

Abandono escolar y prácticas educativas inclusivas

Dropout and inclusive educational practices

José María Fernández Batanero

Resumen:

Este trabajo presenta los resultados obtenidos en relación a las prácticas educativas que se desarrollan en un centro de educación secundaria. El diseño metodológico de investigación, de carácter descriptivo, ha sido el estudio de caso. 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.

Palabras Claves: prácticas educativas eficaces, fracaso escolar, abandono temprano, prácticas inclusivas, respuestas educativas diversas.

Abstract:

This paper shows the results obtained regarding the educational practises carried out at a high school. The methodological design for the investigation, of descriptive nature, has been that of a case study. Among the conclusions from the study about prevention of early dropout, it is worth mentioning, on the one hand, the importance of carrying out planning, organization and teaching strategies with regard to scholar inclusion.

Keywords: effective educational practices, school failure, early abandonment, inclusive practices, different educational answers

Introducción

La calidad del sistema educativo de un país no sólo es un indicador de los niveles de desarrollo y bienestar alcanzados, sino también venideros. No en vano, proveer una escolaridad universal que sea, además, capaz de estimular el desarrollo integral de niños y jóvenes, es un objetivo estratégico de primera magnitud en las naciones más avanzadas.

Nuestro país no es ajeno a esta inquietud. Es por ello por lo que, de un modo recurrente, la formación de nuestros jóvenes y, en concreto, el problema del fracaso escolar es considerado en la actualidad un problema de primer orden, muy especialmente en España, donde las tasas están por encima de la media europea y de los países de la OCDE.

Según los datos publicados en un comunicado de la Comisión Europea (2011), Portugal, Malta y España sufren una tasa de abandono escolar superior al 30%, el doble que la media comunitaria, pero sólo los españoles han empeorado. Así, entre 2000 y 2009, el porcentaje de jóvenes entre 18 y 24 años con el nivel más bajo de educación secundaria aumentó un 7,2%. Incluso Turquía, al final de la cola del continente, consiguió mejorar el nivel educativo medio de sus jóvenes.

La Comisión destaca que los inmigrantes en España tienen más posibilidades de dejar el colegio que en la mayoría de la Unión Europea. La tasa de abandono escolar entre los extranjeros llega al récord del 45%.

Unos índices tan altos de fracaso escolar no están justificados en un país con unos niveles de renta como España, donde existe una buena escolarización en Infantil y Primaria, y unos altos índices de población universitaria. Por eso, los datos de fracaso escolar tan elevados no están justificados o lo están por factores y variables que podrían cambiarse. Estimamos que los datos españoles deben ser juzgados a la luz de los objetivos europeos. No es posible pensar los resultados educativos que reflejan las estadísticas, al margen de la consideración de España como un país de la Unión Europea, que tiene marcados unos objetivos educativos. En este sentido, el reto al que se enfrenta la Unión Europea consiste, por tanto, en intensificar la reforma de los sistemas escolares para que *todos y cada uno* de los jóvenes, gracias a un acceso y unas oportunidades mejores, puedan desarrollar plenamente su potencial para convertirse en participantes activos en la economía del conocimiento emergente y reforzar la solidaridad social.

La llamada *Estrategia de Lisboa*, se apoyaba en tres pilares: promover el pleno empleo, una economía en la sociedad del conocimiento y el aprendizaje a lo largo de la vida. En este marco, se considera que la Unión Europea (UE) necesita unos ciudadanos capacitados con, al menos, las competencias claves. Una sociedad con creciente multiculturalidad y con peligro de dualización social requiere como objetivos, en la nueva agenda social de la Unión Europea, la participación, cohesión e inclusión social de todos los ciudadanos. Más específicamente, dentro del Programa “*Educación y Formación 2010*”, la UE estableció cinco objetivos en materia de educación que deberían haberse alcanzado en 2010: situar la tasa de abandono escolar por debajo del 10%; reducir a un 17% el porcentaje de alumnos con problemas de comprensión lectora; lograr que el 85% de los jóvenes (a los 22 años) completen la Educación Secundaria; aumentar en un 15% el número de diplomados en Matemáticas, Ciencias y Tecnologías; y lograr que el 12,5% de la población adulta participe en formación continua.

