
Prácticas Consecuentes (Actores en el Proceso de Formación)										
Prácticas Didácticas	Prácticas de Relación Interpersonal	Prácticas Normativas	Prácticas de Programación	Prácticas de Organización Interna del Centro	Prácticas Metodológicas			Prácticas de Implicación Personal	Prácticas de Relación con el Contexto	Prácticas Personalizadas
<ul style="list-style-type: none"> <li>-agrupación por niveles</li> <li>-Trabajar desde el ensayo- error, prácticas con personales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-clima ameno, distendido</li> <li>-generar vínculos de confianza y sinceridad</li> <li>-las Prácticas de inclusión rompen con las distancias entre los actores menos implicados</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>-jugar con los cambios de niveles dependiendo de todas las dimensiones del alumno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-individualización</li> <li>-incentivar el trabajo autónomo,</li> <li>-combinar la individualización y el trabajo en grupo</li> <li>-dinámicas diferentes para alumnos con mayor dificultad</li> <li>-dinámicas adaptadas a las demandas, a las revisiones y a los descartes</li> </ul>					



**Programas, Planes, Proyectos e Iniciativas Propias**

<p>PGS</p> <p>-necesaria una formación específica -dificultad en la transición T-P</p> <p>-2 tipos en el centro dependiendo o de la rama de FP implantada -Alumnado persiste en el centro para alcanzar los PGS</p> <p>-Período de prácticas: período de socialización, de integración de hábitos</p> <p>Proporcion a un horizonte perspectivas bien diseñado</p> <p>Procesos de Prácticas</p> <p>Proceso de cambio y maduración lograda fuera del entorno escolar</p> <p>Necesario</p>	<p>Compensatoria / Diversificación</p> <p>Características valoradas:</p> <p>-Atención a la diversidad y compensatoria: "son más específicas"</p> <p>-Alumnado con buenos resultados= alumnado asistente</p> <p>-&gt;Éxito escolar= &gt; permanencia →justifica la atención a la diversidad</p> <p>-Son necesarios, bien elaborados, trabajan sobre una necesidad</p> <p>-Utilizado en muchos centros como Comisiones de servicio para justificar la continuidad en el centro de algún docente y de espacios de descarte de un colectivo de alumnos con bajo rendimiento</p> <p>-Merecen la pena bien encaminados</p> <p>-Educación en sentido más básica y amplia</p> <p>-Implicancia del profesorado y del centro</p> <p>-Diferenciación entre el alumnado con dificultades de aprendizaje instrumentales (refuerzos) y alumnado con deficiencia en los hábitos básicos (compensatoria)</p>	<p>PCPI</p> <p>Buena propuesta, prolongación un año, beneficio so para la parte teórica</p>					
	<p>Expectativas y objetivos</p> <p>-Proporciona un horizonte formativo y laboral</p> <p>-Intentar retenerlo hasta los 18 años</p> <p>-Enfocada para la obtención del certificado</p> <p>-Contra la deserción escolar</p> <p>-educación en valores, sociabilización, crecimiento personal, integración</p> <p>-integración, acceso a ciclos formativos</p> <p>-establecer puntos de referencia Académicas:</p> <p>-pasar la prueba de acceso en junio (bajas)</p> <p>-brindar un mínimo de habilidades básicas aplicables y como punto de partida a una mayor formación (saber hacer – saber resolver)</p> <p>-autonomía, responsabilidad</p> <p>Reducir el absentismo (Prácticas)</p> <p>Nivel comportamental fundamental</p> <p>Socialización, saber estar</p> <p>Conocimientos básicos</p> <p>Pocas expectativas a nivel académico</p> <p>Depende del tipo y nivel del alumnado</p> <p>Dependiendo del nivel y el interés =1º nivel- socialización y educación básica, 2º nivel- darles conceptos y contenidos para llegar a un PGS</p> <p>Normalización de hábitos, integración</p> <p>Conseguir el 2º grado de FP para Administrativo e instalaciones nuevas para Automoción → asegurar la permanencia de los egresados de PGS</p> <p>-mejorar cuestiones técnicas</p> <p>Aumentar el personal y de graduados Académicas:</p>	<p>Evaluación</p> <p>-No se establecen pautas evaluativas</p> <p>-el programas es evaluado anualmente</p> <p>-Continua, muchos controles y datos</p> <p>-búsqueda de comprensión e interiorización ind</p> <p>-Continua, día a día.</p> <p>-Exámenes no obligatorios</p> <p>-Los mismos ejercicios de clase, de seguimiento</p> <p>-continua, del trabajo en clase, observación, entrega de trabajos</p> <p>-Continua, día a día.</p> <p>-Exámenes no obligatorios</p> <p>-Los mismos ejercicios de clase, de seguimiento</p> <p>-valoración del esfuerzo: parte práctica 60%</p> <p>- conectada con el desempeño futuro laboral</p> <p>-parte teórica 30%-ejercicios del libro ya familiarizados</p> <p>-no hay suspendidos-intentos de recuperación que sean</p>	<p>Resultados</p> <p>-Evolución del alumnado, antes y después del PGS</p> <p>-Alumnado de compensatoria traspasado a PGS</p> <p>- diversificar dentro de lo que la institución pública nos puede dar</p> <p>-Buenas Prácticas como baremo del éxito→ mejora con el tiempo y experiencia</p> <p>30- 40 % posibilidades de pasar a 3º de ESO</p> <p>07/08 mejora en los aprendizajes y rendimientos</p> <p>A largo plazo</p> <p>-Resultados positivos en consecuencia con los que trabajan en la clase</p> <p>-todos obtienen el certificado de aprovechamiento (valoración de la asistencia)</p> <p>-Veracidad a la hora de la intermediación</p> <p>-aumento de niños de etnia gitana en el centro (mayor</p>	<p>Planificación y metodología</p> <p>- Individualización constante y demandada por el alumnado</p> <p>-Incorporación o no del alumnado depende de su situación e impacto individual</p> <p>-Cursos de Formación</p> <p>-Total libertad, aunque se deja constancia de cada sesión</p> <p>1º familiarización con el teclado, 2º transición al ordenador, 3º trabajos básicos con el ordenador</p> <p>1º toma de contacto, 2º adaptación a cada nivel , 3º agrupar por niveles, 4º Plantear objetivos y contenidos</p> <p>Met.: combinar la individualización y el trabajo en grupo</p> <p>-parte del libro de texto (básico e impuesto)</p> <p>- met.: flexible y en función de las necesidades, e instrumental, práctica y aplicable</p> <p>Individualización</p> <p>1º Partir de referencias de años anteriores, datos previos</p> <p>2º familiarización con el alumnado</p> <p>3º individualización</p> <p>Parte del nivel individual</p> <p>Grado de consecución de contenidos no elevado (habilidades básicas)</p> <p>Utilización de temáticas de</p>	<p>Materiales didácticos</p> <p>-instrumentos musicales, cd's, cascos, auriculares</p> <p>Adaptados a las experiencias del alumnado</p> <p>-fichas adaptadas</p> <p>-problemática con la estructuración de los textos nuevos</p> <p>-libro de texto</p> <p>-en función de las necesidades</p> <p>-adaptados</p> <p>-Libros de texto</p> <p>Coordinación previa de preparación</p> <p>Cuadernillos de base y punto de partida para luego adaptarlos a las necesidades</p> <p>Libros específicos de adaptación curricular</p> <p>Material de lectura alternativo de propia elaboración</p> <p>Internet, libro de texto adaptado y fichas</p> <p>Cheque libro, material adaptado, a elección del profesorado</p> <p>-Materiales propios del centro , nivelados, básicos, individualizados</p> <p>-Para niveles más básicos→ elaboración propia del docente,</p> <p>-Para niveles de la PA se va introduciendo los contenidos</p>	<p>Cambios</p> <p>Reducir el número de alumnos</p> <p>Material adaptado</p> <p>Mayor percepción y consideración de grupo a los alumnos de PGS dentro del centro</p> <p>-Necesaria mayor formación dentro del centro</p> <p>-Abrir las puertas del centro hacia la sociedad (intercambios entre centros)</p> <p>Fragmentación de grupos de compensatoria→ mayor individualización</p> <p>Mayor dotación económica</p> <p>Mayor formación práctica del profesorado</p> <p>Cambiar a aulas mas grandes</p> <p>Mas formación al profesorado de tipo práctica</p> <p>Establecer grupos compensatoria en edades escolares más tempranas, mas refuerzos de</p>	<p>Condiciones espacio</p> <p>- temporales</p> <p>- fundamental, higiene, exclusividad, recursos</p>

tener todo aprobado (T-P) Empresas desinteresadas	-pasar la prueba de acceso en junio (bajas) -Alumnado con inquietudes y motivaciones -Superar la prueba de acceso	necesarios -no es ejercida -super personalizada y diversificada -Coge datos de la observación -valoración multifactorial	matriculación, menor deserción) -evolución en un trimestre -pasan del 100% de los alumnos -positivos: integración social, laboral, cubrir sus necesidades -a largo plazo	interés individual 1º trimestre: tanteo de niveles 2º trimestre: PA como objetivo guía de la planificación -Dinámica -lectura y explicación, actividades, ejercicios de interiorización -Alternar teoría y práctica (teoría más avanzada)	de los libros de texto elaborados por el centro - se comparten los materiales (muy secuenciados) entre los diferentes cursos y años de PGS - saca poco provecho a las NT -Libro específico de teoría -Vídeos	personal Reducir o fragmentar la carga horaria Reforzar la enseñanza básica en primaria, anticiparse al problema		
------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

