

Buenas prácticas educativas en centros escolares ubicados en zonas de riesgo de exclusión social¹

Good educational practices in schools located in areas at risk of social exclusion.

Francisco Javier Amores Fernández*
Maximiliano Ritacco Real**

Resumen

Hacer referencia a las *buenas prácticas educativas* en centros escolares ubicados en zonas de riesgo de exclusión social se asocia a características como la flexibilidad, la adaptación, la individualización de la enseñanza, etc., en pos de contrarrestar el *fracaso escolar* y fomentar la cohesión social. Por ello, nos aproximamos a tres Institutos de Educación Secundaria (IES) públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía ubicados en contextos de riesgo de exclusión socioeducativa, para identificar dichas *buenas prácticas educativas*. Como resultado, además de su clasificación, se establecieron conexiones entre las mismas permitiendo entenderlas como acciones convergentes y orientadas hacia objetivos comunes.

Palabras clave:

Exclusión socioeducativa, fracaso escolar, buenas prácticas educativas, procesos de enseñanza aprendizaje, lengua y literatura.

Abstract

To make reference at *good educational practices* in educative centers located in areas at risk of social exclusion is associated with features such as flexibility, adaptation, individualization, and so on. Therefore, we approach at three IES of the Autonomous Community of Andalusia located in contexts at risk of social exclusion to identify *good educational practices*. As a result, in addition to their classification, established connections between them that can be understood as convergent action oriented toward common goals.

Keywords:

Social and educational exclusion, school failure, good educational practices, teaching and learning processes, language and literature.

¹ Esta aportación es fruto de nuestra participación como investigadores en un proyecto desarrollado en el marco del Plan Nacional I+D+I 2006-2009 (SEJ 2006-14992-C06-04/EDUC) titulado «Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la ESO: situación, programas y buenas prácticas en la Comunidad Autónoma de Andalucía».

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada
amores@ugr.es

**Departamento de Pedagogía
Universidad de Granada
elrita@ugr.es

1. El fenómeno de la exclusión social en el ámbito educativo

Los procesos de desarrollo global (tecnológico, económico, etc.) han deparado unas sociedades con mayores niveles de bienestar pero también han impulsado nuevos fenómenos como la *exclusión social*. Debido a sus implicaciones y por la diversidad de dinámicas que lo generan, el análisis de la *exclusión social* es altamente complejo, ya que obedece a un cúmulo de causas y circunstancias negativas estrechamente vinculadas.

Las atribuciones más recientes al término de *exclusión social* le atribuyen una serie de características singulares. Entre las más destacadas, su condición *multidimensional, estructural, relativa, procesual y dinámica, heterogénea y acumulativa y subjetiva* (Tezanos, 2004).

Dentro de este marco, y entre otros ámbitos de consideración², al campo educativo-formativo se le asigna con especial atención la capacidad de potenciar o apaciguar las posibilidades de caer dentro de los procesos de exclusión (Hernández, 2007). Así pues, los déficits y las carencias dentro de este contexto se han conformado en dos factores clave: la ausencia de escolarización en su etapa obligatoria, y la privación a su acceso. Ambas situaciones colocan a quienes las viven en una posición de desigualdad que vulnera el principio de la equidad.

Sumado a ello, la creciente masificación y diversificación escolar propician el aumento de las diferencias sociales dentro de los centros educativos y acentúan el desarrollo de dinámicas propias de segregación escolar (Luengo, 2005).

Atendiendo al caso español, el fenómeno de la exclusión educativa es un asunto que nos afecta gravemente, dado que unos índices tan altos de fracaso escolar (31%) no están justificados en un país con unos niveles de renta como España (Bolívar y López, 2009). En este sentido, es paradójico que al tiempo que se han ido incrementando los programas y medidas de atención³ para prevenir o paliar el fracaso escolar, paralelamente, éste haya ido aumentando. Por este motivo, entre otras muchas

² Hernández (2007) también ha apuntado al ámbito sanitario-asistencial, cultural, laboral, relacional y residencial.

³ *Lwas medidas de atención a la diversidad* están dirigidas al alumnado de ESO que se encuentra con serias dificultades de seguir el currículo y la enseñanza ordinaria dándoles la oportunidad de adquirir los aprendizajes convenientes y graduarse.

cuestiones, ha surgido la necesidad de realizar una mirada «desde dentro», sin cuestionar la intención de tales medidas, con la inquietud de indagar como se están desplegando las *prácticas educativas* en estos contextos.

