



**VOL. 13, Nº 3 (2009)**

ISSN 1138-414X (edición papel)

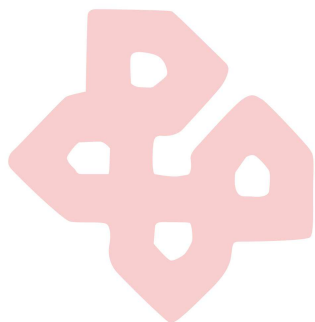
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 02/11/2009

Fecha de aceptación 20/12/2009

## **BUENAS PRÁCTICAS EN LOS PROGRAMAS EXTRAORDINARIOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. UNA MIRADA DESDE LA EXPERIENCIA<sup>1</sup>**

*Programs for students at risk best practices in Secondary Schools. A look from the experience*



*Antonio Luzón\*, Mónica Porto\*\*, Mónica Torres\* y Maximiliano Ritacco\**

*\*Universidad de Granada*

*\*\*Universidad de Murcia*

*E-mail: [aluzon@ugr.es](mailto:aluzon@ugr.es), [monicapc@um.es](mailto:monicapc@um.es),  
[motorres@ugr.es](mailto:motorres@ugr.es), [elrita@hotmail.com](mailto:elrita@hotmail.com)*

### **Resumen:**

*El presente trabajo se enmarca dentro de un proyecto I+D+I Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la ESO: situación, programas y buenas prácticas del que está dando cuenta este Monográfico. Tiene como objetivo general analizar las políticas educativas, las prácticas y los resultados que se están alcanzando con aquellos estudiantes que encuentran dificultades acusadas de seguir el currículo y la enseñanza regular en la ESO y que están, por tanto en situación extrema de riesgo de exclusión educativa y social. Este artículo, que se inicia con una breve conceptualización teórica del concepto de buenas prácticas, presenta el análisis de los casos tanto de la Comunidad Autónoma de Murcia como de Andalucía, concretamente, a partir de entrevistas en profundidad y observaciones de aulas, analizadas desde la perspectiva de buenas prácticas.*

<sup>1</sup> Agradecemos al profesorado y a la comunidad educativa de los centros estudiados en este Proyecto, su participación y colaboración. Sin ella esta investigación no hubiera sido posible.

*En concreto, se pone de manifiesto qué acciones, estrategias y metodologías alimentan las tareas que se llevan a cabo en institutos de educación secundaria con alumnado en riesgo de exclusión social. Son definidas y consideradas como buenas prácticas por sus resultados, sistematización, valoración, aceptación y difusión social y educativa.*

**Palabras clave:** buenas prácticas, atención a la diversidad, exclusión escolar, exclusión social.

**Abstract:**

*This work is framed within an R & D project financed by the Ministry of Education, students at risk of educational exclusion in Secondary School: status, programs and best practices, which aims to analyze education policy, practices and outcomes achieved with students who have difficulty following the curricular and regular education in Secondary School, therefore being in extreme risk of social exclusion. This article, which begins with a brief theoretical conceptualization on the concept of best practices, showcases the analysis of the cases for both the Autonomous Community of Murcia and Andalusia, particularly the analysis of interviews and classroom observation regarding the concept of best practices. Specifically, it shows which actions, strategies and methodologies carry out the tasks in Secondary Schools with pupils at risk of social exclusion, and are defined and considered as best practices in terms of performance, organization, evaluation, acceptance and social and educational broadcasting.*

**Key words:** best practices, programs for students at risk, educational exclusion, social exclusion.

## 1. Introducción

La mejora de la práctica docente siempre ha estado presente a lo largo de la historia de la educación, la sustitución de métodos más tradicionales por otros más innovadores ha constituido una constante en el quehacer pedagógico. La búsqueda de mejoras notables en la acción pedagógica ha llevado a una revisión de las prácticas pedagógicas encaminadas a conseguir resultados satisfactorios, adaptados a las necesidades del contexto. Precisamente la vinculación de las acciones de mejora de la práctica docente con la obtención de resultados satisfactorios se suele asociar con un enfoque funcionalista, o más bien responde a un modelo economicista ya que pone el énfasis en la eficacia o bien en los resultados obtenidos. A veces el proceso de enseñanza y los recursos empleados quedan eclipsados por la rendición de cuentas a la vista de los resultados obtenidos. También hay que tener presente que la capacidad de mejora y las acciones por conseguir mejores resultados son consustanciales a toda actividad humana, sobre todo en el ámbito económico, y más concretamente referido al sector productivo.

Precisamente en la actual coyuntura de crisis, las transformaciones socioeconómicas, e incluso las sociedades multiculturales, la producción y desarrollo de nuevas tecnologías y desarrollo de nuevos servicios exige personas dotadas de una mayor flexibilidad y capacidad resolutoria en situaciones de cambio cada vez más acelerado. Por consiguiente, la adaptación y penetración del conocimiento útil y prácticas docentes eminentemente locales tendentes al pragmatismo y reducidas a un determinado contexto, se legitiman y universalizan como formas de regulación o antesala de reformas innovadoras (Popkewitz, 2000).

El campo educativo tampoco ha sido ajeno a la adopción de técnicas innovadoras que suscitan una mejora de las prácticas educativas a través de la implantación o transferencia de métodos propios o ajenos que buscan una mejora de las condiciones de trabajo y una respuesta positiva ante unas determinadas condiciones. De ahí que el concepto de “buenas prácticas” en educación sea en sí mismo controvertido y esté sujeto a una variabilidad de interpretaciones (Escudero y Bolívar, 2008; Vallejo, Moreno y Porto, 2008, así como el

artículo correspondiente de este Monográfico). Ahora bien, a pesar del valor instrumental y utilitario que presenta, que lleva a cuestionar su planteamiento educativo, dado su alto contenido performativo, no cabe duda que es un concepto de actualidad en el mundo anglosajón, particularmente en Estados Unidos (best practices), que contiene un carácter innovador que permite mejorar el presente. Numerosos estudios (Forquin, 1985; Van Haecht, 1999; Fullan, 2007; Ballart, 2007; Escudero, 2008; UNESCO, 2009) ponen de manifiesto el desarrollo de una cultura de intercambio de modelos y experiencias educativas auspiciadas por sus resultados y determinadas por situaciones particulares. Ello revela una multiplicidad de experiencias pedagógicas que desvelan una amplia gama de estrategias y enfoques en los procesos educativos, dignas de ser estudiadas y tenidas en cuenta por su significado y relevancia. Aunque sin las pretensiones de transferencia posibles, ya que como acertadamente afirman Coffield y Edward, (2009:389), “una buena práctica, nunca puede ser única, fija o abstracta, ni una predeterminación impuesta por alguien desde algún lugar o posición”, sino más bien una experiencia, o, si cabe, una cultura escolar compartida.

Por otra parte, la eficacia de los métodos, las acciones emprendidas, bien en el colegio o en el grupo clase, no afectan de manera por igual a todo el alumnado. Hay grupos de alumnos que progresan más que otros, término que se ha dado en llamar eficacia diferencial, lo que no descarta que tanto en la escuela como en la clase se conjuguen iniciativas que tiendan a reducir esas diferencias. Predominan, por tanto, las estrategias de aprendizaje encaminadas a reducir las desigualdades entre el alumnado, a favorecer la equidad, a aumentar un espacio reflexivo y de colaboración, encaminadas, en definitiva, a mejorar la calidad de vida, tanto de individuos, como de grupos. A este tipo de estrategias de aprendizaje, procesos e iniciativas es lo que se denominamos “buenas prácticas” (Abdoulaye, 2003; Adams, 2008; Coffield y Edward, 2009).

Este texto trata de conocer qué acciones, estrategias y metodologías alimentan las tareas que se llevan a cabo en aquellos centros de educación secundaria que presentan factores de riesgo de exclusión escolar en la etapa de la educación obligatoria, así como determinar los criterios que definen las buenas prácticas. Es decir, se trata de analizar si las acciones emprendidas como respuesta a estos factores excluyentes podemos catalogarlas de buenas prácticas, bien por sus resultados, bien por su sistematización, aceptación y difusión social y educativa. De los resultados obtenidos durante el desarrollo de nuestra investigación, han ido surgiendo certezas e incertidumbres sobre los criterios y catalogación de “buenas prácticas” a lo largo de diferentes entrevistas con docentes que trabajan en condiciones de especial dificultad. Más que realizar una serie de categorías normativas y reflejar su grado de cumplimiento, creemos más acertado exponerlas como referentes de experiencias que dado su contexto, potencialidad y complejidad, tanto en el proceso como en los resultados, constituirá un estímulo rico y atractivo al aprendizaje de nuevas experiencias. Asimismo, la organización y análisis de la información recabada puede erigirse en un enriquecimiento de indicadores y propuestas de mejora a realizar, siendo conscientes de la provisionalidad del conocimiento que se ha ido generando. A nuestro parecer estos interrogantes están en el corazón mismo de la investigación inclusiva y, de una forma u otra, también están presentes en muchas de nuestras reflexiones.

