

LOS DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN ANTE LA EXCLUSIÓN SOCIAL. PRÁCTICAS INCLUSIVAS

GUIDANCE DEPARTMENTS DEALING WITH SOCIAL EXCLUSION. INCLUSIVE PRACTICES

Maximiliano Ritacco Real*
Universidad de Granada

RESUMEN

Con el objetivo de identificar, seleccionar y clasificar prácticas que, al tiempo que reducen los procesos de exclusión socioeducativa, fomentan la cohesión social y el desarrollo educativo del alumnado, nos aproximamos a tres centros educativos públicos de enseñanza secundaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía ubicados en zonas de marcada ruralización y vulnerabilidad ante estas problemáticas.

Dicho estudio se ha llevado a cabo a través de una metodología cualitativa en cuyo diseño se tenido en cuenta: un análisis de la información contenida en las bases de datos de la administración educativa sobre el alumnado en situación de exclusión social en la ESO, y la selección de una muestra de centros IES ubicados en contextos de vulnerabilidad con una tasa alumnado en riesgo de fracaso escolar por encima de la media andaluza. Los instrumentos de recogida de información, se basaron en entrevistas en profundidad y el análisis de diversos documentos e informes, tanto de los centros, como de diferentes organizaciones nacionales e internacionales.

Como uno de los resultados sobresalientes de este proceso, se destaca la función de los Departamentos de Orientación y la figura del Orientador como núcleo que potencia y estimula el surgimiento de prácticas y estrategias que hacen frente al fenómeno de la exclusión social.

Así pues, se hacen notorios en su análisis tres sub-categorías clave: la relación personal, la organización del centro y del aula y el vínculo establecido con el contexto del centro.

Palabras clave: Fracaso escolar, exclusión social, exclusión educativa, buenas prácticas educativas, orientación educativa.

* Profesor e Investigador del Departamento de Pedagogía de la Facultad de ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Esta aportación es fruto de nuestra participación en el proyecto de investigación "Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la ESO: situación, programas y buenas prácticas en la Comunidad Autónoma de Andalucía", desarrollado en el marco del Plan Nacional I+D+I 2006-2009 (SEJ 2006-14992-C06-04/EDUC). Correo-E: elrita@correo.ugr.es

ABSTRACT

We approach three secondary education public schools of the Andalusia Autonomous Community, located in rural and vulnerable to social and educative exclusion areas, aiming to identify, select and classify practices that promote social cohesion and educational development of students, while reducing social and educational exclusion processes.

The study has been conducted through a qualitative methodology in which design we consider: analyzing the information contained in the educational administration databases of ESO students in situation of social exclusion; selecting a sample of IES centers located in contexts of vulnerability, with a high rate of pupils in school failure risk, above Andalusia average. Data collecting instruments were based on depth interviews and the analysis of various documents and reports from schools and from different national and international organizations.

As outstanding results of this process, we highlight the function of Counselling and Guidance Departments and the core figure of the counselor, who enhances and encourages the emergence of practices and strategies that address the phenomenon of social exclusion.

So, three key sub-categories are notorious in the analysis: personal relationships, school and classroom organization and the establishment of a linkage with the context of the school.

Key words: educational exclusion, educational guidance, school failure, social exclusion, good educational practices.

Introducción

Origen y desarrollo de la investigación

El estudio que aquí presentamos tiene su origen en un proyecto de investigación titulado “Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la ESO. Situación, programas y buenas prácticas en la Comunidad Autónoma de Andalucía”, bajo el marco del Plan Nacional I+D+I.

Desarrollado en las Comunidades Autónomas de Murcia y Andalucía, dicho proyecto ha pretendido analizar y comparar en distintas comunidades autónomas las políticas educativas, las prácticas y los resultados que se están alcanzando con los 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.

El enfoque de estudio del proyecto I+D+I propuso combinar una perspectiva macro y micro buscando responder a una serie de cuestionamientos vinculados a un conjunto de ejes transversales, de los cuales, el estudio que aquí se presenta profundiza y dedica su atención a uno de ellos:

Identificación y documentación de buenas prácticas y respuestas, formulación de propuestas: ¿Es posible identificar y documentar buenas prácticas de prevención y respuestas a los riesgos de exclusión educativa y formular propuestas fundadas en las mismas para una política de lucha activa contra la exclusión educativa o los riesgos de llegar a ella?

De este modo, uno de los conceptos clave que consideramos estudiar en profundidad, es el de “alumnos en riesgo”, que a su vez es objeto de un amplio reconocimiento y discusión teórica en la literatura especializada (Vélaz de Medrano, 2005; Bolívar y López, 2009) y que alude a aquellos estudiantes que encuentran, a lo largo de su escolaridad, y específicamente en determinados momentos críticos de la misma, dificultades acusadas para seguir con provecho el currículo y la enseñanza regular.

Otro acercamiento teórico realizado, se refiere a la situación de estudiantes que se hallan en “zonas de vulnerabilidad” (Escudero, 2009), dirigiéndose nuestra atención, no a la exclusión terminal o al resultado de la educación, sino a ciertos antecedentes, condiciones y factores contextuales y dinámicos que pueden conducir al mismo.

Por último, fue necesaria la profundización y análisis teórico del concepto de buenas prácticas y su uso dentro del ámbito educativo, precisando nuestro acercamiento hacia el empleo de las mismas en contextos de riesgo social y vulnerabilidad socioeducativa. Para ello, autores de renombre nacional e internacional en esta área como son, Escudero (2002), Van Oers (2003), San Andrés (2004), Nieto (2005), Ballart (2007), Ainscow, Crow, Dyson (2007), Adams (2008), Coffield y Edward (2008), Escudero y Bolívar (2008), entre otros, formaron parte de un amplio bagaje documental y orientativo hacia el análisis y posterior identificación de estrategias pedagógicas que, al tiempo que logran el desarrollo educativo del alumnado, favorecen su inclusión social.

El marco de las medidas de “atención a la diversidad” también ha ocupado gran parte de nuestra consideración. Desde sus comienzos, en el sistema educativo español, a mediados de los años noventa del siglo pasado (LOGSE, 1990), se ha constatado que, a pesar de su aplicación a la población escolar en riesgo de exclusión, el problema persiste (Bolívar y López, 2009; Escudero, 2009).

En este sentido, las consideraciones previas al estudio, han puesto de manifiesto que las medidas extraordinarias de atención a la diversidad merecen una valoración positiva, aunque no siempre alcanzan la inclusión suficiente que pretenden y que sería deseable (Martínez, 2005). Abundan, igualmente, en la propuesta de que los sistemas escolares no están diseñados para dar respuestas a las problemáticas realidad de los sujetos o colectivos más desfavorecidos, lo que aconseja la revisión de las agendas políticas de provisión educativa así como sus lógicas de pensamiento que tratan de valorar y catalogar a estos hechos.

En este sentido, estas cuestiones han sustentado nuestro objetivo e interés investigador hacia:

Identificar estrategias pedagógicas (buenas prácticas) ante la problemática de la exclusión socioeducativa y el fracaso escolar: diseminarlas debidamente codificadas para su posible utilización en diversos contextos y por diferentes actores educativos.