2. La identificación de buenas prácticas educativas en contextos escolares ubicados en zonas de riesgo de vulnerabilidad social

Desde una perspectiva inclusiva las *buenas prácticas educativas* deben perseguir, entre otros, el objetivo de: «ayudar a que los alumnos desarrollen todo su potencial, adquieran hábitos de trabajo constantes, sean resistentes al desánimo y logren de ese modo éxito escolar y en la vida» (San Andrés, 2004).

Estas cuestiones, al tiempo que demandan en el contexto de aula un mayor grado de implicación y responsabilidad profesional en la puesta en escena de los procesos de aprendizaje, ubican en un lugar central a aquellos docentes que lo ejercen de una manera atractiva, creativa y dinámica (Bolívar, 2005).

Por ello, se ha afirmado que para poder hacer referencia a las *buenas prácticas educativas* en contextos de riesgo de fracaso escolar, es necesario fomentar un aprendizaje cooperativo y significativo, que potencie las buenas relaciones personales y mantenga altas las expectativas de los logros del alumnado, trabajando las habilidades superiores de pensamiento a partir de una variedad de estrategias didácticas sostenidas por una comunicación activa, variada y participativa (Piqué, 1994; Tharp y otros, 2002).

En este sentido, será necesario que dichos criterios de buenas prácticas educativas se reflejen en el quehacer cotidiano partiendo de una perspectiva ecológica y situacional del alumnado que abunde en el desarrollo de actividades y contenidos contextualizados, significativos. Tampoco podemos olvidar que debido a las necesidades educativas del alumnado en riesgo escolar es menester dotar de un cierto grado de flexibilidad al currículo escolar que intente ajustarse a niveles educativos que brinden oportunidades de aprendizaje a estos estudiantes. Para ello, será necesario poner en práctica el uso de metodologías basadas en el descubrimiento y la indagación propiciando el debate sustantivo y participativo, así como, utilizar la evaluación de los contenidos como parte de un proceso adaptado al aprendizaje del alumnado (Abril, 2004; San Andrés, 2004; Bombini, 2006).

A partir de estas aportaciones teóricas, pasaremos a reflejar el procedimiento por el cual nos aproximamos a los contextos investigados en busca de identificar *buenas prácticas educativas*.

3. Método de investigación

Apuntando a las prácticas y los resultados a los que se está llegando con el alumnado con dificultades para seguir el currículo y la enseñanza regular en la ESO y en situación de riesgo de exclusión educativa y social, seleccionamos tres centros educativos públicos de educación secundaria obligatoria (ESO) de la provincia de Granada (Andalucía) bajo los siguientes criterios: a) ubicados en contextos de déficit socioeconómico, educativo y cultural, b) con alumnado en riesgo de exclusión y c) que en dichos centros se identifiquen y describan medidas de respuesta al alumnado en situación de riesgo de fracaso escolar (Programas de Apoyo y Refuerzo, programas de Diversificación Curricular, Programas de Cualificación Profesional Inicial, Educación Compensatoria, agrupamientos flexibles, talleres, aulas de acogida, etc.). Dichos centros han sido: IES Hiponova (Montefrío), IES Montes Orientales (Iznalloz) y el IES Benalúa (Benalúa).

La oferta educativa del IES «Hiponova» se compone de: Educación Secundaria Obligatoria (1º, 2º, 3º, 4º, Programa de Diversificación, Programa de Apoyo y Refuerzo educativo), Bachillerato (Humanidades y Ciencias Sociales Ciencias de la Naturaleza y la Salud), Ciclo Formativo de Grado Medio (Gestión Administrativa), Programas de Garantía Social (Administrativo Electricidad). Por último, forma parte de los programas de la Junta de Andalucía «Escuela Espacio de Paz» y de los proyectos de Coeducación y Lector.

La oferta educativa del Instituto de Educación Secundaria «Montes Orientales» se distribuye en: Educación Secundaria Obligatoria (1º, 2º, 3º, y 4º), Programas de Cualificación Profesional (Auxiliar de Gestión Administrativa, Auxiliar de Mantenimiento de Vehículos), Programa de Apoyo y Refuerzo educativo, Formación Profesional de Grado Medio (Gestión Administrativa, Electromecánica de Vehículos, Elaboración de aceites y jugos), Bachillerato (Ciencias de la naturaleza y de la salud, Humanidades y Ciencias Sociales), Formación Profesional de Grado Superior (Administración y Finanzas). Los programas en los que participa el centro se dividen en: Escuela Espacio de Paz, Proyectos de Coeducación y Proyecto TIC.