## 2. La educación como instrumento de exclusión

De todos es conocido que la sociedad actual tiene la obligación social de proporcionar a todos los ciudadanos una educación adecuada, dado que constituye una condición

indispensable para garantizar la igualdad de oportunidades. Por consiguiente, se necesita proporcionar recursos educativos a todos los ciudadanos para que “las reglas del juego sean iguales para todos”, y así alcanzar ciertos niveles de equidad social. Con políticas educativas de carácter comprensivo y equitativo se persigue eliminar la discriminación o cierta “discriminación positiva”, en el sentido de favorecer solamente las aptitudes individuales, al margen de situaciones de clase o de privilegio social (Roemer, 1999; Duru-Bellat, 2009).

Las políticas de igualdad de oportunidades que buscan una “equidad horizontal”, basada en el postulado aristotélico de “igual tratamiento a los iguales”, no sólo habrán de invertir en medios y recursos, sino que habrán de considerar las diferentes realidades sociales en las que se desarrolla la acción formativa. Aunque estas acciones puedan parecer homogéneas, universales, han de trascender del mero carácter compensador y contemplar las múltiples diferencias que se producen a lo largo de la etapa formativa. Pero esta preocupación creciente por la equidad, en beneficio de la inclusión social, es simplemente una figura técnica de ajuste entre políticas y prácticas sociales, y no un cuestionamiento estructural del sistema (Dubet, 2009). Una perspectiva de equidad, como vienen a señalar Halsey, Lauder, Brown y Wells (1997), nos traslada a posiciones ideológicas que proponen una política social aplicada a los sistemas educativos actuales. Ello conlleva una serie de prácticas sociales y actuaciones educativas basadas en una integración en el mercado laboral, un incremento de la participación social y una mayor descentralización educativa orientada. Una mayor autonomía pedagógica, en la confección y diseño de los respectivos proyectos curriculares (Perrenoud, 1994; Develay, 1996; Wrigley, 2006; Lingard, 2007).

Sin embargo, asistimos a una sociedad cada vez más credencialista, con un constante abandono escolar, donde en el conjunto de la Unión Europea oscila en torno a un 15% de estudiantes que no finaliza la educación obligatoria, siendo el doble ese dato en el contexto español. Predomina una mayor exigencia y competitividad, donde se fragua una creciente desigualdad y una desventaja socioeducativa considerable, bien en lo referente al conocimiento escolar y situación socioprofesional, o bien en cuanto a las divisorias sociales de etnia, raza y género (Dubet, 2005 y 2009).

Los estudios de Lindblad (1998) en Suecia, sobre el trabajo en el aula, abogan por una falta persistente de individualización (piedra angular en la idea de comprensividad) y una igualdad superficial, visible en el hecho de que las diferencias entre los estudiantes no se abordaban en el proceso de instrucción. Como evidencian investigaciones realizadas (Popkewitz, Lindblad y Strandberg, 1999; Pereyra, Luzón, Torres et al., 2001), la segregación social en el ámbito educativo produce culturas escolares diferentes y socialmente desvirtuadas, ya que los códigos imperantes, las distintas tradiciones y el clima de fracaso, de derrota moral, predominante en los ambientes escolares segregados, conducen a una escuela desestructurada, alejada de posiciones igualitarias. En este sentido, François Dubet (2005:103) es clarificador. Este sociólogo francés considera que “ni la pobreza ni el desempleo son nuevos en la sociedad, pero su entrada en la escuela a través de los alumnos es una novedad que ha desestabilizado profundamente la vida de las aulas y los establecimientos de enseñanza”, por lo que la exclusión es un problema más social que escolar. También las relaciones entre la gobernación y el proceso de inclusión/exclusión en el campo educativo tienen una especial importancia social y política. Las investigaciones anteriormente aludidas (Popkewitz y Lindblad, 2005), ponen de relieve cómo el conocimiento se inscribe en las concepciones de la persona educada, califica e inhabilita a los individuos para la participación social mediante procesos que normalizan al niño y al joven. Hablamos de la fabricación de una serie de disposiciones, sensibilidades, e intereses, que son valorados y que se convierten en reglas para la formación de la personalidad.

La educación es, por tanto, uno de los espacios sociales preferentes para la equidad social, en cuanto hace viable para determinadas personas el acceso a una formación básica, al trabajo, a la cultura y a la participación social, mediante la creación de unos niveles básicos de vida y de integración social. Se trata, en suma, de incidir en cómo los sujetos construyen sus experiencias escolares. No basta, en consecuencia, con la creación de sensibilidades dispuestas a romper con las culturas escolares cerradas, tanto en los ámbitos administrativos como profesionales. Se necesita fomentar el análisis de la incidencia que tienen los nuevos modelos de organización social y política, de comunicación y acción, de especialización profesional, los nuevos métodos de aprendizaje y los elementos reguladores de la vida social en lo que afecta a la exclusión en el ámbito educativo. Ahora bien, no se trata, como afirma Luengo (2000), de inventar nuevas categorías socioeducativas de legitimación social, sino de producir y articular una serie de estrategias insertadas en proyectos de actuación realistas y no utópicos, exentos de retórica, en los que lo verdaderamente importante sea aumentar el capital social y cultural de los individuos.

Por tanto, las acciones y estrategias de acción con carácter inclusivo e integrador, entendidas como “buenas prácticas”, van encaminadas en esta dirección. Ya que resulta más apropiado entenderlas como “un conjunto de valores, principios de actuación y objetivos dirigidos a sacar lo mejor posible del alumnado en situación de riesgo que exige grados dosis de implicación y humanidad” (Escudero, 2008:54). Este compromiso supone, más que un catálogo o la elaboración de un protocolo de actuación, una concepción integrada de los aprendizajes, una vinculación del aprendizaje escolar con el entorno donde las tareas escolares sean significativas y ricas intelectualmente, además de una estrecha relación social y personal con la comunidad educativa. Las experiencias que exponemos a continuación enriquecen esta perspectiva.

### 3. Metodología

Los datos que se presentan a continuación forman parte del proyecto de investigación mencionado y se refieren más específicamente a las prácticas y los resultados que se están alcanzando con aquellos estudiantes que encuentran dificultades acusadas de seguir el currículo y la enseñanza regular en la ESO y que están, por lo tanto, en situación extrema de riesgo de exclusión educativa y social. Para ello, se diseñó una metodología tanto cuantitativa como cualitativa. Aquí se presentan los resultados cualitativos basados en los análisis de una serie de diferentes estudios de casos en Institutos de Educación Secundaria, considerados como unidades de análisis propio, y de forma más concreta, en las entrevistas y observaciones de aula llevadas a cabo en cada uno de ellos.

Los casos fueron seleccionados, en un primer momento, en función de diversos criterios, entre ellos, criterios geográficos y criterios académicos: presencia en la oferta formativa de programas de diversificación y de garantía social o de cualificación profesional inicial, criterios de buenas prácticas, además se consideró también la accesibilidad a los mismos. Se seleccionaron 26 institutos de educación secundaria de la Comunidad Autónoma de Murcia y Andalucía, en ellos se identificaron y describieron medidas de respuesta al alumnado con dificultades en riesgo de exclusión y/o fracaso en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, algunas de ellas: Programas de Diversificación Curricular, Programas de Cualificación Profesional Inicial, Educación Compensatoria, agrupamientos flexibles, talleres, aulas de acogida, programas de refuerzo, entre otras.

Una vez realizada la selección de los casos, se realizaron entrevistas en profundidad con el equipo directivo, personal del Departamento de Orientación y profesorado implicado en el desarrollo de las diferentes medidas de atención a la diversidad, así como diferentes observaciones de aula. Tanto las entrevistas en profundidad como las observaciones de aula se llevaron a cabo durante el curso académico 2007-08. En total, se realizaron 58 entrevistas en profundidad.