A su vez, dentro de este marco, se ha provisto de un conjunto de referentes teóricos que se han tenido en cuenta a lo largo de nuestra investigación para concebir y analizar el riesgo de exclusión educativa a la luz de los siguientes presupuestos:

Prestar la atención a las condiciones y procesos organizativos dentro de los centros, los apoyos externos e internos a las instituciones, o el respaldo y desarrollo profesional de los docentes.

Entender la exclusión social como un proceso que opera sobre un continuo con “zonas” diferentes e intermedias entre la integración aceptable y una exclusión fuerte y final (Tezanos, 2004).

Ir más allá de categorías nominales respecto a los sujetos en riesgo, medidas extraordinarias de atención, etc. (Baker, 2002; Nieto, 2005; Escudero, 2005).

Ajustarse a una “comprensión ecológica” adecuada acerca de conceptos como “alumnos en riesgo”, “entornos sociales y escolares de riesgo”, incluyéndose, para ello, niveles múltiples de análisis como pueden ser las aulas, los centros, los distritos escolares, etc., que asuman, al mismo tiempo, un carácter multifactorial y relacional.

Entender el riesgo escolar como un fenómeno acumulativo, estructural y dinámicamente construido (Ranson, 2000).

Como parte de las expectativas del estudio, se ha pretendido que tanto los presupuestos teóricos, como los objetivos, avalen debidamente su diseño de forma coordinada. Esa decisión, fue necesaria, tanto para entender el riesgo escolar y las respuestas al mismo en diversos contextos, como para analizarlo en cada uno de ellos internamente.

Así pues, la disposición de los objetivos quedaría justificada por el conocimiento disponible ya manifiesto en las cifras oficiales que documentan sobre el rendimiento escolar en España (MEC, 2009), y donde son patentes algunos de los indicadores de fracaso y riesgo en nuestro contexto nacional y autonómico.

Método

Dentro del marco metodológico de nuestra investigación, se diseñaron dispositivos analíticos para recabar datos documentales y estudios de campo, referidos a disposiciones normativas y estructuras administrativas en la comunidad autónoma de Andalucía, así como, de sus centros educativos, y del funcionamiento de prácticas, representaciones y valoraciones de las mismas por parte de los diversos actores implicados. Por ello, se ha utilizado un enfoque cualitativo proyectado especialmente en la identificación de buenas prácticas, y se ha diseñado, y empleado, un conjunto de instrumentos de recogida de información que incluyeron: guías para el análisis de datos oficiales y documentos y entrevistas en profundidad.

En sintonía, tres tipos de decisiones metodológicas se contemplaron en su diseño. De un lado, la que se refiere al análisis de datos secundarios, como son las bases de datos disponibles sobre la población escolar de riesgo de exclusión en la ESO en la comunidad autónoma de Andalucía, y de otro, la selección de una muestra de centros IES con mejores y peores indicadores en materia de población escolar en riesgo localizada en los tres momentos claves para la trayectoria educativa del alumnado: la transición de primaria a secundaria, el segundo curso de la ESO y los sujetos que hayan sido derivados hacia medidas extraordinarias de atención en el segundo ciclo de la etapa. Se analizaron también a estudiantes y medidas especiales, como son talleres, programas de garantía social u otros equivalentes que puedan estar desarrollándose en cada uno de los territorios. Para el análisis de sujetos en riesgo, medidas extraordinarias y centros donde se estén desarrollando, se adoptaron los criterios y procedimientos del estudio de caso, es decir, cada uno de los IES seleccionados fue considerado como una unidad de análisis propia.

El plan de trabajo del estudio se realizó en tres fases, dentro de cada una de las cuales se especificaron las actividades que serían llevadas a cabo, su temporalización (secuencia) y los resultados previstos en cada caso.

De este modo, el trabajo realizado durante la primera fase, se concentró principalmente en solicitar oficialmente acceso a las bases de datos de la Delegación de Educación de Granada así como la selección de una muestra de IES, públicos o financiados con fondos públicos, con mejores y peores índices de “alumnado en situación de riesgo” en los tres momentos ya indicados de su escolaridad. Por último, determinamos el contingente de estudiantes que recibirán “medidas de atención a la diversidad” en el segundo ciclo de la ESO en cada uno de los centros seleccionados.

La segunda fase, se centró en el trabajo de campo en los centros educativos seleccionados. Se realizaron entrevistas con equipos directivos, el Departamento de Orientación, el profesorado que trabaja en las medidas de atención a la diversidad y otros docentes o profesionales. Su objeto fue recabar sus puntos de vista e interpretaciones sobre los estudiantes en riesgo. A su vez, se analizaron documentos relativos al currículo y organización de las medidas, así como datos acerca de la evaluación y resultados de los estudiantes en el primero y segundo año del estudio. Una vez realizado el trabajo de campo, se procedió a transcribir las entrevistas y sistematizar los demás datos cualitativos

obtenidos. Dicha tarea dio paso al análisis de toda la información recogida. En materia de buenas prácticas, tal análisis permitió una primera identificación de buenas prácticas en el marco de las medidas de atención a la diversidad. En este sentido, se solicitó permiso a los centros y profesores para que las mismas pudieran ser, además de documentadas, registradas y sistematizadas en los formatos y códigos idóneos.

La tercera y última fase pretendió completar los resultados obtenidos y realizar un balance definitivo del proceso de la investigación. A su vez, se elaboraron explicaciones e interpretaciones de un conjunto de factores y dinámicas que pudieran estar dando cuenta de semejanzas o puntos convergentes entre las buenas prácticas seleccionadas, lo que explicitó, un informe definitivo.

Tras la finalización se aprovechó la inercia de la investigación realizada para profundizar en varios aspectos como, la reelaboración de ciertos análisis, la redefinición de los canales y la forma de aproximación al material primario, la simplificación en el acceso a la información, entre otros. A su vez, la continua revisión de las fuentes, así como de su tratamiento, posibilitó la fragmentación y reclasificación de las buenas prácticas detectadas.

Muestra

Para nuestra investigación hemos seleccionado tres centros educativos públicos de educación secundaria (IES) ubicados en la provincia de Granada, en contextos de riesgo social, económico, educativo y cultural, en los que una proporción elevada de su alumnado se encuentra en riesgo de exclusión educativa.

La selección de los IES, se ha realizado a través la estrategia denominada por Meltzoff (2000) como muestra intencional homogénea-restringida¹.

Los estudiantes que han formado parte de la investigación también se han seleccionado utilizando un criterio de muestreo no probabilístico e intencional. En total han sido 135 estudiantes pertenecientes a tres centros educativos. Su selección se ha realizado siguiendo el criterio de “vulnerabilidad educativa”, porque están escolarizados en itinerarios o programas específicos para este tipo de situaciones escolares (medidas de diversificación, programas de garantía social (PGS), aulas de educación compensatoria, apoyo, refuerzo).

La distribución de la muestra en las distintas modalidades ha quedado como aparece en la tabla 1.

TABLA 1. Distribución muestral de los estudiantes en riesgo de exclusión educativa por curso.

