

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares,  
independiente, de acceso abierto y  
multilingüe



Arizona State University

---

Volumen 18 Número 22

20 de setiembre 2010

ISSN 1068-2341

---

## **Estrategias y prácticas educativas eficaces para la inclusión educativa: Un estudio de caso en Andalucía**

**José M<sup>a</sup> Fernández Batanero**  
Universidad de Sevilla  
España

**Citación:** Fernández Batanero, J. M.. (2010). Estrategias y prácticas educativas eficaces para la inclusión educativa: Un estudio de caso en Andalucía *Educational Policy Analysis Archives*, 18 (22). Recuperado [fecha] de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/726>

**Resumen:** Este trabajo presenta los resultados obtenidos en relación a las prácticas educativas que se desarrollan en un centro de educación secundaria, catalogado por la Administración Educativa Andaluza como centro de actuación educativa preferente. El foco de atención se centra en el alumnado en riesgo de exclusión educativa, y por consiguiente de fracaso escolar. El diseño metodológico de investigación, de carácter descriptivo, ha sido el estudio de caso, con tres principales fuentes de información: el análisis documental, observaciones de aula y las percepciones de los actores responsables de implementar las medidas de atención a la diversidad. Entre las conclusiones del estudio sobre la prevención del abandono temprano destacan, por un lado, la importancia de desarrollar estrategias de planificación, organización y enseñanza acordes con la inclusión educativa. Y por otro, la necesidad de construir nuevos modelos de convivencia basados en el respeto, así como desarrollar políticas educativas que contribuyan a fomentar una mayor implicación social y un mejor desarrollo profesional de los docentes.

**Palabras Claves:** prácticas educativas eficaces; riesgo de exclusión educativa; vulnerabilidad; inclusión.

**Effective teaching strategies and inclusive education practices: A case study in  
Andalucia**

**Abstract:** This paper shows the results obtained regarding the educational practices carried out at a high school, catalogued as a center of preferential educational intervention by the Andalusian Educational Administration. The focus of attention is on the students at risk of scholar exclusion, and therefore of dropping out. The methodological design for the investigation, of descriptive nature, has been that of a case study, with three sources of information: documentary analysis, classroom observations, and the perceptions of the persons in charge of implementing the attention to diversity measures. Among the conclusions from the study about prevention of early dropouts, it is worth mentioning, on the one hand, the importance of carrying out planning, organization and teaching strategies with regard to scholar inclusion. On the other hand, the necessity of bringing out new types of coexistence based on respect, as well as developing educational policies that help to encourage a higher level of social commitment, and a better professional development for teachers.

**Keywords:** effective educational practices; risk of educational exclusion; vulnerability; inclusion.

### **Estratégias efetivas de ensino e práticas de educação inclusiva: Um estudo de caso na Andaluzia**

**Resumo:** Este trabalho apresenta os resultados obtidos em relação às práticas educativas que são desenvolvidas numa escola secundária. Resultados estes, apresentados pela Administração Educacional Andaluza, considerada como centro de referência de actividades de ensino. O foco da atenção está voltado para os alunos em risco de exclusão educacional e, portanto, em risco de fracasso escolar. A metodologia de pesquisa descritiva, foi o estudo de caso, três fontes principais: análise documental, observação de aulas e as percepções dos atores responsáveis pela execução das medidas de atenção à diversidade. Entre as conclusões do estudo sobre a prevenção do abandono precoce incluem-se, em primeiro lugar, a importância de desenvolver estratégias para a planificação, organização e métodos de ensino compatíveis com a inclusão educacional. E em segundo lugar, a necessidade de construir novos modelos de convivência baseada no respeito e desenvolver políticas educacionais para ajudar a promover uma maior participação social e um melhor desenvolvimento profissional dos professores.

**Palavras – Chave:** práticas educativas eficazes; o risco de exclusão educacional; vulnerabilidade; inclusão.

### **Introducción**

El aprendizaje tiene lugar si existe una demanda y se dan determinadas condiciones escolares y pedagógicas adecuadas a las condiciones y características de los aprendices, que son cada vez más desiguales y diferentes. (Tenti, 2007:1)

En el último informe de la OCDE “Panorama de la Educación 2008” reporta que el sistema educativo español presenta tasas de fracaso escolar más elevadas que la media europea y una de las más altas de nuestro entorno (30,9%). En el contexto de la Unión Europea la lucha contra el fracaso escolar es prioritaria, entre las conclusiones del acuerdo de Lisboa<sup>1</sup> se fijó un objetivo específico referido al abandono escolar: conseguir reducirlo a un 10% antes del año 2010. En 2005, último ejercicio para el que se dispone de cifras comparadas, la media de la Unión Europea se situaba en un 15,2%, habiendo bajado tan sólo algo más de dos puntos porcentuales desde el año 2000. Según Eurostat (2008) Malta, Portugal y España tienen las tasas de fracaso escolar más preocupantes. En Malta la cifra alcanza un 41,2%, a pesar de una

---

<sup>1</sup> Acción y plan de desarrollo entre los años 2000 y 2010, con el objeto de convertir a la Unión Europea en una economía más dinámica y competitiva basada en la sociedad del conocimiento (European Commission (2006).

reducción muy importante en el último quinquenio. Portugal registra un 38,6%. En España la tasa de fracaso escolar es del 30,8%, lo que significa que duplicamos la media europea. Italia se queda en un 21,9% y Chipre en un 18,1%. Todos los demás países de la Unión Europea ya se sitúan por debajo del promedio. El Reino Unido, Estonia y Alemania registran tasas en torno al 14%, al tiempo que los Países Bajos, Grecia, Luxemburgo y Bélgica cuentan con cifras alrededor del 13%. Francia (12,6%), Irlanda y Hungría, ambos con un 12,3%, y Letonia (11,9%) todavía tienen tasas de fracaso escolar superiores al 10%. Entre las naciones de la Unión Europea que ya cumplen con el objetivo de situarse por debajo del 10% cabe destacar, sobre todo, a Suecia (8,6%), Dinamarca (8,5%) entre los países de la antigua UE-15. Los nuevos miembros de la Unión son los mejor situados con cifras como las de la República Checa (6,4%), Eslovaquia (5,8%) y Polonia (5,5%).

En el caso de España, más de 130.000 alumnos salieron de la enseñanza obligatoria sin título alguno, y sin que el sistema les permita reengancharse de una forma efectiva, por lo que no obtendrán un título de Secundaria superior, pasando a ingresar en lo que en la Unión Europea se conoce como abandono educativo temprano. Ello se produce, a pesar de que las reformas escolares declaran que una de sus prioridades es la reducción de las tasas del fracaso escolar. Hasta la fecha, sin embargo, ninguna ha sido capaz de cumplir las promesas declaradas adoptando medidas firmes y efectivas: cada nueva reforma imputa cotas inaceptables de fracaso a la precedente para justificarse, y lo mismo, al cabo de algún tiempo, harán las posteriores con aquella a la que vendrán a sustituir.

## **Planteamiento del problema**

¿Qué factores propician el desarrollo de buenas prácticas educativas con alumnos en situación de riesgo educativo? Para tratar de dar respuesta a esta pregunta, es necesario definir diferentes conceptos como fracaso escolar y exclusión educativa, estudiantes en riesgo, éxito escolar y buenas prácticas docentes.

Al revisar la literatura, se encuentran un sin número de estudios sobre fracaso escolar y exclusión educativa, así como de estudiantes en riesgo (Fullana, 1998; Perrenoud, 2002; Vélaz de Medrano, 2005; Mahurenda y otros, 2005; Martínez González y Álvarez Blanco, 2005; Vaquero García, 2005; Escudero, 2007; Pérez Rubio, 2007; Benito Martín, 2007; Echeita, 2008).

En este trabajo, utilizaremos el término “exclusión educativa” para referirnos entre otras cosas, a estudiantes que quedan fuera del sistema educativo sin haber conseguido la titulación correspondiente al grado obligatorio; lo que se considera el fracaso escolar por antonomasia (Escudero, 2007).

Son muchas las perspectivas teóricas y políticas que destacan una lectura social para dar cuenta de las relaciones entre la exclusión educativa y la exclusión en general, y que ponen el acento en la necesidad de precisar qué es aquello respecto a lo cual se dice que los estudiantes son incluidos o excluidos de la educación; cuáles son los sistemas de valores y los parámetros desde los que se define y dictamina; qué conjunto de factores (estructuras, contenidos y actuaciones o procesos) la desencadenan; cuáles puedan ser las zonas que van entre la inclusión y la exclusión educativa en contextos y circunstancias concretas. Y, asimismo, por qué y cómo responder a la pregunta de cuáles debieran ser algunos ejes sobre los que organizar y aplicar las políticas de lucha contra la exclusión (Escudero, 2005). Todos estos aspectos constituyen ámbitos de análisis y propuestas dentro de los estudios sociales sobre la exclusión (Castel, 2004; Karsz, 2004; Subirats, 2004; Tezanos, 2007). Con carácter más específico, bajo esa perspectiva se han dispuesto focos de análisis y propuestas en relación con el fracaso escolar, con el riesgo o la vulnerabilidad educativa (Klasen, 1999; Evans, 2000; Brynner, 2000; Ranson, 2000; Martínez y otros, 2004; Escudero, 2005).

En un contexto caracterizado por el progresivo impacto de la globalización cultural y económica, las instituciones tradicionales de socialización como la familia y la escuela se ven

seriamente interpeladas. La incidencia de estos cambios alteran las condiciones de vida y el sentido de los proyectos personales gestados en y a través de la participación en el sistema educativo. Entre una de estas transformaciones que recalán en la vida de las nuevas generaciones se encuentra la multiplicación cualitativa y cuantitativa de las situaciones de vulnerabilidad y precariedad, incidiendo ello en que los jóvenes caigan en situaciones de riesgos y sean víctimas de la deserción escolar temprana (Aparicio, 2009).

