



Vol. 15, nº 3 (Diciembre 2011)

ISSN 1138-414X (edición papel)

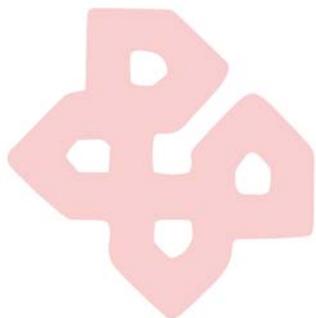
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 22/12/2010

Fecha de aceptación 20/12/2011

BUENAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS ANTE EL FRACASO ESCOLAR EN LOS PROGRAMAS DE APOYO Y REFUERZO EN CONTEXTOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL

Supports, reinforcements and good educational practice before school failure in contexts of social exclusion



Maximiliano José Ritacco Real y Francisco Javier Amores Fernández

Universidad de Granada

E-mail: elrita@ugr.es, amores@ugr.es

Resumen:

Nuestro interés en la identificación de buenas prácticas educativas en contextos de exclusión social se ha centrado en aquellas que, dentro de los programas de apoyo y refuerzo, tienen en cuenta las dinámicas organizativas, las relaciones personales y las adaptaciones curriculares y pedagógicas, todo ello vinculado a la situación del alumnado en su contexto. En este sentido, los efectos de tales prácticas están encaminados a reducir los procesos de exclusión y fracaso escolar fomentando la cohesión social. Por ello, desde una metodología cualitativa nos aproximamos a tres IES públicos en zonas de exclusión para identificar buenas prácticas en el Programa de apoyo y refuerzo con el objetivo de diseminarlas para su utilización. Por último, establecemos una conexión transversal entre las buenas prácticas identificadas permitiendo entenderlas como acciones conexas en pos de objetivos comunes.

Palabras clave: Buenas prácticas, exclusión social, fracaso escolar, medidas de atención a la diversidad

Abstract:

Our interest in the identification of good educational practice in contexts of social exclusion has focused on those items within the support and reinforcement programs, taking into account the organizational dynamics, personal relationships and curricular and pedagogical adaptations, all linked to the situation of students in context. In this sense, the effects of such practices are aimed at reducing the processes of exclusion and school failure by promoting social cohesion. Therefore, from a qualitative methodology we approach to three public IES in exclusion zones to identify good practices in program support and reinforcement in order to disseminate them for use. Finally, we establish a cross connection between the identified good practices allows us to understand as actions related to common goals.

Key words: *Good practices, social exclusion, school failure, measures of attention to diversity*

1. Introducción¹

Desde los años noventa, se han venido aplicando en España diversas medidas extraordinarias encaminadas a disminuir o erradicar al fracaso de nuestro sistema de enseñanza. Un sistema que tiene una buena escolarización en las etapas de Infantil y Primaria y altos índices de alumnado universitario pero con un alto índice de fracaso escolar (31%). Este fracaso se prolonga en un considerable estrechamiento de la pirámide en la secundaria post-obligatoria en fuerte contraste con los índices internacionales. En el año 2007 de las personas comprendidas entre los 25 y 64 años, únicamente el 51% poseían el título de GESO o superior, lo que implica que un 49% de los adultos poseen títulos obligatorios (MEC, 2009). Por otro lado, de todos los alumnos de 15 años matriculados en centros educativos de nuestro país, el 57% estaban en el curso que les correspondía, es decir, el 43% había repetido alguna vez (MEC, 2007). Solamente un 52,3% de los hombres alcanza 4º de la ESO con 15 años frente al 63,3% de las mujeres. 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. Desde esta perspectiva, como señalan Bolívar y López (2009), el abandono sin titulación es una primera consecuencia de la repetición de curso que -además pedagógicamente parece no mejorar el rendimiento de los alumnos. 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. Al respecto, un 27,7% (20,6% mujeres y 34,5% hombres) del alumnado egresado de la ESO, lo hace sin el título de Graduado en Educación Secundaria (CES, 2009; MEC, 2009 y Eurostat, 2008). Por otro lado, un 2,5% de los jóvenes de 15 años no están escolarizados, porcentaje que a los 16 años aumenta al 5,3% (FOESSA, 2008).

Resulta paradójico que a medida que se han ido implantando programas de prevención del fracaso escolar y de atención a la diversidad al alumnado presente en nuestras aulas, esta problemática se haya ido incrementando. Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), Programas de Diversificación Curricular, Programas de apoyo y refuerzo, Programas de Compensación Educativa, entre otros, forman parte de nuestro sistema educativo. Estos programas extraordinarios están dirigidos a la atención del alumnado de ESO que se encuentra con serias dificultades de seguir el currículo y la enseñanza ordinaria,

¹ Esta aportación es fruto de nuestra participación 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”, desarrollado en el marco del Plan Nacional I+D+I 2006-2009 (SEJ 2006-14992-C06-04/EDUC).

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).

2. Los Programas de apoyo y refuerzo a Centros de Educación Secundaria

Por nuestra situación geográfica, Andalucía registra el fenómeno de la inmigración de una manera singular, ya que es la puerta de entrada de inmigrantes que proceden del norte del continente africano, que terminan por asentarse en nuestra Comunidad. Asimismo, cada vez recibimos más inmigrantes procedentes de otros lugares, tanto de países europeos como latinoamericanos, en mayor medida. El fenómeno de la inmigración como un rasgo de la diversidad actual de la sociedad española ya está en la escuela, niños y jóvenes hijos de inmigrantes o inmigrantes ellos mismos están escolarizados en todo el territorio nacional, en distintos tramos de la enseñanza reglada y experimentando diferentes procesos educativos y logros académicos.