Cursos que realiza		Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
V Á L I D O S	1º ESO Compensatoria	5	7,5	7,5
	2º ESO Apoyo a la Integración	21	31	38,5
	3º ESO Diversificación Curricular	14	20,3	58,8
	4º ESO Diversificación Curricular	3	4,1	62,9
	PGS (sin consignar)	16	22,8	85,7
	1º Ciclo ESO	3	4,7	90,4
	Apoyo y Refuerzo	2	4	94,4

¹ Según Meltzoff (2000) y Clairin y Brion (2002) los muestreos no probabilísticos no permiten generalizar sus resultados a toda la población, no obstante, son muy útiles para estudios exploratorios y en general para estudios de corte cualitativo.

	PGS Electricidad	3	4,2	98,6
	PGS Auxiliar de Oficina	1	1,4	100

Aunque el carácter de los programas es heterogéneo, se puede apreciar (véase el tabla 1) que las diversas medidas de apoyo y refuerzo, diversificación curricular (en tercero de la ESO) y el programa de garantía social (PGS) son las que concentran un mayor número de estudiantes.

Instrumentos

Los instrumentos que se han seleccionado, así como su diseño, están estrechamente relacionados con los objetivos y el método de la investigación. Los aspectos más operativos que hemos tenido en cuenta para su selección y diseño se organizan esquemáticamente en el siguiente cuadro 1.

Aspectos considerados en la elaboración de los instrumentos	Características de análisis
Programa o medida de Atención a la Diversidad	- Estrategias propias del centro en respuesta a las situaciones de los alumnos en riesgo (cuándo y cómo surgieron). Diseño de las medidas (cómo y quién/es lo realizaron). Decisiones sobre tales medidas o programas (tipos).
Profesorado	- Características. Formación. Formación específica en relación con dicho el alumnado en situación de riesgo.
Alumnado	- Número de alumnado en situación de riesgo y variaciones en el tiempo.
Recursos	- En relación con las medidas (tipos, distribución, organización, planificación).
Centro	- Imaginario colectivo respecto a las medidas y programas. Grado de integración de las medidas.
Contexto social y educacional	- Grado de atracción educativa. Grado de intercambio de información con otros centros. Núcleos dificultad en los itinerarios hacia los programas.
Datos	- Sobre rendimiento escolar. Repetición. Promoción. Absentismo. Deserción. Funcionamiento de los programas (índices de titulación a partir de la diversificación y de la transición u otros tipos de medidas).

CUADRO 1. Aspectos considerados en la elaboración de los instrumentos de recogida de información.

Atendiendo a ello, se acordó que los medios más idóneos para recabar información eran: la entrevista en profundidad y el análisis de documentos (leyes, normativas, etc.).

La entrevista

Entre las distintas tipologías de entrevistas cualitativas, nosotros hemos seleccionado la entrevista en profundidad² (o no estructurada), con el propósito de analizar e interpretar las relaciones que pueden existir entre las concepciones que tiene el profesorado acerca del vínculo entre su marco laboral y el reflejo práctico en su desempeño diario. El interés de la misma se enfocó, entre otros aspectos, en detectar aspectos relacionados con la implementación de dichas medidas, las percepciones de los profesionales acerca de los programas y/o medidas que se contemplan en su centro escolar, la disponibilidad de recursos materiales que garanticen una atención inclusiva, etc. A su vez, el interés de la entrevista se ha centrado en dos ejes principales, uno de tipo estructural vinculado a la medida/s o programa/s desarrollado/s y otro subyacente que indaga acerca de las prácticas que acontecían en dichos marcos de trabajo.

Análisis de documentos

Otra de las fuentes de información que se ha utilizado consistió en analizar documentos oficiales³, tanto de la administración central (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía), como de la provincial (Delegación de Granada). Con respecto a los centros, hemos analizado sus respectivos Proyectos Educativos, así como sus archivos, a los que tuvimos acceso gracias a la gestión de la secretaria de los centros y de los que obtuvimos datos de carácter académico: tasa de fracaso, índices de repetición, desfase escolar, etc. Por otro lado, los referentes legislativos más generales (leyes, reales decretos, órdenes, resoluciones, etc.) hasta las más particulares y concretas (acuerdos, instrucciones, circulares, etc.) también han sido consultados para contextualizar normativamente nuestra investigación.

Análisis de los datos y el proceso de categorización

Autores como Holsti (1969); Krippendorff (1980) o Porta (2003) han coincidido en afirmar que el “análisis de contenido” es una técnica de análisis de información objetiva, sistemática, cualitativa y cuantitativa marcada por la exhaustividad y con posibilidades de generalización.

A su vez, nuestro proceso de categorización comenzó a partir de un “cruce” en el que los instrumentos (documentos y entrevistas) nos permitieron iniciar un camino de estructuración de categorías y de reducción de datos⁴. En este sentido, en esta primera fase de estructuración⁵, fue de gran importancia la aplicación del análisis de contenido mediante esquemas de relación para el análisis de entrevistas (con flechas, tipos de nexos, relaciones, etc.) en donde las unidades de registro⁶ se clasificaban en diferentes indicadores o unidades de análisis⁷. A partir de aquí los indicadores se pudieron organizar en diferentes

² El tipo de entrevista *estandarizada no programada*, se sustenta en la idea que la estandarización del significado de una pregunta requiere de una formulación familiar al entrevistado, lo cual se realiza a través de un estudio de los entrevistados y una selección y preparación de los entrevistadores. A esta idea se suma la confección de una secuencia de preguntas satisfactoria para todos los entrevistados (Vallés, 2009).

³ Según Vallés (2009), las ventajas que presenta esta estrategia es el bajo coste que supone la obtención de una gran cantidad de material informativo; la no reactividad, ya que el material documental suele producirse en contextos naturales de interacción social en ausencia del investigador.

⁴ Reducción de los datos: fase en la cual se lleva a cabo la síntesis y selección de los resultados a lo largo del proceso de categorización para realizar posteriormente las interpretaciones que den lugar a una serie de conclusiones, teniendo en cuenta siempre el marco teórico elaborado (Vallés, 2009).

⁵ Para Martínez (2006) el mejor modo de comenzar la estructuración es seguir el proceso de integración de categorías menores o más específicas en categorías más generales y comprensivas.

⁶ Unidades de Registro: Es la sección o segmento de contenido del texto que hace referencia a una categoría. Son unidades base con miras a la codificación, categorización, y si se precisa, al recuento frecuencial (Porta, 2003).

⁷ Los indicadores o unidades de análisis: Constituyen los núcleos de significado propio que serán objeto de estudio para su clasificación en categorías (Porta, 2003)

pre-categorías (categorías menores o específicas) completando así, la primer parte del proceso⁸.

Avanzando con la reducción de los datos, la aplicación de los criterios de identificación de buenas prácticas (Johnson y Rudolph, 2001; San Andrés, 2004; Ballart, 2007; Alsina y planas, 2009) a las pre-categorías nos permitió, no solo reducirlas en categorías más generales y comprensivas, sino también complementar nuestra clasificación con un orden frecuencial de las buenas prácticas en cada una de las categorías generales. En el siguiente cuadro 2 reflejamos las fases que constituyeron nuestro proceso metodológico.