**Prácticas consecuentes (Programas, Planes, Proyectos, Iniciativas propias)**

Prácticas Didácticas	Prácticas de Relación Interpersonal	Prácticas Normativas	Prácticas de Programación	Prácticas de Organización Interna del Centro	Prácticas Metodológicas	Prácticas de Implicación Personal	Prácticas de Relación con el Contexto	Prácticas Personalizadas
<p>-Prácticas de desestereotipación por medio de juegos de roles -dosificación de las tareas -ritmo normal de un grupo normal</p> <p>Áreas instrumentales las trabajan fuera del grupo</p> <p>-Prácticas de convivencia e integración al grupo (rotación de espacios y compañeros) -Movilidad interna y externa del material didáctico específico adaptado→ trabajo autónomo se comparten los materiales entre los diferentes años y grupos de PGS (individualización previa) -Trabajo opcional y voluntario dentro de la clase No cambiar de espacios, rompe la dinámica lograda Variación constante de materiales y ejercicios, flexibilización</p> <p>- alumnado con más dificultades ejercicios mas "de su nivel" -lectura inducida de los temas de interés</p> <p>-Variación de actividades, rotación y cambios continuos -División por niveles -Búsqueda de catarsis en las sesiones -Se realiza una ficha de seguimiento con el comportamiento, la creatividad, el respeto, y qué tipo de valores se han integrado -realizar tareas de relajación en momentos de tensión</p>	<p>-Mediación directa (diaria y trimestral) -clima distendido, generar espacios de confianza y confidencia - establecen vínculos de confianza y relación cercana - generar autonomía para generar seguridad en sí mismo -activar el mecanismo de la motivación desde un interés del alumnado -Familiarización y conocimiento directo, continuo y muy próximo con los de etnia gitana Intenta el "no aislamiento" del alumnado Prácticas de aumento de autoestima por la inclusión en el grupo de compensatoria (privilegio) -Motivar a los que más posibilidades tienen en pasar la PA -Utilización y colaboración de puntos de referencia de apoyo (otros actores dentro del grupo→ Comunidades de Aprendizaje) en cuestiones volitivas, actitudinales y de hábitos→ integración -asesoramiento didáctico y actitudinal al profesorado -Generar un clima distendido armónico -asesoramiento general y particular -Cuando el profesor del grupo se encuentra integrado y ha participado en las horas del programa mejoran los resultados -familiarización por consanguinidad y tiempo de contacto directo -acercan las partes implicadas -Establece vías de canalización personal -Establece vínculos de confianza,</p>	<p>-Prácticas contra el absentismo: JA a las 5 faltas se corta el salario de los padres del SS -luchar contra el absentismo desde los SS (reducción de salario por faltas)</p>	<p>-utilización de un activador motivacional de transferencia hacia otras partes de la programación (T-P) -teoría como herramienta de la práctica -flexibilización de los contenidos -ubicar los contenidos de interés de forma estratégica dentro de la programación Aprendizaje de Contenidos instrumentales adaptados a la vida diaria "Lo curricular como instrumento flexible" y en función de las necesidades del alumnado - dedica mucho tiempo a lo que es disciplina y "civismo" partir de los nuevos contenidos de la PA en arte,</p>	<p>-relación directa con el jefe de estudios en especial -elaboración de un horario y espacio fijo sin alteraciones para los PGS→ Prácticas de identificación con su espacio -Horario semanal permite variar el nivel de los grupos→ renovación (cambiar el chip)→ menos monotonía -espacios físicos coordinados para facilitar la interrelación -coordinación desde la orientación de planes del centro (implica más trabajo) -seguimiento de revisión y corrección exhaustivo - eje transversal de coordinación: unificación coordinativa de los planes facilita la aproximación al alumnado y a sus problemáticas -Plan de Control de absentismo (primaria) -Prácticas de seguimiento exhaustivo del alumnado (notas, cuestionarios, bases de datos)→ organización del grupo -Prácticas de coordinación y movilidad de las estancias del alumnado entre los diferentes niveles en función con sus características situacionales "Prácticas de marketing" -Interdisciplinariedad: Intentan</p>	<p>Resolución de problemas, búsqueda de soluciones -variar la forma de llegar al alumnado -atención individualizada enfocarse en el proceso de logro de un objetivo Dispersar los grupos, "divide y vencerás" Autoevaluación externa Prácticas de participación, comprensión</p>	<p>-dedicación voluntaria de horas extras -involucrarse con los planes del centro -Dedicación diaria -durante los tiempos libres se realizan actividades e iniciativas personales - trabajar desde la dignidad y la incondicionalidad y la ayuda→ generar confianza y hacer entender la relación educación= mejor calidad de vida -Seguimiento personal de cada caso -estimulación y motivación personal y</p>	<p>-Prácticas de difusión coordinada y compartida con otras instituciones públicas -Participación de toda la comunidad educativa y padres -trabajar con la familia→ "bien recibida" -trabajo fuera del centro con las familias -cierran el ciclo de intermediación -Prácticas de orientación y de inclusión (romper la barreras, mayores relaciones, mayor proximidad) -Establece un eslabón entre el grupo y el profesor -establecer</p>	<p>-Círculo de atención al alumno: 1º advertencia, 2º presencia ante los padres -estrategia de integración : 1º elevar el nivel, 2º arbitrar las Prácticas de intervención emergentes del grupo de investigación - brindar experiencias positivas y en lo posible posible formativa Planificación de ejercicios y actividades</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>-flexibilidad en la alternancia de los grupos</li> <li>-alternancia entre la intervención y el trabajo autónomo <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prácticas variadas y creativas (exigencia por la inclusividad), sin dejar la parte mecánica de lado</li> </ul> </li> <li>--adaptar el nivel de exigencia al nivel del alumnado, <ul style="list-style-type: none"> <li>-trabajo en grupos reducidos adaptándose al nivel integral y comunicativo</li> <li>--ficha de derivación para descongestionar la tarea y poder atender las inquietudes</li> <li>-adaptarse a las circunstancias espacio temporales</li> </ul> </li> </ul>	<p>intermediación y confidencialidad y respeto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Prácticas de integración y relación</li> <li>-Realiza actividades de externalización de las conductas y sensaciones <ul style="list-style-type: none"> <li>-Búsqueda del contacto físico</li> </ul> </li> <li>-Ruptura de distancias, barreras y grupos prefijados <ul style="list-style-type: none"> <li>-intermediación con todos los actores</li> <li>-establecer pautas jerárquicas iniciales <ul style="list-style-type: none"> <li>-Prácticas de motivación</li> <li>-Refuerzo positivo</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>-Utiliza refuerzos positivos (no levanta la voz, no riñe)</li> <li>-Establece un vínculo de igualdad con el alumnado, aunque de respeto y límites razonables</li> </ul>		<p>sociales, naturales desde niveles más elementales</p> <p>No partir de los niveles básicos generales</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-utilización de contenidos conductores necesarios hacia los que suscitan más interés</li> </ul>	<p>integrar las diferentes iniciativas contra la ES y trabajar en conjunto dentro del centro→ diferentes áreas apuntan a los mismos objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-en colaboración con la jefatura</li> <li>-Trabajar con docentes de apoyo en grupos normales con alumnos de compensatoria</li> <li>Trabajar la compensación fuera del aula→ mayor individualización</li> <li>-Reuniones periódicas de coordinación con el resto del equipo</li> </ul>	<p>ión, reflexión y análisis de las tareas realizadas</p> <p>Seguimiento y participación</p> <p>Búsqueda en el fracaso un punto de partida en el aprendizaje</p>	<p>directa.</p> <p>-Pilares de su labor: Comunicación, diálogo, negociación y respeto</p>	<p>redes de influencia con los proyectos del centro hacia los otros centros</p> <p>-proporcionar información valiosa entre y desde los centros</p>	<p>dependien do del momento de esparcimiento (previamente= mas desgaste mental, posteriorm ente= mas recreativo/ internet)</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### Prueba de acceso

- Material enfocado a la prueba
- Antes en los centros, ahora estandarizada
- Exageración de contenidos relacionados con el arte, , etc..
- Bajan las exigencias en las instrumentales
- Decisiva
- Centro de la preparación
- barrera motivadora
- Reconocimiento de un grupo reducido de alumnos con capacidad de superar la PA→ mayor incentivo, dedicación, exigencia y motivación→ ya que son perezoso

### Centros

- Valoración de la colaboración entre centros
- valoración del los centros: "centros un poco más especial"
- Absorben las deficiencias de la familia→ crea programas, planes
- Privados y concertados marcados por el rendimiento y dan garantías de éxito
- Públicos albergan los descartes del los C y P e intentan sacarlos adelante, paliar situaciones
- Núcleo de aprendizaje único y enfocado para el desarrollo y mejora
- Enfoque sistémico de tratamiento de la ES
- Establece la prioridad de educar antes que formar e instruir