El último de los IES seleccionados, Benalúa, posee una oferta educativa menor a la de los otros dos centros, ya que solo cubre la secundaria obligatoria. Respecto a los programas que se promueven se incluyen: Coeducación, Programa Lector, Programa de Apoyo y

Refuerzo educativo, Plan de Acompañamiento (por las tardes), Compensación educativa, Planes de Convivencia, Escuela Deportiva, TIC, y Talleres de Habilidades Sociales.

El diseño metodológico de nuestra investigación se inserta dentro del *paradigma interpretativo* (Colás y Buendía, 1992), utilizando una metodología cualitativa, puesto que nos permite conocer las interpretaciones que los actores realizan de la exclusión socioeducativa y de las dinámicas que subyacen a generar *buenas prácticas* dentro de contextos de vulnerabilidad social, entre ellas cuestiones vinculadas con los programas de atención a la diversidad y de prevención del fracaso escolar.

Para el análisis y la interpretación de los datos, se ha tomado como referencia el concepto teórico de *buenas prácticas* y la aplicación de unos *criterios específicos* de identificación de ellas (San Andrés, 2004; Badosa y otros, 2003; Ballart, 2007). Dichos criterios se refieren en concreto a las creencias y valoraciones del profesorado, apreciaciones y expectativas de dichos programas y sus contribuciones a contrarrestar el riesgo de que los alumnos titulen de la escuela sin la formación debida. En este sentido, acercamos el aporte teórico de Johnson y Rudolph (2001), el cual menciona diversos criterios y condiciones a tener en cuenta en la identificación de *buenas prácticas educativas*:

- a) Desarrollo de aspectos sociolingüísticos del lenguaje escolar, en otras palabras, una *buena práctica* es aquella que tiene en cuenta la importancia del aprendizaje del discurso escolar.
- b) Creación de significado en entornos de conversación dialógica.
- c) Planteamiento de situaciones que estimulen el pensamiento complejo, es decir, el desarrollo de prácticas de enseñanza que requieran pensamiento, discusión y análisis para el desarrollo de la comprensión lectora.
- d) Contextualización de la enseñanza en experiencias del alumnado.
- e) Evaluación con información detallada sobre el progreso y las dificultades, utilizando diversos instrumentos y enfocándola como ayuda al aprendizaje (evaluación para el aprendizaje) en lugar de como mera certificación.
- f) Sostener altos estándares y expectativas, currículo riguroso y rico.
- g) Aprendizaje intenso y profundo, intelectualmente estimulante y personalmente significativo.
- h) Cultivar habilidades de pensamiento trabajando conjuntamente contenidos relevantes y procesos (toma de decisiones, la resolución de problemas, la comparación de datos y la evaluación de evidencias, la capacidad de argumentar y sostener posiciones intelectuales basadas en el análisis e interpretación de la información.
- i) Intervención temprana-preventiva
- j) Atención a la diversidad, vías diferentes (flexibilizar los tiempos, usar actividades más variadas, dar ayuda extra y ofrecer refuerzo cuando sea necesario, trabajo

grupales, agrupamiento flexible, variedad de estrategias, organización de grupos de diversas edades, incrementar el tiempo con el mismo docente o la reducción del número de estudiantes por aula.

- k) Relacionar los contenidos y los procesos de trabajo con los conocimientos previos.
- l) Prestar atención a los conceptos claves y perseguir un aprendizaje profundo «Tareas situadas», bien adaptadas y secuenciadas según criterios de dificultad progresiva, echando mano de cuestiones estimulantes que reten el pensamiento sin rebajar el nivel cognitivo a lo «básico».