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

#### **4. Caracterización de buenas prácticas con alumnado de la ESO en riesgo de exclusión**

La mayor parte de los centros educativos de educación secundaria ubicados en contextos de déficit socioeconómico, educativo y cultural, con alumnado en riesgo de exclusión, de no finalizar con éxito la secundaria obligatoria, tienen contemplado en sus respectivos proyectos de centro una serie de medidas de carácter normativo para lograr los aprendizajes correspondientes, aunque con las variaciones metodológicas propias, reorganización de contenidos del currículum o programas de diversificación curricular (ámbito lingüístico-social y ámbito científico-tecnológico), así como las estrategias necesarias para lograr la graduación.

También podemos citar, aunque a escala menor, los propios recursos y condiciones de los centros, aulas y profesores específicos, al menos en los ámbitos y un número más reducido de alumnos por clase. Sin embargo, no todos los centros afrontan de la misma manera esta serie de estrategias ni se obtienen los resultados esperados. ¿Cuáles pueden ser los registros más relevantes para ver estas diferencias? ¿Qué lógicas subyacen en estas iniciativas: inclusivas o simplemente paliativas? ¿Cuáles son los márgenes de estas estrategias para considerarlas como buenas prácticas?

Dentro de las distintas fases de la investigación del proyecto se han considerado las complejidades a la hora de abordar estos fenómenos, sobre todo para definir diversas categorías comunes que mostraran una serie de rasgos distintivos en torno a las buenas prácticas desarrolladas en centros de educación secundaria con alumnado en riesgo de exclusión. Asimismo, dentro de las distintas fases de la investigación, como se ha puesto de manifiesto en la metodología, hemos observado la receptividad del profesorado a la innovación mediante la introducción de cambios tendentes a mejorar su práctica docente y en definitiva conseguir unas mejores condiciones de aprendizaje de los estudiantes con el objetivo de mejorar u optimizar los niveles de aprendizaje y, en suma, de graduación.

#### 4.1. Estrategias basadas en la organización de la enseñanza

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

##### *a) Una enseñanza centrada en el alumnado*

En primer lugar, de las entrevistas y observaciones realizadas destaca la necesidad de romper con lo que los propios docentes denominan “metodologías más tradicionales”, que no conseguían mantener la ilusión de los alumnos, que se basaban en un soporte lingüístico abstracto, y donde los estudiantes se habían acostumbrado a desconectar de lo que se está trabajando en clase y a mostrar una actitud negativa ante todo lo que representa la institución educativa. Los propios profesores de estas medidas lo expresan en los siguientes términos:

En gran medida, la gente sabe muy poco sobre el cómo, sabe sobre su asignatura, pero la situación en el aula es de ilusionar, de enganchar, y eso la inmensa mayoría de los profesores no saben hacerlo. (DIV-Centr.A, prof.1)

Se han acostumbrado a esa situación de pereza mental y pereza escolar, entonces han desarrollado una conducta que es estar en contra de la norma, porque la norma les hace ver la realidad y no les interesa. Están siempre enfadados, con la escuela, con los profesores que representan la institución..., y cuando están enfadados no escuchan. (AULA TALLER-Centr.A, prof.2)

Con esta perspectiva, la preocupación inicial de este profesorado es conseguir que este alumnado vuelva a sentirse capaz de aprender y quiera hacerlo, lo cual implica una metodología mucho más contextualizada y centrada en el alumnado:

Mi idea es que sean ellos los que vean la necesidad de aprender, entonces plantear algo que les sea muy próximo, para meterlos en un concepto matemático o físico, si no los meto en el contexto es imposible, al cabo de cinco minutos lo olvidarían (DIV-Centr.A, prof.1)

Para mí el primer paso para aprender es escuchar, que se encuentren de nuevo, que se reconcilien con el sistema educativo, que la norma no está en contra de ellos, pero no lo saben, y que abran la llave para que los libros entren y formen parte de su experiencia... (AULA TALLER-Centr.A, prof.2)

La metodología que sigo se basa en el principio de que los alumnos no sepan nunca qué se va a trabajar, sorprenderles todo los días, porque las rutinas son las que los echaron atrás en el sistema educativo ordinario. Se intenta que estas clases se parezcan lo menos posible a las clases de los cursos ordinarios para poder así “enganchar” de nuevo a estos alumnos. Se diseñan muchas actividades posibles y después se seleccionan las más oportunas en función del horario, de las actitudes de los alumnos (si están colaborativos o no), de los temas que salgan en clase, etc. Todas las actividades tienen relación con cuestiones que ellos conocen o que pueden relacionar fácilmente (por ejemplo, problemas de triangulación mediante el juego de billar; itinerarios de ciclistas; inclinación de la Torre de Pisa, etc., son actividades de “juego” con las que pueden aprender matemáticas “indirectamente”). Tratando al mismo tiempo cuestiones de actualidad (que salen en la prensa o en los informativos, documentales, etc.) y aprovechando todas las dudas o cuestiones que planteen los alumnos (que a medida que entran en esta dinámica y me conocen se sienten con confianza para plantear cualquier tema). (DIV-Centr.C, prof. 1)

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

Les suelo dar un cuadernillo con cada uno de los temas con actividades, llevan la información que tienen que estudiar (DIV-Centr.A, prof.1)

El soporte con el que yo trabajo es diverso. Yo no trabajo con un libro de texto, entonces me elaboro mis propias unidades, buscando distintos textos, hay guías de unidades didácticas adaptadas, que cojo muchas cosas de ahí. Tengo textos donde se me dan más estrategias de conocimiento que de contenido. (AULA TALLER-Centr.A, prof.2)

Tengo el libro de texto de la editorial EDITEX como marco de referencia (es la única editorial que publica libros para diversificación), pero sólo lo utilizo puntualmente como ejemplo o para utilizar alguna de las actividades que en él se proponen. Normalmente para las clases llevo fotocopias de otros libros (de cursos ordinarios) o material de prensa, o actividades que yo he diseñado. (DIV-Centr.C, prof. 1)

### ***b) La programación didáctica y la planificación curricular como instrumento de mejora***

Una preocupación fundamental en estas medidas es cómo realizar los procesos de selección y organización de los contenidos, establecer con claridad los aprendizajes (objetivos y competencias) a lograr. Con frecuencia hemos escuchado quejas en relación a las exigencias de carácter administrativo que suelen plantear los programas, donde no se permite establecer la flexibilidad que necesitan en la planificación de estas medidas:

Existe diferencia entre la planificación a nivel de diseño y la que realmente desarrollo en clase. El diseño “para la inspección” sigue lo marcado por la normativa legal, por la modificación efectuada este año por la Comunidad de Murcia, y que no es más que una suma de los contenidos de las materias de 3º de ESO que conforman el ámbito (matemáticas, ciencias naturales, física y química). La planificación real de aula, si bien trata de abordar todos los contenidos prescritos (se garantiza que todos los contenidos se trabajan), lo hace de una forma más adaptada al nivel de los alumnos, buscando su relación con temas de actualidad (por ejemplo, esta semana estadística aprovechando la campaña electoral), y su funcionalidad. (DIV-Centr.C, prof. 1)

Hemos corroborado también cómo la planificación curricular de estas medidas no siempre se realiza coordinadamente, pero las estrategias y acciones que consideramos como “buenas prácticas”, suponen un esfuerzo añadido que los docentes realizan y esta labor se refleja claramente en el desarrollo de las clases:

Antes de comenzar con el Aula Taller nos marcamos como cinco competencias para trabajar con ellas: competencias comunicativas, el razonamiento lógico, la comprensión del entorno social y natural, la comprensión desde la tecnología y lo que es el desarrollo de valores que son necesarios para sus vidas y, a raíz de estos cinco campos de competencia, desarrollamos los tres ámbitos: el socio-lingüístico, el científico-matemático y tecnológico-plástico, con unos referentes claros que eran los contenidos del primer ciclo de la ESO. En vez de coger todos los objetivos de segundo de la ESO, cogimos lo que está regulado, lo que marca el currículum como objetivos generales del primer ciclo y ya cada uno de nosotros desarrollamos nuestro ámbito a nivel trimestral a través de unidades didácticas. Decidimos también que hubiera un eje motivador, que era el invernadero, y en la medida de lo posible hacer todo referente a este



centro de interés, globalizarlo, pero de forma natural, no forzosamente. (AULA TALLER-Centr.A, prof.2)

Y sin ninguna duda de que esa planificación inicial debe irse modificando en función de los resultados que se van consiguiendo con el alumnado:

A lo largo de estos tres años hemos ido cambiando cosas, porque sobre la marcha te das cuenta que la unidad que planteas no termina de tener buenos resultados a la hora de trabajar. Entonces nos está dando resultado este año los proyectos por tareas, plantearles tareas de una o dos sesiones, donde ellos ven el resultado final. Y entonces que para el año que viene, esos cinco campos de competencias estuviesen vinculados a proyectos por tareas, diez proyectos por área o siete para ver un poco cómo puede funcionar. (AULA TALLER-Centr.A, prof.2)

Asimismo, en la mayor parte de los centros, dada su diversidad, hemos apreciado una especial disposición y competencia para el diseño de unidades y proyectos didácticos. Los docentes se esmeran para que los diseños sean retadores, atractivos y bien fundamentados, mostrando una gran originalidad y alternativa viable al libro de texto. Y, en las Aulas Taller estudiadas, hemos observado, además, un trabajo conjunto y coordinado para este diseño entre todos los docentes implicados.