<b>Centro</b>				
<p style="text-align: center;"><b>Clima</b></p> <p style="text-align: center;">clima de consenso genera favorece</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Clima de centro construye una identidad</li> <li>-Se crean lazos comunes, red de confianza y colaboración mutua</li> <li>-establece un clima armónico y de colaboración mutua</li> <li>-Centrado en lo personal y luego en lo profesional</li> <li>-Coordinación entre, equipos directivo, los responsables de los programas, el orientador= buenos resultados</li> <li>-Implicancia contagiosa</li> <li>-Trato humano igualitario del grupo de profesores con las mediadoras</li> <li>- centro complejo: a nivel de diversidad de población escolar y con respuestas para todos los niveles</li> <li>-Establece un proceso de vinculación de las partes implicadas</li> <li>-dinamismo flexibilidad en todos los niveles asume el rol familiar</li> <li>-Unificación de criterios</li> <li>- Sugieren ideas todas los actores del proceso educativo</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Estructura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-modifica su estructura según el curso</li> <li>-Inflexibilidad con los pedidos de reestructuración de grupos (integración)</li> <li>Estructura organizativa y coordinativa favorecedora de la labor y la implicancia docente</li> <li>-Panes de Tutoría Compartida: un tutor más para los casos más problemáticos (vínculo afectivo)</li> <li>- Elaboración de un horario y espacio fijo sin alteraciones para los PGS</li> <li>-política de normalización y reivindicación de los PGS (espacios, tratamiento)</li> <li>-Plan de Educación Familiar (iniciativa propia de las mediadoras, aprobado por el ayuntamiento y traído por al dirección)</li> <li>-2 orientadores (1º tiempo total, 2º apoyo)</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Dirección</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Trabajo coordinado con equipos de directores</li> <li>Dirección óptimo funcionamiento</li> <li>-Formación de un grupo de trabajo coordinado por JM</li> <li>-Les da una gratificación simbólica anual</li> <li>Dirección y liderazgo: núcleo motivador de proyectos e iniciativas, establecimiento de un grupo humano motivado y motivante imprescindible</li> <li>-Solicita programas</li> <li>-Funcionamiento óptimo gracias al equipo directivo</li> <li>- subvenciona la continuidad de Programas (MUSE) al término de los mismos.</li> <li>- integración paulatina del espacio físico del orientador en correspondencia con el cambio de dirección</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Objetivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- luchar contra la deserción</li> <li>- buscar la inclusividad→ dificultad</li> <li>- intenta reivindicar el prejuicio hacia los logros del centro</li> <li>- grupos problemáticos= prioridad del centro</li> </ul>	
<b>Prácticas Consecuentes</b>				
<p style="text-align: center;"><b>Prácticas Didácticas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Maximizar el aprovechamiento del tiempo</li> <li>-Material adaptado en simultaneidad con alguien de apoyo</li> <li>-Establecer grupos heterogéneos</li> <li>- Elaboración propia de materiales</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Prácticas de Relación Interpersonal</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Establecer vínculos de relación próxima y confianza</li> <li>-Establecer un vínculo de proximidad con el alumnado</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Prácticas Normativas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Centro administra las subvenciones del alumnado con anuencia de padres</li> <li>- mecanismos de expulsión Correctiva (máximo tres días, por agresión física)</li> <li>-Instrumento de comunicación e intermediación: Agenda de seguimiento personal (multifuncional)</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Prácticas de Organización interna del Centro</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Rotación de los docentes de compensatoria con bachillerato (compensación y voluntariado)</li> <li>-Organización propia de atención a la diversidad: aplicación de grupos de compensatoria a los "recién llegados con mayor retraso curricular" intentando no desintegrarlos de su grupos de forma excesiva</li> <li>Planes e acompañamiento</li> <li>-Prácticas matemáticas de articulación, distribución, cesión voluntaria y reducción de horas oficiales entre los docentes para poder cubrir con las horas de diversificación necesarias</li> <li>-Establecer nexos de confianza con los agentes de más experiencia en el centro</li> <li>-Seguimiento exhaustivo de forma de indicadores numéricos de todas las actuaciones</li> <li>-Control exhaustivo y reiterado de entradas y salidas del centro</li> <li>-Flexibilizar los límites de entrada y salida de los alumnos con dificultades de sus grupos ordinarios dependiendo de su situación actual</li> <li>-Adaptar las Prácticas y necesidades al profesorado disponible y en función de la reinserción del alumnado</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Prácticas de Relación con el Contexto</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Planes de transición: diagnóstico previo al siguiente curso</li> <li>-Convenios de intercambio con el extranjero</li> <li>-Actividades extraescolares: Propuestas de mejora de trabajo conjunto con las familias en los pueblos dirigidas por el centro (subvencionado por la administración)</li> </ul>
<b>Familia</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Falta de ejemplo</li> <li>-motivación y valoración ante los logros</li> <li>-derrumbada, releva la escuela su función</li> <li>-Núcleo y origen de la problemática</li> <li>-con problemas de delincuencia, pocos recursos económicos e ingresos poco identificables, numerosas, desestructurada, árbol genealógico confuso y desidentificación parental</li> </ul>				

<p><b>Nivel económico- laboral</b> Intermitencia laboral de los padres condiciona la asistencia de los alumnos</p>	<p><b>Nivel actitudinal</b> -no inculca hábitos básicos ni de estudio -Falta de apoyo -No se valora a la educación -falta de mayor participación Alumnos: Temor a la reprimenda familiar -Resignación y desbordamiento ante el comportamiento de los niños -Buena respuesta ante la presencia mediadora -Respuestas variadas ante la mediación</p>	<p><b>Relación con la educación</b> Padre debe responder personalmente ante cualquier alteración del niño -Muy implicada académicamente y conductualmente -minoría envía al PGS como una alternativa de descarte -Todas las expectativas puestas en la PA - involucrados en tareas del centro - desvaloriza al centro escolar -Posee un lugar en centro Valores disonantes con los del centro → recelo y susceptibilidad hacia el profesorado</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## CUADRO 10. SEGUNDO VUELCO DE PRÁCTICAS (PRÁCTICAS) DE UNO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Prácticas didácticas	Prácticas de relación interpersonal	Prácticas normativas	Prácticas de Programación	Prácticas de organización interna del Centro	Prácticas metodológicas	Prácticas de implicación personal	Prácticas de relación con el contexto	Prácticas personalizadas
<p>-agrupación por niveles</p> <p>-Trabajar desde el ensayo-error, con Prácticas personales</p> <p>-Prácticas de desestereotipación por medio de juegos de roles</p> <p>-dosificación de las tareas</p> <p>-ritmo normal de un grupo normal</p> <p>Áreas instrumentales las trabajan fuera del grupo</p> <p>-Prácticas de convivencia e integración al grupo (rotación de espacios y compañeros)</p> <p>-Movilidad interna y externa del material didáctico específico adaptado → trabajo autónomo</p> <p>se comparten los materiales entre los diferentes años y grupos de PGS (individualización previa)</p> <p>-Trabajo opcional y voluntario dentro de la clase</p> <p>No cambiar de espacios, rompe la dinámica lograda</p> <p>Variación constante de materiales y ejercicios, flexibilización</p> <p>-alumnado con más dificultades ejercicios mas "de su nivel"</p> <p>-lectura inducida de los temas de interés</p> <p>-Variación de actividades, rotación y cambios continuos</p> <p>-División por niveles</p> <p>-Búsqueda de catarsis en las sesiones</p> <p>-Se realiza una ficha de seguimiento con el comportamiento, la creatividad, el respeto, y qué tipo de valores se han integrado</p> <p>-realizar tareas de relajación en momentos de tensión</p> <p>-flexibilidad en la alternancia de los grupos</p>	<p>-Mediación directa (diaria y trimestral)</p> <p>-clima distendido, generar espacios de confianza y confianza</p> <p>- establecen vínculos de confianza y relación cercana</p> <p>- generar autonomía para generar seguridad en sí mismo</p> <p>-activar el mecanismo de la motivación desde un interés del alumnado</p> <p>-Familiarización y conocimiento directo, continuo y muy próximo con los de etnia gitana</p> <p>Intenta el "no aislamiento" del alumnado</p> <p>Prácticas de aumento de autoestima por la inclusión en el grupo de compensatoria (privilegio)</p> <p>-Motivar a los que más posibilidades tienen en pasar la PA</p> <p>-Utilización y colaboración de puntos de referencia de apoyo (otros actores dentro del grupo → Comunidades de Aprendizaje) en cuestiones volitivas, actitudinales y de hábitos → integración</p> <p>-asesoramiento didáctico y actitudinal al profesorado</p> <p>-Generar un clima distendido armónico</p> <p>-asesoramiento general y particular</p> <p>-Cuando el profesor del grupo se encuentra integrado y ha participado en las horas del programa mejoran los resultados</p> <p>-familiarización por consanguinidad y tiempo de contacto directo</p> <p>-acercan las partes implicadas</p> <p>-Establece vías de canalización personal</p> <p>-Establece vínculos de confianza, intermediación y confidencialidad y</p>	<p>-Prácticas contra el absentismo: JA a las 5 faltas se corta el salario de los padres del SS</p> <p>-luchar contra el absentismo desde los SS (reducción de salario por faltas)</p> <p>-Centro administra las subvenciones del alumnado con anuencia de padres</p> <p>- mecanismos de expulsión</p> <p>Correctiva (máximo tres días, por agresión física)</p> <p>-Instrumento de comunicación e intermediación: Agenda de seguimiento personal (multifuncional)</p>	<p>-utilización de un activador motivacional de transferencia hacia otras partes de la programación (T-P)</p> <p>-teoría como herramienta de la práctica</p> <p>-flexibilización de los contenidos</p> <p>-ubicar los contenidos de interés de forma estratégica dentro de la programación</p> <p>Aprendizaje de Contenidos instrumentales adaptados a la vida diaria</p> <p>"Lo curricular como instrumento flexible" y en función de las necesidades del alumnado</p> <p>- dedica mucho tiempo a lo que es disciplina y "civismo" partir de los nuevos contenidos de la PA en arte, sociales, naturales desde niveles más elementales</p> <p>No partir de los niveles básicos generales</p> <p>-utilización de contenidos conductores necesarios hacia los que suscitan más interés</p>	<p>-relación directa con el jefe de estudios en especial</p> <p>-elaboración de un horario y espacio fijo sin alteraciones para los PGS → Prácticas de identificación con su espacio</p> <p>-Horario semanal permite variar el nivel de los grupos → renovación (cambiar el chip) → menos monotonía</p> <p>-espacios físicos coordinados para facilitar la interrelación</p> <p>-coordinación desde la orientación de planes del centro (implica más trabajo)</p> <p>-seguimiento de revisión y corrección exhaustivo</p> <p>- eje transversal de coordinación: unificación coordinativa de los planes facilita la aproximación al alumnado y a sus problemáticas</p> <p>-Plan de Control de absentismo (primaria)</p> <p>--Prácticas de seguimiento exhaustivo del alumnado (notas, cuestionarios, bases de datos) → organización del grupo</p> <p>-Prácticas de coordinación y movilidad de las estancias del alumnado entre los diferentes niveles en función con sus características situacionales</p> <p>"Prácticas de marketing"</p> <p>-Interdisciplinarietà: Intentan integrar las diferentes iniciativas contra la ES y trabajar en conjunto dentro del centro → diferentes áreas apuntan a los mismos objetivos</p> <p>-en colaboración con la jefatura</p> <p>-Trabajar con docentes de apoyo en grupos normales con alumnos de compensatoria</p> <p>Trabajar la compensación fuera del aula → mayor individualización</p> <p>-Reuniones periódicas de coordinación con el resto del equipo</p> <p>-Rotación de los docentes de compensatoria con bachillerato (compensación y voluntariado)</p> <p>-Organización propia de atención a la diversidad: aplicación de grupos de</p>	<p>-Resolución de problemas, búsqueda de soluciones</p> <p>-variar la forma de llegar al alumnado</p> <p>-atención individualizada</p> <p>-enfocarse en el proceso de logro de un objetivo</p> <p>Dispersar los grupos, "divide y vencerás"</p> <p>-Autoevaluación externa</p> <p>-Prácticas de participación, comprensión, reflexión y análisis de las tareas realizadas</p> <p>-Seguimiento y participación</p> <p>-Búsqueda en el fracaso un punto de partida en el aprendizaje</p>	<p>--dedicación voluntaria de horas extras</p> <p>-involucrarse con los planes del centro</p> <p>-Dedicación diaria</p> <p>-durante los tiempos libres se realizan actividades e iniciativas personales</p> <p>- trabajar desde la dignidad y la incondicionalidad y la ayuda → generar confianza y hacer entender la relación educación= mejor calidad de vida</p> <p>-Seguimiento personal de cada caso</p> <p>-estimulación y motivación personal y directa.</p> <p>-Pilares de su labor: Comunicación, diálogo, negociación y respeto</p>	<p>-Prácticas de difusión coordinada y compartida con otras instituciones públicas</p> <p>-Participación de toda la comunidad educativa y padres</p> <p>-trabajar con la familia → "bien recibida"</p> <p>-trabajo fuera del centro con las familias</p> <p>-cierran el ciclo de intermediación</p> <p>-Prácticas de orientación y de inclusión (romper la barreras relacionales, mayor proximidad)</p> <p>-Establece un eslabón entre el grupo y el profesor</p> <p>-establecer redes de influencia con los proyectos del centro hacia los otros centros</p> <p>-proporcionar información valiosa entre y desde los centros</p> <p>-Planes de transición: diagnóstico previo al siguiente curso</p> <p>-Convenios de intercambio con el extranjero</p> <p>-Actividades extraescolares: Propuestas de mejora de trabajo conjunto con las familias en los pueblos dirigidas por</p>	<p>-Círculo de atención al alumno:</p> <p>1º advertencia, 2º presencia ante los padres</p> <p>--estrategia de integración: 1º elevar el nivel, 2º arbitrar las Prácticas de intervención emergentes del grupo de investigación</p> <p>- brindar experiencias positivas y en lo posible formativa</p> <p>Planificación de ejercicios y actividades dependiendo del momento de esparcimiento (previamente= mas desgaste mental, posteriormente= mas recreativo/ internet)</p>