Desde esta perspectiva, la escuela constituye un espacio clave para la integración en una sociedad. No en vano la escolarización universal, obligatoria y gratuita fue instituida como un lugar de formación y socialización de futuros ciudadanos. Desde esta función, casi universalmente en poder de la escuela, puede deducirse que además sea un ámbito o lugar privilegiado para la integración de la población inmigrante, entendida la integración como un proceso gradual de incorporación activa a la sociedad receptora (Blanco Puga, 2001).

Ante este fenómeno, algunos centros de secundaria, ya sea por su propia ubicación, o por la distribución escolar de la zona, reciben una proporción significativa de jóvenes pertenecientes a otras culturas, que en la mayoría de casos, llevan consigo una clara desventaja educativa. Además, en muchos casos, esta desventaja viene acompañada del bajo nivel de formación de las familias, el desconocimiento del sistema educativo y de la lengua de aprendizaje, la escasa integración social y una escolarización previa insuficiente o de baja calidad. Ante esta situación, se hace necesario proporcionar a los centros múltiples apoyos y ofrecer una educación que atienda a la diversidad adaptada a las necesidades de todos los alumnos. Esta ayuda debe permitir romper con una situación tan grave como las bajas expectativas educativas de dichos alumnos y de toda la comunidad escolar hacia ellos.

Así pues, el presente estudio está centrado en el análisis de las prácticas desarrolladas en los *Programas de apoyo y refuerzo* en Institutos de Enseñanza Secundaria. Estos programas tienen como finalidad mejorar los resultados de los centros educativos a través de una serie de actuaciones encaminadas a mejorar la cantidad y calidad de los aprendizajes, la participación de las familias, las posibilidades educativas del entorno y la propia relación de los alumnos con el centro.

La intervención se realiza a tres niveles, el centro (cambios organizativos; funcionamiento; procedimientos y recursos para responder las necesidades educativas de todos los alumnos), el entorno (incremento de la oferta de carácter educativo no escolar) y las familias (relación con el instituto y apoyo a los alumnos). Para cada uno de estos niveles se ofrecen distintas líneas de actuación que comportan una asignación de recursos humanos y materiales determinados.

El apoyo y el refuerzo se basa en los principios de calidad (obtención de los mejores resultados) y equidad (compensar las desigualdades) y se dirige a centros educativos de Educación Secundaria, con una proporción significativa de alumnos en desventaja educativa asociada a su entorno sociocultural: pertenencia a familias de bajo nivel cultural o económicamente desfavorecidas, escasa oferta de recursos educativos, minorías étnicas, inmigrantes de lengua materna igual o distinta a la del centro, etc. La participación en el programa debe conducir a la mejora de: las estrategias de atención a la diversidad que se piensan poner en práctica; la coordinación horizontal entre los profesores de un mismo grupo de alumnos, siguiendo el plan de actuación que marque el tutor, quien tiene una responsabilidad especial como dinamizador del funcionamiento integrado de la actividad; y las relaciones entre el centro y las familias de los alumnos, especialmente las de los alumnos atendidos por los diferentes programas (MEC, 2009). Las intervenciones en los diferentes niveles son (MEC, 2010):

Actuaciones de atención directa a los alumnos:

- [Transición entre Primaria y Secundaria](#), que persigue mejorar la coordinación entre los centros y atender mejor a alumnos y familias.
- [Desarrollo de capacidades](#), dirigido a los alumnos con capacidad especial en algún área.
- [Refuerzo educativo](#), para los alumnos con mayores dificultades.
- [Bibliotecas escolares](#), orientado a convertirlas en centros de recursos para el aprendizaje y el ocio.
- [Convivencia escolar](#), para conseguir mejorar la convivencia en el centro favoreciendo la comunicación y las relaciones interpersonales.

Actuaciones de intervención con las familias:

- [Colaboración entre las familias del estudiantado y el centro educativo](#).
- [Mediadores socioeducativos](#).

Actuaciones de intervención en el entorno:

- [Acompañamiento escolar](#), que pretende aprovechar la experiencia y formación de alumnos de etapas posteriores para ayudar a aquellos con ciertas dificultades a mejorar su rendimiento e integración en el centro.
- [Actividades extraescolares](#), que va destinado a ofrecer a los estudiantes una amplia gama de actividades deportivas y culturales que completen su formación y le vinculen mejor al centro, en colaboración con otras instituciones.
- [Absentismo escolar](#), que persigue crear "entornos de prevención" más ricos y eficaces contra este grave problema social.

3. Buenas prácticas en los Programas de Apoyo y Refuerzo

De un modo bastante general, una buena práctica es aquella que consigue que se logren los objetivos de aprendizaje planificados (Planas y Alsina, 2009). Aunque esta es una definición muy simple acerca de la idea de buena práctica, se ha venido utilizando en el ámbito de las didácticas específicas, sin que se hayan producido intentos sistemáticos de concreción. Tharp, Estrada, Stoll-Dalton y Yamauchi (2002), sugieren cinco criterios para el diseño, la organización, el desarrollo y la evaluación de las actividades del aula que den lugar a buenas prácticas, que son:

1. Producción conjunta de actividades por medio de la colaboración entre profesorado y alumnado.
2. Desarrollo de aspectos sociolingüísticos del lenguaje escolar.
3. Creación de significado en entornos de conversación dialógica.
4. Planteamiento de situaciones que estimulen el pensamiento complejo. Y
5. Contextualización de la enseñanza en experiencias del alumnado.

En relación con estos criterios, una buena práctica es una situación donde alumnos y profesores colaboran por medio de conversaciones en las que construyen puentes entre el lenguaje escolar y el lenguaje cotidiano al referirse a actividades contextualizadas que son cognitivamente estimulantes (Planas y Alsina, 2009, Castellá, J., Comelles, S., Cros, A. y Vilá, M., 2007). Desde otra perspectiva, 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).