Entrevistas x 34 (Unidades de registro) ↓		Análisis de documentos (Unidades de registro) ↓	
↓ Indicadores o unidades de análisis ↓			
Estructuración de categorías Nvivo8 ↓	Categorías menores, específicas, o Pre- categorías 1ºer y 2º Vuelco de Indicadores (UA)		Reducción de datos Nvivo8 ↓
↓ Criterios de Identificación de Buenas Prácticas ↓			
↓ Categorías Generales y Comprensivas ↓			
Tablas de Frecuencias de Buenas Prácticas			

CUADRO 2. Proceso de estructuración y categorización

Software de análisis y organización de datos (NVIVO8)

Es la herramienta informática que hemos utilizado para realizar el análisis de contenido. El programa nos ayudó trabajar con el material para compilar, comparar y encontrar sentido a la información de una forma más rápida y segura⁹.

Las categorías emergentes

A término del proceso de categorización surgió como una de las más referenciadas la categoría de las buenas prácticas en los Departamentos de Orientación diferenciándose en la misma las siguientes sub-categorías:

Buenas prácticas en la sub-categoría de las relaciones del centro con el contexto

Buenas prácticas en la sub-categoría de la organización del centro y del aula

Buenas prácticas en la sub-categoría de la relación personal

Sin más, de aquí en adelante y apoyándonos en el sustento empírico de los fragmentos extraídos de las opiniones de los informantes, caracterizaremos aquellas buenas prácticas educativas que, promovidas por los Departamentos de Orientación, promueven el desarrollo educativo y la inclusión social del alumnado en riesgo de exclusión.

⁸ En esta etapa fueron importantes dos vuelcos de información realizados (1ºer y 2º Vuelco de Indicadores). En el primero, se extraen las unidades de análisis y se clasifican en las primeras pre-categorías y en el segundo se escogen aquellos que especifican las estrategias o prácticas realizadas por los profesionales del centro.

⁹ Para más información acerca del software NVIVO 8 consultar: http://www.qsrinternational.com/other-languages_spanish.aspx

Resultados

Buenas prácticas en los Departamentos de Orientación ante la exclusión social

La conformación de la categoría de las buenas prácticas en los Departamentos de Orientación nos ha permitido organizar y sistematizar la información en diferentes espacios (sub-categorías) que sintetizan la esencia de la información seleccionada e identificada (esquema 1).



ESQUEMA 1. Categoría y sub-categorías de buenas prácticas en las relaciones del centro con el contexto.

Así pues, como resultado del proceso de estructuración y categorización, el índice de frecuencia de buenas prácticas permitió observar cómo, entre otros aspectos, la organización del profesorado y el alumnado suma 44% de las buenas prácticas identificadas, seguidas con un 34% por aquellas actuaciones que se basaban en el fortalecimiento de la relación personal. Por último, la categoría se completa con el 22% de la frecuencia de las buenas prácticas identificadas en la sub-categoría que hace referencia a las relaciones motivadas por la Departamento de Orientación con organizaciones, entidades, agentes, etc., externos al centro. Lo expuesto se refleja en el siguiente gráfico 1.

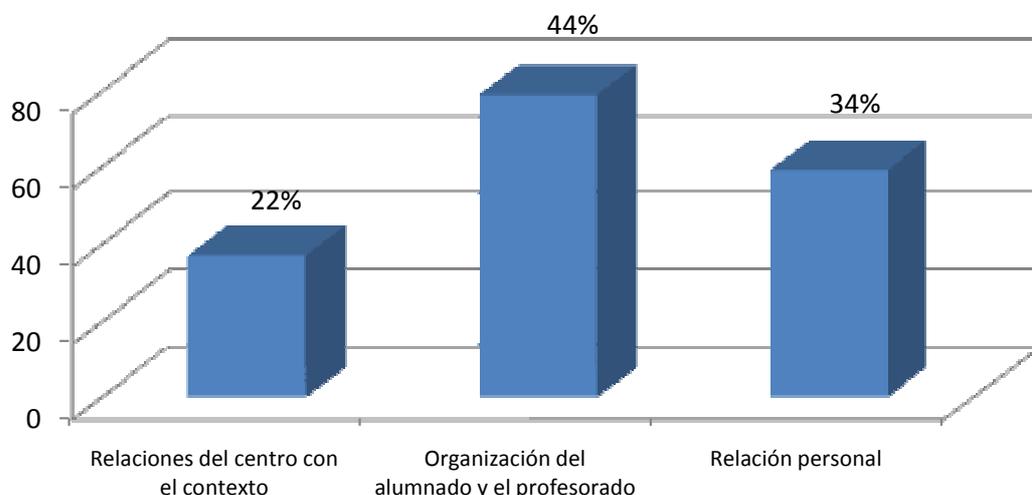


GRÁFICO 1. Frecuencias de sub-categorías de buenas prácticas en la categoría de las buenas prácticas en los Departamentos de Orientación.

A continuación pasamos a desarrollar cada una de las sub-categorías.

a) Buenas prácticas en el ámbito de la organización del centro y del aula

Hoy día, la autonomía de los centros educativos¹⁰ se hace notar, entre otras cuestiones, en la mayor desregulación y flexibilidad en su estructura organizativa. Esto

¹⁰ Artículo 120, 1. Los centros dispondrán de autonomía pedagógica, de organización y de gestión en el marco de la legislación vigente y en los términos recogidos en la presente Ley y en las normas que la desarrollen. Artículo 120, 2. 2. Los centros docentes dispondrán de autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como las normas de organización

proporciona un alto grado de diferenciación interna en las tareas posibilitando el surgimiento de un ambiente democrático y colaborativo (Fullan, 2002). Estos aspectos se observan en el rol central que cumple el Departamento de Orientación en el momento de organizar las medidas de atención a la diversidad. Así es manifestado por dos de los profesionales entrevistados:

“El Departamento de Orientación ha ido integrándose cada vez más en el centro y eso se ve en que todos los programas los coordina la orientación [...] la estrategia es dinamismo y pasar por todos los sitios y manejar la toda la información de los alumnos para formar los grupos, competencias, materiales específicos [...] luego todo es flexible y negociable [...] semanalmente nos vemos con los profesores y solucionamos cuestiones.” (O. 3)¹¹

En otro de los centros:

“La Orientadora, está haciendo una labor de control y de seguimiento muy grande unificando los equipos y llevando casi los mismos criterios al equipo técnico, claustro y al consejo Escolar [...] adaptó casi todos los documentos para facilitárselos al profesorado.” (D. 2).