Ahora bien, en el marco de la escuela, las políticas y prácticas que se desarrollen puede ser un buen camino para comprender qué papel juega en el abandono escolar, y una vía para pensar en cómo podrían modificarse planteamientos y dinámicas organizativas y educativas. Al revisar la literatura, se encuentran un sinnúmero de experiencias documentadas, donde el profesor y su intencionalidad pedagógica ocupan una de esas aristas principales del problema (Iranzo, 2002; Marqués, 2006, Blanco 2008). Dentro de este marco, aparece una segunda arista, que, a nuestro juicio, está un poco más difusa y que nos inspira, además, a realizar este estudio, que son aquellos factores o prácticas que facilitan el desarrollo de actividades pedagógicas de aulas eficientes y eficaces. En este sentido, creemos que una escuela que contribuya al aumento de los resultados de la mayoría de los alumnos, generando al mismo tiempo niveles altamente significativos y de éxito en los aprendizajes conseguidos en el marco de un proyecto común, es una escuela que favorece la calidad de la enseñanza (Elmore, 2003).

En lo que respecta a la eficacia escolar, decir que se han propuestos, desde principios de los años 90 una serie de modelos comprensivos. Entre todos ellos, podemos destacar el de Scheerens (1990), Stringfield y Slavin (1992), Creemers (1994), Sammons, Thomas y Mortimore (1997) y la propuesta de Murillo (2008). Scheerens (1990) realiza un análisis de investigaciones, que consideraba podían estar relacionadas con la eficacia escolar, donde obtuvo una lista de factores o indicadores en relación con dos niveles: el de escuela y el de aula. Entre los primeros se encuentran: clima escolar seguro y ordenado, altas expectativas sobre el rendimiento de los alumnos, política escolar orientada el rendimiento, liderazgo educativo, evaluación frecuente del progreso de los alumnos, objetivos claros relativos a las destrezas básicas, consenso y trabajo en equipo entre los profesores. Del nivel de aula obtuvo los siguientes indicadores: tiempo de aprendizaje eficaz o “tiempo dedicado a la tarea”, enseñanza estructurada o “directa”, oportunidad para aprender o “contenidos cubiertos”, actitudes y expectativas de los docentes, fomento de la motivación de los estudiantes, y alteraciones que el currículo sufre por la situación del hogar de los alumnos. Autores como Stringfield y Slavin (1992), partiendo del modelo anterior fundamentan su modelo en cuatro niveles: el alumno individual, el nivel de aula, de centro educativo y el contexto. Por su parte, la propuesta de Creemers, 1994 y que se llamó “modelo de eficacia docente” se centra en el aula debido a que existe evidencia empíricas de la influencia que tienen la mayoría de los factores de este nivel sobre los resultados de los alumnos. Sammons, Thomas y Mortimore (1997), amplía la propuesta anterior considerando un nivel más, el departamento.

En líneas generales, del análisis de las revisiones, tanto internacionales como nacionales, se desprende un alto grado de coherencia en los factores de eficacia detectados. En una investigación reciente (Murillo, 2008) los resume en trece factores, agrupados en factores de proceso: sentido de comunidad; liderazgo educativo, clima escolar y de aula; altas expectativas; calidad del currículo/estrategias de enseñanza; organización del aula; seguimiento y evaluación; desarrollo profesional; implicación de las familias, recursos. Factores de entrada: las características de los alumnos tales como tales como la situación socio-cultural de las familias, su género y su rendimiento previo; las características de los docentes (edad, experiencia docente, etc.) y factores de contexto, entre los que estarían las características del sistema educativo y del entorno, por una parte, y, por otra, las características contextuales del centro tales como su titularidad o tamaño.

Walberg y Paik (2007) en una revisión de los sumarios de investigación sintetizan las siguientes prácticas eficaces: implicación de los padres; graduar el trabajo en casa; tiempo

efectivo dedicado a estudiar; enseñanza directa; organizadores previos; enseñanza de estrategias de aprendizaje; tutorías entre iguales; dominio del contenido de aprendizaje; aprendizaje cooperativo y, por último, educación adaptada.

En lo referente al concepto de “prácticas eficaces” debemos aclarar que las entendemos como aquellas que incrementan el aprendizaje de todos los alumnos para que puedan desempeñar de forma efectiva su “labor vital”, es decir, adquirir las competencias necesarias para desarrollarse como ciudadano en una sociedad democrática, plural y diversa (Walberg y Paik, 2007, Brophi, 2007). Así mismo, estamos también de acuerdo con Marqués (2002) al entender por buenas prácticas docentes las intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje de alto valor educativo, como por ejemplo una mayor incidencia en colectivos marginados, menor fracaso escolar en general, mayor profundidad en los aprendizajes...

Ahora bien, es en este contexto, de posible calidad educativa, donde se hace necesario realizar algunas matizaciones sobre lo que entendemos por eficacia escolar. En primer lugar, la eficacia escolar se operativiza en términos de *valor añadido*: entendiendo por eficacia el progreso de los alumnos teniendo en cuenta su rendimiento previo y su historial sociocultural; es decir, lo que la escuela le aporta al estudiante. En segundo término, consideramos la equidad como un elemento básico en el concepto de eficacia. En la definición anterior se indica explícitamente que si un alumno o grupo de alumnos no consigue un desarrollo superior al previsible esa escuela no es eficaz. Con ello, sin equidad no hay eficacia, y además tal centro debe ser socialmente rechazable. Por último, si destacamos que el objetivo irrenunciable de todo centro y todo sistema educativo es el desarrollo integral de los estudiantes. Es decir, del desarrollo de la comprensión lectora o el cálculo, pero también de la felicidad de los alumnos, su autoconcepto, o su actitud creativa y crítica. Desde esta perspectiva, una escuela eficaz es una condición necesaria aunque quizá no suficiente, de una escuela de calidad (Murillo, 2008).

## Justificación del estudio

Consideramos que este estudio es importante por varias razones, en primer lugar, hay un interés de carácter descriptivo, por parte de la Administración Educativa Andaluza, para conocer qué está pasando con el alumnado en riesgo de exclusión educativa, situación que nos permite revisar los programas y las prácticas de aula que se llevan a cabo. Las prácticas educativas que se desarrollan en el centro educativo objeto de estudio (Instituto de Educación Secundaria “Diamantino García Acosta”) se analizan desde una perspectiva de buscar experiencias y factores de éxito a través de la aplicación de distintos instrumentos que se construyeron en función de la revisión bibliográfica y de la elaboración del marco teórico. Cabe mencionar que estos instrumentos se validaron mediante la técnica de juicio de expertos.

Sustentar la investigación en este modelo descriptivo implica preocuparse por personas que pertenecen a un sistema, cuya opinión y acciones son analizadas en profundidad, con la intención de identificar la presencia o la ausencia de aquellos factores necesarios para el desarrollo de buenas prácticas educativas de actividades de enseñanza y aprendizaje, que aumenten las expectativas y los resultados escolares en este tipo de alumnado.

Por ende, este estudio nos resulta interesante, además, porque se abre así una perspectiva en la que se contempla la necesidad de explorar cómo las propias escuelas se implican en prácticas o crean condiciones (horarios inflexibles; currículum fragmentados; jerarquía de asignaturas, énfasis en habilidades de orden inferior/básicas; estrategias de enseñanza inadecuadas, limitadas y rígidas; textos y otros materiales didácticos inadecuados; evaluación competitiva, creencias, actitudes y expectativas de profesores hacia los alumnos y sus padres, etc.) que empujan a algunos alumnos a abandonar (Bergeson et Heuschel, 2003).

Lo importante, además, en este estudio, es que los resultados obtenidos son producto del diálogo, la colaboración y el trabajo de inmersión en el campo, situación que nos ha permitido

aproximarnos a la realidad con distintos instrumentos de recogida de datos, tanto cualitativos como cuantitativos, que se han ido triangulando para configurar las dimensiones y las categorías de análisis que reflejan la realidad de profesores, estudiantes y contexto educativo.

Desde el punto de vista teórico, desarrollar el estudio genera la posibilidad de conocer qué programas se llevan a cabo, cómo se desarrollan, y que factores contribuyen a configurar prácticas educativas eficaces, con el objeto de considerarlos en las futuras propuestas que se estudiarán en los centros, ya sea a través de planes de formación o a través de planificaciones curriculares. Este trabajo, por tanto, se torna interesante en la medida que entrega antecedentes que permiten tomar decisiones de mejora en los contextos educativos desfavorecidos socioeconómicamente.

Finalmente, señalar que este estudio es una invitación de reflexión para los distintos organismos educativos públicos y privados, directivos, profesores y responsables que se preocupan por prevenir el abandono prematuro de una parte del alumnado en la educación secundaria obligatoria.

### **Exploración en el centro educativo**

El propósito básico de la investigación se dirige a identificar aquellas “buenas prácticas”, legitimadas por un considerable cuerpo de evidencias de la investigación (Brophy, 2007; Walberg & Paik, 2007), y catalogadas como “eficaces”, por generar niveles altamente significativos en el aprendizaje de la gran mayoría de los alumnos de educación secundaria.

#### **Encuadre metodológico**

El diseño de la investigación se sitúa desde una perspectiva de investigación de estudio de caso de carácter descriptivo, a partir del cual el enfoque de recolección y análisis de datos se ha definido como mixto, en el que se integran diversas técnicas cualitativas y cuantitativas. Las técnicas destinadas a la recogida de la información han sido básicamente:

- Revisión documental (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 el análisis de la evaluación y resultados de los estudiantes en el primero y segundo año del estudio, es decir, final de los cursos 2005-2006 y 2006-2007).
- 20 cuestionarios semiestructurados aplicados a los profesores que imparten los diferentes programas de atención a la diversidad.
- 4 entrevistas semiestructuradas a miembros del equipo directivo.
- 15 observaciones directas en situaciones naturales, donde se registra todo el proceso con notas de campo.
- 12 análisis en profundidad de actividades educativas realizadas e informadas por profesores del centro.
- 57 cuestionarios a los alumnos.