<p>-alternancia entre la intervención y el trabajo autónomo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- -Prácticas variadas y creativas (exigencia por la inclusividad), sin dejar la parte mecánica de lado</li> <li>--adaptar el nivel de exigencia al nivel del alumnado,</li> <li>-trabajo en grupos reducidos adaptándose al nivel integral y comunicativo</li> <li>--ficha de derivación para descongestionar la tarea y poder atender las inquietudes</li> <li>-adaptarse a las circunstancias espacio temporales</li> <li>-Maximizar el aprovechamiento del tiempo</li> <li>-Material adaptado en simultaneidad con alguien de apoyo</li> <li>-Establecer grupos heterogéneos</li> <li>- Elaboración propia de materiales</li> </ul>	<p>respeto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Prácticas de integración y relación</li> <li>-Realiza actividades de externalización de las conductas y sensaciones</li> <li>-Búsqueda del contacto físico</li> <li>-Ruptura de distancias, barreras y grupos prefijados</li> <li>-intermediación con todos los actores</li> <li>-establecer pautas jerárquicas iniciales</li> <li>-Prácticas de motivación</li> <li>-Refuerzo positivo</li> <li>-Utiliza refuerzos positivos (no levanta la voz, no riñe)</li> <li>-Establece un vínculo de igualdad con el alumnado, aunque de respeto y límites razonables</li> <li>-Establecer vínculos de relación próxima y confianza</li> <li>-Establecer un vínculo de proximidad con el alumnado</li> </ul>			<p>compensatoria a los “recién llegados con mayor retraso curricular” intentando no desintegrarlos de su grupos de forma excesiva</p> <p>Planes e acompañamiento</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Prácticas matemáticas de articulación, distribución, cesión voluntaria y reducción de horas oficiales entre los docentes para poder cubrir con las horas de diversificación necesarias</li> <li>-Establecer nexos de confianza con los agentes de más experiencia en el centro</li> <li>-Seguimiento exhaustivo de forma de indicadores numéricos de todas las actuaciones</li> <li>-Control exhaustivo y reiterado de entradas y salidas del centro</li> <li>-Flexibilizar los límites de entrada y salida de los alumnos con dificultades de sus grupos ordinarios dependiendo de su situación actual</li> <li>-Adaptar las Prácticas y necesidades al profesorado disponible y en función de la reinserción del alumnado</li> </ul>			<p>el centro (subvencionado por la administración)</p>	
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--------------------------------------------------------	--

## CUADRO 11. FRECUENCIAS DE UNA DE LAS CATEGORÍAS EMERGENTES DESDE LOS CRITERIOS DE SELECCIÓN E IDENTIFICACIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS

<b>Prácticas en el ámbito (categoría) de <i>Relación del centro educativo con el contexto</i></b>	
Centro 1: <b>Iznalloz</b> , Centro 2: <b>Benalúa</b> , Centro 3: <b>Montefrío</b>	
FRECUENCIAS	
	1
	2
2-Establece un eslabón entre el grupo y el profesor 2-Control exhaustivo del alumnado ausente cuya estancia es fuera del centro 2-Alumnado indisciplinado: limita las posibilidades de realizar actividades extraescolares	3
3-Relacionar la formación superior con la demanda laboral del contexto 3-Prácticas dentro del Períodos de prácticas: establecimiento de mecanismos automáticos de reajuste y realización a una tarea dada en el período de prácticas 3-Tratamiento aparte del alumnado extremadamente complicado desde asociaciones locales anexas al centro 3-Campañas de difusión de planes y asistencia	4
4-Prácticas de ampliación de las ofertas y nuevos itinerarios→ no congestionar los ciclos formativos descongestionando el itinerario del bachillerato 4-Trabajo conjunto con el Centro de Salud en el asesoramiento y atención al alumnado en temas de crecimiento, cambios hormonales y corporales, desarrollo sexual, etc..	5
5-Articulación y continuidad del trabajo realizado en etapas anteriores, en centros de origen. 5-Pactos con el alumnado y familias: *estímulos externos: estímulos materiales y específicos para su grupo→ valoración de su desempeño en actividades fuera del centro con el grupo general→ valoración de la aceptación disciplinar, transversal→ premio→ refuerzo positivo o negativo: participación o no de la actividad extraescolar exclusiva 5-Asesoramiento y ayuda a las familias en cuestiones ajenas al alumnado→ acercamiento 5-Intervención familiar, asesoramiento→ apersonamiento domiciliario 5-Prácticas de derivación al período de prácticas PGS → requisitos evaluados por el equipo educativo 1º grado de aprovechamiento de las mismas, 2º nivel académico adquirido en pos a las prueba de acceso al término de las prácticas, 3º disciplina (reducción de cupos para practicantes en os últimos cursos ) 5-Convenios de intercambio con el extranjero	6
6-Cierran el ciclo de intermediación 6-Planes de transición: diagnóstico previo al siguiente curso	7
7-Intercambio de información del alumnado desde edades tempranas→ coordinación entre direcciones de los centros 7-Actividades extraescolares en relación con los contenidos 7-Prácticas de acercamiento familiar→ “si no vienen, vamos”→ docentes se personan 1 vez por semana domicilio del alumno→ pasan información global del alumno (disciplina, evolución, comportamiento, rendimiento)→ establecer pactos o compromisos mutuos	8
8-Colaboración entre centros (intercambio de información) 8-Seguimiento exhaustivo del absentismo en colaboración con instituciones locales 8-Proporcionar información valiosa entre y desde los centros 8-Trabajo conjunto con asociaciones locales→ apoyos y refuerzos 4hs semanales 8-Actividades con alumnado de etnia, acercamiento de referentes de su propia etnia integrados socialmente, laboralmente y profesionalmente	9
9-Prácticas de orientación y de inclusión (romper la barreras relacionales, mayor proximidad) 9-Establecer redes de influencia con los proyectos del centro hacia los otros centros 9 (18)-Actividades extraescolares: Propuestas de mejora de trabajo conjunto con las familias en los pueblos dirigidas por el centro (subvencionado por la administración)	10
	11
11-Integración de padres en el contexto áulico (programas de coeducación)→ familiarización , acercamiento y revaloración , empatía← asistencia condicionada por el ciclo laboral de los padres 11-Inclusión de proyectos conjuntos con Asociaciones locales (recursos)→ integración y formación en hábitos	12
12-Prácticas de difusión coordinada y compartida con otras instituciones públicas 12-Participación de toda la comunidad educativa y padres 12-Trabajar con la familia→ “bien recibida” 12-Trabajo fuera del centro con las familias	13
13- Prácticas de implicación externa ante problemáticas de gr avedad e implicación legal: programa di rector participación de la Guardia Civil (asesoramiento, manejo, implicación con los padres	
Criterios de selección e identificación de buenas prácticas escolares (Jhonson y Rudolph (2001)	
1-Aprendizaje <b>intenso y profundo</b> , intelectualmente <b>estimulante</b> y personalmente <b>significativo</b> <b>-Actividades con alumnado de etnia, acercamiento de referentes de su propia etnia integrados socialmente, laboralmente y profesionalmente</b> <b>-Convenios de intercambio con el extranjero</b>	