Estas dinámicas, también son transferibles a la organización del aula (recursos, actividades, tareas, grupos, espacios y tiempos) a la hora de distribuir al alumnado adjunto a las medidas de prevención del fracaso. Así es valorado por uno de los orientadores y uno de los educadores:

“Con los tutores de compensatoria soy un nexo con su alumnado [...] adaptamos el material, el currículo [...] funcionamos por competencias, que “sepan hacer” y que sepan resolver [...] usamos fichas adaptadas [...] intentamos trabajar a través del descubrimiento de los conceptos y variedad de actividades, buscamos la interacción.” (O. 2)

En otro de los centros:

“...el orientador me ha respaldado respecto a qué materiales utilizar, metodología, actividades adaptadas, me ha dado unas pautas para seguir.” (A y R. 1)

Debemos resaltar como dentro de este contexto la organización del currículum ocupa mucho esfuerzo e interés, sobre todo a principio de curso al establecer los agrupamientos. Éstos se diagraman con la ayuda del orientador teniendo en cuenta las competencias curriculares del alumnado con el objeto de mejorar los aprendizajes:

“Hablo mucho con la orientadora hablo y decidimos cuestiones de cómo organizar el aula y le grupo las adaptaciones y soluciones.” (PDC. 2)

En otro de los centros:

“...el orientador me ha respaldado respecto a qué materiales utilizar, metodología, actividades adaptadas, me ha dado unas pautas para seguir.” (PGS. 1)

De estos fragmentos, se evidencia, entre otras cuestiones, la capacidad de flexibilizar la gestión de las variables mencionadas. Las mismas, dan cuenta del nivel de implicación necesaria por parte de todos los responsables del desarrollo educativo del alumnado en riesgo de exclusión. Así pues, el aprovechar eficazmente los recursos existentes para alcanzar los objetivos de aprendizaje o flexibilizar los tiempos del horario establecido, además de ser aspectos valorados muy positivamente desde el punto de vista pedagógico,

¹¹ La codificación de los IES y de los/as entrevistados/as se establece de la siguiente manera: 1= Centro 1; 2= Centro 2; 3= Centro 3; C= Compensatoria; AR= Apoyo y Refuerzo; PGS= Programas de Garantía Social; PDC= Programas de Diversificación Curricular; TAR= Tutorías (con alumnado en situación de riesgo de exclusión); O= Orientación; D= Directores/as; JE= Jefes/as de Estudio; OT= Otros/as Profesionales a cargo que no se encuentren en ninguna de las anteriores (Programas, Asociaciones, etc.)

se encuentran entre los indicadores de identificación de buenas prácticas (Johnson y Rudolph, 2001; San Andrés, 2004; Ballart, 2007) aplicados en nuestro proceso metodológico.

A la hora de desarrollar las dinámicas organizativas, las prácticas de seguimiento y control al alumnado, profesorado y sus diferentes interacciones, representan una baza muy valorada por los entrevistados. Así pues, en estas actuaciones, una vez más, el rol del Departamento de Orientación cumple una tarea esencial como nexo entre los diferentes agentes, o como una referencia para el asesoramiento.

“La orientadora, está haciendo una labor de control y de seguimiento muy grande unificando los equipos y llevando casi los mismos criterios al equipo técnico, claustro y al consejo Escolar [...] adaptó casi todos los documentos para facilitárselos al profesorado.” (D. 2).

En otro de los centros:

“...se coordina todo desde aquí a través de reuniones con el profesorado, reparto de tareas, adaptaciones, mediar y dinamizar entre todos, funcionar por puntos de interés [...] hace que el profesorado se sienta respaldado.” (O.3)

Dentro de este marco, asociamos este tipo de prácticas con aquellas que son susceptibles de un proceso de seguimiento y que al mismo tiempo, disponen mecanismos que aseguran la estabilidad, en este caso organizativa (Johnson y Rudolph, 2001; Ballart, 2007). A su vez, partir de enfoque multidimensional del alumnado, fue otro de los principios que tuvimos que tener en cuenta para la identificación de dichas prácticas y que se refleja como una de las cuestiones fundamentales en el siguiente fragmento:

“A nivel de seguimiento nosotros dedicamos días enteros para estar con los profesores y sus grupos [...] en la base de datos tenemos información de todos los alumnos, información académica, su ambiente, necesidades educativas, hobbies para potenciar y meterlos o no en un Plan, datos personales que muchas veces no son los que aparecen en SÉNECA [...] Es muy importante que antes del principio del curso esté todo hecho, los profesores con su grupo asignado y las competencias de cada uno. Luego todo es flexible” (O. 1)

En las palabras del orientador, se interpreta la necesidad de una gran diversidad de fuentes de información con las que se debe contar para poder llevar adelante un seguimiento que respaldará las actuaciones organizativas tanto con el profesorado como con el alumnado.

b) Buenas prácticas en el ámbito de la relación con el contexto

Cuando nos referimos al “contexto” apuntamos a aquellas instituciones que se relacionan con la actividad del propio centro escolar y que colaboran con el desarrollo educativo del alumnado vulnerable. Por ello, a la hora de interactuar con dichos agentes, el Departamento de Orientación es un eje fundamental como nexo activo en la construcción de tales vínculos. Así lo describen los entrevistados:

“Con el ayuntamiento estamos coordinando un plan contra el absentismo [...] también mantenemos una relación fluida con los colegios de origen de nuestros alumnos [...] ellos nos dan la mejor información [...] las familias están colaborando en el centro en cuestiones de aprendizaje.” (O. 1)

En otro de los centros:

“Nuestro orientador, está potenciando el vínculo con asociaciones, una escuela de padres, reuniones comarcales...” (D 3)

Como podemos observar, los centros educativos no pueden ignorar la realidad social y cultural, ya que necesitan de la implicación y colaboración de estas instituciones sociales (Ballart, 2007). Así pues, este tipo de dinámicas y prácticas de colaboración motivadas por

el Departamento de Orientación están presentes como un principio pedagógico en la gestión educativa que se realiza en los contextos analizados.

Recurriendo a los documentos analizados, dentro de los “Objetivos propios para la mejora del rendimiento escolar y la continuidad del alumnado en el sistema educativo” del Proyecto educativo de uno de los IES, especifica:

“objetivo 10: Colaboración del Ayuntamiento y otras asociaciones de la Comarca en la mejora de la convivencia: Existe gran coordinación con el Equipo de Orientación Educativa en el desarrollo y seguimiento del Plan Municipal de Control del Absentismo [...] colaboran eficazmente en el control y seguimiento familiar de algunos casos concretos así como la “tutorización” de algunos alumnos y alumnas especialmente conflictivos” (Proyecto Educativo de Centro. 1)

En otro de los centros, uno de los Orientadores expresaba cuestiones similares pero ahora se trata de actuar en vinculación con los centros escolares de donde proviene el alumnado en riesgo de exclusión:

“...como iniciativa, en el primer trimestre, mandamos a los colegios de referencia las notas de sus alumnos anteriores, que estaban en sexto o en segundo de la ESO, para que puedan ver en tercero cómo han ido en el instituto; muchos colegios nos lo demandaron, porque han estado mucho tiempo con esos alumnos y están implicados con ellos.” (O.1)

En otro de los centros:

“Antes de que los alumnos lleguen la información mas significativa nos llega de los colegios de la comarca, mantenemos una relación y comunicación constante.” (O.2)