Para la validación de los cuestionarios se optó por aplicar la técnica de juicio de expertos, siendo esta realizada mediante un documento anexo al cuestionario, con una serie de cuestiones abiertas y que fueron entregadas a ocho especialistas en el área correspondientes a distintas universidades españolas. En la validación del protocolo de entrevistas, se utilizó el método Delphi. La conveniencia de utilizar dicho método, sobre todo para validar opiniones, estriba en el reconocimiento de la superioridad del juicio de grupo sobre el juicio individual (Linstone y Turoff, 1975). Las dimensiones de las entrevistas en profundidad giraban en torno a: datos de identificación; planificación; aspectos curriculares; aspecto organizativo; clima relacional y resultados. El cuestionario dirigido a profesores contaba con seis dimensiones: datos de

identificación; datos con respecto al alumnado que asiste al programa; la formación diseñada y ofrecida en los programas; el programa en la vida del centro; apoyo, recursos y formación del profesorado y, por último, valoración general del programa. Con respecto al cuestionario dirigido al alumnado las dimensiones fueron: aspectos generales, el profesorado, aspectos curriculares y grado de satisfacción.

Para el análisis de contenido, se han seguido las siguientes fases: preanálisis, formación del sistema categorial, codificación y análisis e interpretación. El programa informático utilizado ha sido el Nudit 5 (Non-numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theorizing).

### Contexto General

El objeto del estudio, es un centro educativo de titularidad pública de educación secundaria de la ciudad de Sevilla (España), situado en una de las zonas más deprimidas y desfavorecidas de la ciudad. La Población del barrio, de donde procede el alumnado, es de 13.635 personas de las que el 32'8% tienen entre 0 y 24 años. Del total de la población el 63'2% no tiene estudios, el 4,5% es analfabeta y sólo un 6'8% tiene estudios superiores a la educación primaria (Plan de Educación Compensatoria, 2007).

El centro educativo cuenta con 33 docentes para 12 unidades de educación secundaria, 2 orientadores, 2 profesoras de pedagogía terapéutica, 2 profesoras de apoyo a la integración, una educadora social y una monitora de educación especial. El alumnado se caracteriza en un porcentaje elevado por un alto grado de desmotivación, déficit en materias instrumentales, bajo rendimiento académico, conductas disruptivas y de conflictividad, desestructuración familiar (en muchos de estos casos las tutelas legales corresponden a abuelas o tíos del alumno/a como consecuencia de la estancia en prisión del cabeza de familia, problemas de drogas o alcoholismo de uno/a o ambos de los padres, enfermedades en fase avanzada o incluso terminal como el SIDA de alguno de ellos/as). Así mismo, es también significativo el número de alumnos/as en cuyas familias son muy relevantes los problemas económicos como consecuencia del desempleo, o empleos temporales, del cabeza de familia, siendo sus únicos ingresos los provenientes de ayudas sociales. En algunas familias se vive de la mendicidad de los padres y de ayudas sociales como las prestadas por asociaciones no gubernamentales.

Dos fueron los criterios que nos llevaron a su selección: por un lado, el estar catalogado por la Administración Educativa como un centro de actuación educativa preferente<sup>2</sup>, y por otro, el hecho de haber reducido el “fracaso escolar” del alumnado a la finalización de la educación secundaria obligatoria en un 27% en los últimos 4 años.

Actualmente cuenta, aproximadamente, con un total de medio millar de alumnos/as de los cuales el 18% son de origen extranjero, procedentes de Marruecos, Sahara, Rumania, China, Bolivia y Colombia. Los programas y medidas de atención a la diversidad que se desarrollan y que han sido objeto de nuestro estudio son: programas de desarrollo curricular; programas de educación compensatoria y programa voluntario de acompañamiento escolar. Teniendo en cuenta la escasez de la oferta cultural y educativa que existe fuera del ámbito escolar, el centro desarrolla un buen número de actividades complementarias y extraescolares, y además muy variopintas.

### Análisis documental

Del análisis de los propios documentos del centro (proyecto educativo de centro, proyecto curricular, proyecto de aula, programación general anual, proyectos institucionales, etc.) destacamos, por su carácter innovador, el “Plan de Compensación Educativa” que constituye el

---

<sup>2</sup> Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación establece (artículos 40 y 41) que, con el fin de asegurar el derecho individual a una educación de calidad, los poderes públicos habrán de desarrollar las acciones necesarias y aportar los recursos y apoyos precisos para, por un lado, compensar los efectos de situaciones de desventaja social y, por otro, posibilitar el logro de los objetivos de educación y de formación previstos por el sistema educativo.

eje vertebrador de toda la actuación educativa acorde con la diversidad del alumnado y que se construye sobre cinco pilares básicos: a) La defensa de los agrupamientos heterogéneos interactivos y rechazo a una organización basada en los grupos homogéneos; b) la incorporación del mayor número posible de recursos al aula; c) currículo adaptado y diversificado; d) Búsqueda de un nuevo modelo de convivencia, basado en el diálogo, resolución pacífica de conflictos y contratos de compromiso con las familias; y e) formación del profesorado. Se hace una apuesta decidida por el modelo de escuela comprensiva:

Con el Plan de Compensación Educativa lo que se pone en juego es la apuesta por una escuela comprensiva, una escuela que ayude frente a una escuela que ponga trabas y obstáculos; una escuela que refuerce conductas positivas en vez de castigar sistemáticamente a chicos/as que llegan ya suficientemente castigados por la vida familiar y social que les ha caído en suerte; una escuela que ayude a todos, que sea capaz de dar respuestas educativas a todo su alumnado sin exclusión de nadie... (Plan de Educación Compensatoria, 2007: 6).

Del análisis de los diferentes documentos institucionales se observa un gran interés, por parte del centro educativo, por dar una respuesta adecuada a la diversidad del alumnado y garantizar, en la medida de lo posible, el éxito escolar de “todos” ellos, es decir, reducir al máximo el abandono escolar; y que se les asegure la adquisición de competencias básicas que le permitan integrarse en la sociedad del conocimiento sin riesgo de exclusión (Bolívar, 2008).

Una escuela de calidad, por la que apostamos, debe atender a todos y cada uno de sus alumnos/as adaptándose a sus capacidades y a sus necesidades. Las diferentes asignaturas y materias no son sólo un fin en sí mismas, sino que, sobre todo, son una coartada o un medio para explicar el mundo y preparar para la vida en sociedad, fomentando la adquisición de conocimientos, de habilidades y de actitudes necesarios para tal fin. (Proyecto de Centro, 2007: 11).

Al subrayar el “éxito escolar para todos” se pone un acento propio en los aprendizajes escolares que debieran serles garantizados a todos los alumnos en la educación común y obligatoria, y no sólo ciertos valores, contenidos y procedimientos escolares. En este sentido, el profesorado que implementa los programas destaca como objetivos básicos aquellos que apuntan al desarrollo de las capacidades del alumnado acordes a su etapa educativa y a la obtención del título de Graduado en la Educación Secundaria, contando siempre con una reorganización de los contenidos del currículum y de unos cambios metodológicos que se adecuen a las necesidades socio-educativas que presenta el alumnado del programa. En consonancia con estos objetivos más generales, el profesorado fija algunos objetivos propios teniendo como referencia obligada el perfil del alumnado que accede a estas medidas.

### **Programas de atención a la diversidad**

Centrándonos en las medidas encaminadas a asegurar el éxito escolar a toda la población escolar del centro educativo comenzaremos por el principio básico de atención a la diversidad, la *adaptación curricular personalizada*. La adecuación curricular que se realiza, tanto a nivel individual, como a nivel grupal se inicia con un diagnóstico que al llegar al primer curso de secundaria realiza el Departamento de Orientación, con pruebas propias (donde se recoge información sobre la trayectoria académica del alumno, niveles de competencia alcanzados en ámbitos tales como: comprensión y expresión oral; comprensión y expresión escrita; lectura comprensiva; cálculo, relaciones interpersonales, comportamiento, etc.), más el propio historial de educación primaria y reuniones con los antiguos tutores de los alumnos. La finalidad de esta evaluación inicial o de diagnóstico no es otra que la de atender a cada alumno según sus necesidades. En base a ello se hacen grupos de apoyo o refuerzo con quienes presentan mayor desfase, particularmente en las técnicas instrumentales básicas (Lengua y Matemáticas); pero subyace la



obligación del profesorado, en todas las áreas, de personalizar tareas adecuadas para los alumnos que presentan un cierto retraso en el aprendizaje.

Cada profesor de ámbito en función de la evaluación inicial y siempre en colaboración con sus colegas, decide los contenidos, y, según sea su especialidad disciplinar, puede que incluya o deje fuera ciertos contenidos. (Prof. Con Exp. 3)

Los grupos de apoyo se componen de alumnos con desfase curricular, ya sea por su presunto menor potencial de aprendizaje o por su menor motivación. En tercer curso (a instancia del departamento de orientación, el equipo de profesores que imparte docencia en el grupo, y el equipo de dirección) se realiza la separación entre alumnado que presenta una mayor motivación para seguir el currículo pero no llega y quienes, de alguna manera, presentan comportamientos disruptivos.

...en tercero de la ESO estoy dando la cuestión del Ámbito Científico Técnico y nuestro objetivo es que el alumnado que tiene motivación para seguir en el centro no se nos vaya. Queremos que pasen a cuarto, a diversificación curricular, y que vean sus objetivos, porque en toda la zona, en los años que llevamos aquí, han salido para adelante muchos alumnos. (Prof. Con Exp . 2)

Los alumnos que presentan mayor motivación para seguir el currículo pero no llegan son orientados al programa de “Diversificación Curricular”<sup>3</sup> (cuya finalidad es la de facilitar al alumnado que, por presentar dificultades generalizadas del aprendizaje, se encuentra en una situación de riesgo evidente de no alcanzar las competencias básicas y los objetivos generales de etapa, pueda desarrollar, a través de una reorganización general del curriculum, las capacidades expresadas en los mencionados objetivos y, en consecuencia, alcanzar la titulación correspondiente) y si les hace falta pueden encuadrarse en el programa de “Acompañamiento Escolar” (medida de atención a la diversidad destinada a mejorar el rendimiento escolar, la integración social y las expectativas escolares del alumnado con dificultades en el aprendizaje o en situación de desventaja socioeducativa); a los segundos se les deriva hacia un refuerzo básicamente en las técnicas instrumentales, fundamentalmente Lengua o Matemáticas.