El docente del ámbito práctico destaca la coordinación entre el profesorado implicado en el programa para el diseño conjunto de unidades didácticas integradas y proyectos. De esta forma se intenta plasmar la teoría en la práctica, de modo que el alumnado aprenda según el principio educativo de “aprender haciendo” (AULA TALLER-Centr.P)

Por otro lado, es fácilmente reconocible cómo las finalidades que se buscan en estas medidas, sin olvidar los objetivos académicos de la etapa de referencia o del programa que se está siguiendo, incluyen aprendizajes integrales, de manera que además de aprendizajes cognitivos, también se pretenden otros de carácter emocional, personal y social. Así, entre las finalidades que los responsables de estas medidas dicen buscar, corroboradas en nuestras observaciones, se encuentran: mejorar la autoestima, las habilidades o relaciones sociales, los patrones conductuales, autonomía personal, etc., del alumnado:

Que los alumnos recuperen la apreciación de que son capaces, que sean conscientes de que pueden aprender. Se intenta que todo el tiempo que estén en el programa aprendan tanto contenidos académicos, como habilidades sociales, capacidades personales, valores, normas de conducta, etc. (DIV-Centr.C, prof. 1)

En estos programas especiales no se trabaja solamente con el objetivo de superar unos contenidos y conocimientos, sino para que el alumnado se socialice en unos patrones conductuales adecuados. (PCPI-Centr.AB, prof. 1)

Lo que subyace en el planteamiento mío es un viaje hacia la vida. El programa de Diversificación tiene que formar ciudadanos, personas que sean capaces de convivir y sobrevivir en el núcleo que le ha tocado vivir. (DIV-Centr.A, prof.1)

Mediante el paso por estas medidas se pretende que el alumnado mejore su percepción de la institución escolar, que adquiera una cultura educativa básica, que encuentre sentido a su vida y se ilusione, de modo que no se sientan “limitados” frente al resto de sus compañeros, sino que sean partícipes en su progreso académico. En este sentido resulta fundamental, y así lo señalan los docentes, reducir el absentismo, la asistencia irregular y el desenganche de los menores:

Independientemente de los objetivos y los contenidos que puedan conseguir, que vean la necesidad que algo tienen que aprender de ciencias, porque los están utilizando todos los días.

Y los alumnos, la inmensa mayoría, están desenganchados porque se aburren y porque en su casa nadie les dice que estudiar es bueno. (AULA TALLER-Centr.A, prof.1)

Busco el respeto mutuo entre todos, que aprendan a comportarse y que se motiven para aprender, y que además, les guste lo que aprenden. Intento que se valoren a sí mismos, que reduzcan su percepción de fracasados, porque ellos pueden, no son tontos.... Son chicos con 15 años que proceden de familias desestructuradas y están desmotivados. No suelen respetar al profesorado, ni a la institución, dado que su historia está plagada de fracasos, de hecho, la Primaria no la han alcanzado, por ello llegan con un nivel académico y educativo muy bajo (AULA TALLER-Centr.A, prof.1)

### ***c) Agrupamientos flexibles y grupos reducidos***

Dentro del ámbito metodológico se opta por la formación de grupos reducidos y así lograr una mayor atención individual, sobre todo en aquellos grupos de alumnos con programas de diversificación. Los contenidos se han adaptado en función de la flexibilización de grupos.

Entonces, el trabajo, los trabajos que ellos realizan siempre son..., están supervisados por nosotras. Como no todos llevan el mismo nivel, personalizamos, los grupos nunca son más numerosos de cuatro o cinco porque la experiencia nos dice que en el momento que hay más de cinco personas, la probabilidad de tener problemas es..., por eso es que hemos hecho bastante grupos pero poco, poco numerosos porque luego los resultados, tanto personalmente hablando, tanto desde el punto de vista personal como académico son mucho mejores. Entonces, al ser un grupo tan pequeño, normalmente trabajan alrededor de su maestra, la maestra está con ellos..., la distancia más grande que hay entre el alumno y su maestra es de un metro, no es más. Entonces, se presta mucho más al diálogo, a, estar todo personalizado, cada uno no tiene necesariamente que ir con el mismo ritmo ni el mismo material, o porque ves que falla más..

Es totalmente personalizado y en función también muchas veces de cómo venga ese niño de humor o de cómo venga... (COMP-Centr.M, Dir.)

Se mantiene de alguna forma uno de los indicadores de buenas prácticas manejados por Johnson y Rudolph (2001) en cuanto a “atención a la diversidad”, como son: la flexibilización de los tiempos, diseño de actividades más variadas y atractivas, trabajo grupal, agrupamiento flexible, aunque no se contempla el agrupamiento por diferentes edades a fin de comunicar otras experiencias ricas y estimulantes. En una línea parecida encontramos las intervenciones didácticas calificadas como “buenas prácticas” por Graells (2002), donde el programa docente se concibe desde una perspectiva abierta, con unos objetivos determinados y una estructuración en amplios bloques temáticos que permitan su adaptación flexible a las circunstancias que se den en el desarrollo curricular, y que, al mismo tiempo, facilite diversos niveles de profundización en la materia.

También prevé un cierto margen en la temporalización, en la medida que se disponga de tiempo para realizar actividades que permitan adaptarse a circunstancias especiales, posibles dificultades de comprensión o que permitan una diferente orientación respecto a algunos contenidos.

Los alumnos están organizados en grupos flexibles, de manera que salen de la clase en un ámbito lingüístico y socio-tecnológico y luego van a música, plástica, religión y educación física con el resto del grupo.

Ahora, ¿cómo conseguimos que poco a poco vayan integrándose? Lo primero es que debemos elevarles el nivel y arbitrar sobre algunas estrategias que vamos sacando del grupo de investigación que tenemos de Comunidad de Aprendizaje. (JEF-EST. Centr. M)

Además, las estrategias exitosas, según Johnson y Rudolph (2001), persiguen un aprendizaje intenso y profundo, intelectualmente estimulante y personalmente significativo. Sin embargo, este aprendizaje está asociado a alcanzar altos estándares y expectativas, de forma que se cuente con un currículo riguroso y rico, centrado en cultivar habilidades de pensamiento trabajando conjuntamente contenidos relevantes y procesos tales como la toma de decisiones por los estudiantes, la resolución de problemas, la comparación de datos y la evaluación de evidencias, la capacidad de argumentar y sostener posiciones intelectuales basadas en el análisis e interpretación de la información y del conocimiento. Estas cuestiones se intentan y de hecho se contemplan como estrategias didácticas, como se muestra a continuación, pero no bajo la perspectiva de conseguir altos estándares, sino como enriquecimiento del aprendizaje procurando que sea significativo.