Se observa que en estos contactos iniciales de tránsito de información, se opta por una perspectiva que abunda en lo individual y personal del alumnado con el propósito de que su adaptación al centro se realice de forma óptima. Así lo aconsejan autores como Madrid (1994), Jhonson y Rudolph (2001), Domingo (2005), Bolívar y Pereyra (2006), Ainscow, Crow y Dyson (2007), en el sentido de que hay que dar respuestas educativas heterogéneas ante la variedad de factores de riesgo que sesgan las posibilidades de desarrollo del alumnado más vulnerable.

c) Buenas prácticas en el ámbito de la relación personal

Si tenemos en cuenta las necesidades del alumnado que acude a las medidas de prevención del fracaso escolar, la implicación del Departamento de Orientación se hace imprescindible. En este sentido, el desempeño del mismo ofrece un clima de aprendizaje que seguramente no se presentarían en contextos institucionales más formalizados. Así lo expresan dos de los orientadores de los centros estudiados:

“...es estar siempre disponible y brindar experiencias positivas [...] somos un modelo en habilidades sociales y para eso es importante que se sientan queridos y aconsejados [...] reforzamos positivamente y utilizamos un lenguaje habilidoso socialmente y empático.” (O. 1)

En otro de los centros:

“...el clima que hay es muy humano, cercano, para desarrollen la creatividad y la empatía [...] hacemos entrevistas individuales, les hablamos de qué salidas tienen, expectativas de futuro, se les alienta, se trata de que ellos asuman la responsabilidad.” (O. 2).

Al respecto, se denota el carácter formativo, más que instructivo, siendo la comunicación oral (cotidiana, espontánea y desregulada) por la que se intenta introducir los patrones de diálogo y convivencia.

Así pues, la tarea de quienes colaboran con el Departamento de Orientación en el proceso de seguimiento al alumnado adjunto a los programas y medidas de atención, es

también un elemento a tener en cuenta. En el siguiente fragmento, uno de los orientadores resalta cómo una actitud cercana y positiva, además de establecer un cierto grado de horizontalidad en la relación con el estudiantado, podría facilitar en los jóvenes un cambio positivo en la predisposición acerca de sus posibilidades y elecciones futuras:

“Cuando logras una relación de confianza y respeto con ellos, puedes lograr que vean en ti una persona que les ayuda, que les orienta, es decir, más cercanía. Además, como son tan pocos y tantas horas, pues te conocen más que el resto y también te cuentan más cosas y la relación es más cercana.”(O. 3)

En consonancia, promover habilidades y capacidades de los participantes a partir de vínculos personales, es considerado para autores como Ballart (2007), parte esencial de los criterios a tener en cuenta a la hora de identificar unas buenas prácticas que aboguen por la inclusión social.

“...necesitas generar confianza intentando demostrarles que ellos pueden y que pueden sacar lo que quieran.” (C. 1) [...] les cuesta, pero poco a poco voy consiguiendo resultados [...] que ellos vean también que no vamos a trabajar y ya está, que vean que también que uno se interesa por ellos.” (PGS. 1)

En uno de los IES, estas cuestiones se reafirman en su Proyecto Educativo como una de las metas a conseguir por profesionales del centro:

“El programa de refuerzo lo elaborará el Departamento de Orientación, de acuerdo con el Plan de Atención a la Diversidad del centro, y su éxito dependerá, ente otros aspectos, de la efectiva coordinación del Departamento de Orientación [...] se realizarán entrevistas individuales al alumnado marcando una de las vías de acercamiento y seguimiento imprescindibles para el desarrollo educativo de alumnado...” (Proyecto Educativo de centro. 1)

En este sentido, dar lugar a la creación y el fortalecimiento de vínculos personales (San Andrés, 2004), además de ser referenciado como uno de los indicadores de identificación de buenas prácticas, busca ampliar las expectativas futuras del alumnado hacia la formación profesional o el “reenganche escolar”.

Hasta aquí hemos reflejado las buenas prácticas promovidas por los Departamentos de Orientación presentadas en diferentes ámbitos. Su clasificación y análisis permitió que avancemos hacia un segundo nivel de interpretación.

Así pues, indagaremos acerca de cómo la relación entre el funcionamiento de los Departamentos de Orientación en los centros investigados y la proliferación o potenciación de buenas prácticas se define en una serie de características comunes y transversales que nos dan la posibilidad de entenderlas como acciones conexas y convergentes dentro de un mismo marco de actuación.

Conclusiones

A lo largo de esta investigación se ha realizado un acercamiento a tres centros públicos de enseñanza secundaria ubicados en contextos de vulnerabilidad social, y más concretamente, para abordar las prácticas que se están desarrollando en los programas y medidas que atienden al alumnado en riesgo de fracaso escolar y exclusión socioeducativa.

Así pues, nuestro interés en la identificación, selección, análisis y sistematización de buenas prácticas nos llevó, luego del desarrollo del proceso metodológico ver emerger la categoría de las buenas prácticas en los Departamentos de Orientación como una de las más referenciadas.

En este sentido, cabe aclarar que, si bien nos situamos bajo el marco de las medidas de atención a la diversidad, su profesorado, contextos de aprendizaje, las necesidades educativas de su alumnado, etc., no pretendimos abundar en una mera caracterización de

su desarrollo, sino que, consideramos menester, detenernos en las actuaciones de la orientación educativa en estos centros, en las estrategias que utiliza, el alcance de esas prácticas, qué se espera de las mismas, etc.

Esta mirada, desde la realidad de los centros de Educación Secundaria investigados, nos permite extraer algunas consideraciones, derivadas de lo que hemos investigado en relación a las buenas prácticas documentadas en apartados anteriores. Tal perspectiva, nos ha permitido apreciar las siguientes conclusiones generales:

Los responsables de la orientación educativa se encuentran altamente implicados y son concedores de la realidad del alumnado. Diseñan el apoyo al profesorado y al alumnado de forma innovadora, atractiva y bien fundamentada.

Gran parte de sus metas en los programas y medidas de atención a la diversidad, al menos en la práctica, no pretenden únicamente en que los alumnos logren unos conocimientos acordes con los estándares oficiales que se establecen para poder lograr un título, sino también en desarrollar una serie de habilidades y estrategias de relación y de comunicación que le hagan posible una inserción socio-laboral con éxito.

Muchos de estos profesionales poseen expectativas alentadoras y alta motivación, porque están comprometidos en la organización y planificación de los objetivos curriculares propios de los programas en cuestión, preocupándose además por conseguir finalidades educativas más amplias, y relacionadas con competencias básicas de la educación obligatoria, así como, perseguir la realización personal de alumnado mediante el ejercicio de la ciudadanía activa y la incorporación a la vida adulta de manera satisfactoria.

Tanto los responsables del Departamentos de Orientación como otros implicados en el desarrollo educativo del alumnado en riesgo otorgan gran relevancia, a las competencias sociales (actitudes positivas y de hábitos de trabajo), así como, a la mejora de los aprendizajes asociados a las habilidades sociales, tanto básicas como de comunicación.

En referencia a las prácticas que se establecen con el alumnado en riesgo de exclusión social, los aspectos en los que más se ocupan los orientadores entrevistados, se basan en la organización del alumnado y del equipo docente.

