

A la búsqueda de elementos diferenciadores que aumentan los resultados y las expectativas de alumnos en riesgo de exclusión educativa

In search of differentiating features to enhance the performance and expectations of students at risk of educational exclusion¹

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-355-026

José María Fernández Batanero

Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Sevilla, España.

Resumen

El artículo presenta parte de los resultados obtenidos en una investigación cuyo propósito se centró en la identificación de prácticas educativas, variables o elementos diferenciadores que aumentan, de manera considerable, los resultados y las expectativas de alumnos en riesgo de exclusión educativa. El centro de atención se fijó en aquellos programas o medidas de atención a la diversidad de un instituto de Educación Secundaria de la ciudad de Sevilla. El proceso metodológico desarrollado fue dual y complementario, compuesto así por dos fases de investigación, una cuantitativa y otra cualitativa. En la fase cuantitativa se realizó un estudio fundamentalmente descriptivo a través de cuestionarios dirigidos al equipo directivo, profesorado y alumnado. En la fase cualitativa, la metodología de investigación que aplicamos es el estudio de casos, utilizando tres técnicas de recogida

⁽¹⁾ Nuestro agradecimiento al Ministerio de Educación y Ciencia por la Financiación del Proyecto de Investigación en el marco del Plan Nacional I+D+I «Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la Educación Secundaria Obligatoria. Situación, Programas y buenas prácticas en la Comunidad Autónoma de Andalucía». Referencia SEJ2006-14992-C06-04.

de información: entrevistas en profundidad al profesorado, observación directa en situaciones naturales en el aula y análisis documental. Los resultados muestran que aunque la problemática que se presenta en el alumnado en riesgo de exclusión educativa está ligada a múltiples factores personales, sociales y familiares, el centro escolar y su funcionamiento, desarrolla un papel muy importante, ya que puede exacerbar los problemas académicos y de enganche de los jóvenes en riesgo. Entre las conclusiones se destaca cómo las prácticas educativas basadas en la inclusión educativa contribuyen a aumentar los resultados y las expectativas con este alumnado, y cómo las «buenas prácticas» van asociadas al compromiso personal del profesorado, más que con el profesional. Terminamos el trabajo dirigiendo las implicaciones hacia dos direcciones, la primera destinada a promover un mayor desarrollo legislativo de las Administraciones para contemplar y favorecer propuestas inclusivas, al mismo tiempo que un mayor grado de autonomía en los centros educativos. La segunda encaminada a favorecer y promover el desarrollo de respuestas integrales en el marco de la comunidad.

Palabras clave: fracaso escolar, absentismo, riesgo de exclusión educativa, dificultades escolares, vulnerabilidad, prácticas educativas.

Abstract

This paper puts forward some of the results obtained in a research aimed at identifying educational practices and differentiating variables or elements which significantly enhance the results and expectations of students at risk of educational exclusion. The centre of attention focuses on the programmes or measures that cater for diversity in a Secondary Education school in Seville. The methodological process developed was dual and complementary, being composed of two research phases: one quantitative and the other qualitative. In the quantitative phase, an essentially descriptive study was completed through questionnaires intended for the center's management team, teachers and pupils. In the qualitative phase, case study is the research methodology applied, using three different techniques for information collection: in-depth interviews with teachers, direct observation in natural situations in the classroom and documentary analysis. The results show that although the problems present in students at risk of educational exclusion are linked to multiple personal, societal and family factors, the school and the way it functions play a very important role, since they can aggravate academic and involvement-related problems of the young people at risk. Among the paper's conclusions, we emphasize how educational practices based on educational inclusion help to improve results and expectations with these pupils and how «good practices» are associated with the personal rather than professional commitment of teachers. We finish the paper by focusing the implications in two directions: the first, aimed at promoting major legislative development in the Administration in order to provide schools with and promote inclusive

proposals, in addition to a higher degree of autonomy in educational centers. The second is aimed at fostering and promoting the development of comprehensive responses within the framework of the community.

Key words: school drop-out, truancy, risk of educational exclusion, school difficulties, vulnerability, educational practices.

Introducción y propósito de la investigación

Esta investigación se contextualiza dentro de un proyecto más amplio denominado *Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la Educación Secundaria Obligatoria. Situación, Programas y buenas prácticas en la Comunidad Autónoma de Andalucía*¹ que se lleva actualmente en distintos centros de educación secundaria de dicha Comunidad Autónoma.

Nuestro estudio presenta como propósito profundizar en la identificación de elementos diferenciadores que aumenten, de manera considerable, los resultados y las expectativas del alumnado que se encuentran en riesgo de exclusión educativa. Asimismo, se ha prestado especial atención a aquellos programas y actuaciones que se llevan a cabo a fin de contrarrestar, en la medida de lo posible, el llamado fracaso escolar.

En este sentido, según el último informe de la OCDE *Panorama de la Educación 2008* el sistema educativo español ofrece tasas de fracaso escolar más elevado que la media europea y uno de los más altos de nuestro entorno. A pesar de que, desde mediados de los años noventa, se han venido aplicando diversas medidas extraordinarias de atención a la población escolar de mayor riesgo de exclusión, el problema persiste.