Pues les di de entrada el personaje que tenían a grandes rasgos, y les pedí que hicieran un cuento y que convirtieran a esa princesa en una heroína. Así que les pedí que cambiaran los papeles, porque los personajes femeninos en los cuentos no han tenido ninguna importancia, trascendencia, totalmente plano, pasivo, y entonces hemos inventado unos cuentos.... Y así ellos hacían el texto, yo les corregía el texto y luego ese texto corregido se ha ilustrado, y finalmente se ha puesto ahí, y luego ellos lo vuelven a pasar a limpio y lo escriben como quieren, pero no tengo una metodología demasiado tradicional....Hago muchas lecturas, me interesa también mucho la comprensión lectora, hago mucha comprensión lectora, o sea, los textos los vamos analizando. Por ejemplo, hacer un resumen, sacar las ideas principales...me parece mucho más interesante que un niño, sepa, aprenda y entienda a saber qué es lo que lee o sepa resumirlo con sus propias palabras a, que el niño sepa pues el imperfecto del verbo “ser”, o la estructura de sintaxis tal. Bueno pues eso sí es importante, pero lo otro me parece más instrumental ¿no? la lengua es instrumental y te hace falta para cualquier cosa, entonces es mejor que sepas expresarte, que sepas comprender. (TUT 2º-Centr. I, prof.3)

Este planteamiento abre una interpretación relacionada con la modificación del currículum nuclear en la idea de una mayor creatividad, o por el contrario supone una rebaja considerable de aspectos fundamentales del currículum. Este hecho, sujeto a controversias, requiere una matización. Un cambio metodológico orientado a primar determinadas actividades que favorezcan la creatividad y, sobre todo, que el aprendizaje resulte atractivo para el alumnado, no merma la actividad formativa reglada, todo lo contrario, supone un refuerzo positivo para el aprendizaje, descargándolo de un academicismo disciplinar inocuo. Precisamente las actividades encaminadas a trabajar las potencialidades del alumnado, se ajustan a las dimensiones y criterios de “buenas prácticas”. En uno de los proyectos que trabaja la Alliance for Excellent Education (2002)<sup>1</sup>, parte del reconocimiento de que “los estudiantes, en particular los de mayor riesgo, leen poco y mal”, por lo que recomienda la mejora de la comprensión lingüística, entendida y trabajada como un eje transversal de la enseñanza y el aprendizaje en todo el currículo. Por tanto, adquiere importancia trabajar contenidos y realizar tareas que tengan sentido para el alumnado y, sobre todo, que los

---

<sup>1</sup> La *Alliance for Excellent Education*, es una organización creada en 2001 que trabaja para que todos los niños de Estados Unidos alcancen su graduación en secundaria y con el objetivo de que muchos de ellos puedan acceder a la Universidad, puedan obtener una formación para el trabajo y ser miembros activos de la sociedad. Esta asociación, trabaja para informar y difundir aquellas prácticas prometedoras para que los seis millones de niños y niñas estadounidenses en situación de riesgo mejoren sus resultados escolares. Para más información puede consultarse: <http://www.all4ed.org/>

trabajos que se realicen tengan audiencias reales (la clase, el centro, las familias, etc.) (Cole, 2008).

#### **d) Trabajo colaborativo**

Muchas veces, las acciones o estrategias empleadas en medios en riesgo de exclusión, enfocadas hacia la búsqueda de convertirse en buenas prácticas, están relacionadas no sólo con ámbitos vinculados a la gestión, sino con el grado de satisfacción de las necesidades de las personas afectadas, como en la medida que van superando su problemática de exclusión escolar. En este sentido el trabajo colaborativo entre docentes y también entre el alumnado es fundamental. Principalmente porque establece y fomenta un clima de relaciones de igualdad y apoyo entre el profesorado, sirve de contraste de opiniones en un clima de respeto y tolerancia, que revierte en el clima de la clase y en las relaciones con el mismo alumnado. Así, en los centros analizados en nuestra investigación, se vislumbran acciones en esta dirección:

Siempre dialogo mucho con ellos y siempre creo que la base de una buena clase tiene que ser la comunicación. Siempre se puede hablar de todo, yo siempre digo que se puede hablar de todo, siempre que haya respeto, en el momento que no haya respeto no se puede hablar, entonces por eso siempre respeto lo turnos de palabra, en que se escuchen, en que me dejen terminar de hablar, en que antes de preguntar que escuchen, porque el problema es que no escuchan, entonces insisto mucho en eso. También dialogo con ellos en sentido de que digo “bueno, a mí me parece que podemos trabajar así”, pero si se les ocurre una actividad, me la planteáis y a mí me parece bien, porque a lo mejor no se me ocurre, perfecta no soy, y hay algunas cosas que se me escapan y si me la plantáis y a mí me parece bien la podemos hacer. (TUT.I 2ºESO, prof.4)

Se establece, por tanto, un intercambio activo entre los participantes sin olvidar las nociones y el ejercicio de las habilidades sociales básicas y necesarias. O bien estrategias de integración con el alumnado, donde el objetivo está en que no abandonen y continúen en el centro hasta lograr sus objetivos:

Ahora, ¿cómo conseguimos que poco a poco vayan integrándose? Lo primero es que debemos elevarles el nivel y arbitrar sobre algunas estrategias que vamos sacando del grupo de investigación que tenemos de Comunidad de Aprendizaje.

En determinados momentos, en el aula de referencia, en lugar del profesor sólo, está con otros adultos que no necesariamente tienen que ser profesores; puede ser alguien del personal docente, alumnos mayores de segundo de bachillerato que trabajan con nosotros en ese sentido que son los que tienen asignaturas sueltas, pueden ser padres y junto con el profesor, están trabajando todos los alumnos, cada uno con una ficha distinta, estos alumnos, cada tres por ejemplo, están acompañados de un adulto, cuya función, no es enseñarles, ni responderles dudas, sino que se pretende con esto que el niño permanezca sentado y trabajando; ellos entonces lo animan... (COMP-Centr.M, prof.5).

Las reuniones de coordinación y colaboración entre el profesorado también persiste, aunque con dificultad, pero en este tipo de centros se observa que va predominando cada vez con más frecuencia. Las acciones de los Departamentos de Orientación y por parte de la dirección del centro son claves:

... es la realidad y contamos con el Equipo Técnico que funciona este año porque tenemos un espacio en el que todos los martes nos vemos todos los Jefes de Departamento y por fin

debatimos temas importantes del currículum, medidas de convivencia, cosas de las que antes no nos preocupábamos tanto porque íbamos corriendo detrás de los niños. (ORIENT-Centro I)

... pues a todo el profesorado que tiene ilusión se le ofrecen los cauces, se potencia que haya programas, proyectos, que venga gente de fuera, que las familias participen; que todo el que quiera hacer algo, aquí es bienvenido, aquí hay mucho trabajo por hacer. (JEF-EST-Centro I)

Las fórmulas organizativas que tienden hacia un trabajo colaborativo son incipientes, pero destacamos que cada vez se hacen y se convierten en imprescindibles. Sobre todo porque optimiza el aprovechamiento del tiempo escolar y, sobre todo, posibilita la aplicación de procesos de enseñanza que favorezcan un currículum rico y riguroso, al margen de estándares y la obsesión por la eficacia.

Destaca la necesidad de coordinación, también fomentada desde los Departamentos de Orientación, a través de los Equipos Técnicos, pero al margen de la normativa que establece la coordinación pedagógica y didáctica como necesaria para la buena marcha de los programas, resulta alentador que el profesorado sienta la necesidad de reunirse con sus compañeros para la realización de un trabajo conjunto, que repercute en unas acciones educativas más exitosas y satisfactorias.

### ***e) Colaboración y participación de las familias y la comunidad***

La participación y colaboración de la familia y la comunidad es básica. Constituye un servicio de apoyo personal y académico al alumnado, destacable en los trabajos sobre fracaso y absentismo escolar (González, 2006; Escudero, González y Martínez, 2009), ya que el capital cultural de las familias determina en cierta medida la participación y colaboración de las mismas.

En los centros estudiados en esta investigación, se resalta la importancia de la participación familiar y de la comunidad en general, sobre todo en la prevención del absentismo.

... no deja de venir al centro que es muy importante, los padres vienen, en la medida de lo posible se implican para que no falte su hijo a clase, en que si tienen materiales no los pierda y los traiga y ese tipo de cosas, a lo mejor es que no se puede exigir nada más en ese contexto ¿no?. Entonces a mi particularmente me parece que funcionan bastante bien... Lo veo como una práctica habitual es decir, al padre no se le tiene como, “mucho cuidado que viene el padre”, no, los padres tienen todo el derecho del mundo, e incluso participan mucho en la dinámica de las clases, proponen algunas actividades y ayudan a los profesores, es decir que aquí las dinámicas, es, “todo el mundo tiene su sitio”, todo el mundo tiene unas funciones, pero nos podemos llevar bien (TUT. I- 2ESO, prof.5)

En uno de los centros con una gran presencia de alumnado de etnia gitana, el trabajo de madres mediadoras es realmente encomiable, y sobre todo de forma voluntaria y altruista. Su labor es valorada desde los centros educativos como imprescindible, ya que la actuación y mediación en casos de absentismo es fundamental:

Porque se vio que había mucho absentismo aquí, que los niños aquí no llegaban, que llegaban en primero de la ESO y ya empezaban a faltar, que se iban. (MADRE MED.1)

La Delegación de Educación se dio cuenta y vio que era necesario y fundamental en los centros; si no fuera por ellas, gran parte del trabajo que tenemos no podríamos haberlo llevado a cabo. Aunque los padres ven que las cosas tienen efecto y no en vano, muchos alumnos de compensatoria ahora están en los PGS, cosa impensable. (ORIENT-Centr.I)

La función de esta mediación está coordinada con la dirección del centro y forma parte del esquema organizativo. Promueven actividades con alumnado de etnia gitana ya que existe una identidad común y, al menos una de ellas dispone de referentes de su propia etnia, integrados social y profesionalmente.