Una vez esbozados los criterios tenidos en cuenta para la identificación de las buenas prácticas educativas se acordó que los instrumentos de recogida de información más idóneos para la recogida de datos e información serían:

a) Análisis de datos y documentos oficiales⁴ (de la administración autonómica y provincial; archivos de los centros –tasa de fracaso, índices de repetición, etc.–). Con respecto a los centros, hemos utilizado los siguientes documentos:

- Proyecto Educativo de Centro del IES Monte Orientales de Iznalloz. Disponible: <http://iesmontorientales.es/joomla/images/documentacion/proyecto%20educativo%20a%2024%20de%20marzo.pdf> [Consulta: 23 de Octubre de 2010]
- Proyecto Educativo de Centro del IES Hiponova de Montefrío. Disponible: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/hiponova/> [Consulta: 23 de Octubre de 2010]
- Proyecto Educativo de Centro del IES Benalúa. Disponible: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/iesbenalua/> [Consulta: 23 de Octubre de 2010]

Por otra parte, desde los principales organismos e instituciones nacionales e internacionales se publican periódicamente una serie de estudios e informes destinados a abordar este gran problema social, que nos da una idea de la importancia que ha adquirido este tema a nivel global.

Respecto al sistema educativo de España, nos encontramos con una situación cuanto menos que preocupante. En los últimos años, numerosos informes publicados tanto por el MEC, como por otros organismos, como los informes PISA de la OCDE., han hecho saltar las alarmas en el desgastado panorama educativo español. Los datos estadísticos proporcionados por estas fuentes son muy valiosos de cara a evaluar la evolución del fracaso escolar y los riesgos de exclusión educativa y social en nuestro entorno. Estos

⁴ 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.

informes no sólo aportan datos sino también conclusiones obtenidas de ellos. En concreto, los datos que hemos utilizado provienen principalmente de documentos ofrecidos por las siguientes instituciones:

- La Comisión Europea: Eurostat European Benchmarks in education and training: follow-up to the Lisbon European. Disponible: <http://europa.eu/scadplus/leg/en/cha/c11064.htm> [Consulta: 15 de septiembre de 2010]
- La OCDE: Informes PISA. [Consulta: 20 de noviembre de 2010]
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE). Informe 2008: Objetivos educativos y puntos de referencia 2010. Disponible: <http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/internacional/Informe2008.pdf> [Consulta: 15 de septiembre de 2010]
- Fundación FOESSA: el Informe FOESSA Disponible: <http://www.foessa.org/quePensamos/nuestrasPrioridades/index.php?Mz1%3D> [Consulta: 25 de septiembre de 2010]
- El Consejo Económico y Social (CES). Informe 8/1996 sobre la pobreza y la exclusión social en España. [Consulta: 12 de octubre de 2010]
- El Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (IVEI). Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2009. Informe Español. Disponible: <http://www.educacion.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2009/informe-espanol-panorama-educacion-ocde.pdf?documentId=0901e72b8007cd90> [Consulta: 10 de junio de 2010]
- CCOO. Los objetivos educativos 2010. La situación española. Disponible: http://www.fe.ccoo.es/estudios/11_obj_educ.pdf [Consulta: 17 de enero de 2011]
- Caixa Catalunya. Informe de la Inclusión Social en España 2009. Disponible: http://obrasocial.caixacatalunya.es/osocial/idiomes/2/inclusio_social/informe%202009_castella.pdf [Consulta: 25 de febrero de 2011]

b) Entrevistas en profundidad: hemos realizado 20 entrevistas en profundidad con el objeto de analizar e interpretar las relaciones que pueden existir entre las concepciones que tienen los profesionales implicados acerca del vínculo de su marco laboral y el reflejo práctico en su desempeño diario. Por otro lado, también hemos pretendido indagar en las estrategias y dinámicas propias de cada centro educativo analizado, buscando identificar *buenas prácticas*. La elección de los/as entrevistados/as se ha llevado a cabo mediante un *muestreo por conveniencia*⁵, seleccionando a aquellas personas que realizaban tareas docentes en los ámbitos interés para la investigación. En este sentido, los entrevistados fueron, por un lado; los tres directores, jefes de estudios y orientadores de los centros (IES Montes Orientales, IES Benalúa y el IES

⁵ Las decisiones acerca de la muestra son el fruto de las «contingencias de medios y de tiempo» resultando ambas contingencias en dos criterios maestros de muestreo (CMMC): la *heterogeneidad* y la *economía* (Vallés, 2009).

Hiponova). Por otro, tres tutores y ocho docentes de los distintas medidas de atención a la diversidad que ofertan los centros investigados.

c) Software de análisis de datos (NVIVO 8)⁶: muy útil para organizar y analizar documentos en Word, PDF y archivos de video, fotos y audio. Nos ayudó para compilar, comparar y encontrar sentido a la información de una forma más rápida y segura.