Aunque el problema no es nuevo, adquiere especial relevancia en la actual sociedad, donde las repercusiones sociales son múltiples: representa una dificultad para la adquisición de conocimientos básicos y supone la exclusión de la formación postobligatoria. La exclusión de los procesos de aprendizaje es particularmente estigmatizadora en un contexto en el que las generaciones jóvenes están cada vez más formadas. Desposeídos de los recursos personales y sociales necesarios para adaptarse a una sociedad cambiante y compleja, estos jóvenes se incorporan al mercado de trabajo sin una mínima credencial, una señal negativa que coloca a este colectivo en una situación de vulnerabilidad laboral

y social. Quedan condenados, de ese modo, a formar parte de ese gran sector con riesgo de exclusión y marginación social y económica. Así pues, estamos ante un problema con una clara vertiente educativa ligada al fracaso escolar y al abandono prematuro del sistema, pero también social, ya que merma las posibilidades de empleo y promoción personal y profesional, así como una mayor probabilidad de marginación, paro, delincuencia, etc. (Defensor del Pueblo Andaluz, 1998; Mogulescu, 2002; Blaya, 2003; Delgado D'Antonio y Álvarez Alcaraz, 2004, García Gracia, 2005).

La desmotivación escolar se ha convertido, en los últimos años, en un buen número de países europeos, incluida España, en una de las principales preocupaciones de políticos y educadores, de ahí que nuestro estudio se dirija al alumnado de secundaria que podríamos decir se encuentra en *riesgo* de esa posible exclusión educativa. La palabra *riesgo* se utiliza para denominar un concepto estadístico que surgió en el campo de la epidemiología. Los riesgos son «cualquier influencia que aumenta la probabilidad de desarrollar una condición problemática, empeorar dicha condición o mantenerla» (Kirby i Fraser, 1997, citado por Green, 2002, p. 32). Según lo definen autores como Scott y Carran (1989), Kochanek, Kabacoff y Lipsitt, (1990) y Pianta (1990), no describe un resultado en sí, sino una *probabilidad* o un *potencial* de que un resultado no deseado se produzca. Esta probabilidad viene dada por la presencia de diversos factores referidos no únicamente a características individuales, sino también a características sociales y a factores derivados de la interacción constante entre la persona y su entorno. Por lo tanto, podemos decir que el concepto de *riesgo de exclusión social* no se refiere a un resultado –la exclusión social– sino a una *probabilidad de que la situación de exclusión social se produzca*. El *riesgo de exclusión social* es función de la existencia de las personas en una comunidad por lo que los diferentes factores que determinan el riesgo de exclusión social no se refieren únicamente a características individuales sino también a aspectos sociales.

El concepto de alumnado en riesgo, ha sido objeto de un amplio reconocimiento y discusiones teóricas en la literatura especializada (véase entre otros los trabajos de Hixzon y Tinzmann, 1990; Klasen 1999; Brynner, 2000; Deschens, Tyack y Cuban, 2001; Martínez, 2002; Vélaz de Medrano, 2002; Martínez y otros, 2004; González González, 2006) y alude a aquellos estudiantes que encuentran, a lo largo de su escolaridad y especialmente en determinados momentos críticos de la misma, dificultades acusadas para seguir con provecho el currículo y la enseñanza regular. Este concepto pone el énfasis en ciertos antecedentes, condiciones y factores contextuales y dinámicos que pueden conducir al llamado fracaso escolar.

En esta línea, la investigación y la literatura sobre fracaso escolar y exclusión educativa, dificultades escolares, vulnerabilidad, estudiantes en riesgo, así como también entornos

sociales y escolares de riesgo, es prolífica y corresponde a entornos diferentes, tanto a escala nacional como internacional (Hixzon y Tinzman, 1990; Fullana, 1998; Perrenoud, 2002; Vélaz de Medrano, 2005; Maruhenda y otros, 2005; Martínez González y Álvarez Blanco, 2005; Vaquero García, 2005; Escudero, 2007; Pérez Rubio, 2007; Benito Martín, 2007; Echeita, 2008). En la última década, el fracaso escolar ha sido objeto de diversos estudios e informes en el contexto de la OCDE, adoptando la «perspectiva de la exclusión educativa» (Klasen, 1999; Brynner, 2000; Ranson, 2000; Evans et alii, 2000; Escudero, 2005).

Los enfoques teóricos y la investigación sobre el absentismo y abandono escolar se han caracterizado por su focalización casi exclusiva en el individuo, sin apenas considerar otros referentes sociales, políticos y organizativos. Ahora bien, si miramos a la escuela, sus políticas y prácticas 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 que por no servir a todo el alumnado, sino quizá sólo a los académicamente más aventajados, puedan estar contribuyendo al abandono por parte de algunos de ellos (Railsback, 2004; Robledo et al., 2004). Desde esta perspectiva se plantea que si bien las escuelas pueden hacer poco en lo que respecta a las circunstancias socio-económicas y características del alumnado que recibe, sí tiene la obligación de proporcionar ambientes educativos efectivos y ricos para «todos» los estudiantes –no sólo para los que responden a un modelo ideal–. Y ello, dependerá de la capacidad que pueda desarrollar el centro escolar y sus miembros para dar respuesta a las necesidades diversas del alumnado que recibe (González González, 2006).