2-Sostener <b>altos estándares y expectativas, currículo riguroso y rico</b>
3-Cultivar habilidades de pensamiento trabajando conjuntamente contenidos relevantes y procesos ( <b>toma de decisiones, la resolución de problemas, la comparación de datos y la evaluación de evidencias</b> , la capacidad de <b>argumentar y sostener posiciones intelectuales</b> basadas en el análisis e interpretación de la información.
4-Prestar atención a los <b>conceptos claves</b> y perseguir un <b>aprendizaje profundo</b> “ <b>Tareas situadas</b> ”, bien adaptadas y secuenciadas según criterios de dificultad progresiva, echando mano de cuestiones estimulantes que <b>reten el pensamiento</b> sin rebajar el nivel cognitivo a lo “básico”
5-Relacionar los contenidos y los procesos de trabajo con los <b>conocimientos previos</b> -Actividades extraescolares en relación con los contenidos -Relacionar la formación superior con la demanda laboral del contexto
6-Atención a la <b>diversidad</b> , vías diferentes ( <b>flexibilizar los tiempos</b> , usar <b>actividades más variadas</b> , dar ayuda extra y ofrecer refuerzo cuando sea necesario, <b>trabajo grupal, agrupamiento flexible</b> , variedad de Prácticas, organización de grupos de diversas edades, incrementar <b>el tiempo con el mismo docente</b> o la reducción del número de estudiantes por aula. -Actividades con alumnado de etnia, acercamiento de referentes de su propia etnia integrados socialmente, laboralmente y profesionalmente -Control exhaustivo del alumnado ausente cuya estancia es fuera del centro -Pactos con el alumnado y familias: *estímulos externos: estímulos materiales y específicos para su grupo→ valoración de su desempeño en actividades fuera del centro con el grupo general→ valoración de la aceptación disciplinar, transversal→ premio→ refuerzo positivo o negativo: participación o no de la actividad extraescolar exclusiva -Actividades extraescolares en relación con los contenidos -Prácticas de ampliación de las ofertas y nuevos itinerarios→ no congestionar los ciclos formativos descongestionando el itinerario del bachillerato -Integración de padres en el contexto áulico (programas de coeducación) familiarización , acercamiento y revaloración , empatía← asistencia condicionada por el ciclo laboral de los padres -Prácticas de implicación externa ante problemáticas de gravedad e implicación legal: programa director→ participación de la Guardia Civil (asesoramiento, manejo, implicación con los padres) -Actividades extraescolares: Propuestas de mejora de trabajo conjunto con las familias en los pueblos dirigidas por el centro (subvencionado por la administración) -Prácticas de orientación y de inclusión (romper la barreras relacionales, mayor proximidad)
7-Intervención temprana- <b>preventiva</b> -Intercambio de información del alumnado desde edades tempranas→ coordinación entre direcciones de los centros -Articulación y continuidad del trabajo realizado en etapas anteriores, en centros de origen. -Prácticas de implicación externa ante problemáticas de gravedad e implicación legal: programa director participación de la Guardia Civil il (asesoramiento, manejo, implicación con los padres) -Campañas de difusión de planes y asistencia -Seguimiento exhaustivo del absentismo en colaboración con instituciones locales -Colaboración entre centros (intercambio de información) -Planes de transición: diagnóstico previo al siguiente curso -Proporcionar información valiosa entre y desde los centros -Establecer redes de influencia con los proyectos del centro hacia los otros centros -Participación de toda la comunidad educativa y padres -Trabajar con la familia→ “bien recibida” -Trabajo fuera del centro con las familias -Prácticas de difusión coordinada y compartida con otras instituciones públicas
8-Evaluación, con <b>información detallada</b> sobre el progreso y las dificultades, utilizando diversos instrumentos y enfocándola como ayuda al aprendizaje (evaluación para el aprendizaje) en lugar de como mera certificación. -Prácticas de acercamiento familiar→ “si no vienen, vamos”→ docentes se personan 1 vez por semana domicilio del alumno → pasan información global del alumno (disciplina, evolución, comportamiento, rendimiento)→ establecer pactos o compromisos mutuos -Colaboración entre centros (intercambio de información) -Planes de transición: diagnóstico previo al siguiente curso -Proporcionar información valiosa entre y desde los centros -Establecer redes de influencia con los proyectos del centro hacia los otros centros
<b>Criterios de selección e identificación de Prácticas en la Inclusión Social</b> <b>(San Andrés, 2004)</b>
1. Produce un <b>impacto social positivo, medible y prolongado en el tiempo</b>
2. Su impacto da lugar a <b>cambios en el marco legislativo</b>
3. Da lugar a la <b>participación de las propias personas afectadas</b> -Actividades con alumnado de etnia, acercamiento de referentes de su propia etnia integrados socialmente, laboralmente y profesionalmente -Pactos con el alumnado y familias: *estímulos externos: estímulos materiales y específicos para su grupo→ valoración de su desempeño en actividades fuera del ce ntro con el grupo general→ valoración de la aceptación disciplinar, transversal→ premio→ refuerzo positivo o negativo: participación o no de la actividad extraescolar exclusiva -Inclusión de proyectos conjuntos con Asociaciones locales (recursos)→ integración y formación en hábitos -Integración de padres en el contexto áulico (programas de coeducación) familiarización , acercamiento y revaloración , empatía← asi stencia condicionada por el ciclo laboral de los padres -Prácticas de implicación externa ante problemáticas de gravedad e implicación legal: programa director→ participación de la Guardia Civil (asesoramiento, manejo, implicación con los padres) -Actividades extraescolares: Propuestas de mejora de trabajo conjunto con las familias en los pueblos dirigidas por el centro (subvencionado por la administración) -Convenios de intercambio con el extranjero -Prácticas de orientación y de inclusión (romper la barreras relacionales, mayor proximidad) -Cierran el ciclo de intermediación -Participación de toda la comunidad educativa y padres

<ul style="list-style-type: none"> <li>-Trabajar con la familia→ “bien recibida”</li> <li>-Trabajo fuera del centro con las familias</li> <li>-Prácticas de difusión coordinada y compartida con otras instituciones públicas</li> </ul>
<p>4. Promueve <b>habilidades y capacidades</b> de los participantes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Actividades con alumnado de etnia, acercamiento de referentes de su propia etnia integrados socialmente, laboralmente y profesionalmente</li> <li>-Pactos con el alumnado y familias:</li> <li>*estímulos externos: estímulos materiales y específicos para su grupo→ valoración de su desempeño en actividades fuera del centro con el grupo general→ valoración de la aceptación disciplinar, transversal→ premio→ refuerzo positivo o negativo: participación o no de la actividad extraescolar exclusiva</li> <li>-Actividades extraescolares en relación con los contenidos</li> <li>-Prácticas dentro del Periodos de prácticas: establecimiento de mecanismos automáticos de reajuste y realización a una tarea dada en el período de prácticas</li> <li>-Trabajo conjunto con asociaciones locales→ apoyos y refuerzos 4hs semanales</li> <li>-Inclusión de proyectos conjuntos con Asociaciones locales (recursos)→ integración y formación en hábitos</li> <li>-Prácticas de implicación externa ante problemáticas de gravedad e implicación legal: programa de participación de la Guardia Civil (asesoramiento, manejo, implicación con los padres)</li> <li>-Actividades extraescolares: Propuestas de mejora de trabajo conjunto con las familias en los pueblos dirigidas por el centro (subvencionado por la administración)</li> <li>-Convenios de intercambio con el extranjero</li> <li>-Prácticas de orientación y de inclusión (romper la barreras relacionales, mayor proximidad)</li> <li>-Participación de toda la comunidad educativa y padres</li> <li>-Trabajar con la familia→ “bien recibida”</li> <li>-Trabajo fuera del centro con las familias</li> <li>-Prácticas de difusión coordinada y compartida con otras instituciones públicas</li> </ul>
<p>5. Da lugar a la creación y el fortalecimiento de <b>vínculos comunitarios</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Asesoramiento y ayuda a las familias en cuestiones ajenas al alumnado→ acercamiento</li> <li>-Intercambio de información del alumnado desde edades tempranas→ coordinación entre direcciones de los centros</li> <li>-Articulación y continuidad del trabajo realizado en etapas anteriores, en centros de origen.</li> <li>-Trabajo conjunto con asociaciones locales→ apoyos y refuerzos 4hs semanales</li> <li>-Inclusión de proyectos conjuntos con Asociaciones locales (recursos)→ integración y formación en hábitos</li> <li>-Integración de padres en el contexto áulico (programas de coeducación)→ familiarización , acercamiento y revaloración , empatía← asistencia condicionada por el ciclo laboral de los padres</li> <li>-Prácticas de implicación externa ante problemáticas de gravedad e implicación legal: programa de participación de la Guardia Civil (asesoramiento, manejo, implicación con los padres)</li> <li>-Seguimiento exhaustivo del absentismo en colaboración con instituciones locales</li> <li>-Colaboración entre centros (intercambio de información)</li> <li>-Actividades extraescolares: Propuestas de mejora de trabajo conjunto con las familias en los pueblos dirigidas por el centro (subvencionado por la administración)</li> <li>-Convenios de intercambio con el extranjero</li> <li>-Proporcionar información valiosa entre y desde los centros</li> <li>-Establecer redes de influencia con los proyectos del centro hacia los otros centros</li> <li>-Establece un eslabón entre el grupo y el profesor</li> <li>-Prácticas de orientación y de inclusión (romper la barreras relacionales, mayor proximidad)</li> <li>-Cierran el ciclo de intermediación</li> <li>-Participación de toda la comunidad educativa y padres</li> <li>-Trabajar con la familia→ “bien recibida”</li> <li>-Trabajo fuera del centro con las familias</li> <li>-Prácticas de difusión coordinada y compartida con otras instituciones públicas</li> </ul>
<p>6. Favorece la <b>participación de voluntarios</b> en el proyecto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Actividades con alumnado de etnia, acercamiento de referentes de su propia etnia integrados socialmente, laboralmente y profesionalmente</li> <li>-Intervención familiar, asesoramiento→ apersonamiento domiciliario</li> <li>-Trabajo conjunto con asociaciones locales→ apoyos y refuerzos 4hs semanales</li> <li>-Inclusión de proyectos conjuntos con Asociaciones locales (recursos)→ integración y formación en hábitos</li> <li>-Integración de padres en el contexto áulico (programas de coeducación) familiarización , acercamiento y revaloración , empatía← asistencia condicionada por el ciclo laboral de los padres</li> <li>-Prácticas de implicación externa ante problemáticas de gravedad e implicación legal: programa de participación de la Guardia Civil (asesoramiento, manejo, implicación con los padres)</li> <li>-Seguimiento exhaustivo del absentismo en colaboración con instituciones locales</li> <li>-Participación de toda la comunidad educativa y padres</li> <li>-Trabajar con la familia→ “bien recibida”</li> <li>-Trabajo fuera del centro con las familias</li> </ul>
<p>7. Se ha tenido en cuenta la <b>perspectiva de género</b></p>
<p>8. Reduce los <b>factores de vulnerabilidad</b> derivados de la situación de género</p>
<p>9. Da lugar al <b>cuestionamiento de enfoques tradicionales</b> de intervención frente a la exclusión social y las salidas posibles</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Prácticas de acercamiento familiar→ “si no vienen, vamos”→ docentes se personan 1 vez por semana domicilio del alumno→ pasan información global del alumno (disciplina, evolución, comportamiento, rendimiento)→ establecer pactos o compromisos mutuos</li> <li>-Prácticas de derivación al período de prácticas PGS→ requisitos evaluados por el equipo educativo 1º grado de aprovechamiento de las mismas, 2º nivel académico adquirido en pos a las prueba de acceso al término de las prácticas, 3º disciplina (reducción de cupos para practicantes en los últimos cursos )</li> <li>-Participación de toda la comunidad educativa y padres</li> <li>-Trabajar con la familia→ “bien recibida”</li> </ul>