Para Broomes (1989), toda buena práctica está vinculada con el contenido curricular, permite establecer conexiones entre distintas áreas del currículo, supone un reto para la mayoría de los alumnos (se adecua al nivel de todos los alumnos), facilita la implicación del alumnado, pretende la búsqueda de respuestas y la generación de buenas preguntas, es flexible y finaliza cuando el alumno es consciente de sus aprendizajes. En el mismo sentido, y de acuerdo con Fourez (2008), una buena práctica es aquella que relaciona diferentes disciplinas, en tanto que construye saberes adecuados para una situación, utiliza diferentes disciplinas con esta finalidad y no implica la desvalorización de los conocimientos de las disciplinas usadas ni de las personas que lo aplican. Por tanto, una buena práctica es una forma de organizar la enseñanza.

En los últimos años, las buenas prácticas 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 ha desarrollado en relación con la vulnerabilidad y la exclusión educativa (Escudero, 2009)².

Para Bolívar y Escudero (2008) en el ámbito educativo, se vinculan con enfoques más analíticos correspondientes a la tradición sobre la eficacia, así como con un análisis más genérico del concepto de "buena enseñanza". Tal análisis ha partido desde la génesis y el surgimiento de una cultura alrededor a este concepto alentando la identificación y difusión de proyectos exitosos en el desarrollo de la provisión de una educación de calidad.

² 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>

Las buenas prácticas permiten adentrarse 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).

En este sentido, rechazamos aquellos enfoques de acción que se remiten a fórmulas transferibles, rígidas y estables (Escudero, 2002; Bolívar y Escudero, 2008) siendo partidarios por la identificación y difusión de proyectos que han tenido éxito en la lucha contra la exclusión educativa pretendiendo reflejar la idea de buenas prácticas como parte indispensable de las políticas inclusivas que no responden a iniciativas de corte asistencial sino a dinámicas socio-comunitarias que intentan reconstruir las relaciones desde parámetros de intervención para diseñar marcos organizativos implicados en la intervención en contextos complejos y de riesgo de exclusión social (Johnson y Rudolph, 2001; Badosa J., Díaz, L., Giménez, M., De Maya, S., Rosetti, N., 2003; San Andrés, 2004).

Dada la complejidad del fenómeno de la exclusión, las buenas prácticas analizadas dentro de este tipo de contextos no pueden dejar de entenderse desde una perspectiva relacional. Dicha consideración ha apoyado nuestra investigación apuntando a que las buenas prácticas en las instituciones escolares y las dinámicas de trabajo que las favorecen se relacionan entre sí constituyendo verdaderas estructuras de trabajo conjunto en pos de objetivos comunes.

En relación a ello, nuestro objetivo ha sido orientar nuestra mirada hacia las diferentes acciones y prácticas en los Programas de Apoyo y Refuerzo, atendiendo también a aquellas que han ayudado a desplegar un funcionamiento más eficaz en todos los niveles dentro del centro educativo (Luengo, Jiménez y Taberner, 2009, Escudero, 2009; Luzón, Porto, Torres, Ritacco, 2009). Para la identificación, selección y análisis de las buenas prácticas hemos seguido un proceso metodológico que reflejamos a continuación.

Las buenas prácticas constituyen el núcleo de nuestro artículo. Desde esta perspectiva, nos aproximamos a tres centros educativos que tienen entre su oferta educativa programas encaminados a reducir o erradicar el fracaso educativo analizando e intentando identificar estas buenas prácticas en clave de cómo los/as profesionales que forman parte de estos programas, y por lo tanto, están en contacto directo con el alumnado en riesgo de exclusión educativa, establecen, actúan, diagraman, planifican y programan el proceso de enseñanza-aprendizaje buscando favorecer la escolaridad, el aprendizaje solidario, la formación ciudadana, etc. y con la finalidad de conseguir el “reenganche educativo” de estos alumnos en riesgo.

4. Método de investigación

Apuntando a las prácticas y los resultados a los que se está llegando con el alumnado que se encuentra con dificultades para seguir el currículo y la enseñanza regular en la ESO y que están en situación de riesgo de exclusión educativa y social, seleccionamos³ tres centros educativos públicos de educación secundaria obligatoria (ESO) de la provincia de Granada (Andalucía) bajo los siguientes criterios: a) ubicados en contextos de déficit socioeconómico, educativo y cultural, b) con alumnado en riesgo de exclusión y c) que en dichos centros se

³ Grupo de investigación HUM 308: “Políticas y Reformas Educativas”, Departamento de Pedagogía, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.

identifiquen y describan medidas de respuesta al alumnado en situación de riesgo de fracaso escolar (Programas de Apoyo y Refuerzo, programas de Diversificación Curricular, Programas de Cualificación Profesional Inicial, Educación Compensatoria, agrupamientos flexibles, talleres, aulas de acogida, etc.). Dichos Centros han sido: IES Montes Orientales (Iznalloz), IES Benalúa (Benalúa), y el IES Hiponova (Montefrío).

A nivel educativo, Montefrío posee tres instituciones dedicadas a la educación formal: el [Colegio Público La Paz](#), el [I.E.S. HIPONOVA](#), y el [Centro de Educación Permanente](#). El IES Hiponova, es inaugurado en septiembre de 1969 al año siguiente se inauguró 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 Instituto de Educación Secundaria "Montes Orientales", surgió 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 las Rama Administrativa y Automoción) y la implantación de una nueva rama de Electricidad y Electrónica en 1º Grado. Las nuevas enseñanzas reguladas por la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.) incorporan, a partir del curso 1.988/89, las enseñanzas de Bachillerato y 2ª 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 (P.G.S.) "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 P.C.P.I. 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.