Encuadre metodológico

La investigación que subyace a los planteamientos de este artículo surge con el propósito amplio de sumergirnos durante dos cursos escolares en un Instituto de Educación Secundaria para profundizar en la identificación de aquellas prácticas educativas, variables, factores o elementos diferenciadores que aumentan, de manera considerable, los resultados y las expectativas del alumnado en riesgo de exclusión educativa y que se encuentran o se desarrollan en el centro educativo. El proceso metodológico se ha compuesto de dos fases de investigación, una cuantitativa y otra cualitativa. En la primera se realizó un estudio fundamentalmente descriptivo a través de cuestionarios dirigidos al profesorado y alumnado de los distintos programas y medidas de atención a

la diversidad que se desarrollan en el centro educativo objeto del estudio. El cuestionario dirigido al profesorado constaba de seis dimensiones donde se recogía información a cerca del propio docente; de los estudiantes que asisten al programa o medida; de la formación diseñada y ofrecida; de la inclusión del programa en la vida del centro; de los apoyos, recursos y formación del profesorado; y por último, una valoración general del programa con respecto a los alumnos que presentan dificultades escolares. En relación con el cuestionario dirigido al alumnado, sus dimensiones eran las siguientes: datos de identificación; temas y tareas; contenidos; metodología y referente al profesorado.

En la fase cualitativa, la metodología de investigación que aplicamos es el estudio de casos, el cual y siguiendo a Stake (1999) nos proporciona una visión más global y detallada, a la vez que nos provee de herramientas que nos permiten examinar en profundidad los aspectos fundamentales del fenómeno. Las técnicas utilizadas para la recogida de los datos de carácter cualitativo han sido tres: entrevistas en profundidad al profesorado, observación directa en situaciones naturales en el aula y análisis documental (documentos relativos al currículo y organización de las medidas: contenidos, aprendizajes, orientaciones metodológicas, materiales, tiempos y espacios, criterios de evaluación y organización de las medidas extraordinarias de atención; así, como el análisis de la evaluación y resultados de los estudiantes en el primero y segundo año del estudio, es decir, final de los cursos 2005-06 y 2006-07).

Los documentos institucionales fueron considerados muy valiosos porque es en ellos donde aparecen explícitas buena parte de las decisiones sobre la mejora e innovación de las prácticas educativas; además, se supone que el contenido de estos documentos debe constituir –normalmente– un referente fundamental en la toma de decisiones en los centros educativos.

Para el análisis de los datos procedentes de las observaciones se categorizaron todas las notas de campo que aludían a las siguientes dimensiones: estructura social del aula (tipo de comunicación; interacciones y secuencias participativas; normas de clase; valores establecidos y ambiente de clase), estructura organizativa (tipo de agrupamiento; disposición del alumnado; formas de trabajo; distribución de espacios, distribución del tiempo y accesibilidad a materiales) y, por último, estructura académica (contenidos; tareas; ayudas y recursos; participación y evaluación). Una vez recogidos todos los fragmentos de textos procedimos a un segundo análisis tratando de captar aquellos elementos diferenciadores que contribuyen al éxito de los alumnos y que hacen singular al centro en cuestión.

Las entrevistas en profundidad al profesorado giraban en torno a las siguientes dimensiones: datos de identificación, planificación, aspectos curriculares, aspectos organizativos, clima relacional y resultados.

Para el contraste de información, agrupamiento y frecuencias de aparición de los distintos fragmentos de textos optamos por el programa NUD-IST-5 (*Non numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theorizing*), que nos permitió contrastar información de tipo cualitativo, agrupar y sacar frecuencias de aparición de los distintos fragmentos de textos, así como establecer, validar y contrastar hipótesis.

Con respecto a las características y organización del centro decir que se trata de un centro público de Educación Secundaria de Sevilla capital. Dos fueron los criterios que nos llevaron a su selección: por un lado, el estar catalogado por la Administración Educativa de la Comunidad de Andalucía como CAEP (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 cuatro años.

El centro educativo se encuentra 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.

En el IES cursan sus estudios 573 alumnos de los cuales el 18% son de origen extranjero, procedentes de Marruecos, Sahara, Rumania, China, Bolivia y Colombia. Los programas y medidas de atención a la diversidad que se desarrollan y que son objeto de nuestro estudio, han sido los siguientes: programa de *Acompañamiento Escolar* que se desarrolla en 1º, 2º y 3º de ESO, con 6 grupos de 10 alumnos cada uno; programas de *Educación Compensatoria* (1º, 2º, 3º y 4º de ESO) con 12 grupos y 317 alumnos, y el programa de *Desarrollo Curricular* (4º de ESO) con un grupo y 15 alumnos.