El *proceso de categorización* comenzó a partir de un cruce entre los instrumentos permitiéndonos iniciar un camino de estructuración de categorías (ámbitos). En esta primer parte del proceso⁷ la utilización esquemas de relación fue útil para establecer unidades de registro, indicadores y pre-categorías. A partir de allí, continuamos con la reducción de los datos⁸ aplicando los *criterios de identificación de buenas prácticas* (Johnson y Rudolph, 2001; San Andrés, 2004; Ballart, 2007). Como resultado vimos emerger categorías más generales y comprensivas, dentro de las cuales establecimos un orden frecuencial.

Al finalizar el proceso de categorización se destacó, como una de las más referenciadas, la categoría de las *buenas prácticas educativas en los procesos de enseñanza aprendizaje en el contexto del aula* a la cual prestaremos atención en el siguiente apartado.

Así pues, cabe resaltar, que las *buenas prácticas* identificadas adquieren características y repercusiones diferentes en relación a cada uno de los contextos investigados yendo más allá de las modalidades normativizadas e impuestas por los niveles superiores. Respondiendo a ello, de aquí en adelante nos apoyaremos empíricamente en los fragmentos⁹ que representan las opiniones de los informantes e intentaremos identificar y reflexionar acerca de las primeras confluencias y convergencias caracterizando aquellas prácticas educativas promovidas dentro de los programas de atención a la diversidad en el sentido de la mejora de los aprendizajes del alumnado en riesgo de exclusión social.

⁶ Para más información acerca del software NVIVO 8 consultar: http://www.qsrinternational.com/other-languages_spanish.aspx [Consulta: 17 abril de 2010]

⁷ En esta etapa fueron importantes dos vuelcos de información (1º 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 prácticas realizadas.

⁸ 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).

⁹ La identificación, análisis y selección de dichos fragmentos son el fruto de un largo proceso de categorización y se encuentran respaldados por un procedimiento metodológico contrastado por diferentes investigadores. Entre ellos, Bolívar y López (2009) y Escudero (2009) dentro del marco del Proyecto I+D+I del que procede esta investigación (referencia nº 1).

4. Análisis de los datos. Las sub-categorías de las buenas prácticas educativas en los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula

Las políticas reformistas que se centran en aspectos *lejanos* a la propia escuela (las que se diseñan en los despachos de la administración) no han tenido los efectos deseados porque, entre otras cuestiones, las mejoras no llegaban a todo el alumnado. Desde una perspectiva ética y democrática todos los esfuerzos reformadores buscan que el beneficio recaiga sobre todos, máxime cuando se trate de personas que se encuentran en riesgo de exclusión social.

Por todo ello, las intenciones apuntan a que los esfuerzos se dirijan, más que al centro en sí mismo, a lo que se hace dentro del aula, o sea, a los procesos y tareas de enseñanza y aprendizaje. Se trata de que el aprendizaje llegue a todos/as y se mantengan en el tiempo. De ahí que el profesorado deba comprender, a través de su desarrollo profesional, el papel que el alumno desempeña en el proceso de enseñanza y la complejidad de la propia naturaleza del aprendizaje humano que va más allá de la mera recepción de contenidos académicos.

Por otra parte, la práctica docente debe preocuparse, y más en los contextos de exclusión social, por las agrupaciones del alumnado, por las dimensiones de los alumnos (personales, educativas, sociales, culturales...), el papel del profesor en la interacción personal que sustenta el aprendizaje, el diseño y la planificación de la enseñanza, etc.

En la siguiente figura (1) pueden observar los sub-ámbitos de *buenas prácticas* en los procesos de enseñanza aprendizaje emergentes de nuestro proceso metodológico.