Sí a ella la conocen de toda la vida que es del pueblo y a mí me conocen de que yo soy gitana y he vivido con ellos. (MADRE MED.2)

De ahí que puedan servir de puente entre familia y escuela, ya que en multitud de ocasiones han de ejercer como madres, elaborando una serie de pactos con el alumnado y familia logrando alcanzar una serie de estímulos externos e internos de tal forma que su función mediadora favorezca un acercamiento, una revalorización de la importancia de la educación como factor de integración social. Que el alumno no falte, que asista regularmente, que se implique en el trabajo escolar, supone un diálogo permanente entre el profesorado y la familia.

Trabajando con las familias, ya conseguimos que vengan aquí y además ya confiando. Si los padres vienen confiando, confían en nosotros, en la escuela, confían que sus hijos pueden tener una mejor vida si están educados, si tienen una cultura. Hemos ganado mucho. (JEF-EST.Centr.I)

El éxito está en comprobar una reducción drástica del absentismo, una participación de toda la comunidad y una mayor implicación en el aprendizaje y, que, el alumnado en riesgo, se mantenga dentro del sistema, bien a través de los actuales PCPI (Programas de Cualificación Profesional Inicial) o cursando algún ciclo formativo. La idea de trabajar con las familias, jóvenes y escuela es muy aceptada por el centro educativo y la comunidad educativa en general.

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

Cabe resaltar la enorme implicación profesional y personal de los docentes que trabajan en estas medidas para hacer que su alumnado avance y mejore en todos los ámbitos de su formación personal, académica y profesional. En ocasiones, los propios impulsores de estas medidas afirman que esa era precisamente una condición de partida para poder implantarlas en los centros:

Confío en la educación como manera de paliar la diferencia de las desigualdades sociales. Está claro que el problema de estos niños viene de la situación de marginalidad que viven las familias; entonces los chicos y chicas problemáticos provienen generalmente de una situación muy difícil. Son familias con recursos económicos prácticamente inexistentes, con muchísimos hijos, con situaciones a veces.... (JEF-EST.Centr.I)

Se han buscado personas con ilusión y atrevimiento, convencidas de las bases de una educación inclusiva, pacientes y tolerantes en la resolución de conflictos, con compatibilidad horaria y, sobre todo, motivación para trabajar en este proyecto. (AULA TALLER-Centr.A)

Así, hemos observado que estos profesores se preocupan por obtener un conocimiento amplio sobre la vida personal, familiar y social de sus alumnos, con el afán de hacer más cercano el mundo escolar y su ámbito personal, familiar.

Este profesor se considera el tutor educativo del alumnado; por lo tanto si no vienen a clase se siente con la responsabilidad de intentar localizarlos vía telefónica y si no es así se personificaría en sus domicilios, ya que los padres también son responsables de la continuación de la formación por parte de sus hijos. (PCPI-Centr.AB)

La implicación de las profesoras en este programa es muy alta, lo cual se demuestra en hechos como que después del término del programa, tienen una reunión con los padres para orientar las posibilidades del alumno: introducirse en el ámbito laboral, la entrada en una asociación especializada; pero nunca permanecer en casa. Este tiempo lo sacan de su tiempo personal, no en horario escolar. Esta derivación se hace por la propia búsqueda de información de las profesoras, donde a través del periódico u otros medios, conocen que las empresas tienen acuerdos para contratar a personas con discapacidad. (PCPI-Centr.S)

Es destacable como, a pesar de no contar con una formación específica para trabajar en estos programas o medidas de atención a la diversidad y con un alumnado claramente en situación de riesgo de exclusión, un importante número de profesores y profesoras observados y entrevistados, cuenta con una formación o experiencia complementaria que le permite una mayor variedad de recursos o estrategias para desempeñar su labor docente:

Estuve 3 años en un Centro de Adultos, donde diseñé todo el material del ámbito del que actualmente se dispone en enseñanza de adultos. ... esto me permite tener una visión diferente de cómo trabajar con estos alumnos, cómo encontrar su motivación o enganchar con sus intereses, y me da más recursos para hacerlo. (DIV-Centr.C, prof. 1)

... mi formación como psicólogo me parece un gran complemento a mi formación como maestro, ya que me ayuda al trato con el alumnado. Llevo 8 años en el centro pero mi trabajo siempre ha sido en Planes Experimentales: aulas hospitalarias, zonas rurales, etc- expone muy alegremente- ¡Cuando me canso de estar con niños “normales” me vengo y al revés! (PCPI-Centr.AB, prof. 1)

La mayoría de los docentes sostiene que no han recibido una formación pedagógica específica en relación tanto a los programas en los que se han de implicar, como en relación al colectivo de alumnos que asiste a los mismos. Sin embargo y a pesar de este vacío, apreciamos un gran interés por aprender de la experiencia mediante la autoformación. Son docentes muy implicados que han sabido crear una sintonía afectiva con los chicos y que han sido capaces de establecer lecturas adecuadas y nutridas de las circunstancias que acompañan las historias escolares y vitales de los menores, aspecto muy significativo para el desempeño de una buena práctica. Son sabedores del cansancio y la desmotivación que sienten algunos alumnos, y ello les motiva a ser pacientes, especialmente con los más desenganchados. Esta labor que el profesorado realiza con gran acierto requiere una muy buena relación con los chicos y un conocimiento profundo de su realidad:

No quiero que se olviden de sus sueños, intento que se profesionalicen y que estén motivados (AULA TALLER-Centr.P, prof.1)

Los tienes que enganchar, los enganchas por otro camino, algunas veces poniéndote a su altura, por la afectividad, los enganchas como puedes, es decir a veces de una manera y otras de otra, yo ahí no tengo recetas. [...] Tienes que tener un alumno delante, enfrentarte con él, si lo que me vale para un año no me vale para el otro, asumo que el primer año tuve una empatía enorme con los alumnos, el segundo un poco menos, este año un poco más. Tienes que tenerlos

delante, que ver como funcionan, cómo se ha cohesionado el grupo, cuáles son sus intereses y es a partir de ahí cuando empiezas a improvisar. (AULA TALLER-Centr.A, prof.3)

### 4.3. Incremento de las expectativas del alumnado

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:

*Son alumnos que vienen de sentirse fracasados, por lo que tienen que aprender a valorarse a sí mismos y lo que pueden hacer (DIV-Centr.C, prof. 1)*

*Nos han dicho algunos alumnos de etnia gitana, “maestra, y nosotros los gitanos ¿servimos para estudiar?” (JEF-EST.Centr.I))*

Y esto sólo se puede fomentar tras haber conseguido un ambiente de clase distendido, de confianza, respeto y naturalidad, donde los alumnos acuden a menudo a relatar sus experiencias, sus problemas con otros docentes, buscando que se les dé respuesta a las dudas que les surgen fuera de clase.

*Es palpable la relación con la vida y con el contexto de vida de los chicos. Así por ejemplo son habituales las conversaciones y los debates sobre los acontecimientos en la vida del alumnado o de alumnos conocidos. Así por ejemplo, se habla de los embarazos no deseados y se aborda la educación sexual sin tapujos, los abandonos familiares que algunos de los chicos han sufrido y la asunción de responsabilidades que de ello se ha derivado, etc. De este modo el proceso educativo está relacionado con la vida de los chicos, con sus experiencias y con sus intereses. Las conversaciones en este sentido son plenas, predominando la confianza y el apoyo mutuo (AULA TALLER-Centr.P)*

Además, se intenta en todo momento poner ejemplos de la realidad de los alumnos o de su futuro mundo laboral. Son numerosos los ejemplos que nos permiten comprobar cómo, estando muy cercanos a ellos y a su propia realidad, se consigue mejorar la relación con los alumnos y los procesos de enseñanza-aprendizaje:

*Busca que los alumnos relaten experiencias personales y vivencias en relación al tema y, al mismo tiempo, se preocupa por que vayan estableciendo las relaciones entre contenidos, esquematizando esas relaciones en la pizarra y preguntándoles la relación entre lo nuevo con lo que ya se ha visto. (DIV-Centr.C)*

*La relación con la realidad se observa en la selección que de los contenidos escolares, haciendo partícipes a los alumnos, para que expresen lo que quieren aprender, momento a partir del cual, se elaboran los proyectos de trabajo (AULA TALLER-Centr.P)*

Es de destacar el esfuerzo constante de los docentes por relacionar los contenidos con problemas reales y cotidianos dentro del entorno próximo del alumnado, por relacionar los contenidos entre sí para que tengan un sentido para los estudiantes, y buscar anécdotas personales para ejemplificarlos.