Resultados

Del análisis de los propios documentos del centro (Proyecto Educativo de Centro, Proyecto Curricular, Programación General Anual, etc.) destacamos, por su carácter innovador, el Plan de Compensación Educativa que constituye el eje vertebrador de toda la actuación educativa y que se construye sobre cinco pilares básicos:

- *La defensa de los agrupamientos heterogéneos interactivos y rechazo a una organización basada en los grupos homogéneos.* Todos los grupos del centro son heterogéneos; se rechaza la homogeneidad por entenderla como medida segregadora. Se busca la interactividad como estrategia de aprendizaje fundamental, por lo que se apuesta decididamente por el trabajo cooperativo.
- *La incorporación del mayor número posible de recursos al aula.* Las aulas se constituyen en espacios abiertos a la comunidad. Se incorpora la doble docencia, así como personal voluntario. Todo el apoyo educativo (profesora de pedagogía terapéutica y monitores) se realiza dentro del contexto del aula. En definitiva, todos los recursos disponibles se introducen en el aula evitando cualquier atisbo de etiquetación o segregación.
- *Currículo adaptado y diversificado,* así como el uso de nuevas metodologías que exigen del profesorado un cambio de papel, y una nueva concepción de las actividades de enseñanza aprendizaje. El objetivo que se pretende es la mejora de metodologías mediante métodos interactivos (estudio de casos, trabajos de investigación...).
- *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.
- *Búsqueda de un nuevo modelo de convivencia,* basado en el diálogo, resolución pacífica de conflictos y contratos de compromiso con las familias, donde las medidas sancionadoras constituyen el último recurso. Se construye un espacio donde las situaciones conflictivas o problemáticas, en relación con la convivencia, se trabajan en grupos de trabajo conjuntos (familiares, profesorado y alumnado). Prueba de ello, son los grupos de trabajo sobre *Bullynf*, problemas de adolescencia y el de participación.
- *La formación del profesorado.* El centro entiende la formación como desarrollo profesional y en la medida en que es autoformación, refuerza la autonomía del profesor o profesora y su visión crítica, por una parte, y por otra, estimula una mayor participación del profesorado en el conjunto de situaciones, problemas, casos humanos... que configuran la realidad docente en la que está inmerso. En ellas destacan las desarrolladas por el grupo de trabajo «Reordenar el desorden» y las «Tertulias dialógicas». La formación se realiza de forma conjunta a través de grupos de trabajo de familiares, alumnado y profesorado.

En definitiva, podemos afirmar que, a través de la lectura y análisis de los diferentes documentos institucionales del centro, se observa un gran interés por dar una respuesta adecuada a la diversidad del alumnado y garantizar el éxito de todos ellos.

En el análisis general de toda la información obtenida en nuestra investigación, hemos constatado que existen una serie de elementos, factores o variables diferenciadas que, cuando menos, no se encuentran frecuentemente en otros centros educativos, lo que nos hace pensar que puedan guardar relación con el éxito alcanzado en lo referente al alumnado en riesgo de exclusión educativa.

En cuanto a las *características actitudinales de estos jóvenes más vinculadas a los aprendizajes* observamos lo siguiente:

- La gran mayoría de ellos tienen un *concepto no muy positivo de sí mismos*. No todos se consideraban malos estudiantes aunque sí eran capaces de hallar aspectos positivos de sí mismos como la imaginación, la memoria y la capacidad para emprender tareas.
- Aunque presentan algún tipo de rechazo hacia el aprendizaje, manifiestan por lo general, una *actitud positiva hacia el centro educativo*. El 56% de los estudiantes son conscientes que los estudios constituyen una vía que les facilita, en el futuro, el acceso a un puesto de trabajo y, como consecuencia, y desde su punto de vista, el acceso a una situación social estable y normalizada.
- Se muestran *motivados hacia el estudio* aunque no lo estaban para realizar todos los tipos de tareas que se les exigían. A pesar de que el nivel de motivación no era el mismo en todos ellos, cada uno se había propuesto un objetivo a medio o largo plazo que les motivaba y les predisponía a aceptar y aprovechar lo que el sistema educativo formal les estaba ofreciendo. Esta meta era diferente en cada joven. Los objetivos variaban desde los más pragmático como conseguir un título con el que acceder a un puesto de trabajo (53%), hasta los que consideran que los estudios tienen sentido en sí mismos, como medio para acceder –si las condiciones lo favorecían– a otros niveles superiores del sistema educativo (7%).

En lo referente al *entorno de aprendizaje* debemos señalar que:

- Tanto el profesorado como los educadores y personal voluntario, que participaran en los programas de atención a la diversidad, tenían un buen concepto de estos jóvenes. También sus *expectativas hacia ellos eran positivas* aunque

todos tenían presente los condicionantes que los chicos y las chicas no podían controlar como es el hecho de vivir en un entorno desfavorecido social y económicamente.

- Además, la mayoría de los jóvenes (73,25%) conocían cuál era el concepto que de ellos tenían los adultos. Sabían qué pensaban sus profesores/as y sus educadores/as y sabían que la imagen que los adultos se habían forjado de ellos, por lo general, era más positiva que negativa.
- Casi todo el alumnado (76%) tenía una *percepción positiva del ambiente de aprendizaje*. Reconocían que había profesores y profesoras que les gustaban y otros que no, y sabían explicar las cualidades de sus profesores y profesoras preferidos. Valoraban la actitud del profesorado ante el aprendizaje del alumnado, el esfuerzo que dedican a ayudar a los alumnos y alumnas a aprender, y también que conocieran individualmente a los estudiantes que están a su cargo.
- Del análisis de la información obtenida a través de los cuestionarios dirigidos a este alumnado se desprende que la gran mayoría de ellos (80%) consideran que el profesorado del programa les ayudan cuando tienen dificultades para entender algo, resolver un problema, hacer una actividad o un ejercicio. De esta forma, es una opinión generalizada que si en otras clases hubiesen tenido esa atención que ahora se ofrece, seguro que las cosas serían diferentes.
- El 71,2% del alumnado manifiestan que las tareas y deberes, que hacen en clase, son fundamentalmente para razonar, pensar y resolver problemas, frente a un 7% que sostiene que lo que se hace en clase es escuchar y aprender de memoria los temas. Ahora bien, existe una opinión generalizada que lo que se ofrece en los programas o clase de refuerzo tiene como objetivo aprobar el curso, y lo que brinda el instituto es para los que quieren seguir estudiando e ir a la Universidad.