En la actualidad, los objetivos de la Estrategia de Lisboa distan bastante de la realidad de educación y formación de los países europeos. La situación actual de los países miembros nos revela datos negativos en casi todos los ámbitos, excepto en el número de graduados en matemáticas, ciencia y tecnología. Ante resultados de esta magnitud, y constituyendo el abandono escolar uno de los mayores fracasos de la Estrategia de Lisboa, cabe preguntarnos cuál podría ser la solución para reducir el alarmante porcentaje de abandono escolar ¿Qué prácticas educativas podrían constituir un medio para combatir de forma eficaz el problema del abandono?

Para dar respuestas a las cuestiones enunciadas comenzamos con la revisión de la literatura, donde nos encontramos con un sin número de estudios sobre fracaso escolar y exclusión educativa, así como de estudiantes en riesgo (Fullana, 1998; Perrenoud, 2002; Martínez y otros, 2004; 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; Tezanos, 2007; Echeita, 2008, Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010). Todos ellos han contribuido a desarrollar ámbitos de análisis y propuestas dentro de los estudios sociales sobre la exclusión.

De acuerdo con la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) u otras instancias, en nuestro trabajo consideramos el Abandono Escolar Prematuro como el caso de todos los jóvenes de más de dieciocho años que no han obtenido algún título de educación secundaria postobligatoria tipo CINE¹ 3A o 3B, ni cursan enseñanzas conducentes a obtenerlo. Así pues, 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. Ello, no es una cosa nueva, pues hay constancia, por ejemplo en los últimos cincuenta años, de la proliferación de reformas, innovaciones curriculares y metodológicas, de las que ha ido dando cuenta la elaboración teórica y la investigación (Altritcher y Elliot, 2000; Fullan, 2002). Han surgido incluso ámbitos específicos de investigación centrados en la creación, difusión, gestión y utilización del conocimiento (Escudero, 1991; Hargreaves, 2003). El núcleo de buenas prácticas (la posibilidad de documentar, diseminar y extraer lecciones provechosas del conocimiento valioso y de diversas experiencias y proyectos contrastados en el logro de determinados objetivos) ha sido ampliamente debatido y sobre ello se han formulado propuestas diversas (Luzón y otros, 2009).

Así pues, son muchos los estudios 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).

1 Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (en inglés ISCED, International Standard Classification of Education), elaborada por la UNESCO y aceptada con carácter general para las comparaciones internacionales.

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 palabras de Murillo (2005, 25):

“...aquella que consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus estudiantes, más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación socio-económica y cultural de sus familias”.

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).

Con nuestro estudio intentamos contribuir a la 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).

Diseño y metodología de la investigación

El diseño de la investigación se sitúa desde una perspectiva 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 de recolección de datos (revisión documental, cuestionarios a profesores y alumnos, entrevistas en profundidad a miembros del equipo directivo y observaciones directas en situaciones naturales). Para la validación de los cuestionarios se optó por aplicar la técnica de juicio de expertos y la validación del protocolo de entrevistas, se realizó mediante el método Delphi. 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 el programa informático utilizado ha sido el Nudit 5 (Non-numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theorizing).

Con respecto a las características y organización del objeto de estudio decir que se trata de 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, con un nivel socioeconómico y académico muy bajo, donde el paro y otras situaciones de conflicto social (drogodependencia, embarazos no deseados, infravivienda, delincuencia juvenil, absentismo escolar, desigualdad de oportunidades...) son muy intensas. Todo ello, actúa de abono a todas las variables vinculadas al fracaso escolar: grandes retrasos académicos acumulados, baja autoestima escolar, falta de expectativas desde los primeros niveles de la escolaridad, absentismo, pasividad en la convivencia y, finalmente, fracaso académico.

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. En el centro educativo imparten docencia 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.

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

Prácticas docentes utilizadas en el centro

A través de la información obtenida hemos logrado detectar y describir una serie de estrategias docentes calificadas de buenas prácticas y que se desarrollan en el centro educativo:

• Dirección eficaz	• Incorporación del mayor número de recursos al aula
• Organización de materias por ámbitos	• La colaboración en el aula
• Implementación de diferentes modelos de tutoría	• Formación del profesorado.
• Apoyo de estudiantes entre sí. Agrupamientos heterogéneos interactivos	• Currículo rico, riguroso, adaptado y diversificado
• Incremento de las expectativas del alumno	• Participación en el centro
• Independencia del profesor.	• Evaluación basada en criterios claros
• Aprendizaje entre pares	• Aprendizaje por tareas/proyectos

Cuadro 1. Prácticas docentes

- **Dirección eficaz.** El director desempeña un papel fundamental en los procesos de dinamización, formación y toma de decisiones a nivel organizativo, en relación con la atención a la diversidad del alumnado. Es en la dirección donde nacen y se promueven buena parte de las iniciativas y decisiones sobre la atención a la diversidad, en general, y en particular hacia el alumnado en riesgo de exclusión educativa.