El último de los IES seleccionados, el IES Benalúa, posee una oferta educativa menor a la de los otros dos centros, 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 diseño metodológico de nuestra investigación se inserta dentro del paradigma interpretativo (Colás y Buendía, 1992), siguiendo una metodología cualitativa, puesto que nos permite conocer las interpretaciones que los actores realizan acerca de la exclusión social y educativa y de las dinámicas que subyacen a generar *buenas prácticas* dentro de contextos de

vulnerabilidad social, entre ellas cuestiones vinculadas con los Programas de Apoyo y Refuerzo en la educación secundaria.

Para el análisis y la interpretación de los datos, se ha tomado como referencia el concepto teórico de *buenas prácticas* y la aplicación de unos *criterios específicos de identificación* de las mismas (Johnson y Rudolph, 2001; San Andrés, 2004; Badosa y otros, 2003; Ballart, 2007). Dichos criterios se refieren en concreto a las creencias, concepciones, visiones y valoraciones del profesorado, apreciaciones y expectativas de dichos 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, claridad respecto a los objetivos a lograr, tareas escolares, actividades, materiales y relaciones personales y sociales en el aula; evaluación de los aprendizajes del profesorado, familias y de la comunidad.

Los instrumentos de recogida de información que se han empleado, incluyeron:

a) *Análisis de datos y documentos oficiales*⁴ (de la administración autonómica y provincial; archivos de los centros- tasa de fracaso, índices de repetición, etc.-). Con respecto a los centros, hemos utilizado los siguientes documentos:

- Proyecto Educativo de Centro del IES Monte Orientales de Iznalloz. Disponible: <http://iesmontesorientales.es/joomla/images/documentacion/proyecto%20educativo%20a%2024%20de%20marzo.pdf>
- Proyecto Educativo de Centro del IES Hiponova de Montefrío. Disponible: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/hiponova/>
- Proyecto Educativo de Centro del IES Benalúa. Disponible: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/iesbenalua/>

Por otra parte, desde los principales organismos e instituciones nacionales e internacionales se publican periódicamente una serie de estudios e informes destinados a abordar este gran problema social, que nos da una idea de la importancia que ha adquirido este tema a nivel global.

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 el desgastado 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 obtenidas en base a los mismos. En concreto, los datos que hemos utilizado provienen principalmente de documentos ofrecidos por las siguientes instituciones:

⁴ 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.

- La Comisión Europea: Eurostat European Benchmarks in education and training: follow-up to the Lisbon European. Disponible: <http://europa.eu/scadplus/leg/en/cha/c11064.htm>
 - La OCDE: Informes PISA.
 - Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE). Informe 2008: Objetivos educativos y puntos de referencia 2010. Disponible: <http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/internacional/Informe2008.pdf>
 - Fundación FOESSA: el Informe FOESSA Disponible: <http://www.foessa.org/quePensamos/nuestrasPrioridades/index.php?MzI%3D>
 - 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. Disponible: <http://www.educacion.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2009/informe-espanol-panorama-educacion-ocde.pdf?documentId=0901e72b8007cd90>
 - CCOO. Los objetivos educativos 2010. La situación española. Disponible: http://www.fe.ccoo.es/estudios/11_obj_educ.pdf
 - Caixa Catalunya. Informe de la Inclusión Social en España 2009. Disponible: http://obrasocial.caixacatalunya.es/osocial/idiomes/2/inclusio_social/informe%2009_castella.pdf
- b) *Entrevistas en profundidad*: hemos realizado 20 entrevistas en profundidad con el objeto de analizar e interpretar las relaciones que pueden existir entre las concepciones que tienen los profesionales implicados acerca del vínculo de su marco laboral y el reflejo práctico en su desempeño diario. Por otro lado, indagar en las estrategias y dinámicas propias de cada centro educativo analizado buscando identificar *buenas prácticas*. La elección de los entrevistados/as se ha llevado a cabo mediante un *muestreo por conveniencia*⁵, seleccionando a aquellas personas que realizaban tareas docentes en los ámbitos interés para la investigación. En este sentido, los entrevistados fueron, por un lado; los tres directores, jefes de estudios y orientadores de los centros (IES Montes Orientales, IES Benalúa y el IES Hiponova), y por otro; tres tutores y ocho docentes de los distintos grupos de los Programas de Apoyo y Refuerzo.
- c) *Software de análisis de datos* (NVIVO 8)⁶: muy útil para organizar y analizar documentos en Word, PDF y archivos de video, fotos y audio. Nos ayudó para compilar, comparar y encontrar sentido a la información de una forma más rápida y segura.

⁵ 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*.

⁶ Para más información acerca del software NVIVO 8 consultar: http://www.qsrinternational.com/other-languages_spanish.aspx

El *proceso de categorización* comenzó a partir de un cruce entre los instrumentos permitiéndonos iniciar un camino de estructuración de categorías (ámbitos). En esta primera parte del proceso⁷ la utilización *esquemas de relación* fue útil para establecer *unidades de registro, indicadores y pre-categorías*. A partir de allí, continuamos con la reducción de los datos⁸ aplicando los *criterios de identificación de buenas prácticas* (Johnson y Rudolph, 2001; San Andrés, 2004; Ballart, 2007). Como resultado, vimos emerger categorías más generales y comprensivas a las cuales establecimos un orden frecuencial dentro de cada una de ellas.