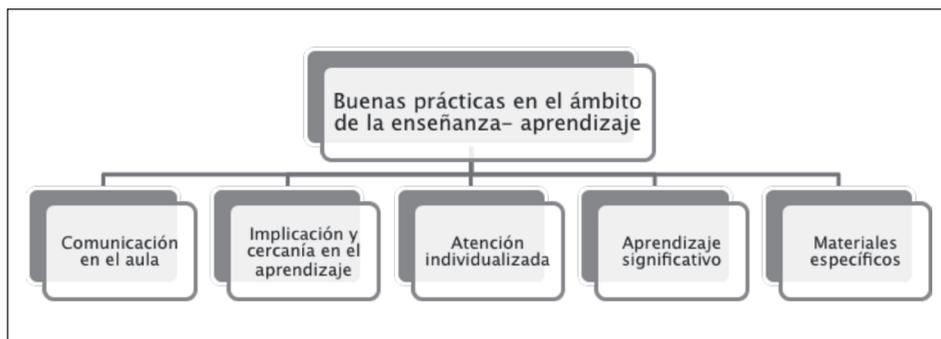


Figura 1. Buenas prácticas en el ámbito de enseñanza-aprendizaje

El gráfico (figura 2) nos sitúa en las frecuencias de buenas prácticas obtenidas en esta categoría. En el mismo se observa, a nivel general, como las actuaciones que logran la *implicación y cercanía personal*, al tiempo que anteceden a los aspectos metodológicos o la utilización de recursos didácticos específicos, se apoyan en aquellas dinámicas que abren *canales de comunicación efectivos* que las potencien. Entre ambas suman más del 50% del total de la saturación de las frecuencias derivadas del proceso metodológico. Otra de las cuestiones que hay que tener en cuenta es la frecuencia de las buenas prácticas que se centran en el uso de *materiales específicos y actividades adaptadas* a las necesidades del alumnado, la misma, alcanza casi un 25% sobre el total. Por último, tanto las buenas prácticas que buscan un *aprendizaje significativo*, así como aquellas que individualizan la enseñanza, no han alcanzado unos niveles de saturación equiparables con las anteriores sub-categorías.

A continuación desarrollaremos el ámbito de las buenas prácticas en la enseñanza aprendizaje analizando cada una de las sub-categorías.

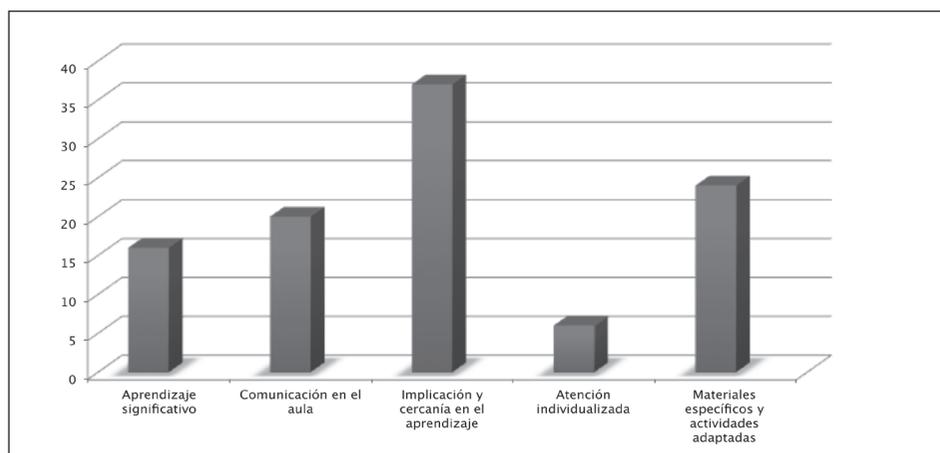


Figura 2. Índice de saturación de frecuencias de buenas prácticas en el ámbito de la enseñanza aprendizaje

4.1 Descripción y estudio de las sub-categorías

4.1.1 *Materiales específicos y actividades adaptadas*

La adaptación del currículum a la diversidad de las necesidades educativas del alumnado requiere de unos materiales adaptados a sus niveles de competencia

(Bombini, 2006). A su vez, si bien estos materiales están organizados y supervisados en muchos casos por el orientador del centro, en varias ocasiones son los propios docentes quienes los elaboran. Así lo refieren los mismos profesores:

A los materiales tratamos de sacarle el máximo partido adaptándolos a las necesidades de los alumnos para poder seguir avanzando y que no se desmotiven y abandonen (AR. 1)¹⁰

El material está adaptado a lo que dan en su grupo de referencia [...] se lo tienes que dar masticado. (AR. 3)

En los otros centros:

Preparamos el material adaptado a su nivel y se lo llevan a sus clases, después nosotros aquí seguimos trabajando con ellos. (PDC. 1)

Además del material de base yo me elaboro mi material. (C. 2).