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



sientan más motivados, o bien ellos mismos se dirigen al profesorado para hacerle participe de sus logros académicos o laborales:

R. y D. son muy buenos muchachos. De por sí el otro día estuvieron en mi clase, cuanto tienen libre me preguntan si se pueden quedar en clase, y a veces me ayudan a explicar algunas cosas (PCPI-Centr.AR, prof. 1)

Comenta el caso de varios alumnos que ya hace un par de años que salieron del programa de Diversificación, pero que de vez en cuando se pasan por el Instituto para contarle cuestiones como que ahora está llevando la administración y contabilidad de la pequeña empresa familiar, o si le puede ayudar a resolver algunas dudas académicas porque está preparándose para ingresar en la Guardia Civil, etc. (DIV-Centr.C)

Es de destacar que en la mayor parte de las aulas, sean de diversificación, compensatoria o taller, el profesorado muestra empeño por conseguir comprensión por parte de los alumnos, comprensión de los contenidos y, sobre todo, dar sentido a la vida de los jóvenes estudiantes. En muchas de estas medidas, especialmente Aulas Taller y Programas de Cualificación Profesional Inicial o los antiguos Programas de Garantía Social, se busca, además, que los aprendizajes sean útiles en el contexto sociolaboral. Por ello, el profesorado de los PGS o PCPI, hace hincapié en el aprendizaje autónomo y el tipo de formación que se ofrece, de carácter técnico y con una orientación manifiesta hacia su transición al mercado laboral. Este carácter de la formación constituye, además, un centro de interés para el alumnado que busca salidas profesionales a corto plazo, de manera que la cualificación profesional inicial constituye su mayor centro de interés.

Por otro lado, en aquellos casos en que se plantea el trabajo escolar mediante el desarrollo de proyectos, se ha observado que dicha práctica exige al alumnado una variabilidad de habilidades cognitivas, ya que requieren un aprendizaje basado en un contenido bien seleccionado y relevante para ellos.

Por último, aunque no podemos afirmar que el alumnado observado en las diferentes medidas de atención a la diversidad esté totalmente implicado en su proceso de aprendizaje, sí creemos que estas situaciones promueven ciertos grados de autorregulación y autonomía de los estudiantes: sentido de la responsabilidad, esfuerzo, perseverancia, valor del esfuerzo, constancia, puntualidad, disciplina, tomar en cuenta a sí mismo y a los demás, etc.; y se ayuda a los estudiantes a desarrollar criterios de autoevaluación. Este profesorado ha conseguido un clima de aula donde, mayoritariamente, el alumnado quiere participar, sin miedo a los errores que puedan cometer en sus intervenciones.

#### 4.4. El centro docente como dinámica interna de cambio

A pesar de que estos programas ya no son tan minoritarios en los centros, las decisiones, medidas y estrategias a adoptar para prevenir la exclusión escolar no se consideran una tarea conjunta de todo el centro educativo, sino que es una tarea encomendada únicamente a los profesores adscritos a estos programas o, en el mejor de los casos, al Departamento de Orientación.

De los centros estudiados, podemos destacar a nivel de organización interna de dos de ellos, el Instituto A, donde, para implantar el Programa de Diversificación Curricular y el Aula Taller, se buscó la aceptación del proyecto por parte del Equipo Directivo, del Claustro y la implicación de los Departamentos, y el Instituto I, que el trabajo contra la exclusión escolar y

también afectiva figura en su Proyecto educativo, por lo que es una constante en la propia dinámica interna del centro. En líneas generales, esos dos centros tienen una serie de aspectos comunes:

*Aceptación del proyecto educativo por parte del equipo directivo y del Claustro:*

- *Implicaciones de cupo, horario, espacio y dotación económica.*
- *Adopción de medidas “intermedias” para este grupo en relación a derechos del alumnado de 3º ESO.*
- *Aceptación de los criterios de evaluación y promoción consensuados en el equipo docente.*
- *Apoyo del Claustro a todas nuestras iniciativas.*
- *Participación en Proyectos de innovación educativa a nivel autonómico y nacional, así como en otros programas educativos.*
- *Participación e implicación de la comunidad educativa (familias, municipio y empresas).*
- *El Claustro comparte y acepta las medidas adoptadas contra el absentismo y aprueba como objetivo el “éxito escolar” y medidas de atención a la diversidad desde la perspectiva de la “educación inclusiva”.*

*Implicación de los Departamentos*

- *Llevan conjuntamente el programa de apoyo y refuerzo en el 1º Ciclo de ESO y la propuesta de alumnos para el aula taller.*
- *Programación en los grupos de compensación y diversificación.*
- *Adaptan sus programaciones a los objetivos establecidos en el Aula Taller.*
- *Consensúan criterios y medidas con respecto a la resolución de conflictos.*

En los demás centros analizados, sólo hemos encontrado ejemplos de decisiones conjuntas en aspectos como los acuerdos para seleccionar a los alumnos que pueden ingresar en las diferentes medidas o programas específicos:

Se ha intentado darle al programa la entidad para que sea el Departamento de Orientación el que rechaza alumnos, no a la inversa (hay alumnos que quieren entrar y no han entrado). El darle más importancia conllevó un aumento de la consideración de este programa, consiguiendo incluso que las familias lo consideren como una oportunidad de que sus hijos consigan titular, lo que no podrían conseguir siguiendo un curso ordinario (DIV-Centr.C, prof. 1)

Pero una vez solucionada esta cuestión, la mayoría del profesorado desconoce cómo se trabaja en ellos.

No obstante, en otros centros, se trabaja en el diseño de un proyecto educativo que de cobertura a una serie de acciones calificadas inicialmente como puntuales por el tipo de alumnado, pero que permanecen en el tiempo. Si no se ha hecho es también por la transitoriedad y poca estabilidad del profesorado. Observamos que en centros donde se

trabaja expresamente con población escolar en riesgo, no son acciones puntuales y esporádicas de dos o tres cursos las que se necesitan, sino la permanencia en el tiempo de proyectos bien diseñados, compartidos, seguidos en su desarrollo y sometidos a evaluación y mejora sucesiva.

## 5. Conclusiones

Al margen de lo que suponen las situaciones de exclusión escolar y su incidencia y repercusión en la exclusión social, las estrategias que hemos recogido 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. Esta mirada desde la realidad de los centros de Educación Secundaria, nos permite extraer algunos mensajes, derivados de lo que hemos investigado en relación a las “buenas prácticas pedagógicas” que se desarrollan en estos centros ante el riesgo de exclusión educativa. Esta mirada nos ha permitido apreciar los siguientes rasgos:

- Existe un profesorado altamente implicado y conocedor de la realidad del alumnado, y se esfuerza por innovar. Diseña unidades y proyectos didácticos retadores, atractivos y bien fundamentados. Todo ello a pesar de no contar con una formación pedagógica específica para trabajar en estos programas o medidas.
- 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 - lograr la realización personal, ejercer la ciudadanía activa e incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria.
- Una mejor profesionalización, en cuanto al trabajo que se desarrolla en las aulas, se caracteriza por un ambiente distendido, natural, de confianza y respeto (no permisividad), donde al alumnado se le transmiten expectativas positivas sobre sus posibilidades de aprendizaje, adoptando medidas curriculares flexibles de modo que el alumnado capte el sentido y la funcionalidad de lo que aprende. Esencialmente, las experiencias que hemos podido categorizar como buenas prácticas, están mediatizadas tanto por el clima de aula como por las relaciones personales creadas.
- Una planificación didáctica y recursos adecuados en el sentido de que se utilizan fundamentalmente contenidos contextualizados al entorno del alumnado. Se utilizan y aprovechan las experiencias personales y vivenciales, anecdótico, situaciones reales, en el ánimo de dotar al currículum de una perspectiva integradora.
- La importancia del liderazgo educativo en los equipos de dirección de los centros. La formación pedagógica de los miembros del equipo directivo ayuda sustancialmente a la puesta en práctica de proyectos integrados en los centros, al margen de acciones puntuales en los niveles con mayor presencia de alumnado en riesgo de exclusión.