Muchas de las buenas prácticas no solo son seleccionadas como estrategias de carácter innovador que se desarrollan en unas aulas con unas determinadas condiciones, sino que se son parte de una manera coordinada de abordar las problemáticas relacionadas con el riesgo de exclusión socioeducativa por parte de los centros educativos. Dicha perspectiva ecológica, vincula la dimensión social del fenómeno de la exclusión con la esfera escolar, fomentando un conocimiento de nuevas formas de aprendizaje, en consonancia con aquellos elementos reguladores de la vida social y la incidencia de los procesos de exclusión en el ámbito educativo.

En sintonía, cabe resaltar, todas aquellas buenas prácticas que hemos documentado, en donde tanto el Departamento de Orientación, como los propios directores de los centros estudiados, han apoyado la tarea de los profesores mediante diferentes dinámicas colaborativas, coordinativas, de asesoramiento al alumnado y al profesorado, etc., en cuestiones metodológicas, curriculares, didácticas, organizativas, de evaluación, diagnósticas, habilidades sociales, etc., lo que ha derivado en un entramado de actuaciones que son indicativo del grado de cohesión y del clima que se vive en el centro.

El análisis de las buenas prácticas en los contextos de enseñanza-aprendizaje ha reflejado cómo la implicación y cercanía personal apoyada en una comunicación cotidiana, y muchas veces desregulada, antecede a los aspectos metodológicos, didácticos, materiales específicos y actividades adaptadas, etc.

A nivel organizativo, las buenas prácticas ante la exclusión social se basan principalmente en estrategias con el alumnado, el profesorado y el currículum. En la diagramación, planificación y programación de la estructura organizativa, ocupa un lugar

central el Departamento de Orientación y, dependiendo del nivel de cohesión del centro, el profesorado participa, en mayor o menor grado, en dicha tarea.

Se ha constatado la efectividad en la lucha contra la exclusión social y el fracaso escolar de aquellas prácticas que relacionan al centro con su contexto mediante dinámicas de apoyo, participación y colaboración conjunta con el alumnado en riesgo. En este sentido, al tiempo que hemos confirmado el rol central que en este menester desempeña el Departamento de Orientación de los centros investigados, hemos constatado cómo los centros que diversifican más sus vínculos hacia un mayor número de instituciones, agentes, servicios, empresas, etc., externos al centro, eran capaces de abrir más el abanico de respuestas ante las diversas necesidades del alumnado.

Hasta aquí, podemos decir, que estas reflexiones suponen un punto de partida, un comienzo en la mirada, que ha de ser más extensiva y, sobre todo, con un carácter que implique un mayor alcance hacia nuevos horizontes investigativos.

Avisos, moderaciones y orientaciones investigativas

En nuestros días, el discurso acerca de la calidad en la educación es muy amplio y discordante. Desde el punto de vista de las políticas educativas que se expresan en las agendas gubernamentales, se evidencia una creciente aspiración no elitista, expresada en la búsqueda de mayor calidad para más cantidad de personas. Esta estrategia ha tomado cuerpo, fundamentalmente, en la definición de los niveles obligatorios de escolarización y, por tanto, en la democratización del acceso a los niveles educativos básicos.

Al respecto, nuestra postura se refiere a que todos tengan las mismas oportunidades finales para proseguir su desarrollo personal y profesional, conforme a sus capacidades y competencias.

A pesar de ello, las reformas educativas propuestas para lograr la equidad educativa, muestran que el fracaso escolar sigue siendo una cuenta pendiente, y que la igualdad y la justicia social parece ser solo una intención que no llega a plasmarse en la realidad. Los datos estadísticos (Gracián, 2009; MEC, 2009; Fernández Enguita, 2010) reflejan como, en los últimos años, la lucha contra la exclusión educativa ha trazado un camino que, más allá de los esfuerzos realizados, evidencia la creciente brecha entre las intenciones de las agendas política y la verdadera presencia de cambios positivos en las tasas de abandono y exclusión social.

Aproximándonos a la realidad de los IES investigados, después de analizar la información recogida en referencia a la valoración de las buenas prácticas identificadas, identificamos, de forma general, como los orientadores cumplen un rol central a la hora de adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje considerando las diversas situaciones de desventaja social y personal de los estudiantes.

No obstante, esto no quita, que en muchas ocasiones, la práctica en el interior de las aulas sea mejorable. El uso de una metodología tradicional, a partir de una función de contralor por parte de los docentes, no solo confiere a los resultados académicos todo el peso del proceso de enseñanza- aprendizaje, sino también, es entendido como un instrumento potente para ejercer el poder y la autoridad sobre el alumnado. Por ello, podemos afirmar que, si en los diseños didácticos de aula, así como en el rol que desempeña el profesorado, no se desarrollan planteamientos creativos, participativos y vinculados con la realidad que circunda al estudiantado, así como, una seria implicación y entrega personal y profesional, las políticas organizativas de los centros estarán limitadas a la hora de optimizar el desarrollo educativo.

Desde otra perspectiva, a pesar de los esfuerzos por parte de los Departamentos de Orientación para lograr que fluya la información, la participación y la complicidad para trabajar en equipo, es un hecho que los IES investigados no constituyen en sí mismos unidades totalmente cohesionadas de trabajo, ya que son los departamentos didácticos los que asumen el protagonismo. El profesorado está adscrito a ellos, siendo quizás los

estamentos de la organización con los que se sienten más identificados profesionalmente, por lo que se hace difícil hablar de comunidad en sentido pleno. En este sentido, al proponer la dirección del centro diferentes proyectos educativos, partiendo de los intereses de la comunidad, por una parte, se refleja la idiosincrasia y personalidad del propio centro y, por otra, se empieza a romper la uniformidad de los centros estatales, lo cual puede ir construyendo el tipo de organización que los nuevos tiempos están reclamando.

En sintonía, se debe destacar, que si bien no todo el profesorado entrevistado está vinculado al proyecto educativo del centro o a las propuestas presentadas por el Departamento de Orientación, existiendo incluso sectores minoritarios¹² que están en contra de las prácticas que intentamos identificar, la implicación en las dinámicas que se han estudiado, las relacionadas con la exclusión educativa, son planeadas por un sector amplio del centro. Esto nos hace estar atentos a la necesidad de dar luz a enfoques pedagógicos que, en muchas ocasiones, pasan desapercibidos, pudiéndose destacar, diversas y constructivas prácticas educativas que destacan dinámicas como: el seguimiento, la individualización, la motivación de una formación a lo largo de la vida, etc., que contribuyen a devaluar la estandarización de los atributos del aprendizaje y a promocionar la consideración de lo idiosincrásico.

A su vez, la implicación, muchas veces voluntaria, por parte de los orientadores en las tareas relacionadas con el alumnado en riesgo, demandan, entre otros aspectos, una mayor coordinación y acuerdo con la administración en relación con las necesidades que acontecen en dichos centros. Estas cuestiones, además de corroborar el aumento de autonomía profesional, están exigiendo de políticas educativas la formulación y desarrollo de “criterios reales” a la hora de materializar sus proyectos acerca de la configuración de los itinerarios de formación (medidas anticipatorias, tipo de formación, etc.), la formulación y desarrollo de los diversos programas de atención (características del alumnado, acceso, presencia de titulación, etc.) y la dotación de los recursos hacia los centros escolares (necesidades de los centros, características situacionales, etc.).