En relación con *las estrategias docentes*:

- Dirección eficaz. Tal como se deduce de los diversos recursos utilizados, observaciones, entrevistas, análisis documental, etc., 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. Tal como el propio director comentó:

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).

- De comentarios recogidos en entrevistas al profesorado podemos afirmar que 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.
- La colaboración en el aula. Del profesorado entrevistado y de las aulas observadas destacamos la elevada frecuencia con que se encuentran dos profesores compartiendo los trabajos dentro de la misma clase. La colaboración del profesorado (*co-teaching*) no sólo mejora la atención a las necesidades de los estudiantes, sino que exige un acuerdo entre el profesorado sobre la acción docente que deben desarrollar. El apoyo que se establece con la incorporación de otro docente no se dirige específicamente hacia el alumnado en riesgo de exclusión educativa (aunque al haber dos docentes, ambos pueden dedicar determinados momentos a la atención individual dentro del aula) sino al profesorado y al conjunto de los estudiantes. La 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. Todo el apoyo educativo se realiza dentro del aula.

Nuestro reto es promover respuestas educativas integradas capaces de ofrecer una educación de calidad al conjunto del alumnado; respuestas educativas que hagan ver la diversidad como un hecho positivo en sí mismo y no como un problema que el profesorado ha de asumir en solitario (p. 1).

En los centros educativos españoles es bastante infrecuente la presencia de dos docentes en la misma aula. Se concibe básicamente la docencia como una actividad individual y el profesorado no tiene una cultura de colaboración, lo que hace difícil la implementación de apoyos internos, aunque se dirijan específicamente a este tipo de alumnado (Iglesias, 2003; Berrueto, 2006).

La experiencia mía compartiendo aula con un colega ha sido muy positiva, no sólo para mi como docente al tener que planificar y trabajar de forma conjunta, sino para los alumnos que en realidad son los verdaderos beneficiarios de esta práctica (p. 8).

Asimismo si los profesionales de apoyo: profesorado de pedagogía terapéutica, orientadores, educadores sociales, etc., funcionan como un equipo y planifican de manera racional sus intervenciones, sin duplicidades, ni interferencias, se posibilita más y mejor atención sobre el alumnado que necesita de su apoyo y sobre el profesorado que necesita de su intervención. En todo caso, la coordinación con los equipos de profesorado es imprescindible para el buen desarrollo y eficacia de la actividad docente.

- *Independencia del profesor/a.* La autonomía del estudiante en el aula y la disminución del protagonismo del docente en beneficio del protagonismo del alumnado, que funciona en el aula sin la necesidad de una supervisión constante por parte del profesorado, es otro de los elementos detectados. Ello, se manifiesta claramente en el programa llamado «acompañamiento escolar», donde se observa cómo el profesor/a actúa como guía, orientando la tarea del alumno. Al igual que el profesorado colabora en el aula, el alumnado realiza gran parte de las actividades del aula colaborando entre ellos.
- *Formación del profesorado.* Se entiende la formación como desarrollo profesional. La reflexión sobre la propia práctica constituye una de las principales estrategias. El profesorado es consciente que trabajar en un contexto desfavorecido socioeducativamente implica conocimiento, formación y capacitación para desarrollar determinadas estrategias que favorezcan el «éxito escolar» para la totalidad del alumnado. La investigación se entiende como algo inherente a la enseñanza, como manifiestan algunos «es una enseñanza experimental»:

... actúas de una manera determinada para solucionar un problema, vas recopilando información, datos, reflexionas sobre ellos, ves que efectos has conseguido, donde debes de hacer más hincapié, etc. (p. 11).

Una formación reflexiva y basada en la investigación acción hace que los docentes presten más atención a la calidad de los procesos de aprendizaje: ya que no están enfocados de manera exclusiva a los contenidos, sino en como comprometer a los estudiantes con esos contenidos, facilitando ello un cambio en sus pedagogías.

- *Apoyo de estudiantes entre sí. Agrupamientos heterogéneos interactivos.* Todos los agrupamientos del centro son heterogéneos; se rechaza la homogeneidad por entenderla como medida segregadora. Se busca la interactividad como estrategia de aprendizaje fundamental, por lo que se apuesta decididamente por el trabajo cooperativo. Los estudiantes se apoyan en sus compañeros más capaces para resolver sus dificultades. La tutela de unos alumnos sobre otros es habitual y ello favorece a ambos. 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. Esto es llamativo pues en la gran mayoría de los centros educativos la acción se centra en el profesorado que es quien dispensa el apoyo.
- *Incorporación del mayor número de recursos al aula.* Las aulas se constituyen en espacios abiertos a la comunidad. Se promueve constantemente la participación de la familia 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.
- *Participación en el centro.* La organización del centro se caracteriza por una amplia participación en las decisiones de todos los actores participantes: familia, 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. Normalmente el profesorado se autoselecciona para participar en las distintas áreas tomando en cuenta su especialidad o la motivación que le mueve. Estas comisiones tienen una periodicidad de reunión semanal o quincenal. Se ha conseguido la participación de las familias en la vida del centro a través de la gestión del modelo de convivencia.
- *Uso y aprovechamiento de materiales adaptados y diversificados.* Los materiales adaptados o diversificados constituyen un aspecto fundamental en este centro. Se trabaja buscando actividades centrales comunes para todo el grupo del aula, con la explicación del profesorado, visionado de un vídeo, lectura de

un texto, etc. Y a partir de esta actividad común para todos se tienen preparadas diferentes actividades en función del alumnado que haya en el aula.