Al finalizar el proceso de categorización resaltaron las siguientes categorías o ámbitos de *buenas prácticas* dentro de los Programas de apoyo y refuerzo:

- *Buenas prácticas* en el ámbito del contexto del aula
- *Buenas prácticas* en el ámbito de la relación con el alumnado
- *Buenas prácticas* en el ámbito de la organización del centro y del aula

Así pues, las *buenas prácticas* que buscamos identificar adquieren características y repercusiones disímiles en relación con cada uno de los contextos investigados yendo más allá de las modalidades normativizadas e impuestas por los niveles superiores. Respondiendo a ello, de aquí en adelante nos apoyaremos empíricamente en los fragmentos⁹ que representan las opiniones de los informantes e intentaremos identificar y reflexionar acerca de las primeras confluencias y convergencias caracterizando aquellas prácticas educativas promovidas dentro del Programa de apoyo y refuerzo en el sentido de la mejora de los aprendizajes del alumnado en riesgo de exclusión social.

5. Buenas prácticas en el ámbito de la organización del centro y del aula

En contextos de riesgo de exclusión social la gestión de los centros educativos se caracteriza por un clima de menor regulación y de mayor ductilidad en pos de adaptarse a las diversas necesidades del alumnado. En este sentido, en los IES investigados se ha optado por el empleo de unos *criterios flexibles en la organización* generados, en muchos casos, por un ambiente democrático y colaborativo de trabajo. Estas cuestiones, además de responder a la autonomía que la administración educativa le ha otorgado a los centros (LOE, 2006¹⁰), se hacen notar, entre otros aspectos organizativos, en las formas de realizar las gestiones de

⁷ En esta etapa fueron importantes dos vuelcos de información (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 prácticas realizadas.

⁸ 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).

⁹ 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 nº 1).

¹⁰ 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. 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.

planificación y estructuración del Programa de apoyo y refuerzo (Fullan, 2002). Así es resaltado por uno de los responsables del mismo:

“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)¹¹ [...] 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)

Tales valoraciones del profesorado 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)

En relación con lo manifestado, *buscar establecer una dinámica de trabajo en red promoviendo la colaboración entre los agentes educativos*, es apuntado por autores como Badosa (2003) o Ballart (2007), como parte de los criterios que facilitan la *identificación de buenas prácticas en estos contextos*. En este sentido, si bien se evidencia un alto grado de diferenciación interna en las tareas del profesorado, el ambiente organizativo se orienta hacia un trabajo más participativo y en equipo. Por estos motivos, en muchos casos, la asignación de tareas entre los docentes se lleva a cabo a través de la *negociación*, dado que se parte de unas metas a las que se les da un valor y significado común. Por ello, en el siguiente fragmento, los profesionales docentes manifiestan de qué manera *comparten libremente los objetivos* de los proyectos en los que está implicado el centro:

“Todos los profesores que entran en los programas 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) [...] “Pensamos que los profesores pueden dedicarse no sólo a los programas, sino que también den a bachilleratos [...] este tipo de criterio los hemos decidido entre todos y lo hemos aplicado a todo.” (D.2)

Como podemos observar, al partir de un enfoque integral del proyecto educativo del centro se *aumentan las posibilidades de implicación y coordinación participativa del máximo de agentes*. Dichas cuestiones, además de referenciarse como parte de los *criterios de selección de buenas prácticas* compartidos por autores como Badosa (2003) o Alsina y Planas (2009), llevan aparejadas que las tareas docentes pierdan su carácter impuesto y jerárquico de antaño. Ahora el profesorado debe participar, además de su especialidad, en otras labores más difusas, que son requeridas por las necesidades organizativas de una escuela que está seriamente comprometido con el contexto.

¹¹ La codificación de los IES y de los/as entrevistados/as se establece de la siguiente manera: **1**= Centro 1; **2**= Centro2; **3**= Centro 3. **A y R** =Programa de apoyo y refuerzo; **O**= Orientación; **D**= Directores; **JE**= Jefes de Estudio.

Continuando con el *contexto organizativo*, aunque ahora refiriéndonos específicamente al *aula* de apoyo y refuerzo, se evidencia, entre otras cuestiones, la capacidad de *flexibilizar* la gestión de los recursos, actividades, tareas, grupos, espacios y tiempos. Así pues, entre los indicadores de *identificación de buenas prácticas* utilizados en nuestro proceso metodológico (Johnson y Rudolph, 2001; San Andrés, 2004; Badosa, 2003; Ballart, 2007), el *aprovechar eficazmente los recursos existentes para alcanzar los objetivos de aprendizaje* o *flexibilizar los tiempos del horario establecido*, son aspectos valorados muy positivamente desde el punto de vista pedagógico. Estas cuestiones, reflejadas en el siguiente fragmento, dan cuenta de que el nivel de implicación por parte del profesorado es un factor imprescindible a la hora de desarrollar la tarea docente con el alumnado que acude al programa:

“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 le grupo las adaptaciones y soluciones.” (A y R. 1)

Como podemos observar, el departamento de orientación cumple una función irremplazable adaptando y vinculando tanto los recursos humanos como materiales del centro en función de las necesidades de los estudiantes.

Los aspectos resaltados hasta ahora, también se pueden vincular con la *organización de alumnado*. En este sentido, Johnson y Rudolph (2001) afirma 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, entre otras cuestiones, teniendo en cuenta las competencias curriculares con el objeto de mejorar los aprendizajes. Así es manifestado por los entrevistados:

“Para los apoyos y refuerzos tenemos dos grupos, son niños que entran todos nuevos o que repiten primero, que vienen de los colegios [...] tienen más retraso curricular [...] hay una serie de horas, de las instrumentales, que salen de su grupo, sólo de las instrumentales”. (JE.1) [...] “Yo me juntaba con un montón de niños en la clase y era imposible atenderlos bien [...] lo hablamos con el director y los juntamos por áreas de dificultad [...] ha sido un éxito...” (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, ocupa, al principio de curso, mucho esfuerzo e interés.