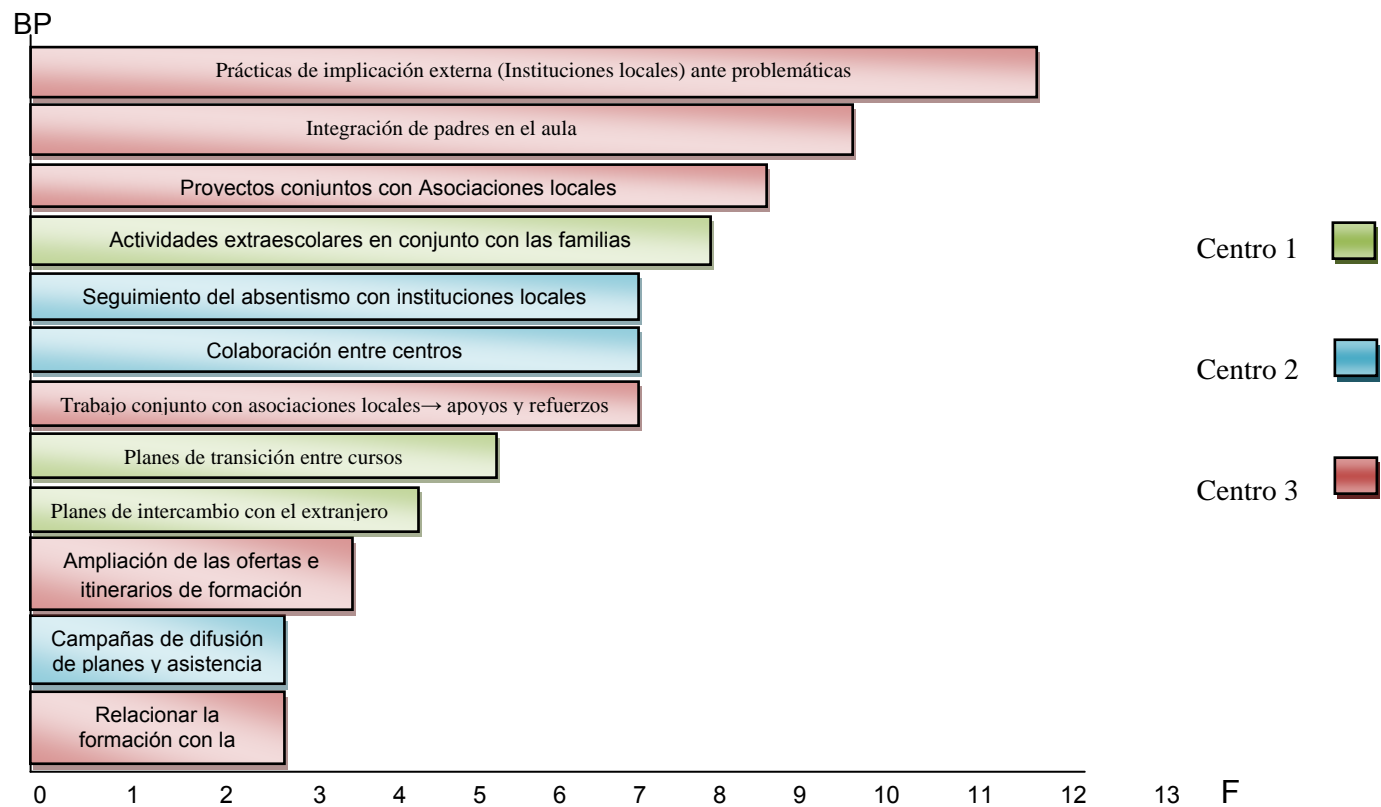
<p>-Trabajo fuera del centro con las familias</p>
<p>10. Promueve la <b>independencia de criterios y orientación</b> del proyecto con respecto a las fuentes de financiación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Participación de toda la comunidad educativa y padres</li> <li>-Trabajar con la familia→ “bien recibida”</li> <li>-Trabajo fuera del centro con las familias</li> <li>-Prácticas de difusión coordinada y compartida con otras instituciones públicas</li> </ul>
<p>11. Estimula la <b>innovación y optimización</b> en el aprovechamiento de los recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Tratamiento aparte del alumnado extremadamente complicado desde asociaciones locales anexas al centro</li> <li>-Actividades extraescolares en relación con los contenidos</li> <li>-Trabajo conjunto con asociaciones locales→ apoyos y refuerzos 4hs semanales</li> <li>-Inclusión de proyectos conjuntos con Asociaciones locales (recursos)→ integración y formación en hábitos</li> <li>-Integración de padres en el contexto áulico (programas de coeducación) familiarización , acercamiento y revaloración , empatía← asistencia condicionada por el ciclo laboral de los padres</li> <li>-Prácticas de implicación externa ante problemáticas de gravedad e implicación legal: programa de participación de la Guardia Civil (asesoramiento, manejo, implicación con los padres)</li> <li>-Colaboración entre centros (intercambio de información)</li> <li>-Proporcionar información valiosa entre y desde los centros</li> <li>-Establecer redes de influencia con los proyectos del centro hacia los otros centros</li> <li>-Cierran el ciclo de intermediación</li> <li>-Prácticas de difusión coordinada y compartida con otras instituciones públicas</li> </ul>
<p>12. Hace primar los <b>objetivos cualitativos</b> sobre los cuantitativos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Actividades con alumnado de etnia, acercamiento de referentes de su propia etnia integrados socialmente, laboralmente y profesionalmente</li> <li>-Asesoramiento y ayuda a las familias en cuestiones ajenas al alumnado→ acercamiento</li> <li>-Prácticas de acercamiento familiar→ “si no vienen, vamos”→ docentes se personan 1 vez por semana domicilio del alumno → pasan información global del alumno (disciplina, evolución, comportamiento, rendimiento)→ establecer pactos o compromisos mutuos</li> <li>-Prácticas de derivación al período de prácticas PGS→ requisitos evaluados por el equipo educativo_ 1º grado de aprovechamiento de las mismas, 2º nivel académico adquirido en pos a las prueba de acceso al término de las prácticas, 3º disciplina (reducción de cupos para practicantes en los últimos cursos )</li> <li>-Inclusión de proyectos conjuntos con Asociaciones locales (recursos)→ integración y formación en hábitos</li> <li>-Integración de padres en el contexto áulico (programas de coeducación) familiarización , acercamiento y revaloración , empatía← asistencia condicionada por el ciclo laboral de los padres</li> <li>-Prácticas de implicación externa ante problemáticas de gravedad e implicación legal: programa de participación de la Guardia Civil (asesoramiento, manejo, implicación con los padres)</li> <li>-Actividades extraescolares: Propuestas de mejora de trabajo conjunto con las familias en los pueblos dirigidas por el centro (subvencionado por la administración)</li> <li>-Prácticas de orientación y de inclusión (romper la barreras relacionales, mayor proximidad)</li> <li>-Participación de toda la comunidad educativa y padres</li> <li>-Trabajar con la familia→ “bien recibida”</li> <li>-Trabajo fuera del centro con las familias</li> <li>-Prácticas de difusión coordinada y compartida con otras instituciones públicas</li> </ul>
<p>13. Plantea un <b>enfoque multidimensional y/o interdisciplinar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Trabajo conjunto con el Centro de Salud en el asesoramiento y atención al alumnado en temas de crecimiento, cambios hormonales y corporales, desarrollo sexual, etc..</li> <li>-Asesoramiento y ayuda a las familias en cuestiones ajenas al alumnado→ acercamiento</li> <li>-Prácticas de acercamiento familiar→ “si no vienen, vamos”→ docentes se personan 1 vez por semana domicilio del alumno → pasan información global del alumno (disciplina, evolución, comportamiento, rendimiento)→ establecer pactos o compromisos mutuos</li> <li>-Actividades extraescolares en relación con los contenidos</li> <li>-Prácticas de derivación al período de prácticas PGS→ requisitos evaluados por el equipo educativo_ 1º grado de aprovechamiento de las mismas, 2º nivel académico adquirido en pos a las prueba de acceso al término de las prácticas, 3º disciplina (reducción de cupos para practicantes en los últimos cursos )</li> <li>-Inclusión de proyectos conjuntos con Asociaciones locales (recursos)→ integración y formación en hábitos</li> <li>-Integración de padres en el contexto áulico (programas de coeducación) familiarización , acercamiento y revaloración , empatía← asistencia condicionada por el ciclo laboral de los padres</li> <li>-Prácticas de implicación externa ante problemáticas de gravedad e implicación legal: programa de participación de la Guardia Civil (asesoramiento, manejo, implicación con los padres)</li> <li>-Prácticas de orientación y de inclusión (romper la barreras relacionales, mayor proximidad)</li> <li>-Participación de toda la comunidad educativa y padres</li> <li>-Trabajar con la familia→ “bien recibida”</li> <li>-Trabajo fuera del centro con las familias</li> <li>-Prácticas de difusión coordinada y compartida con otras instituciones públicas</li> </ul>
<p>14. Diseña <b>respuestas específicas</b> para necesidades particulares</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Intervención familiar, asesoramiento→ apersonamiento domiciliario</li> <li>-Prácticas de acercamiento familiar→ “si no vienen, vamos”→ docentes se personan 1 vez por semana domicilio del alumno → pasan información global del alumno (disciplina, evolución, comportamiento, rendimiento)→ establecer pactos o compromisos mutuos</li> <li>-Intercambio de información del alumnado desde edades tempranas→ coordinación entre direcciones de los centros</li> <li>-Inclusión de proyectos conjuntos con Asociaciones locales (recursos)→ integración y formación en hábitos</li> <li>-Prácticas de ampliación de las ofertas y nuevos itinerarios→ no congestionar los ciclos formativos descongestionando el itinerario del bachillerato</li> <li>-Seguimiento exhaustivo del absentismo en colaboración con instituciones locales</li> <li>-Planes de transición: diagnóstico previo al siguiente curso</li> <li>-Prácticas de orientación y de inclusión (romper la barreras relacionales, mayor proximidad)</li> <li>-Cierran el ciclo de intermediación</li> <li>-Participación de toda la comunidad educativa y padres</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>-Trabajar con la familia→ “bien recibida”</li> <li>-Trabajo fuera del centro con las familias</li> </ul>
<p>15. Aprovecha eficazmente los <b>recursos</b> existentes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Actividades con alumnado de etnia, acercamiento de referentes de su propia etnia integrados socialmente, laboralmente y profesionalmente</li> <li>-Trabajo conjunto con el Centro de Salud en el asesoramiento y atención al alumnado en temas de crecimiento, cambios hormonales y corporales, desarrollo sexual, etc..</li> <li>-Pactos con el alumnado y familias:</li> <li>*estímulos externos: estímulos materiales y específicos para su grupo→ valoración de su desempeño en actividades fuera del centro con el grupo general→ valoración de la aceptación disciplinar, transversal→ premio→ refuerzo positivo o negativo: participación o no de la actividad extraescolar exclusiva</li> <li>-Prácticas de acercamiento familiar→ “si no vienen, vamos”→ docentes se personan 1 vez por semana domicilio del alumno → pasan información global del alumno (disciplina, evolución, comportamiento, rendimiento)→ establecer pactos o compromisos mutuos</li> <li>-Actividades extraescolares en relación con los contenidos</li> <li>-Intercambio de información del alumnado desde edades tempranas→ coordinación entre direcciones de los centros</li> <li>-Trabajo conjunto con asociaciones locales→ apoyos y refuerzos 4hs semanales</li> <li>-Inclusión de proyectos conjuntos con Asociaciones locales (recursos)→ integración y formación en hábitos</li> <li>-Integración de padres en el contexto áulico (programas de coeducación) familiarización , acercamiento y revaloración , empatía← asistencia condicionada por el ciclo laboral de los padres</li> <li>-Prácticas de implicación externa ante problemáticas de gravedad e implicación legal: programa director→ participación de la Guardia Civil (asesoramiento, manejo, implicación con los padres)</li> <li>-Seguimiento exhaustivo del absentismo en colaboración con instituciones locales</li> <li>-Colaboración entre centros (intercambio de información)</li> <li>-Actividades extraescolares: Propuestas de mejora de trabajo conjunto con las familias en los pueblos dirigidas por el centro (subvencionado por la administración)</li> <li>-Planes de transición: diagnóstico previo al siguiente curso</li> <li>-Proporcionar información valiosa entre y desde los centros</li> <li>-Establecer redes de influencia con los proyectos del centro hacia los otros centros</li> <li>-Prácticas de difusión coordinada y compartida con otras instituciones pública</li> </ul>
<p>16. Evalúa el <b>impacto de su intervención</b> sobre los beneficiarios a largo plazo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Prácticas de ampliación de las ofertas y nuevos itinerarios→ no congestionar los ciclos formativos descongestionando el itinerario del bachillerato</li> <li>-Relacionar la formación superior con la demanda laboral del contexto</li> </ul>
<p>17. Dispone de mecanismos que aseguran la <b>estabilidad de proyectos</b> en marcha así como su Financiación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Intervención familiar, asesoramiento→ apersonamiento domiciliario</li> <li>-Articulación y continuidad del trabajo realizado en etapas anteriores, en centros de origen.</li> <li>-Prácticas de derivación al período de prácticas PGS→ requisitos evaluados por el equipo educativo_ 1º grado de aprovechamiento de las mismas, 2º nivel académico adquirido en pos a las prueba de acceso al término de las prácticas, 3º disciplina (reducción de cupos para practicantes en los últimos cursos )</li> <li>-Trabajo conjunto con asociaciones locales→ apoyos y refuerzos 4hs semanales</li> <li>-Integración de padres en el contexto áulico (programas de coeducación) familiarización , acercamiento y revaloración , empatía← asistencia condicionada por el ciclo laboral de los padres</li> <li>-Prácticas de implicación externa ante problemáticas de gravedad e implicación legal: programa director→ participación de la Guardia Civil (asesoramiento, manejo, implicación con los padres)</li> <li>-Campañas de difusión de planes y asistencia</li> <li>-Seguimiento exhaustivo del absentismo en colaboración con instituciones locales</li> <li>-Colaboración entre centros (intercambio de información)</li> <li>-Actividades extraescolares: Propuestas de mejora de trabajo conjunto con las familias en los pueblos dirigidas por el centro (subvencionado por la administración)</li> <li>-Planes de transición: diagnóstico previo al siguiente curso</li> <li>-Proporcionar información valiosa entre y desde los centros</li> <li>-Establecer redes de influencia con los proyectos del centro hacia los otros centros</li> <li>-Prácticas de orientación y de inclusión (romper la barreras relacionales, mayor proximidad)</li> <li>-Cierran el ciclo de intermediación</li> <li>-Mecanismos de apertura y apoyo familiar</li> <li>-Prácticas de difusión coordinada y compartida con otras instituciones públicas</li> </ul>
<p>18. La acción, iniciativa o proyecto o algunos de sus elementos, sirven como <b>modelo para otras organizaciones</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Establecer redes de influencia con los proyectos del centro hacia los otros centros</li> </ul>