Para atender a todo el alumnado, se programan actividades diversificadas, que se adaptan a los distintos ritmos de aprendizaje y competencias curriculares de la clase. No obstante, en determinadas ocasiones, no se hace necesario ofrecer a este alumnado actividades distintas, sino que hacen las mismas actividades que el resto de sus compañeros/as, y para que sean capaces de ejecutarlas se realizan apoyos con la ayuda de un adulto, o con distintos tiempos, o utilizando algún soporte material como láminas, uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), mapas conceptuales, esquemas, etc.

Los alumnos y alumnas con algunas dificultades se ven sometidos a las limitadoras consecuencias de una doble hipótesis que en realidad afecta enormemente a sus oportunidades de desarrollo educativo.

La primera de dichas hipótesis plantea que este alumnado ha de realizar fundamentalmente trabajos de memoria-comprensión-aplicación.

La segunda, que los trabajos que realicen se simplifiquen hasta adaptarse a sus necesidades o particularidades individuales.

Contrariamente a lo anterior, otro tipo de actividades, como las de comparar, argumentar, observar y registrar, buscar información, pensar qué hacer, desarrollar iniciativas personales, clasificar datos, contrastar con otros criterios o informaciones, ofrecen un abanico de oportunidades de desarrollo personal mucho más amplio que el de las situaciones educativas más estandarizadas. El profesorado es consciente que memorizar o aplicar un conocimiento no son actividades que se justifiquen en sí mismas, sino en función de un porqué o un para qué.

Así, frente a la simplificación de las actividades educativas para cierto alumnado, se plantea la tesis contraria: situarles frente a unas actividades de mayor complejidad, en la medida en que dichas situaciones son susceptibles de ofrecer una mayor cantidad de «puntos de anclaje» para las diversas experiencias humanas de diferentes personas.

- *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 (p. 6).

Para mí una enseñanza eficaz es aquella donde se explica un concepto o procedimiento de forma que los alumnos lo entiendan, a continuación se verifique que todos los alumnos lo han comprendido, y a partir de ahí, pasar a realizar las actividades relacionadas con la vida real (p. 12).

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 de 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.

Nosotros no nos negamos al libro de texto, sino al uso que se hace de él. El libro es una ayuda, no la columna vertebral de la actividad (p. 9).

- *Respeto a la diversidad.* Un elemento importante es que se contemplan vías diferentes para lograr los niveles de aprendizajes pretendidos. Entre ellas, flexibilización de los tiempos regulares haciéndolos más largos, uso de actividades variadas, incremento del tiempo con el mismo docente o la reducción del número de estudiantes por aula.
- *En lo referente a la metodología de trabajo* se insiste más en que comprendan las cosas a fondo en lugar de dar gran cantidad materia, acercar los contenidos a sus intereses, procurando hacerlos motivadores, relacionando unos temas con otros, unas materias con otras, utilizando temas, casos, problemas prácticos, prestando mucho interés a sus niveles de aprendizaje reales y, así, procurando atender y seguir a cada uno de los estudiantes (personalizar), sosteniendo con ellos relaciones personales positivas, de apoyo, ayuda, ánimo, exigencia y disponibilidad de ayuda, elaborando materiales diversos que les puedan servir a cada uno según sus necesidades, facilitando el trabajo en grupo de los estudiantes en torno a temas, proyectos, trabajos que han de exponerse y discutirse en clase, buscando que piensen, razonen, argumenten, discutan, analicen y valoren materiales, resuelvan problemas, etc.
- *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.

A modo de conclusión

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

Sabemos que la problemática que se presenta al alumnado en riesgo de exclusión educativa 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. Ante ello, podemos afirmar que resultaría muy superficial recurrir a estrategias que asimile estos fenómenos exclusivamente a problemáticas sociales, marginación, o a determinadas configuraciones de la personalidad del niño o adolescente, y que obvie las dimensiones escolares, curriculares y pedagógicas de los mismos.

Del estudio que hemos realizado podemos decir que el centro educativo 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. Aunque un joven pueda hallarse en una situación familiar y social de riesgo, no debemos pensar que esta situación va a ser totalmente determinante de la vida de la persona. Los apoyos que encuentren estos jóvenes en el centro educativo, en el entorno familiar y social, van a ser muy importantes y podrán prevenir el desarrollo de problemas ulteriores. Desde este enfoque los planteamientos de escuela inclusiva pueden considerarse como potenciadores de estos elementos favorecedores. Sin embargo, y aunque entendemos que la escuela debe asumir su parte de responsabilidad, no puede actuar aisladamente. En la medida en que las consecuencias del fracaso escolar van mucho más allá de la institución escolar, debe existir una responsabilidad compartida y una acción coordinada entre los distintos agentes sociales que favorezca el desarrollo de entornos en los que las personas y los grupos encuentren apoyo y estímulo. De esta forma, el centro educativo se tiene que concebir como unidad de cambio o espacio de investigación, en el que la respuesta a la diversidad del alumnado forme parte de los procesos de innovación, siendo conveniente considerar la voz de todos los agentes implicados.