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

En términos globales promocionó el 72'5% del alumnado, pero de estos el 27% lo hizo por imperativo legal al no poder repetir de nuevo el mismo curso. Es decir, en teoría, en el curso 2007-2008 tenemos un 19'5% del total del alumnado del centro en un curso superior sin haber aprobado el anterior y repitiendo al 27'5%. Esto significa que sólo el 53% del alumnado está en condiciones de asumir el currículo de la educación secundaria con cierta normalidad. ¿Necesita o no necesita este alumnado una orientación hacia los módulos profesionales? (Equipo Directivo, 3)

Se puede observar el interés del centro escolar de dar respuesta educativa a todos los alumnos, especialmente aquellos que se encuentran en situación de riesgo de exclusión educativa, mediante la orientación y derivación a medidas de atención a la diversidad específicas. En este

---

<sup>3</sup> Los Programas de Diversificación Curricular (PDC) junto a los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) es la última y más extrema de las medidas de atención a la diversidad prevista por la legislación actual española para atender las necesidades educativas de los alumnos y alumnas que cursan la Educación Secundaria Obligatoria (LOE, 2006).

sentido, el centro educativo crea condiciones y prácticas para no empujar a los alumnos hacia el abandono escolar.

Y por último, como medida voluntaria de atención a la diversidad, quisiéramos señalar que tenemos indicios de un elevado grado de satisfacción de los actores implicados con el “Programa de Acompañamiento Escolar” (mejora de resultados académicos, aumento de expectativas en el alumnado, compromiso del profesorado y una mayor implicación familiar:

El compromiso del profesorado incide en los buenos resultados de este programa a nivel académico. Este año, los alumnos han mejorado la participación y compromiso en la asistencia, así como en el desarrollo de las actividades. Es curioso que no ha habido un desinterés de los participantes durante el periodo primaveral (cambios climáticos, más tiempo de ocio...). Yo personalmente destacaría la gran mejora en el comportamiento y las actitudes de estos alumnos, lo que implica necesariamente una mayor competencia social. (Prof. Con Exp. 7)

El “programa de acompañamiento escolar” se dirige al alumnado voluntario de los tres primeros cursos de la educación secundaria obligatoria, que presentan dificultades y problemas de aprendizaje y que se manifiesta en: deficiencias en el proceso de las áreas instrumentales básicas; ausencia de hábitos de trabajo; escasez de motivación por el estudio; retraso en el proceso de maduración personal y pobre integración en el grupo y en el centro. Por lo general, estos alumnos pertenecen a familias de bajo nivel cultural o económicamente desfavorecidas, por encontrarse en un entorno con escasez de recursos tanto sociales como educativos. El número de horas anuales del programa es de 330 horas, distribuidas en cuatro horas semanales. En las clases se fomenta, fundamentalmente, el refuerzo de actitudes positivas de respeto a normas básicas de comportamiento, la adquisición de hábitos de organización y constancia en el trabajo, así como fijar conocimientos y destrezas en las áreas instrumentales (lectura, escritura y cálculo) bajo la supervisión de un profesor/a y personal voluntario (alumnado universitario).

Se han desarrollado tres grupos de 10 alumnos cada uno, donde los padres de estos alumnos firman un compromiso y una autorización para que sus hijos puedan acudir al programa y no faltar sin previa autorización. Estos dos aspectos han contribuido, sin lugar a dudas, al buen funcionamiento del programa, que incluso ha generado lista de espera por si hay bajas. En este mismo horario, para aquellos alumnos que no pertenecen al programa y quieren realizar actividades en el centro educativo, se encuentra la biblioteca abierta y ordenadores a su disposición bajo el control de dos monitores voluntarios con un perfil muy adecuado, ya que los dos poseen el título de Maestro en Educación Primaria y la Licenciatura en Psicopedagogía.

Tras este repaso de medidas de atención a la diversidad, expondremos algunas de las estrategias educativas consideras como eficaces y que se implementan en el centro educativo.

### **Prácticas docentes utilizadas en el centro**

A través de la información obtenida hemos logrado detectar y describir 14 estrategias docentes calificadas de buenas prácticas, que las agruparemos en tres grupos:

#### *A) Estrategias de planificación:*

*Elaboración del diagnóstico inicial*, por parte del Departamento de Orientación, sobre alumnado que llega a la educación secundaria obligatoria con un desfase curricular significativo de dos o más años. Se hace constar individualizadamente la situación familiar de vulnerabilidad o exclusión; tanto en lo que se refiere a lo laboral y cultural, como en cuanto a la desestructuración del grupo. Por desgracia, en la mayoría de los casos este informe de partida corre el peligro de convertirse en un augurio sobre el futuro del alumno (apoyo y refuerzo, diversificación) porque las dificultades que presentan algunos alumnos se pueden unir a un cierto pensamiento preconcebido hacia este tipo de alumnado, en la medida en que éstos nunca serán capaces de

alcanzar los niveles tradicionales. Así pues, esta forma de pensamiento o actuación docente se puede convertir en una barrera al aprendizaje (Ainscow, 1999).

Este riesgo podría evitarse en la medida en que se eliminaran ciertos prejuicios y se alcanzara un mayor grado de expectativas positivas hacia este alumnado desde el mismo punto de partida., siendo un factor imprescindible para ello la selección del profesorado en este tipo de centros educativos.

Un ejemplo de ello se puede constatar en una de las observaciones de aula, donde dos alumnos con las características descritas anteriormente, no eran motivados para participar activamente en las actividades. El profesor, utilizaba la táctica informal de realizar preguntas para “calentar” la clase y apoyarse en el conocimiento existente antes de introducir la nueva materia. Durante toda la sesión estos dos alumnos fueron ignorados, a pesar de que uno de ellos levantaba la mano constantemente... Esta situación, repetida a lo largo del curso llevará indudablemente a conflictos con algunos alumnos y, posiblemente con sus padres.

Por suerte, este comportamiento docente es aislado, estando constituida la gran mayoría del profesorado por aquellos que de alguna forma tienden la mano a todos sus alumnos.

## B) *Estrategias de organización.*

### *Organización de materias por ámbitos.*

A través de esta medida se propone un currículo integrado que facilita el aprendizaje significativo del alumnado a través del agrupamiento de distintas áreas o materias en ámbitos más amplios de conocimiento. Con ello, el centro educativo pretende: construir el currículo a partir de las necesidades del alumnado, destacando las conexiones de los distintos contenidos; fomentar el compromiso del alumnado con su realidad, motivando su participación e intervención en y sobre la misma y facilitar el tránsito entre etapas educativas. Se desarrollará con el menor número de profesorado para favorecer el seguimiento, la coordinación (y la globalización) de aprendizajes. Al mismo tiempo, se establecen bandas horarias para rentabilizar los recursos humanos.

Nuestra forma de trabajar es muy simple, seleccionamos un tema que sea relevante para los alumnos, establecemos los que llamamos una red de preguntas o interrogantes. Éstas generan a su vez una red de problemas, y éstos nos llevarán al segundo paso que será la organización de los contenidos mediante una red de conceptos, donde aparezcan de modo interrelacionado las distintas nociones-clave que se van a indagar durante la unidad. Debemos interdisciplinar con todas las áreas...una organización interdisciplinar del currículum acorde con las motivaciones e intereses de cada alumno, debe ser como un puzzle curricular en el que cada pieza está y encaja perfectamente en su correspondiente sitio. (Prof. Con Exp. 13).

Una gran mayoría del profesorado del centro educativo utiliza estrategias educativas basadas en modelos y teorías constructivistas del aprendizaje. Prueba de ello es el empleo de los conocimientos previos de los alumnos.

Antes de comenzar un tema nuevo el profesor indaga los conceptos previos de los alumnos. Empezamos un tema que es muy importante, comenzamos el tema del sistema métrico decimal. Haber Miguel ¿Tú que sabes del sistema métrico decimal? ¿Haber quién se acuerda de algo?. Que levante la mano el que quiera hablar. Vamos a ir poniendo en la pizarra lo que vosotros creéis que es el sistema métrico decimal. Y el profesor les anima para que se adentren en el tema” (Observ.4. Matemáticas).

*Implementación de diferentes modelos de tutoría:* Un aspecto a destacar es la importancia que adquiere la tutoría, donde el modelo tradicional de tutoría grupal se complementa con modelos alternativos

de tutoría que facilitan la personalización de los procesos de enseñanza aprendizaje. En esta línea, se lleva a cabo la tutoría compartida: dos/tres tutores/as para un mismo grupo. La tutoría individualizada para todo el alumnado, pero con estrategias diferenciadas en función de la motivación y autonomía de cada uno y una. Y las tutorías entre alumnos en coherencia con los modelos cooperativos.

... si consideramos la tutorización como un proceso de acompañamiento en el aprendizaje vital, la visión y el conocimiento de dos o tres profesores de un mismo alumno es más amplia que la de un solo profesor, entonces podremos sin duda, conocer mejor al alumnado y en consecuencia planificar estrategias que le permitan avanzar. (Prof. Con Exp. 6).

Los procesos de orientación y tutoría se consideran claves para el logro de los objetivos con este tipo de alumnado. Una evidencia de ello, es que la tutoría (legalmente) se deben dedicar un par de horas semanales, lo cierto es que esta actividad se realiza a diario y en cualquier momento y lugar. Los profesores se apoyan entre ellos para realizar esta importante tarea trabajando juntos.