19. Promueve la implicación al máximo de **agentes** (departamentos, áreas, entidades, instituciones, etc.)

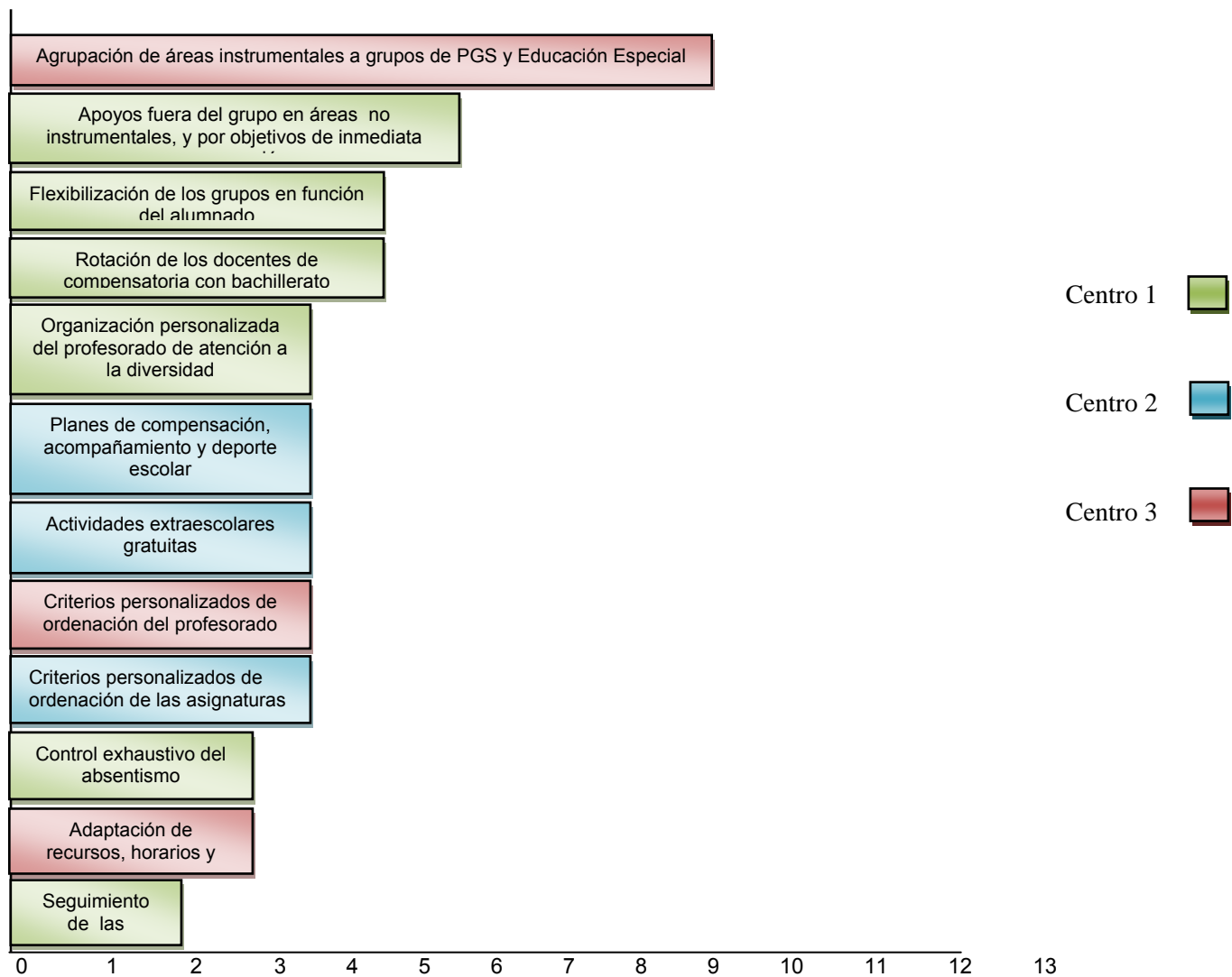
- Intervención familiar, asesoramiento→ apersonamiento domiciliario
- Trabajo conjunto con el Centro de Salud en el asesoramiento y atención al alumnado en temas de crecimiento, cambios hormonales y corporales, desarrollo sexual, etc..
- Tratamiento aparte del alumnado extremadamente complicado desde asociaciones locales anexas al centro
- Asesoramiento y ayuda a las familias en cuestiones ajenas al alumnado→ acercamiento
- Intercambio de información del alumnado desde edades tempranas→ coordinación entre direcciones de los centros
- Articulación y continuidad del trabajo realizado en etapas anteriores, en centros de origen.
- Prácticas dentro del Períodos de prácticas: establecimiento de mecanismos automáticos de reajuste y realización a una tarea dada en el período de prácticas
- Trabajo conjunto con asociaciones locales→ apoyos y refuerzos 4hs semanales
- Inclusión de proyectos conjuntos con Asociaciones locales (recursos)→ integración y formación en hábitos
- Integración de padres en el contexto áulico (programas de coeducación) familiarización , acercamiento y revaloración , empatía- asistencia condicionada por el ciclo laboral de los padres
- Prácticas de implicación externa ante problemáticas de gravedad e implicación legal: programa de participación de la Guardia Civil (asesoramiento, manejo, implicación con los padres)
- Seguimiento exhaustivo del absentismo en colaboración con instituciones locales
- Colaboración entre centros (intercambio de información)
- Actividades extraescolares: Propuestas de mejora de trabajo conjunto con las familias en los pueblos dirigidas por el centro (subvencionado por la administración)
- Proporcionar información valiosa entre y desde los centros
- Establecer redes de influencia con los proyectos del centro hacia los otros centros
- Participación de toda la comunidad educativa y padres
- Trabajar con la familia→ "bien recibida"
- Trabajo fuera del centro con las familias
- Prácticas de difusión coordinada y compartida con otras instituciones pública