En esta línea, cabe hacer una serie de consideraciones sobre este particular: en primer lugar, decir que cualquier actuación para evitar la exclusión educativa y por consiguiente el fracaso escolar, no será efectiva a no ser que todos los miembros del centro escolar estén de acuerdo en que mejorar la asistencia pasa por hacer cambios significativos para mejorar la calidad de sus ambientes de aprendizaje, y que ello constituye un elemento central de la misión cotidiana de los centros educativos. Las «buenas prácticas» se relacionan con el compromiso personal del profesorado, más que con el profesional, así pues, podemos afirmar que el éxito de cualquier medida depende de la sensibilidad del equipo directivo del centro y del profesorado o equipo de profesores que la lleva a cabo.

En segundo lugar, las estrategias y planes que se desarrollen han de partir de la exploración y comprensión por parte del centro escolar, de por qué razones el alumnado no asisten a las clases, por qué algunos se sienten alienados del ambiente escolar o del currículum y desconectan, por qué no están enganchados con el trabajo académico, ni socialmente, etc. Es imprescindible, pues, saber en qué medida las propias estructuras, el currículum que se oferta, la enseñanza que se desarrolla en las aulas, las relaciones que se mantienen con el entorno y las creencias sobre las que se articula el funcionamiento del centro escolar contribuyen a los problemas de asistencia y de abandono. Un análisis mínimamente consensuado sobre las razones de tales problemas es, posiblemente, el primer eslabón para mejorar lo que se está haciendo.

Tercera, pueden tomarse todas las medidas o programas que se considere adecuados para hacer frente a la exclusión educativa (apoyos, modificaciones curriculares, trabajo en equipos de profesores...) pero éstos no llegarán a ningún puerto si los docentes no tienen las competencias necesarias y no están comprometidos en ello.

Cuarta, si bien el esfuerzo de los profesores, así como las actitudes favorables de la comunidad, pueden producir grandes resultados, la respuesta hacia el alumnado en riesgo de exclusión exige movimientos propiciatorios a tres niveles: en el contexto político y social, en el contexto del centro y en el contexto del aula.

Y última, la autonomía del centro adquiere significado, cuando se concibe para tratar de responder a las necesidades reales del centro. La orientación de la autonomía del centro hacia el compromiso con la diversidad, necesariamente tiene que ser vinculante, por tanto, la autonomía adquiere sentido cuando el Proyecto Educativo contempla la autonomía pedagógica para responder a las necesidades educativas diferenciadas, que surgen como consecuencia de la diversidad. Es decir, el centro dará respuestas a sus necesidades cuando se contempla una mayor autonomía pedagógica, de gestión, de organización y de funcionamiento.

Implicaciones

Las implicaciones se orientan en varias direcciones:

- La primera hacia el aspecto político, en el sentido que el desarrollo legislativo de las administraciones se dirija a contemplar y favorecer propuestas inclusivas y no sostener, como ha sucedido en algunos casos, un modelo que acentuaba la homogeneidad, la competición y la diferencia entre alumnos.

- La segunda hacia los centros educativos, con el objetivo de desarrollar respuestas integrales dentro del marco de la comunidad, en la medida en que el absentismo y la desafección escolar tienen causas complejas, de índole tanto social, como escolar.
- Una tercera dirección enfocada hacia la actuación positiva y acertada sobre la formación del profesorado, ya que el éxito de la inclusión dependerá de la formación y del modo en que se utilizan los recursos, tanto personales como materiales. Formación, tanto inicial como permanente, donde la primera, se apoye en la propia realidad y las verdaderas necesidades de los centros educativos. En esta línea, se hace necesario el desarrollo de competencias para el diseño y desarrollo de espacios de aprendizaje con especial atención a la diversidad del alumnado.
- Y por último, el fomento y desarrollo de redes de centros, con características similares, que faciliten el intercambio de experiencias y recursos.

Referencias bibliográficas

- BENITO MARTÍN, A. (2007). La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar. *Revista Iberoamericana de educación*, 43, 7.
- BERRUZO, 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.
- BRYNNER, J. (2000). *Risks and Outcomes of Social Exclusion: Insights from Longitudinal Data*. OECD Reports.
- DESCHENS, S., TYACK, D. & CUBAN, L. (2001). Historical Perspectives on Schools and Students Who Don't Fit Them. *Teachers College Record*, Vol. 103, 525-547.
- ECHETA, J. (2008). Inclusión y exclusión educativa «Voz y quebranto». *REICE*, Vol. 6, 2, 9-18.
- ESCUDERO, J. M. (2005a). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? *Revista de currículo y formación del profesorado*, 1 (1).
- (2005b). Realidades y respuestas a la exclusión educativa. *Jornadas sobre Exclusión Social y Exclusión Educativa*. Murcia: Caja Murcia.
- (2007). Viejas y nuevas dinámicas de exclusión educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 371, 86-89.