...creemos que nuestra práctica pedagógica debe encaminarse a promover experiencias de aprendizaje activo. Los estudiantes deben construir, experimentar, descubrir... Los propios alumnos tienen que convertirse en profesores y ayudar a sus compañeros a través de tutorías entre cursos. Potenciamos el trabajo cooperativo, porque nos ha demostrado su efectividad en alumnos de bajo rendimiento. (Equipo Directivo 2).

Esta forma de trabajar la tutoría con alumnado en riesgo de exclusión educativa, resalta la importancia del trabajo colaborativo, el seguimiento y acompañamiento a través de la implementación de diferentes modelos de tutoría (Walberg y Paik, 2007; Murillo, 2008).

### C) Estrategias de enseñanza:

*La colaboración en el aula.* De los profesores entrevistados y de las aulas observadas destacamos la elevada frecuencia en la que dos profesores comparten las tareas docentes dentro de la misma clase. Es una alternativa que se basa en el aprovechamiento de los recursos personales del centro (profesor tutor, profesor de apoyo, profesores especialistas, voluntariado...) en el aula donde están todos los alumnos. Se trata de conseguir que todos los estudiantes puedan ser atendidos y ayudados en el aula ordinaria por dos docentes. Permite trabajar en equipo entre los docentes, al mismo tiempo que se garantiza una atención más personalizada. Esta estrategia de doble docencia se desarrolla en todas las clases de lengua, matemáticas e inglés; se incorpora voluntariado en las asignaturas de lengua y sociales; y el profesorado de pedagogía terapéutica se incorpora a las aulas en las asignaturas de lengua y matemáticas en todos los grupos del primer ciclo.

Desde mi punto de vista, el compartir aula con otro compañero ha supuesto una experiencia enriquecedora. No sólo para mí como docente, sino para los alumnos. Los alumnos aprenden mejor y se motivan más, ya que por ejemplo, en las clases de inglés, pueden observar a dos profesores hablando entre ellos en inglés. Eso es muy significativo... (Prof. Con Exp. 9).

La doble docencia se recoge como una de las estrategias innovadoras en el Plan de Compensación Educativa del centro. La eficacia de esta estrategia queda puesta de manifiesto en la propia satisfacción del profesorado que la desarrolla, obteniéndose de esta forma resultados coincidentes con Scheerens (1992), Berruezo (2006), al afirmar la importancia de la colaboración del profesorado en este tipo de alumnado y su incidencia en el rendimiento de estos.

*Independencia del profesor.* La autonomía del alumnado en el aula y la disminución del protagonismo del maestro en beneficio del protagonismo del alumnado, que funciona en el aula sin la

necesidad de una supervisión constante por parte del profesor, es otro de los elementos detectados. Ello, se manifiesta claramente en el programa de “acompañamiento escolar”, donde se puede observar como el profesor actúa como guía, orientando la tarea del alumno más que un mero transmisor de conocimientos.

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

La puesta en práctica de metodologías innovadoras y activas, implica necesariamente una mayor formación del profesorado en aspectos metodológicos, aspecto que coincide con el desarrollo profesional como factor de eficacia docente (Scheerens, 1990; Stringfield y Slavin, 1992; Creemers, 1994; Sammons, Thomas y Mortimore, 1997; Walberg y Paik, 2007; Brophi, 2007 y Murillo, 2008).

*Aprendizaje entre pares.* Esta metodología basada en la creación de parejas de alumnos/as entre los que se establece una relación didáctica guiada por el profesor/a donde uno de los compañeros/as hace el rol de tutor/a y el otro de tutorado es puesta en práctica de forma constante en los programas de desarrollo curricular y acompañamiento escolar.

Los maestros de nuestro centro, aunque algunas veces no haya sido posible, han sabido entender que donde no podían llegar ellos directamente lo podían hacer los alumnos más competentes del grupo. (Prof. Con Exp. 7).

Los profesores entrevistados y encuestados coinciden en señalar que se produce aprendizaje, tanto por parte del tutorado (por la proximidad cognitiva con el tutor, la ayuda permanente y personalizada recibida y el clima de confianza), como por parte del tutor (al tener que preparar las actividades, dominar los contenidos y ver la utilidad del aprendizaje).

Esta estrategia de aprendizaje y su influencia positiva en la eficacia escolar es consistente con los hallazgos de otros trabajos (Berruezo, 2006; Walberg y Paik, 2007; Brophi, 2007) donde se resalta los beneficios claros para el alumnado, ya que ayuda pedagógica se ajusta a las necesidades del alumnado, realizándose con un lenguaje más accesible y en un clima de confianza.

*Apoyo de estudiantes entre sí. Agrupamientos heterogéneos interactivos.* Todos los agrupamientos del centro son heterogéneos; se rechaza la homogeneidad por entenderla como medida segregadora.

Los grupos homogéneos suponen una práctica docente segregadora, competitiva e individualista, que clasifica al alumnado por niveles de conocimientos, ritmos de aprendizaje, conflictividad. Este tipo de agrupamiento centra la educación solo en la adquisición de conocimientos, generando una baja autoestima en el alumnado, conductas conflictivas y la visión de pocas expectativas sobre los logros de este alumnado. (Plan de Educación Compensatoria, 2007: 40)

El aula se organiza en grupos interactivos, manteniendo el grupo clase sin separar a ningún alumno/a de su aula. Son grupos heterogéneos de 4 ó 5 alumnos/as y en cada grupo hay una persona adulta. Se preparan actividades con un tiempo limitado para cada una (aproximadamente, 20 minutos por actividad), dependiendo del nivel. Cada cierto tiempo los grupos van cambiando de actividad, realizando diversos ejercicios sobre una temática.

Otro punto clave es la realización de actividades cortas y el hecho de que cada veinte minutos cambien de tutor/a y de mesa. Ellos/as mismos/as dicen que ya no se aburren, trabajan cuatro veces más al realizar no una sino cuatro fichas, lo que acelera muchísimo su aprendizaje instrumental, y se acostumbran a tener que hacer rápido la actividad si es que se quiere acabar a tiempo. (Prof. Con Exp. 10).

Esta forma de organización contribuye de alguna manera a la inclusión del alumnado y concuerda con otros estudios acerca de la perspectiva de la exclusión, donde se denuncia que el fracaso ocurre dentro de un determinado orden escolar que suele usar y abusar de operaciones cognitivas, atribucionales y políticas organizativas rígidas, al tiempo que dividen y separan al alumnado (Escudero, González González, y Martínez Domínguez, 2009).

*Incorporación del mayor número de recursos al aula.* Las aulas se constituyen en espacios abiertos a la comunidad. La escuela es el lugar de trabajo de estudiantes y profesores, pero además es un lugar de referencia para la comunidad. La implicación de las familias es muy importante y se promueve la participación de las mismas a través de actividades y propuestas, tanto de tipo académico como lúdico o cultural. Todos los recursos disponibles se introducen en el aula evitando cualquier atisbo de etiquetación o segregación. Con respecto a las familias todos los primeros jueves de mes se produce un encuentro entre la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (pueden asistir todos los familiares que lo deseen) y la dirección del Centro. Además, independientemente de actuaciones puntuales con las familias, desde la creación de centro educativo se organizan todos los años Grupos de Trabajo bajo el asesoramiento del Centro de Profesores (CEP) en el que participa, junto con el profesorado, alumnado y familiares de éste. A modo de ejemplo, citamos el grupo denominado “Reordenar el desorden”, sobre las relaciones entre personas adultas y adolescentes.

El centro además posee equipos de colaboradores voluntarios que son capaces de ayudar a sus compañeros, con la actitud de un amigo y no de un profesor. Además, estos voluntarios tienen un compromiso particular con el centro educativo, lo cual constituye un pilar fundamental para el apoyo social.

El cambiar de mesa y de actividad hace que los/as alumnos/as se vean forzados a centrarse en las actividades y a trabajar, así que durante toda la sesión están aprendiendo. Además, el hecho de que haya personas voluntarias con ellos/as hace que se sientan más atendidos/as y que puedan avanzar mucho más. Ven que aprenden y por ello su autoestima crece. (Prof. Con Exp. 18).

Desde el primer curso de educación secundaria se incorpora voluntariado en las asignaturas de Lengua y Sociales y el profesorado de pedagogía terapéutica se incorpora a las aulas en las asignaturas de Lengua y Matemáticas en todos los grupos del primer ciclo. Así pues, la incorporación del mayor número de recursos al aula se manifiesta como otro factor a tener en cuenta a la hora de desarrollar buenas prácticas educativas (Murillo, 2008).

*Formación del profesorado.* El profesorado es conciente que trabajar en un contexto desfavorecido socioeducativamente implica conocimiento, formación y capacitación para desarrollar determinadas estrategias que favorezcan el “éxito escolar” para todos los alumnos. Esta necesidad de formación se ve mitigada con la experiencia y el tiempo en estos programas. Así, cuando se les pregunta por la necesidad de formación durante el desarrollo de su actividad, el 56 % de los profesores manifiesta estar bastante de acuerdo con ella. Solamente destacar que esta formación ocurre, fundamentalmente, por iniciativa personal de los docentes. De forma general, la formación que realizan viene determinada por la propia investigación acción.

... nuestra experiencia con este tipo de alumnado ha hecho necesario y, dado sentido, a la elaboración de un Plan de Formación del Profesorado del Centro basado en la reflexión y la autoayuda mejor que en los cursos estándar impartidos por expertos. (Equipo directivo 1).

En la actualidad existen dos grupos de trabajo para la formación del profesorado en materia de convivencia y maltrato escolar. De esta forma, coincidimos con otros estudios (Maradona y Calderón; 2004, Murillo, 2008) al considerar, como un factor de eficacia, el desarrollo profesional de los docentes, entendido como actitud hacia el aprendizaje continuo y la innovación como su puesta en práctica.