**GRÁFICO 1. FRECUENCIA DE BUENAS PRÁCTICAS EN EL ÁMBITO DE RELACIÓN DEL CENTRO CON EL CONTEXTO**

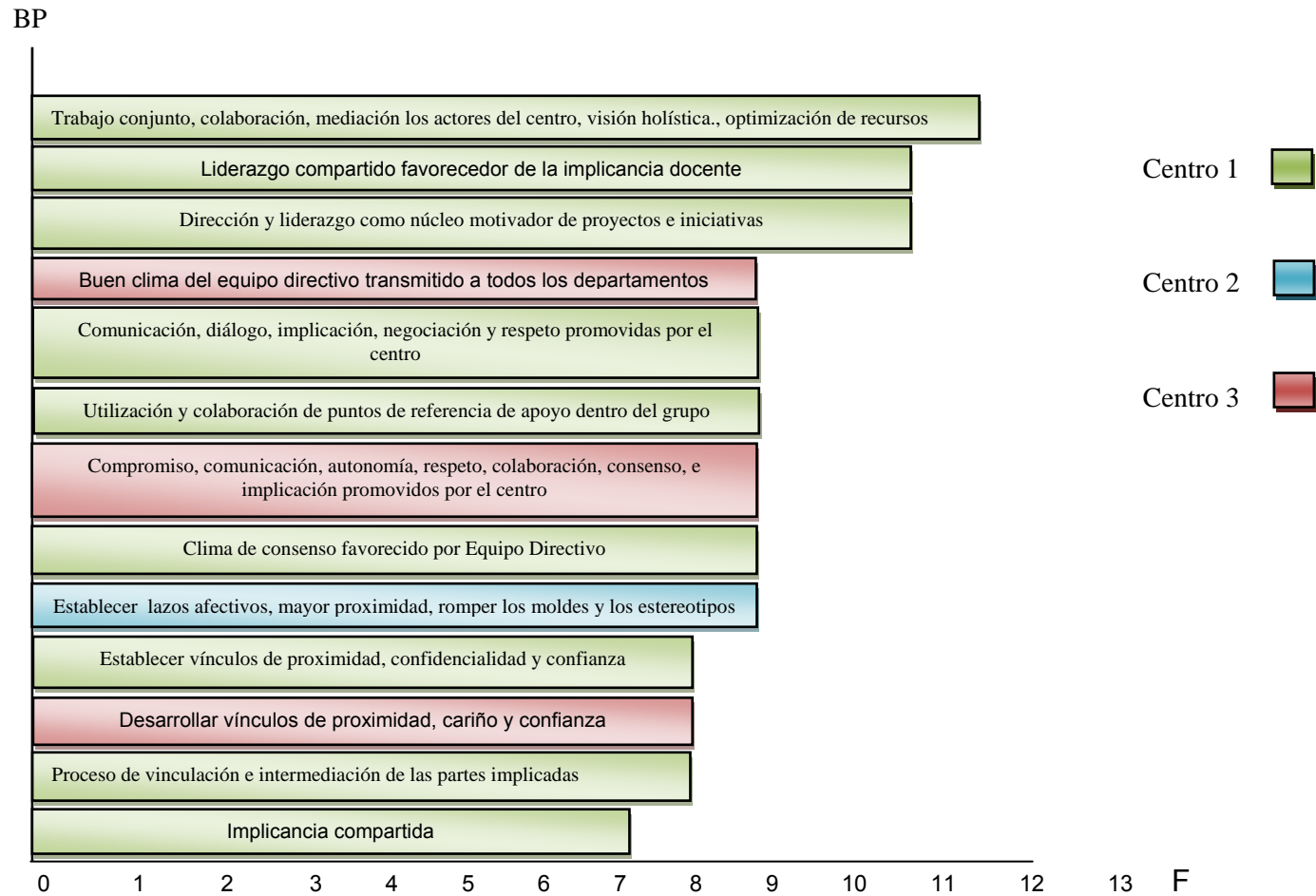


**GRÁFICO 2. FRECUENCIA DE BUENAS PRÁCTICAS EN EL ÁMBITO DE ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DEL CENTRO**

BP

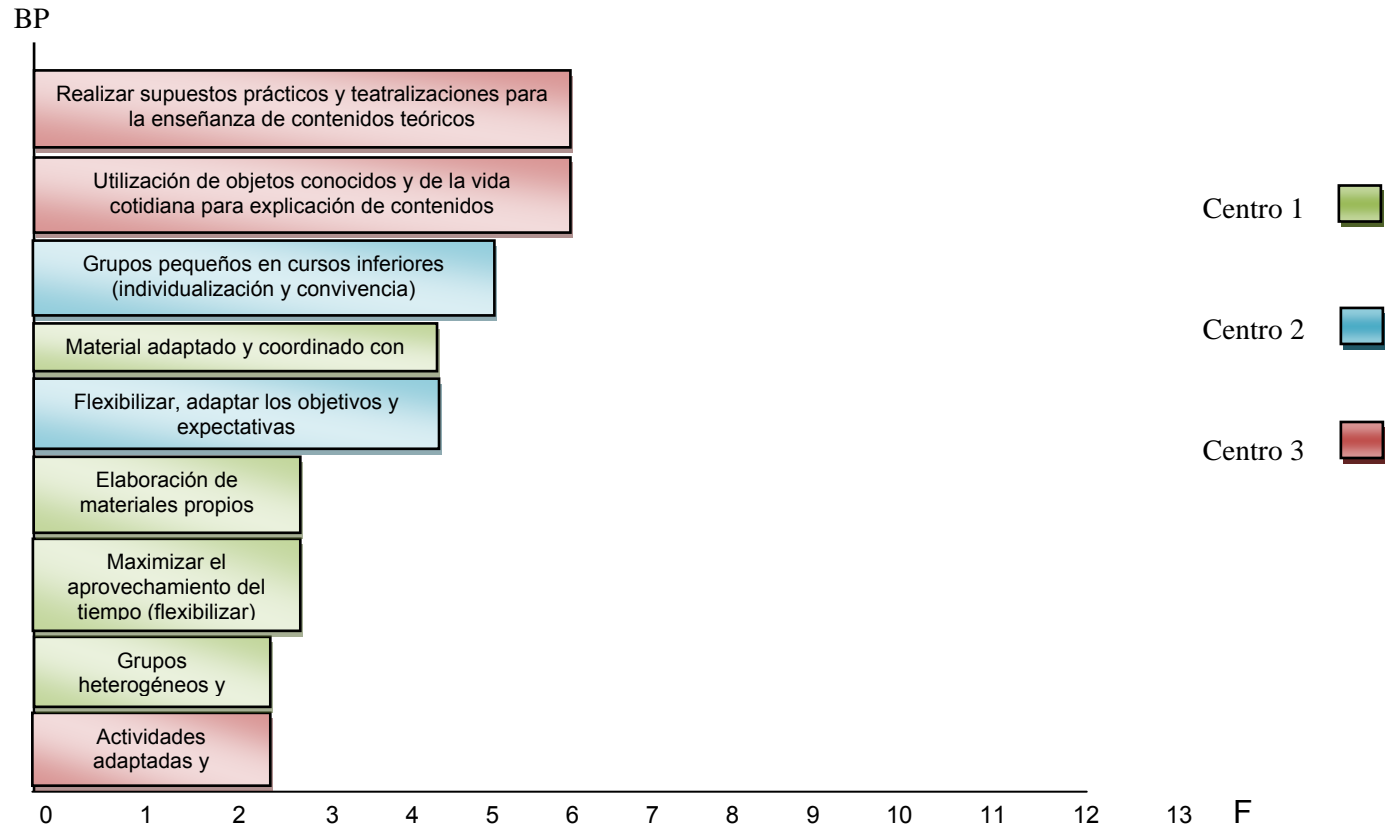


**GRÁFICO 3. FRECUENCIA DE BUENAS PRÁCTICAS EN EL ÁMBITO LIDERAZGO EDUCATIVO**





**GRÁFICO 4. FRECUENCIA DE BUENAS PRÁCTICAS EN EL ÁMBITO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE**



**Esquema 18. Interpretación y análisis de los resultados.**