“Las decisiones del centro y todo lo que tiene que ver con los programas de atención a la diversidad y el alumnado que lo conforman se toman entre todos, pero las iniciativas suelen partir del equipo directivo”. (D. 1)

Nos encontramos ante un estilo de director que, lejos de constituirse en un simple agente de la Administración, ofrece un talante democrático en el desarrollo de su actividad. Un Director que posee un gran carisma y el reconocimiento de sus compañeros por su trabajo.

- **Organización de materias por ámbitos.**

Se desarrollan agrupamientos de distintas áreas o materias en ámbitos más amplios de conocimiento de forma que propone un currículo con un alto grado de integración que facilita el aprendizaje significativo del alumnado. Se 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.

- **Implementación de diferentes modelos de tutoría:** 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 en nuestro contexto) se debe 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.

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

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).

- **Incremento de las expectativas del alumno.** Una constante que se repite en los casos que hemos observado es el apoyo personal y social que se presta a los estudiantes. Así, comprobamos cómo en la mayoría de los centros estudiados se hace un considerable esfuerzo por transmitir al alumnado altas expectativas sobre sus posibilidades de aprendizaje. Además, se preocupan por conocer la realidad de sus alumnos, llegando a realizar seguimiento de aquellos que ya se han iniciado en el ámbito laboral. De este modo, son reclamados por el profesor para que compartan su experiencia con el alumnado actual y así se sienten más motivados, o bien ellos mismos se dirigen al profesorado para hacerle participe de sus logros académicos o laborales:
- **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 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.

- **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.

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).

- **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.

- **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.

- **Currículo rico, riguroso, 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.

En el centro estudiado se fomenta el uso de una nueva metodología que exige del profesorado un cambio de rol, y una nueva concepción de las actividades de enseñanza aprendizaje (estudio de casos, trabajos de investigación, metodología basada en resolución de problemas de la vida cotidiana, etc.).

Por un lado, los criterios de selección de los contenidos están centrados en conceptos fundamentales. Los que se trabajan en las aulas se descargan de academicismo. Los contenidos se organizan con alguna forma de integración entre materias (Núcleo Integrado), 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).

“Llevo 23 años en la enseñanza y mi experiencia me dice que un currículo fragmentado, lineal, ajeno a la vida y organizado en función de las especialidades del profesorado no nos sirve para estos alumnos.” (Prof. Con Exp. 5)

La forma de proceder una vez constituido el núcleo integrado es la confección de una red de interrogantes o problemas tanto por el profesorado como por el propio alumnado. Seguidamente se organizan los contenidos mediante una red de conceptos. Este proceder actúa como elemento aglutinador y motivador a la hora de implicarse el alumnado en las diferentes actividades.

La eliminación de contenidos superfluos conlleva a un mayor tratamiento de los contenidos fundamentales, lo cual contribuye a favorecer un aprendizaje significativo por parte del alumnado.

“...lo ideal sería reducir el currículo de la ESO a unos cuantos temas y que éstos sean tratados en profundidad. Todo lo demás es superfluo, el alumno lo olvida rápidamente y además no contribuye a su motivación” (P. 16)

En lo referente a la estrategia de diversificación curricular, se puede decir que representa un cambio metodológico de las oportunidades y condiciones del aprendizaje, pero no una alteración sustantiva de los contenidos y aprendizajes, de los objetivos de la etapa, como se ha podido desprender del análisis de documentos y de la observación en las aulas.

Por otro, 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.
- **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.

Conclusiones

Los datos recogidos en esta investigación no son concluyentes en todos los casos, pero la información obtenida muestra tendencias que, en muchos aspectos, son acordes con otras investigaciones, por lo que parece oportuno tenerlas en cuenta.

Sabemos que la problemática que se presenta en el alumnado que abandona los estudios está ligada a múltiples factores personales, sociales y familiares, pero también a factores relacionados con los centros escolares y su funcionamiento que pueden exacerbar los problemas académicos y de enganche de los jóvenes en riesgo.