*Uso y aprovechamiento de materiales adaptados y diversificados.*

Se trabaja buscando actividades centrales comunes para todo el grupo del aula, con la explicación del profesorado, visionado de un vídeo, lectura de un texto, etc. Y a partir de esta actividad común para todos se tienen preparadas diferentes actividades en función del alumnado que haya en el aula. La programación de actividades diversificadas que se adaptan a los distintos ritmos de aprendizaje y competencias curriculares de la clase es una constante. No obstante, en determinadas ocasiones, no se hace necesario ofrecer a este alumnado actividades distintas, sino que hacen las mismas actividades que el resto de sus compañeros/as, y para que sean capaces de realizarlas se realizan apoyos con la ayuda de un adulto, o con distintos tiempos, o utilizando algún soporte material como láminas, uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), mapas conceptuales, y esquemas.

Si queremos adaptar el curriculum debemos de tener muy en cuenta los materiales curriculares. Disponer de materiales diversificados para una misma actividad, puede mejorar la atención a cada uno de los alumnos y alumnas, aunque bien es cierto, que puede complicar la dinámica interna del aula y complica también la programación y la elaboración de materiales curriculares. De ahí la necesidad de que el profesorado se habitúe a trabajar en equipo. (Prof. Con Exp. 9).

Entre los materiales didácticos que el profesorado utiliza para el desarrollo de las clases se ha observado que el libro de texto no es lo más importante, aunque se utiliza de referencia. Materiales elaborados por ellos/as mismos/as en función de las características y necesidades del alumnado se emplean más como apoyo a la enseñanza. Las noticias de prensa e internet son recursos habituales en el desarrollo de las clases. Este factor adquiere consistencia al estar íntimamente ligado al trabajo mediante el curriculum integrado.

*Curriculum adaptado y diversificado.* Qué aspectos de la escuela y su oferta curricular habrían de ser diferentes y cuáles pueden ser similares, constituye uno de los principales dilemas que se plantean en torno al currículo que ha de ofertar el propio centro educativo cuando se enfrenta a este tipo de alumnado, cómo hacer frente a problemas de absentismo, desenganche escolar, retirada de la escuela o abandono.

Los conceptos fundamentales marcan los criterios de selección de los contenidos. Los que se trabajan en las aulas se descargan de academicismo. Para nosotros lo más importante es que los alumnos piensen y sepan para que les sirven esos contenidos, que piensen que les sirven para algo, que lo relacionen con su vida diaria. (Prof. Con Exp. 9).

Los contenidos se organizan con alguna forma de integración entre materias, insistiendo en los procesos comunes (comprensión, aplicación de los contenidos a la vida cotidiana, organización de la enseñanza en torno a proyectos o trabajos prácticos, centros de interés o experiencias de la vida y entorno de los estudiantes).

Si cada alumno sabe a qué va al Instituto, si las metas que les planteamos están al alcance de sus capacidades, si la consecución de esas metas se traduce en resultados académicos positivos, el alumnado encontrará sentido a su estancia en el Centro, se sentirá bien consigo mismo, tendrá más confianza en las personas y aceptará de buen grado las normas y el principio de autoridad. (Prof. Con Exp. 4).

Para la selección del material con el que se estructuran los contenidos, el profesorado dispone de autonomía, para la selección de éstos. Algunos profesores opinan que:

... este libro tiene gran cantidad de contenido y de ejercicios prácticos, a veces demasiado para un curso (...) hay que reducir un poco los contenidos y adaptarlos a las necesidades de estos alumnos. (Prof. Sin Exp. 6).

Esto les lleva a seleccionar y utilizar otros materiales incluidos los multimedia. En relación a la complejidad de los contenidos que se trabajan, nos indican que éstos no están rebajados pero sí tratados de forma distinta, más personalizada, intentando responder a los diferentes ritmos de aprendizaje que existen en el aula.

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

*Participación en el centro.* La organización del centro se caracteriza por una amplia participación en las decisiones de todos los actores participantes: padres, equipo de dirección, docentes y estudiantes. En este sentido, las actividades que se desarrollan son, por un lado la formación de comisiones constituidas por pequeños equipos de profesorado en función de cada objetivo específico. Estos objetivos son establecidos previamente como prioritarios por el profesorado y la dirección del centro. Mejoras en las competencias, nuevos métodos y criterios de evaluación, las modificaciones horarias, comisión de convivencia, son algunos ejemplos de posibles áreas que determinan la formación de estas comisiones.

También se desarrollan en el centro diversas acciones formativas conjuntas entre profesorado, familiares y alumnado sobre convivencia, adolescencia, bullying... y nos proponemos solicitar al Centreo de Profesores de Sevilla la aprobación de un grupo de trabajo en nuestro centro que trabaje sobre el tema de la Convivencia en la Diversidad: mediación y sobre la adolescencia y la participación en el centro. (Prof. Con Exp. 16).

A raíz de lo anterior podemos afirmar que el centro desarrolla políticas para fomentar ese apoyo e implicación con padres de niveles socio-culturales bajos. En este sentido parece clara la importancia de la participación como factor de eficacia (Scheerens, 1990; Stringfield y Slavin, 1992; Creemers, 1994; Sammons, Thomas y Mortimore, 1997; Walberg y Paik, 2007; Murillo, 2008).

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

Además de establecer criterios claros es necesario establecer prioridades en relación con los objetivos a evaluar. Resulta claro que desde el punto de vista del progreso de un alumno no tiene la misma importancia elevar su grado de autoestima, si ésta está por los suelos, que el aprendizaje de nuevo vocabulario. Pero con frecuencia lo que se evalúa es el segundo aspecto. Es fundamental valorar más los procesos que los productos terminados. (Prof. Con Exp. 13).

La evaluación del alumnado se realiza de forma continua por dos motivos fundamentales: por un lado, que el profesorado conozca el aprendizaje de sus alumnos/as así como los ritmos de cada uno/a, sus progresos y dificultades; y, por otro lado, que el alumnado conozca también sus resultados y que ello pueda suponer un refuerzo positivo para el desarrollo de sus aprendizajes y formación.

La evaluación y los criterios a tener en cuenta para ello aparecen en relación con los contenidos que se trabajan, los objetivos y pretensiones educativas a alcanzar. En general, la evaluación tiene en cuenta los siguientes aspectos: asistencia a clase, trabajo realizado en clase, hábitos y comportamiento, nivel de conocimiento inicial y nivel de conocimiento adquirido, este último se comprueba también mediante examen al final de cada trimestre o tema trabajado. En este sentido, esta forma de proceder coincide con hallazgos similares en otros estudios que ponen de manifiesto su importancia como factor de eficacia (Walberg y Paik, 2007; Brophi, 2007).



*Aprendizaje por tareas/proyectos.* La forma más habitual de trabajo en los respectivos programas es la de “Proyectos”, por ser una forma de plantear el conocimiento de la realidad de modo globalizado e interdisciplinar. Se provocan continuas situaciones de trabajo con el objetivo de que el alumnado aprenda procedimientos que le ayuden a organizar, comprender y asimilar una información. Esta estrategia está íntimamente relacionada con la organización de materias por ámbitos, comentada en primer lugar.

La participación de los alumnos/as, al organizar el trabajo de aula en torno a problemas interesantes, es plena en la elaboración del proyecto: son ellos/as los que eligen el tema del mismo, elaboran el guión que sirve de eje del trabajo, buscan la información necesaria para desarrollarlo, aportan materiales, elaboran documentos, etc. Todo ello, guiados por el profesor/a. Este protagonismo del alumno/a en las distintas fases y actividades que hay que desarrollar se corresponde, como hemos manifestado anteriormente, con una disminución del protagonismo del profesor, actuando éste como orientador en todo el proceso.

...estamos trabajando en un proyecto sobre el cambio climático, ya tenemos la red de problemas y los conceptos claves. Ellos son los que tienen que buscar y organizar la información. Yo sólo les oriento hacia donde deben dirigirse... (Prof. Con Exp. 17).

## Conclusiones

Somos conscientes de la escasa representatividad más allá del mismo caso, ahora bien, los resultados alcanzados por dicho centro educativo en los últimos años ponen de manifiesto, a nivel general, la importancia de los datos obtenidos: mayor participación activa y compromiso entre educadores, profesorado y alumnado; mejora del comportamiento y de las actitudes (mejora de la competencia social); reducción del porcentaje de fracaso escolar, aumento del dominio de aprendizaje instrumentales (lengua; matemáticas; familiarización y uso reflexivo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, etc.). A modo de ejemplo y en lo que respecta a los niveles de repetición se ha conseguido bajar el índice de forma muy significativa:

...con el Plan de Compensación Educativa que finaliza este curso, desde el punto de vista estadístico, hemos conseguido en tres años académicos y sólo en lo que se refiere a resultados (ha habido otras mejoras evidentes que se reflejan en este Proyecto), reducir el porcentaje de repetición de un 45% en el curso 2003-2004 (dato que nos llevó a elaborar el primer Plan que concluye este curso 2007-2008) al 27'5% del curso 2006-2007. (Memoria Docente, 2008)

Las mejoras evidentes apuntan hacia el desarrollo de prácticas educativas acordes con la diversidad del alumnado, coincidiendo en nuestro estudio con aquellas que se implementan en centros que practican la inclusión total y que en trabajos como los de Berrueto (2006) y Bunch (2008) se catalogan como de “buenas prácticas”. De este modo, éstas pueden constituir un arma eficiente para combatir la exclusión educativa y por consiguiente, el fracaso escolar.

Un aspecto a destacar del estudio radica en la necesidad de la existencia de un currículum integrador y una organización de orientación inclusiva, donde se tengan en cuenta las características y las necesidades de todos y cada uno de los alumnos. En este sentido, se requiere un currículum más funcional, significativo y comunitario, que no esté fragmentado en asignaturas, sino que supere esta aproximación al conocimiento y busque unidades más globales. Se debe apostar por una oferta que suponga un bloque coherente entre los contenidos y una metodología específica completamente alejada del academicismo conceptual desarrollado en la inmensa mayoría de nuestras aulas de educación secundaria. Un currículum significativo y comunitario contribuirá a que el alumnado en riesgo de exclusión educativa construya su proyecto profesional y social de futuro, con la mirada puesta en su plena inserción social.