6. Buenas prácticas en el ámbito de la relación con el alumnado

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 que amplía las posibilidades de aprendizaje. Así es valorado por dos de los docentes a cargo de grupos de apoyo y refuerzo:

“...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 uno de los IES, estas cuestiones se reafirman en su Proyecto educativo como una de las metas a conseguir por los y las 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, 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. Así pues, en estos contextos, 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 dichos patrones comunicativos están débilmente asimiladas por el uso espontáneo y desregulado que acontece en la cotidianeidad. Introducir las en el diálogo de los escolares es una de las metas más valoradas por los docentes en estos contextos desfavorecidos:

“siempre diálogo mucho con ellos [porque] creo que la base de una buena clase tiene que ser la comunicación siempre que haya respeto. Por eso siempre respeto lo turnos de palabra, que se escuchen, que me dejen terminar de hablar [...] también dialogo con ellos en sentido de que les digo: “bueno, a mí me parece que podemos trabajar así”, pero si se les ocurre otra actividad [a los alumnos], me la planteáis...” (A y R.1)

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.

Por otro lado, el grado de *implicación del profesorado* que se encarga del alumnado con dificultades académicas es muy importante, porque le ofrece unas posibilidades de aprendizaje que, posiblemente, no se les presentarían en contextos institucionales más formalizados. Así pues, se denota el *carácter formativo*, más que instructivo, que se le da a las relaciones establecidas, al tiempo que se refleja la preocupación por mejorar las perspectivas futuras de los alumnos:

“el contacto conmigo les ha hecho que sientan curiosidad por el mundo que está fuera [...] Hay una complicidad que tu puedes tener con ellos si llevas varios cursos seguidos. [...] los puedes llevar de la mano y luego ya los dejes volar solos” (A y R.2) “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.” (A y R.3)

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 salida profesional, les motivamos.” (A y R.1)

Como podemos observar, *dar lugar a la creación y el fortalecimiento de vínculos personales* (San Andrés, 2004), además de ser uno de los indicadores de las prácticas que

buscamos identificar, promueve, en este caso, ampliar las expectativas futuras del alumnado hacia la formación profesional o el “reenganche escolar”.

Producto de su situación y de la reiterada inconstancia e intermitencia a lo largo de su trayectoria por el sistema educativo, la falta de motivación y el alto grado de frustración del alumnado es una de las principales barreras con las que se encuentra el profesorado de apoyo y refuerzo (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:

“necesitas generar confianza intentando demostrarles que ellos pueden y que pueden sacar lo que quieren [...] que ellos vean que uno se interesa por ellos y también que no venimos a trabajar y ya está. (A y R. 1) [...] procuro 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) [...] “Hay que motivarlos mucho, aunque así es como motivan [...] 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.” (A y R. 2)

En sintonía, la tarea de quienes conforman el departamento de orientación en el proceso de seguimiento o asesoramiento al profesorado y al alumnado adjunto al programa de apoyo y refuerzo, es también un aspecto a tener en cuenta dentro de este ámbito. En este sentido, en el siguiente fragmento, dos de los orientadores de los centros estudiados resaltan, entre otras cuestiones, como una actitud cercana y positiva, además de establecer un cierto grado de horizontalidad en la relación con el estudiantado, podría facilitar en los y las 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 uno de los IES, estas cuestiones son reforzadas en el Proyecto educativo presentado por el equipo directivo:

“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)

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.)* significan, para autores como Badosa y otros (2003) o Ballart (2007), parte 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.

7. Buenas prácticas en el ámbito en los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula

La *individualización de la enseñanza* es a nivel metodológico, para la mayoría de los entrevistados, el eje de respuesta a las necesidades de aprendizaje del alumnado que acude al Programa de apoyo y refuerzo. Dicha elección, se debe, en gran medida, al desafío constante que supone para el profesorado a cargo la acentuada dispersión (*déficit de atención*) y la falta de desarrollo de *hábitos de convivencia*, ambos resultantes de la situación general en la que se encuentra inmerso un gran porcentaje de los estudiantes que forma parte de esta medida de atención. Así lo manifiestan los docentes del programa:

“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)

En otro de los 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.” (A y R. 3)

En este sentido, Johnson y Rudolph (2001) destaca la atención personalizada e individualizada como un requisito que, además de tener que presidir a la mayoría de las actividades de enseñanza en contextos de vulnerabilidad, supone 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.

Continuando con los criterios de selección de Johnson y Rudolph (2001), hemos evidenciado como, por momentos, se acentúa la *dinamización del ritmo de la clase* utilizándose *actividades, tareas y recursos* didácticos que dan lugar a *prácticas* que persiguen un *aprendizaje significativo* aplicable y un impacto perdurable. Así es valorado por los educadores del programa:

“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.” (A y R. 1)

En otro de los centros:

“No puedes parar de moverte constantemente y tienes que estar muy pendiente, así las clases son más dinámicas, no me aburro e intento que no se aburran [...] alternamos, eso les gusta, les gusta cambiar.” (A y R. 3)

Como lo expresan los entrevistados, en pos de activar un proceso de comprensivo de aprendizaje que intenta ampliar las expectativas del alumnado en situación de exclusión educativa y social, resaltamos el alto grado de variabilidad la gestión de las actividades y recursos didácticos. A su vez, esta forma dinámica de plantear el trabajo diario, al tiempo que evita caer en la rigidez y la estandarización, también es trasladada por los responsables del apoyo educativo al ámbito de la *evaluación* en donde, en muchas ocasiones, se convierte

en una herramienta de enseñanza de los educadores. Así es expresado por el profesorado a cargo:

“Lo que hago con la evaluación es ir observando a lo largo del curso, desde su actitud hacia el trabajo y su comportamiento, las tareas, responsabilidad, trabajos prácticos, todo [...] cada diez quince días realizo un análisis sobre el proceso de cada uno [...] cuando llega el trimestre hago un informe de todo lo que tenemos anotado [...] Intentamos no suspenderlos procurando que sigan integrados.” (A y R. 1) [...] “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.” (A y R. 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.” (A y R. 2)

De acuerdo con Marín (1991) o San Andrés (2004) la flexibilidad es uno de los indicadores que se encuentran más estrechamente asociados a una “buena práctica evaluativa”. De este modo, 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 al docente como un agente de ayuda. Así pues y como se refleja en los fragmentos, las actividades evaluativas propuestas permiten la participación y se muestran flexibles ante las dificultades del alumnado en riesgo de fracaso escolar.