Al respecto, nuestra postura acerca de una calidad de la educación que implique a todos, nos conduce a reclamar políticas que introduzcan fórmulas más flexibles en la gestión educativa del alumnado en situación de vulnerabilidad escolar. En este sentido, mirar a la escuela, sus estrategias y prácticas, desde una perspectiva crítica de las políticas educativas, puede ser un buen camino para comprender los procesos que conducen al abandono escolar, al tiempo que son una vía para repensar los planteamientos y dinámicas organizativas que excluyen a una parte importante del alumnado.

De forma general, de la investigación realizada emergen numerosos canales de análisis, dejando un espacio abierto a numerosas vías y posibles incursiones tales como: la buena enseñanza y aprendizaje en el aula; los altos grados de diferenciación en las tareas y dinámicas internas de los centros; la descentralización en la toma de decisiones; el declive de la jerarquización y la importancia del trabajo colaborativo; el vínculo de las relaciones personales y el apoyo constante al éxito del profesorado; el nuevo papel del liderazgo educativo; los contextos organizativos en los que la regulación y la rigidez estructural son menores; de los diversos programas de atención a la diversidad, etc.

¹² Cabe resaltar que en tan solo en dos de las entrevistas realizadas al profesorado los entrevistados se mostraban reticentes, entre otros aspectos, al éxito educativo del alumnado por medio de las prácticas que buscábamos identificar, así como con las diferentes iniciativas propuestas por el equipo directivo.

Referencias bibliográficas

- Adams, P (2008): "Considering best practices: the social construction of teacher activity and pupil learning as performance". *Cambridge Journal of Education*, Vol. 38. Nº 3, pp.375-392.
- Ainscow, M; Crow, M; Dyson, A. (2007): *Equity in Education: New Directions*. Centre for Equity in Education. The University of Manchester.
- Alsina, A. y Planas, M. (2009): *Educación matemática y buenas prácticas. Infantil, primaria, secundaria y educación superior*. Barcelona: Graó.
- Baker, B. (2002): The Hunt for Disability: The New Eugenics and the Normalization of School Children, *Teachers College Record*, 104 (4) 663-703
- Ballart, X. (2007): "Banco de buenas prácticas del proyecto la mujer inmigrada". En, "Proyecto La Mujer Inmigrada. Igualdad, participación y liderazgo en el ámbito local" *Guía de buenas prácticas Universidad Autónoma de Barcelona*". Barcelona. Instituto de Gobierno de Políticas Públicas.
- Bolívar, A. Y Pereyra, M. A. (2006): *Introducción a la edición española. Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga. Aljibe.
- Bolívar, A y Escudero, J.M. (2008): Documento de trabajo para el análisis de buenas prácticas. Estudios de casos. Universidad de Murcia.
- Bolívar, A. Y López Calvo, L. (2009): "Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa". *Revista del currículum y formación del profesorado*, Vol. 13, nº 3, pp. 50- 78.
- Coffield, F. Y Edward, S. (2008): "Rolling out 'good', 'best' and 'excellent' practice. What next? Perfect practice?". *British Educational Research Journal*. UK.
- Domingo, J. (2005): "Nuevas formas de asesorar y apoyar a los centros educativos". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 3, nº 1, pp. 33- 55.
- Escudero, J. (2002): *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?* .Barcelona. Ariel.
- Escudero, J. (2005): "Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo?". *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, Vol. 9, nº 1, pp. 36- 54.
- Escudero, (2009): "Fracaso Escolar y Exclusión Educativa". *Revista del currículum y formación del profesorado*, Vol. 13, nº 3, pp. 108- 140.
- Fernández Enguita, M. (2010): Fracaso escolar y abandono escolar en España. España. Obra social "La Caixa".
- Fullan, M. (2002): *Los nuevos significados del cambio*. Barcelona. Octaedro.
- Gracián, B. (2009): "Datos para un diagnóstico". *Revista: Crisis*, nº 15. Disponible en: <http://www.colectivobgracian.com>
- Holsti, O. (1969): *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*, Addison Wesley Publishing Company.
- Johnson, D. Y Rudolph, A. (2001): Beyond Social Promotion and Retention: Five Strategies to Help Students Succeed. Naperville, IL.Learning Point Associates. Disponible en: www.ncrel.org.

- Krippendorff, K. (1990): *Metodología del análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Barcelona. Paidós Ibérica, S.A.
- Madrid, A. y otros (1994): *Adaptaciones curriculares en Educación Especial*. Madrid. MEC.
- Meltzoff, J. (2000): *Crítica a la investigación. Psicología y campos afines*. Madrid. Alianza Editorial.
- Martínez, B. (2005) : Las medidas de respuesta a la diversidad : posibilidades y límites para la inclusión escolar y social.(<http://www.ugr.es.html>)
- Martínez, M. (2006): "La investigación cualitativa". *Revista IIPSI*. Facultad de psicología. Vol. 9 – N.º 1, pp. 123 – 146.
- Mec (2009): *Datos y Cifras. Curso escolar 2008/2009*. Madrid. MEC, Secretaría General Técnica.
- Nieto, S. (2005): "Public Education in Twentieth Century and Beyond: High Hopes, Broken Promises and an Uncertain Future". *Harvard Educational Review*, Vol. 75, nº 1, pp. 1-19.
- Porta, L. Y Silva; M. (2003): "La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa". Disponible en:<http://www.uccor.edu.ar/paginas/reduc/porta.pdf>
- Ritacco Real, M. Y Amores Fernández, J. (2011): "Buenas prácticas en las distintas medidas de prevención del fracaso escolar en la Comunidad Autónoma de Andalucía". *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol.: 5, 1. ISSN 0718- 548.
- Ritacco Real, M. (2011): "El liderazgo de los centros educativos y las buenas prácticas ante el fracaso escolar y la exclusión social en la comunidad autónoma de Andalucía." *Revista de investigación en educación (RIE)*, Vol. 1 (2011), pp. 157-169.
- San Andrés, R. (2004): *Guía de Buenas Prácticas por el Empleo para Colectivos Vulnerables*. *Buenas Prácticas en la Inclusión Social*. Madrid. Cruz Roja española.
- Tezanos, J. (2004): *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Tercer Foro sobre Tendencias Sociales. 2ª edición actualizada y ampliada, Madrid. Sistema.
- Vallés, M. (2009): *Entrevistas Cualitativas*. Cuadernos Metodológicos. Madrid. CIS
- Van Oers, B. (2003): "Learning resources in the context of play: promoting effective learning in early childhood". *European Early Childhood Education Research Journal*, 11 (1), pp. 7-26.
- Vélaz De Medrano, C. (2005): "Cómo prevenir el rechazo y la exclusión social". *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 348, julio/agosto. Págs. 58-61.

Fecha de recepción: 04-11-2010

Fecha de revisión: 09-05-2011

Fecha de aceptación: 05-07-2011