Estas actuaciones se tendrán que desarrollar en el marco de proyectos socioeducativos con la participación de los estudiantes, las familias y la comunidad, de ahí la necesidad de

desarrollar políticas vinculadas a la consecución de una mayor implicación social. Así pues, los programas de atención a la diversidad conseguirán sus objetivos en la medida en que reciban el apoyo educativo y social necesario tanto en los centros educativos como fuera de ellos.

Las políticas anteriores verían reducido su efecto, sino van acompañadas de forma paralela de políticas educativas dirigidas al desarrollo profesional de los docentes y a la sensibilización de éstos con todo lo relacionado con la diversidad. En este sentido, hemos constatado que las buenas prácticas se relacionan más con el compromiso personal del profesorado que con el profesional. Así pues, por un lado, se considera importante la formación del profesorado basada en la propia reflexión (como queda reflejado en el propio Plan de Compensación Educativa al contemplar la creación de un Plan propio de Formación del Profesorado), y por otro, la presencia en el centro educativo de agentes de apoyo interno (director, jefe de estudios, orientador...) que contribuyen a que el profesorado muestre una mayor disposición a la innovación y a la búsqueda de la mejora de su enseñanza. De esta forma el docente se convierte en el verdadero artífice del éxito de estos programas, el “creador de ambientes de aprendizaje” y estrategias que posibilitan el éxito de estos estudiantes dentro de los programas. En definitiva, hablaríamos de un profesional comprometido con la tarea educativa, capaz de orientar y guiar al alumno en su trabajo académico en el marco de nuevos modelos organizativos acordes con la diversidad del alumnado. Propuestas que concuerdan con las realizadas por Darling-Hammond & Bransford (2005) y Brouwer & Korthagen, (2005) al cuestionar que una mejor preparación de los maestros pueda, por sí misma, “regenerar” la educación, en ausencia de otras reformas profundas en la organización escolar.

Se constata la importancia de la colaboración entre todos los que intervienen en la educación: los maestros, los profesores, los padres, el voluntariado, los apoyos disciplinares e incluso los estudiantes. La idea es que la educación y el aprendizaje se producirán de manera más poderosa si todos los implicados entienden lo que está sucediendo y si todos ellos forman parte del juego, ya que para alcanzar el éxito escolar de todos es preciso adoptar una perspectiva global de cooperación y, en consecuencia, interinstitucional. Cualquier actuación para evitar la exclusión educativa y por consiguiente el fracaso escolar, no será efectiva a no ser que todos los miembros de la comunidad educativa remen en la misma dirección. Es necesario hacer converger todas las actuaciones que se vienen desempeñando desde las instituciones sociales y las escolares. Esta forma de actuar coincide con propuestas como las de Scheerens (1990), Stringfield y Slavin (1992), Creemers (1994), Sammons, Thomas y Mortimore (1997) y Murillo (2008) al sostener que no existirá una respuesta eficaz si los problemas se abordan desde una perspectiva unívoca, desde un único sistema, como puede ser el escolar, el sanitario, etc. De este modo, es fundamental aunar esfuerzos y coordinar todas las políticas que se desarrollan desde las distintas instituciones que inciden en el alumnado, estableciendo redes de colaboración entre centros educativos, entre instituciones y administraciones públicas y promoviendo, así, el compromiso de todos con la educación.

Otro aspecto a destacar del estudio es el gran interés del centro educativo, por el fomento de políticas encaminadas a la construcción de nuevos modelos de convivencia basados en el respeto, por constituir éste una de las bisagras del cambio en la educación. Modelos educativos que promuevan políticas educativas basadas en la educación en valores, donde el “respeto”, cualesquiera que sea su papel y contribución, ocupe un lugar central. Donde se respeten los derechos humanos y los derechos del estudiante, intentando que sea un elemento de unión, en el marco de un nuevo modelo de convivencia basado en el diálogo y la participación de todos los sectores implicados.

En definitiva, se ha constatado que las estrategias docentes de organización acordes con la inclusión educativa se presentan como verdaderas armas en la lucha contra el abandono temprano. En este sentido, coincidimos con la perspectiva de la exclusión al afirmar que el fracaso ocurre dentro de un determinado orden escolar que suele usar y abusar de operaciones

cognitivas, metodologías y políticas que, más que unir y motivar al alumnado lo dividen y lo separan (Escudero, González González, y Martínez Domínguez, 2009).

## Referencias

- Ainscow, M. (1999): Tendiendo la mano a todos los estudiantes: Algunos retos y oportunidades. En M. A. Verdugo y Jordan (eds). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad* (pp. Salamanca: Amarú, (15-36)
- Aparicio, P. C. (2009). Educación y jóvenes en contextos de desigualdad socioeconómica. Tendencias y perspectivas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17(12). Recuperado [10/12/2009] de <http://epaa.asu.edu/epaa/v17n12/>
- Benito Martín, A. (2007). La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar. *Revista Iberoamericana de educación*, 43 (7). Recuperado [18/12/2007] de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1847Martin.pdf>
- Bergeson, T. y Heuschel, M. A. (2003). Helping Students Finish School. Why Students Drop Out and How to Help Them Graduate. Recuperado [16/11/2006] de <http://www.k12.we.us/research/default.aspx>
- Berrueto, P. P. (2006). Educación inclusiva en las escuelas canadienses. Una mirada desde la perspectiva española. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), 179-207.
- Blanco, B. (2008). Factores Escolares Asociados a los Aprendizajes en la Educación Primaria Mexicana: Un Análisis Multinivel. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 58-84. Recuperado [25/03/2008] de <http://www.rinace.net/arts/vol6num1/art4.pdf>
- Bolívar, A. (2008). Competencias básicas y ciudadanía. *Revista digital de contenidos educativos*, nº 1, 4-32.
- Brophi, J. (2007). Principios de una enseñanza eficaz, en A. Bolívar y J. domingo (Eds). *Prácticas eficaces de enseñanza*. Madrid: PPC, (47-77)
- Brouwer, N. Korthagen, F. (2005). Can Teacher Education Make a Difference? *American Educational Research Journal*, 42 (1), 153-222.
- Brynner, J. (2000). *Risks and Outcomes of Social Exclusion: Insights from Longitudinal Data*. OECD Reports.
- Bunch, G. (2008). Claves para una educación exitosa. Una mirada desde la experiencia práctica. *Revista de Educación Inclusiva*, 1 (1), 77-89.
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión, en S. Karsz, (coord.) *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Barcelona, Gedisa.
- Creemers, B. P. M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Darling-Hammond, L.; Bransford, J. (Eds.) (2005). *Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass-National Academy of Education.
- Echeita, J. (2008). Inclusión y exclusión educativa “Voz y quebranto”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 9-18.
- Elmore, R. F. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7 (1-2), 9-48.
- Escudero, J. M, González González, M. T. y Martínez Domínguez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (50), 41-64.
- Escudero, J. M. (2005a). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo?. *Revista de currículo y formación del profesorado*, 1, (1). Recuperado [28/02/2008] de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>

- Escudero, J. M. (2005b). Realidades y respuestas a la exclusión educativa. *Jornadas sobre Exclusión Social y Exclusión Educativa*. Murcia: Caja Murcia.
- Escudero, J. M. (2007). Viejas y nuevas dinámicas de exclusión educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, (371), 86-89.
- European Commission (2006). *Detailed Analysis of progress towards the Lisbon Objectives in education and training: Analysis of Benchmarks and indicators, (Annex)*. European Commission
- Eurostat (2008). Eurostat (2008). *Early school leavers*. Recuperado [28/06/2008] de <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/>
- Evans, P. et alii (2000). *Creer un capital identitaire: Quelques questions théoriques et solutions pratiques*. OECD Reports.
- Fullana, J. (1998). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. *Revista de Investigación Educativa*, 16 (1), 47-7.
- González González, T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, (1). Recuperado [25/03/2008] de [http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1\\_htm.htm](http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1_htm.htm)
- Iranzo, P. (2002). *La formación del profesorado para el cambio. Desarrollo profesional en cursos de formación y en proyectos de asesoramiento a centros*. Tesis doctoral. Dpto. Pedagogía. Tarragona: Univ. Rovira i Virgili.
- Karsz, S. (coord.) (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Barcelona, Gedisa.
- Klasen, S. (1999). *Social Exclusion, Children and Education: Conceptual and Measurement Issues*. OECD Reports.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
- Linstone, H. y Turoff, M. (1975). *Delphi Method: Techniques and Applications*. Massachussets: Addison-Wesley.
- Marqués, P. (2002). Buenas prácticas docentes. Recuperado [13/11/2008] de <http://www.pangea.org/peremarques/bpracti.htm>
- Marqués, P. (2006). Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación. Recuperado [23/10/2006] de <http://dewey.uab.es/pmarmques/docentes.htm>.
- Martínez González, R. y Álvarez Blanco, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en la Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros educativos. *Aula Abierta*, (85), 127-146.
- Martínez, F. y otros (2004). *Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la educación secundaria obligatoria: Hacia un mapa de la situación en la Región de Murcia y propuestas de futuro*. Murcia: Fundación Séneca.
- Maradona, G. y Calderón, M. (2004). Una aplicación del enfoque de la función de producción educativa, *Revista de Economía y Estadística*, 42 (1), 1-30.
- Maurenda, F. y Otros (2005). La construcción de identidades laborales en los Programas de Garantía Social. Recuperado [12/05/2007] de <http://www.uv.es/idelab>
- Murillo, F. J. (2008). Hacia un Modelo de Eficacia Escolar. Estudio Multinivel sobre los Factores de Eficacia de las Escuelas Españolas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (1), 4-28. Recuperado [12/01/2009] de <http://www.rinace.net/arts/vol6num1/art1.pdf>
- Pérez Rubio, A. M. (2007). Los procesos de exclusión en el ámbito escolar: el fracaso escolar y sus actores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, (6). Recuperado [22/12/2007] de <http://www.ricoei.org/deloslectores/1807Rubio.pdf>
- Perrenoud, PH. (2002). Os sistemas educativos face ás desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço. En J. B. Duarte (dir), *Igualdades e Diferença. Numa escola para todos* Lisboa: Ed. Universitarias Lusófanos, (17-44)..
- Ranson, S. (2000). *Le nouvel apprentissage au service de l'insertion: Vers une gouvernance communautaire dans les zones d'action éducative*. OECD reports.