Sin más, hasta aquí hemos reflejado las *buenas prácticas* identificadas en los Programas de apoyo y refuerzo organizadas en diferentes ámbitos. Su clasificación y análisis permitió a partir del siguiente apartado avanzar hacia un segundo nivel de interpretación. Así pues, indagaremos acerca de cómo la relación entre las dinámicas de trabajo de los implicados y la proliferación o potenciación de *buenas prácticas* se define en una serie de características transversales que permitirán entenderlas como acciones conexas y convergentes.

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 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 en el 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 distinguirlas, clasificarlas e interpretarlas desde una perspectiva relacional. En este sentido, Fullan (2002) nos 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 enfoca al hecho que las dimensiones de buenas prácticas emergentes de nuestro proceso metodológico, desarrolladas en los apartados anteriores, fluctúan dentro 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). No obstante, en la clasificación que

presentamos a continuación, los integraremos de forma asociativa con los ámbitos transversales, frutos de la interpretación y análisis de los resultados.

De esta forma, identificamos un primer grupo de buenas prácticas basado en la *horizontalidad*¹² 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 del programa*, 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 adjunto al programa de apoyo y refuerzo* (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 del programa y jefes de estudio, 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 al programa de refuerzo. A su vez, las dinámicas desarrolladas en este sub-ámbito permiten ubicar a la categoría de las *buenas prácticas en la relación con el alumnado* como la más referenciada.

Continuando con el análisis, es posible establecer un segundo grupo de buenas prácticas cuyo eje transversal es otorgar un cierto *equilibrio*¹³ (o control) al proceso de desarrollo educativo del alumnado que acude a esta medida de atención. Dicho balance se persigue mediante aquellas *prácticas* enmarcadas en mecanismos de *seguimiento y asesoramiento* a los estudiantes. Al respecto y como lo han expresado los entrevistados (docentes del programa y orientadores), la realización de periódicas entrevistas individualizadas profundizando acerca de las perspectivas futuras de los y las jóvenes e incentivando sus expectativas de formación o continuidad en el sistema educativo, marcan el rumbo de las decisiones o cambios a largo, medio o corto plazo (Murillo, 2002; Bolívar, 2005; Ballart, 2007). En este sentido y 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 categoría de las *buenas prácticas en la relación con el alumnado*.

¹² Los conceptos de *horizontalidad*, *flexibilidad* y *equilibrio* están inspirados y avalados en los aportes teóricos de autores como Fullan (2002), Murillo (2003); Bolívar (2005) o Domingo (2005). A su vez, 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.

Por último, hemos definido un grupo de *buenas prácticas* caracterizadas por su grado de *flexibilidad*³ en pos de ajustarse a las necesidades educativas del alumnado adjunto al programa y así afrontar sus dificultades de aprendizaje. 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.), formula, como uno de sus principios básicos, el ajustar los elementos, recursos, estrategias, etc. a la situación educativa del alumnado en riesgo de exclusión. A su vez, dentro de este marco, y junto al trabajo 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 ámbito 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*.

9. Avisos, consideraciones y vías de investigación

Los datos estadísticos (Gracián, 2009; MEC, 2009; Fernández Enguita, 2010) nos reflejan como, en los últimos años, la búsqueda de equidad en el ámbito educativo ha trazado un camino que, entre otros aspectos, evidencia la creciente brecha entre las intenciones de las políticas educativas y la verdadera presencia de cambios positivos en las tasas de abandono y fracaso escolar del alumnado en situación de riesgo de exclusión socioeducativa. Por ello, desde nuestra postura y respondiendo al sentido democrático y de equidad, nos referimos a que estos logros, al tiempo que deben plasmarse en que todos tengan las mismas oportunidades finales para proseguir su desarrollo personal y formativo, reclaman una correspondencia entre las propuestas derivadas de los niveles superiores y lo que se hace en los centros escolares y en las aulas.

En este sentido, ajustándonos a la realidad de los IES investigados y por ende, a las buenas prácticas identificadas en el Programa de apoyo y refuerzo, podemos afirmar que si dentro del rol que desempeña el profesorado en la interacción personal con los estudiantes no se evidencia una seria implicación y entrega personal y profesional de nada servirán los esfuerzos que intentan sustentar el diseño, la planificación y la organización de la enseñanza del alumnado.

Así pues, en muchos casos, el uso generalizado de una metodología de corte tradicional, optar por la utilización de canales transmisivos a la hora de difundir la información, o elegir únicamente el libro de texto como la herramienta principal para llegar a alcanzar los objetivos de aprendizaje, esconde la falta de identificación profesional con un alumnado que, al tiempo que acarrea serias dificultades de adaptación en el sistema educativo, busca modelos educativos para identificarse.

Por otro lado, podemos afirmar, que desde el punto de vista pedagógico las prácticas que hemos seleccionado, además de ajustarse a las políticas organizativas de los centros a los

que pertenecen, se integran en unos diseños didácticos de aula que persiguen desarrollar, entre otras cuestiones, planteamientos creativos, participativos y vinculados con la situación que circunda a los estudiantes.