Estas reflexiones suponen un punto de partida, un comienzo en la mirada, que ha de ser más extensiva y, sobre todo, con un carácter implicativo de mayor alcance. No sólo ha de quedar en una serie de estrategias de carácter innovador que se desarrollan en unas aulas con unas determinadas condiciones, sino que son los centros educativos los que han de abordar de

manera coordinada problemáticas similares. Ahora bien, como se reitera en este monográfico, 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.

## Referencias bibliográficas

- Abdoulaye, A. (2003). Conceptualisation et dissemination des ‘bonnes pratiques’ en education: essai d’une approche internationale à partir d’enseignements tirés d’un projet. Bureau International d’Éducation (Développement curriculaire et “bonne pratique” en éducation). Ginebra: BIE. Disponible en: [www.ibe.unesco.org](http://www.ibe.unesco.org) (Consulta: 17/09/2009).
- Adams, P. (2008). Considering ‘best practice’: the social construction of teacher activity and pupil learning as performance. *Cambridge Journal of Education*, 38 (3), 375-392.
- Alliance for Excellent Education (2002). *Every Child a Graduate. A Framework for an Excellent Education for all Middle and High School Graduate*. Disponible en: [http://www.all4ed.org/publication\\_material/reports/every\\_child\\_graduate](http://www.all4ed.org/publication_material/reports/every_child_graduate). (Consulta: 02-12-2009)
- Aparicio, R. y Tornos, A. (2004). *Buenas prácticas de integración de los inmigrantes. Estudio exploratorio en la Comunidad de Madrid, Cataluña, Andalucía y Comunidad de Murcia*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas. Disponible en: <http://www.seg-social.es/imsero/investigacion/estud2004/bpintinmig.pdf>
- Ballart, X. (2007). *Guía de buenas prácticas. La mujer inmigrada. Proyecto La Mujer Inmigrada. Igualdad, participación y liderazgo en el ámbito local*. Barcelona: Consell Comarcal de l’Alt Empordà, Universidad Autónoma de Barcelona y Urbal (Red mujer y ciudad) . Disponible en: [http://www.xavierballart.com/papers/011pap\\_mujer\\_buenaspracticas.pdf](http://www.xavierballart.com/papers/011pap_mujer_buenaspracticas.pdf) (Consulta: 25/06/2008)
- Cabrera, P. J. (2003). *La importancia de las buenas prácticas en los proyectos sociales*. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales: Universidad Pontificia de Comillas de Madrid. Disponible en: [http://www.cruzroja.es/pls/portal30/docs/page/site\\_cre/arbol\\_carpetas/bb\\_que\\_hacemos/b10\\_intervencion\\_social/pobreza/practicas/buenas%20pr%20cticas%20cruz%20roja%20cabrera.pdf](http://www.cruzroja.es/pls/portal30/docs/page/site_cre/arbol_carpetas/bb_que_hacemos/b10_intervencion_social/pobreza/practicas/buenas%20pr%20cticas%20cruz%20roja%20cabrera.pdf). (Consultado: 25 de junio de 2008).
- Cole, R. (2008). *Educating Everybody’s Children: Diverse Teaching Strategies for Diverse Learners*. Alexandria (Virginia-EEUU): Association for Supervision and Curriculum Development.
- Coffield, F y Edward, Sh (2009) Rolling out “good”, “best” and “excellent” practice. What next? Perfect Practice? *British Educational Research Journal*, 35(3) 371-390.
- Devalay, M. (1996). *Donner du sens à l’école*. París: ESF.
- Dubet, F. (2009). Penser les inégalités scolaires. En M. Duru-Bellat y A. Van Zanten (Dir.). *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires* (pp. 17-34). París: PUF.
- Dubet, F. (2005). Exclusión social, exclusión escolar. En J. Luengo (comp.). *Paradigmas de gobernación y exclusión social en educación* (pp. 93-115). Barcelona: Ed. Pomares.
- Duru-Bellat, M. (2009). Universelles, les inégalités sociales face à l’école? En M. Duru-Bellat y A. Van Zanten (Dir.). *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires* (pp. 35-52). París: PUF.

- Escudero, J. M. (2008). Análisis de buenas prácticas: hacia un marco de referencia compartido. Documento interno. Murcia: Universidad de Murcia.
- Escudero, J.M y Bolívar, A. (2008b). Alumnos en riesgo de exclusión educativa y buenas prácticas: dos conceptos borrosos para comprender fenómenos educativos complejos. En J. Gairín y S. Antúnez (Coords.). Organizaciones educativas al servicio de la sociedad. Vol. 1 (pp. 293-297). Madrid: Wolters Kluwer.
- Escudero, J.M.; González, T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- Forquin, J.C. (1985). El enfoque sociológico del éxito y el fracaso escolares: desigualdades de éxito escolar y origen social. *Educación y Sociedad*, 3, 177-224.
- Fullan, M. (2007). *Las fuerzas del cambio, con creces*. Madrid: Akal
- González Ramírez, T. (2007). El concepto de “buenas prácticas”: origen y desarrollo. *Revista Comunicación y Pedagogía*, 222, 32-35.
- González, M<sup>a</sup> T (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *REICE (Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación)*, 4, (1), 1-15. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1.pdf> (Consulta: 22-10-09).
- Halsey, A. H.; Lauder, H.; Brown, Ph. y Wells, S. (1997). *Education.Culture, Economy and Society*. United Kingdon: Oxford University Press.
- Johnson, D. y Rudolph, A. (2001). *Beyond Social Promotion and Retention: Five Strategics to Help Students Succeed* Naperville, IL: Learning Point Associates. Disponible en: [www.ncrel.org](http://www.ncrel.org).
- Lindblad, S. (1998): Comparisons of Classroom Interaction in Sweden: Notes on Changes in Theory and Practice. Paper presented on the WCCES meeting: *Education, Equity and Transformation*. Cape Town, South Africa 12-17<sup>th</sup> July, 1998.
- Lingard, B. (2007). Pedagogies of indifference. *International Journal of Inclusive Education*, 11 (3). 245-266.
- Luengo, J. (2000): En busca de la igualdad por la escuela. *Revista de Estudios del Currículum*, 3 (1), 249-269.
- Marqués P. (2002). Buenas prácticas docentes. Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: <http://dewey.uab.es/pmarques/bpracti.htm>. (Consulta: 25 de junio de 2008).
- Pereyra, M.A., Luzón, A., Torres, M. y otros (2001). Social inclusion and exclusion in Spain: the blurring images of reformed schooling, en S. Linblad y Th. S. Popkewitz (eds.). *Education governance and social integration and exclusion: Studies in the powers of reason and the reasons of power. A report from the EGSIE project* (pp. 261-298). Uppsala (Suecia): Uppsala University.
- Perrenoud, Ph.(1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. París: ESF.
- Popkewitz, Th. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata
- Popkewitz, Th. y Lindblad, S. (2005). Gobernación educativa e inclusión y exclusión social: dificultades conceptuales y problemáticas en la política y en la investigación. En J. Luengo (comp.). *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación* (pp. 116-175). Barcelona: Ed. Pomares.
- Popkewitz, Th., Linblad, S. y Stranberg, J. (1999). Review on education governance and social integration and exclusion. Uppsala (Suecia): Uppsala University

Roemer, J. (1999). Igualdad de oportunidades. En J. M<sup>a</sup> Maravall (coord.): *Dimensiones de la desigualdad* (pp.15-32). Madrid:Visor/Argenteria.

UNESCO (2009). *Buenas prácticas para una educación de calidad*. París: Unesco Disponible en: [http://unesco.cl/pdf/educacion/Escuelas\\_Asociadas\\_buenas\\_practicas\\_educacion\\_calidad.pdf](http://unesco.cl/pdf/educacion/Escuelas_Asociadas_buenas_practicas_educacion_calidad.pdf) (Consulta: 06/10/2009).

Van Haecht, A. (1999). *La escuela va a examen*. Buenos Aires: Miño y Dávila

Vallejo, M.; Moreno, M<sup>a</sup> A. y Porto, M. (2008). Hacia una caracterización de buenas prácticas pedagógicas ante el riesgo de exclusión educativa. En J. Gairín y S. Antúnez (Coords.). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Vol. 1 (pp. 298-307). Madrid: Wolters Kluwer.

Wrigley, T. (2006). School and poverty: questioning the Effectiveness and Improvement Paradigms. *Improving School*, 9 (3). 273-290.