- EVANS, P. ET AL. (2000). *Crear un capital identitaire: Quelques questions théoriques et solutions pratiques*. OECD Reports.
- FULLANA, J. (1998). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. *Revista de Investigación Educativa*, 16, 1, 47-7.
- GARCÍA GRACIA, M. (2005). Cultura de enseñanza y absentismo escolar en la enseñanza secundaria obligatoria: estudio de casos en la ciudad de Barcelona. *Revista de Educación*, 338, 347-374.
- GREEN, R. R. (2002). Human Behavior Theory: A Resilience Orientation. In R. R. GREEN (Ed.). *Resiliency: An Integrated Approach to practice, Policy and Research* (pp. 1-27). Washington D.C: National Association of Social Workers (NASW) Press.
- IGLESIAS, F. (2003). Cambiando el chip del apoyo educativo. *Aula*, 118, 46-48.
- KLASEN, S. (1999). *Social Exclusion, Children and Education: Conceptual and Measurement Issues*. OECD Reports.
- KOCHANEK, T. T., KABACOFF, R. I. & LIPSITT, L. P. (1990). Early identification of Developmentally Disabled and At-Risk Preschool Children. *Exceptional Children*, 56 (6), 528-538.
- 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.
- 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, B. (2002). La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI. En D. FORTEZA Y M. R. ROSSELLÓ (Eds.), *Educación, diversidad y calidad de vida* (pp. 27-62). Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- 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.
- PERRENOUD, P.H. (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* (pp. 17-44). Lisboa: Universitárias Lusófonas.
- PIANTA, R.C. (1990). Widening the Debate on Educational Reform: Prevention as a Viable Alternative. *Exceptional Children*, 56 (4), 306-313.
- RANSON, S. (2000). *Le nouvel apprentissage au service de l'insertion: Vers une gouvernance communautaire dans les zones d'action éducative*. OECD Reports.

- ROBLEDO, M. ET AL. (2004). Dropout Prevention Programs. Right Intent, Wrong focus, and Some Suggestions on Where to Go From Here. *Education and urban Society*, 36 (2), 169-188.
- SCOTT, K. G. & CARRAN, D.T. (1989). Identification and Referral of Handicapped Infants. En M. C. WANG, M. C. REYNOLDS Y H. J. WALBERG (1989), *Handbook of Special Education: Research and Practice* (Vol. 3). Oxford: Pergamon Press.
- STAKE, R. (1999). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- 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. (2002). *Intervención educativa y orientadora en problemas de inadaptación y exclusión social por factores educativos y socioculturales*. Madrid: UNED.
- (2005). Cómo prevenir el rechazo y la exclusión social. *Cuadernos de pedagogía*, 348, 58-61.

Fuentes electrónicas

- BERGESON, T. & HEUSCHEL, M.A. (2003). *Helping Students Finish School. Why Students Drop Out and How to Help Them Graduate*. Recuperado el 15 de noviembre de 2006, de: <http://www.k12.we.us/research/default.aspx>
- BLAYA, C. (2003). *Absentéisme des élèves: Recherches internationales et politiques de prévention*. Recuperado el 20 de enero de 2007, de: <http://www.recherche.gouv.fr/recherche/fns/blaya.pdf>
- DEFENSOR DEL PUEBLO ANDALUZ (1998). *El absentismo escolar. Un problema educativo y social*. Recuperado el 6 d diciembre de 2005, de: <http://www.asbj.com/2002/12/120research.html>
- DELGADO D'ANTONIO, A. Y ÁLVAREZ ALCARAZ, J.A. (2004). Absentismo escolar: Un problema social. *I+E Revista digital «Investigación y Educación»* 1(7). Recuperado el 3 de abril de 2007, de: http://www.csi-csif.es/andalucia/ense/revista/Articulos/N_7_04_V1/Absentismo.PDF
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *REICE*, 4, 1. Recuperado el 25 de marzo de 2008, de: http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1_hm.htm

- HIKSON, J. Y TINZMANN, M. B. (1990). *Who Are the «At-Risk» Students of the 1990s?* Recuperado el 4 de febrero de 2005, de:
http://www.ncrel.org/sdrs/areas/rpl_esys/equity.htm
- MARUHENDA, F. Y OTROS (2005). *La construcción de identidades laborales en los Programas de Garantía Social*. Recuperado el 12 de mayo de 2007, de:
<http://www.uv.es/idelab>
- MOGULESCO, S. (2002). *Approaches to Truancy Prevention*. Recuperado el 30 de marzo de 2007, de: http://www.vera.org/publication_pdf/197_377.pdf
- OCDE (2008). *Panorama de la educación. Indicadores*. Recuperado el 2 de octubre de 2008, de: <http://www.mepsyd.es/multimedia/00008952.pdf>
- RAILSBACK, J. (2004). *Increasing Student Attendance: Strategies from research and practice*. wysiwyg://11/. Recuperado de:
<http://www.nwrel.org/request/2004june/textonly.html>

Dirección de contacto: José María Fernández Batanero. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. C/Camilo José Cela, s/n. 41018 Sevilla, España. E-mail: batanero@us.es