En sintonía, se debe destacar que si bien no todo el profesorado entrevistado está vinculado al proyecto educativo del centro, existiendo incluso sectores minoritarios¹³ que están en contra de las prácticas que intentamos identificar, la implicación en las dinámicas que se han estudiado, las relacionadas con la exclusión educativa, son planeadas por un sector amplio del centro.

De forma general, de la investigación realizada emergen numerosos canales de análisis dejando un espacio abierto a numerosas vías y posibles incursiones: acerca de los diversos programas de atención a la diversidad, el liderazgo del centro y la proliferación de buenas prácticas, las relaciones personales y el apoyo constante al éxito del profesorado; los altos grados de diferenciación en las tareas y dinámicas internas de los centros que las crean; entre otras.

Referencias bibliográficas

- Alsina, Á. y Planas, M. (2009). *Educación matemática y buenas prácticas. Infantil, primaria, secundaria y educación superior*. Barcelona: Graó.
- 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.
- Ballart, X. (2007). *Banco de buenas prácticas del proyecto la mujer inmigrada. 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.
- Blanco Puga, M^a. R. (2001). *Educación y dinamización intercultural. Programa Migraciones y Relaciones Intercomunitarias. Curso de Agentes de Dinamización Intercultural para mujeres*. Fundación de la Universidad Autónoma. Fondo Social Europeo
- Bolívar, A. (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: política educativa, escuela y aula. *Revista de Educación Social*. 26, 92, 859-88.
- 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. *Profesorado*, Revista del currículum y formación del profesorado, 13 (3), pp. 50- 78. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART2.pdf>
- Brommes, D. (1989). *Using goals to construct useful forms of school mathematics*. Paris. UNESCO. Colección Science and Tecnology Education, Document Serie, 35.
- Castellá, J; Comelles, S; Cros, A. y Vilá, M. (2007). *Entender (se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona: Graó

¹³ Cabe resaltar que en tan solo una de las de entrevistas realizadas al profesorado del programa de apoyo y refuerzo el entrevistado se mostraba reticente, 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 cuyo objetivo era mejorar la situación educativa de los estudiantes.

- Colas, P. y Buendía, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla. Alfar
- 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>
- Domingo, J. (2005). Nuevas formas de asesorar y apoyar a los centros educativos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 33- 55.
- Escudero, J. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?* Barcelona. Ariel.
- Escudero, J. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado, Revista del currículum y formación del profesorado*. 13 (3), 107- 143. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART4.pdf>
- EUROSTAT (2008). *Early school leavers*. Disponible en: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/>
- Fernández Enguita, M. (2010): *Fracaso escolar y abandono escolar en España*. España. Obra social "La Caixa".
- Fourez, G. (2008).Cómo se elabora el conocimiento: la epistemología desde un enfoque socioconstructivista. Madrid: Narcea.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio*. Barcelona. Octaedro.
- Fundación FOESSA (2008). *VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2008*. Madrid: Cáritas Española Editores. Disponible en <http://www.foessa.org/quePensamos/nuestrasPrioridades/index.php?MzI%3D>
- Gracián, B. (2009). Datos para un diagnóstico. *Crisis*, nº 15. Disponible en: <http://www.colectivobgracian.com>
- Johnson, D. y Rudolph, A. (2001). *Beyond Social Promotion and Retention: Five Strategies to Help Students Succeed*. Naperville: Learning Point Associates. Disponible en: www.ncrel.org. (jul. de 2010).
- Luengo, J.; Jiménez, M. y Taberner, J. (2009). Exclusión Social y Exclusión Educativa como fracasos. Conceptos y Líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista del currículum y formación del profesorado*, 13(3), 11-54. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART1.pdf>
- LOE. Ley Orgánica 2/ 2006, 3 de mayo, de Educación.
- Luzón, A.; Porto, M.; Ritacco, M.; Torres, M. (2009). Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de educación secundaria. Una mirada desde la experiencia. *Profesorado, Revista del currículum y formación del profesorado*, 13(3), 216- 238. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART9.pdf>
- Marín, R. (1991). *La Creatividad en Educación*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General de Educación (2007). *Pisa2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe Español*. Disponible en: Catálogo de publicaciones del MEC. <http://www.mec.es>
- MEC (2009). *Datos y Cifras. Curso escolar 2009/2009*. Madrid. MEC, Secretaría General Técnica.
- MEC (2010) Resolución de 4 de enero de 2010, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica la Adenda al Convenio de colaboración, entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Comunidad Autónoma de Andalucía, para la aplicación de diversos

programas de apoyo a centros de educación primaria y educación secundaria (Plan Proa), en el año 2009.

Murillo, J. (2002). 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*, 1(2), 20- 43. Disponible en: http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Res_Murillo.htm

Planas, N., Alsina, A. (coords.) (2009). *Educación matemática y buenas prácticas. Infantil, primaria, secundaria y educación superior*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Resolución de 4 de enero de 2010, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica la Adenda al Convenio de colaboración, entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Comunidad Autónoma de Andalucía, para la aplicación de diversos programas de apoyo a centros de educación primaria y educación secundaria (Plan Proa), en el año 2009.

San Andrés, R. (2004). *Guía de Buenas Prácticas por el Empleo para Colectivos Vulnerables. Buenas Prácticas en la Inclusión Social*. Madrid: Cruz Roja española. Disponible en: <http://www.cruzroja.es/pls/portal30/url/ITEM/F08C3093BFEC4849E0340003BA5D2517>

Tharp, R. y otros (2002). *Transformar la enseñanza: excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Barcelona: Paidós.

Vallés, M. (2009). *Entrevistas Cualitativas*. Cuadernos Metodológicos. Madrid: CIS.

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), 7-26.