Del estudio que hemos realizado podemos decir que el centro educativo objeto de estudio tiene un impacto importante en la vida de los jóvenes. Estos pasan muchas horas en él y no es indiferente el tipo de contexto escolar que se crea para ellos.

Las estrategias recogidas a través de la experiencia, calificadas como “buenas prácticas”, persiguen una educación más equitativa, o sea, una enseñanza más igualitaria, con menos fracturas y diferencias para los más vulnerables socialmente. Del estudio que hemos presentado y a modo de conclusión podemos decir que:

- Existe un profesorado altamente implicado y conocedor de la realidad del alumnado, que se esfuerza por innovar. Diseña unidades y proyectos didácticos atractivos y fundamentados. Todo ello se complementa con una 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. Así mismo, también podemos afirmar que las buenas prácticas guardan relación con el trabajo que el profesorado realiza en las aulas, donde su actividad depende, a su vez, de su formación, experiencia, creencias y actitudes, al igual que de otros factores internos tales como la organización y planificación del trabajo en el aula, y otros externos al propio centro como la política
- Expectativas alentadoras y alta motivación, en cuanto está comprometido profesionalmente en la planificación de los objetivos curriculares propios del programa en cuestión, preocupándose además por conseguir finalidades educativas más amplias, y relacionadas con competencias básicas de la educación obligatoria.
- Necesidad de la existencia de un currículum integrador y una organización de orientación inclusiva, donde se tienen en cuenta las características y las necesidades de todos y cada uno de los alumnos. En este sentido, se lucha por la existencia de 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.
- Una mejor profesionalización, en cuanto al trabajo que se desarrolla en las aulas, se caracteriza por un ambiente distendido, natural, de confianza y respeto, donde al alumnado se le transmiten expectativas positivas sobre sus posibilidades de aprendizaje, adoptando medidas curriculares flexibles de modo que el alumnado capte el sentido y la funcionalidad de lo que aprende. Esencialmente, las experiencias que hemos podido categorizar como buenas prácticas, están mediatizadas tanto por el clima de aula como por las relaciones personales creadas.
- 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.

- La importancia del liderazgo educativo en los equipos de dirección de los centros. La formación pedagógica de los miembros del equipo directivo contribuye de forma eficaz a la puesta en práctica de proyectos integrados en los centros, al margen de acciones puntuales en los niveles con mayor presencia de alumnado en riesgo de exclusión. La motivación del equipo directivo por el tratamiento de la diversidad mejora la implicación del resto del profesorado. Parece que la dirección del centro ejerce un fuerte liderazgo que es aceptado por el profesorado
- 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 sean su papel y contribución, ocupe un lugar central

En definitiva, se ha constatado que las estrategias docentes acordes con la inclusión educativa se presentan como verdaderas armas en la lucha contra el abandono temprano, ahora bien, debemos tener en cuenta que el fenómeno de la exclusión es un problema más social que escolar, por lo que se ha de fomentar un conocimiento de nuevas formas de aprendizaje, en consonancia con aquellos elementos reguladores de la vida social y la incidencia de los fenómenos de exclusión en el ámbito educativo.

Bibliografía

- 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)
- Altrichter, H. y Elliot, J. (eds) (2000). *Images of Educational Change*. Philadelphia: Buckingham
- 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>
- Berruezo, 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.
- Brynnner, 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.
- educativa, *Revista de Economía y Estadística*, 42 (1), 1-30.
- Elmore, R. F. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Profesorado. Revista de Curriculum 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.
- Escudero, J.M. (1991). Una estructura de formación centrada en proyectos de cambio: nuevos mensajes desde la diseminación y utilización del conocimiento pedagógico para la mejora de la práctica educativa. En Escudero, J.M. y López, J. (coords.) *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla: Arquetipo.
- 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.

- Fernández Enguita, M. Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- 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_hm.htm
- Hargreaves, A (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- 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.
- Luzón, A. y otros (2009). Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de ESO. Una mirada desde la experiencia. *Profesorado*, vol. 13, nº 3, 217-238.
- Maradona, G. y Calderón, M. (2004). Una aplicación del enfoque de la función de producción
- 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/pmarques/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.
- 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. (2005). *La investigación sobre Eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro
- 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.rieoei.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 hierarquical 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).