- Romero Morante, J. y Luis Gómez, A. (2007). ¿Sirven las políticas y prácticas de formación del profesorado para mejorar la educación? Una respuesta desde el análisis de la construcción social de la docencia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(19). Recuperado [23/11/2008] de <http://epaa.asu.edu/epaa/v15n19/>
- Sammons, P., Thomas, S. y Mortimore, P. (1997). *Forging links: Effective schools and effective departments*. London: Paul Chapman Publishing.
- Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1 (1), 61-80.
- Stringfield, S. y Slavin, R.E. (1992). A hierarchical longitudinal model for elementary school effects. En B.P.M. Creemers y G.J. Reezigt (Eds.), *Evaluation of educational research*. Groningen: ICO, (35-69)
- Subirats, J (dir.) (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación La Caixa
- Tenti, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tezanos, J. F. (2007). Juventud, ciudadanía y exclusión social. *Sistema*, (197-198), 103-120.
- Vaquero García, A. (2005). El abandono escolar temprano en España: programas y acciones para su reducción. *Revista Galego do ensino*, (47), 1442-1460.
- Vélaz de Medrano, C. (2005). "Cómo prevenir el rechazo y la exclusión social". *Cuadernos de pedagogía*, (348), 58-61.
- Walberg, H. y Paik, S (2007). Prácticas educativas eficaces, en A. Bolívar y J. Domingo (Eds). *Prácticas eficaces de enseñanza*. Madrid: PPC. (81-103)

### Sobre el autor:

José M<sup>a</sup> Fernández Batanero  
Universidad de Sevilla.  
Correo electrónico: batanero@us.es

**José M<sup>a</sup> Fernández Batanero:** Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla (España). Profesor Titular de la Universidad de Sevilla. Evaluador de la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva (ANEP). Línea de investigación: educación especial y procesos de atención a la diversidad.

---

## education policy analysis archives

Volumen 18 Número 22

20 de setiembre 2010

ISSN 1068-2341

---



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. AAPE/EPAA es publicada conjuntamente por el *Mary Lou Fulton Institute and Graduate School of Education, Arizona State University*. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en EBSCO Education Research Complete, [Directory of Open Access Journals](#), ERIC, H.W. WILSON & Co, QUALIS – A 2 (CAPES, Brasil), SCOPUS, SOCOLAR-China.

Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu).

---

## archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores. Asociados **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

- |   |  |
|---|--|
| <b>Armando Alcántara Santuario</b> Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México          | <b>Fanni Muñoz</b> Pontificia Universidad Católica de Perú   |
| <b>Claudio Almonacid</b> Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile                                     | <b>Imanol Ordorika</b> Instituto de Investigaciones Económicas – UNAM, México                            |
| <b>Pilar Arnaiz Sánchez</b> Universidad de Murcia, España   | <b>Maria Cristina Parra Sandoval</b> Universidad de Zulia, Venezuela                                     |
| <b>Xavier Besalú Costa</b> Universitat de Girona, España  | <b>Miguel A. Pereyra</b> Universidad de Granada, España  |
| <b>Jose Joaquín Brunner</b> Universidad Diego Portales, Chile   | <b>Monica Pini</b> Universidad Nacional de San Martín, Argentina   |
| <b>Damián Canales Sánchez</b> Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México                               | <b>Paula Razquin</b> UNESCO, Francia   |
| <b>María Caridad García</b> Universidad Católica del Norte, Chile   | <b>Ignacio Rivas Flores</b> Universidad de Málaga, España  |
| <b>Raimundo Cuesta Fernández</b> IES Fray Luis de León, España  | <b>Daniel Schugurensky</b> Universidad de Toronto-Ontario Institute of Studies in Education, Canadá      |
| <b>Marco Antonio Delgado Fuentes</b> Universidad Iberoamericana, México   | <b>Orlando Pulido Chaves</b> Universidad Pedagógica Nacional, Colombia                                   |
| <b>Inés Dussel</b> FLACSO, Argentina  | <b>José Gregorio Rodríguez</b> Universidad Nacional de Colombia  |
| <b>Rafael Feito Alonso</b> Universidad Complutense de Madrid, España  | <b>Miriám Rodríguez Vargas</b> Universidad Autónoma de Tamaulipas, México                                |
| <b>Pedro Flores Crespo</b> Universidad Iberoamericana, México   | <b>Mario Rueda Beltrán</b> Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México |
| <b>Verónica García Martínez</b> Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México  | <b>José Luis San Fabián Maroto</b> Universidad de Oviedo, España   |
| <b>Francisco F. García Pérez</b> Universidad de Sevilla, España   | <b>Yengny Marisol Silva Laya</b> Universidad Iberoamericana, México                                      |
| <b>Edna Luna Serrano</b> Universidad Autónoma de Baja California, México  | <b>Aida Terrón Bañuelos</b> Universidad de Oviedo, España  |
| <b>Alma Maldonado</b> Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México | <b>Jurjo Torres Santomé</b> Universidad de la Coruña, España   |
| <b>Alejandro Márquez Jiménez</b> Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México            | <b>Antoni Verger Planells</b> University of Amsterdam, Holanda   |
| <b>José Felipe Martínez Fernández</b> University of California Los Angeles, USA   | <b>Mario Yapu</b> Universidad Para la Investigación Estratégica, Bolivia                                 |

arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**

(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

<b>Dalila Andrade de Oliveira</b> Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil	<b>Jefferson Mainardes</b> Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
<b>Paulo Carrano</b> Universidade Federal Fluminense, Brasil	<b>Luciano Mendes de Faria Filho</b> Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
<b>Alicia Maria Catalano de Bonamino</b> Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil	<b>Lia Raquel Moreira Oliveira</b> Universidade do Minho, Portugal
<b>Fabiana de Amorim Marcello</b> Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil	<b>Belmira Oliveira Bueno</b> Universidade de São Paulo, Brasil
<b>Alexandre Fernandez Vaz</b> Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil	<b>Antônio Teodoro</b> Universidade Lusófona, Portugal
<b>Gaudêncio Frigotto</b> Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil	<b>Pia L. Wong</b> California State University Sacramento, U.S.A
<b>Alfredo M Gomes</b> Universidade Federal de Pernambuco, Brasil	<b>Sandra Regina Sales</b> Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
<b>Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva</b> Universidade Federal de São Carlos, Brasil	<b>Elba Siqueira Sá Barreto</b> <a href="#">Fundação Carlos Chagas</a> , Brasil
<b>Nadja Herman</b> Pontifícia Universidade Católica –Rio Grande do Sul, Brasil	<b>Manuela Terrasêca</b> Universidade do Porto, Portugal
<b>José Machado Pais</b> Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal	<b>Robert Verhine</b> Universidade Federal da Bahia, Brasil
<b>Wenceslao Machado de Oliveira Jr.</b> Universidade Estadual de Campinas, Brasil	<b>Antônio A. S. Zuin</b> Universidade Federal de São Carlos, Brasil



education policy analysis archives  
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David R. Garcia** & **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

**Jessica Allen** University of Colorado, Boulder

**Gary Anderson** New York University

**Michael W. Apple** University of Wisconsin, Madison

**Angela Arzubiaga** Arizona State University

**David C. Berliner** Arizona State University

**Robert Bickel** Marshall University

**Henry Braun** Boston College

**Eric Camburn** University of Wisconsin, Madison

**Wendy C. Chi\*** University of Colorado, Boulder

**Casey Cobb** University of Connecticut

**Arnold Danzig** Arizona State University

**Antonia Darder** University of Illinois, Urbana-Champaign

**Linda Darling-Hammond** Stanford University

**Chad d'Entremont** Strategies for Children

**John Diamond** Harvard University

**Tara Donahue** Learning Point Associates

**Sherman Dorn** University of South Florida

**Christopher Joseph Frey** Bowling Green State University

**Melissa Lynn Freeman\*** Adams State College

**Amy Garrett Dikkers** University of Minnesota

**Gene V Glass** Arizona State University

**Ronald Glass** University of California, Santa Cruz

**Harvey Goldstein** Bristol University

**Jacob P. K. Gross** Indiana University

**Eric M. Haas** WestEd

**Kimberly Joy Howard\*** University of Southern California

**Aimee Howley** Ohio University

**Craig Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland

**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Christopher Lubienski** University of Illinois, Urbana-Champaign

**Sarah Lubienski** University of Illinois, Urbana-Champaign

**Samuel R. Lucas** University of California, Berkeley

**Maria Martinez-Coslo** University of Texas, Arlington

**William Mathis** University of Colorado, Boulder

**Tristan McCowan** Institute of Education, London

**Heinrich Mintrop** University of California, Berkeley

**Michele S. Moses** University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss** University of Melbourne

**Sharon Nichols** University of Texas, San Antonio

**Noga O'Connor** University of Iowa

**João Paraskveva** University of Massachusetts, Dartmouth

**Laurence Parker** University of Illinois, Urbana-Champaign

**Susan L. Robertson** Bristol University

**John Rogers** University of California, Los Angeles

**A. G. Rud** Purdue University

**Felicia C. Sanders** The Pennsylvania State University

**Janelle Scott** University of California, Berkeley

**Kimberly Scott** Arizona State University

**Dorothy Shipps** Baruch College/CUNY

**Maria Teresa Tatto** Michigan State University

**Larisa Warhol** University of Connecticut

**Cally Waite** Social Science Research Council

**John Weathers** University of Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner** University of Colorado, Boulder

**Ed Wiley** University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley** Arizona State University

**John Willinsky** Stanford University

**Kyo Yamashiro** University of California, Los Angeles

\* Members of the New Scholars Board