Como afirma Bolívar (2005), todos los esfuerzos organizativos y estructurales deben enfocarse hacia los aprendizajes del alumnado. Este es uno de los motivos por los que las tareas que se desarrollan en el aula son tan importantes dentro del proceso de enseñanza aprendizaje establecido con el alumnado en riesgo de fracaso escolar:

Todos los niños que tienen problemas de aprendizaje y especialmente en matemáticas, necesitan su material adaptado [...] antes de facilitarles el material les explicamos cómo lo elaboramos [...] el departamento de matemáticas colabora adaptando el material [...] aquí cada alumno de diversificación en matemáticas tiene su carpeta, con su material adaptado y conforme se va realizando el trabajo se va modificando. (PDC. 2)

Les cuesta estar mucho tiempo haciendo la misma cosa, entonces trato de variar mucho las actividades (AR. 2)

Analizando los estereotipos de género en los cuentos les pedí que hicieran uno cambiando los roles y así hacían el texto, lo ilustraban, lo debatíamos en grupo, etc. [...] hago mucho comprensión lectora, resúmenes, ideas principales, etc. (PDC. 1)

Las tareas las he ido adaptando dependiendo de su conocimientos previos, de los puntos de interés y relacionados con la actualidad. (C. 3)

¹⁰ La codificación de los IES y de los/as entrevistados/as se establece de la siguiente manera: **1**= Centro 1; **2**= Centro2; **3**= Centro 3. **C**= Compensatoria; **AR**= Apoyo y Refuerzo; **PGS**= Programas de Garantía Social; **PDC**= Programas de Diversificación Curricular; **TAR**= Tutorías.

Como podemos observar, las actividades deben integrar un carácter *flexible y diverso en pos de una dinámica de trabajo ágil*, estableciendo *nexos entre la teoría y la práctica*, que motiven la implicación personal y grupal, así como la construcción de espacios de debate y reflexión. Cabe resaltar, que dichas cuestiones son referenciadas por Alsina y Planas (2009: 33) como criterios de selección e identificación de *buenas prácticas* educativas.

4.1.2 Atención individualizada

De forma general, a la hora de trabajar con los alumnos en situación de riesgo de fracaso escolar, las dificultades se manifiestan en bajos niveles de atención y concentración. Por ello, dichas actuaciones requieren de una *metodología* que tienda a la *individualización de la enseñanza*, y más aún cuando son aprendizajes que integran un cierto contenido abstracto y simbólico (Piqué, 1994). Así es manifestado por los entrevistados:

Es una atención muy individualizada [...] explico al grupo y me dedico a ellos de forma personal (AR. 2)

En inglés, por ejemplo, es una atención muy individualizada [...] He explicado al grupo y me dedico a ellos, les voy respondiendo a las dudas que tienen o explicándoles cómo deben de hacerlo, o sea que es muy individualizada la enseñanza. (AR. 2)

En este sentido, Johnson y Rudolph (2001) destaca la atención individualizada como un requisito y un indicador de *buenas prácticas* educativas que se ajusta a la heterogeneidad de los ritmos de aprendizaje del alumnado con dificultades de adaptarse al currículo regular. Dichas cuestiones se pueden observar en los siguientes fragmentos:

A medida que te vas dando cuenta en qué cosas van fallando prácticamente individualizas la asignatura [...] la idea es que el trabajo sea individual y variado, estén motivados, entonces voy cambiando [...] Es indudable una atención individualizada, trabajar en grupos pequeños es la mejor forma de seguir. (C. 1)

Orientamos el trabajo al nivel individual, en ver qué hacemos nosotros para que a cada uno de ellos les llame la atención, indagar y motivar si tienen algún tipo de motivación personal de futuro y trabajar desde ahí. (PDC. 3)

Así pues, la organización espacio-temporal permite que la ratio de las aulas de pié a este tipo de trabajo tan cercano a los intereses del alumnado. Por otro lado, al ser los

ritmos de aprendizaje muy heterogéneos, la atención personalizada e individualizada es un requisito que debe presidir la mayoría de las actividades de aprendizaje (Tharp y otros, 2002).

4.1.3 Criterios flexibles en el proceso de evaluación

En estos contextos, la hora de evaluar el aprendizaje, los *criterios de identificación de buenas prácticas educativas* se ajustan a características como la *flexibilidad* y a una *perspectiva procesual* (Abril, 2004), en pos de no sesgar la posibilidad del alumnado de seguir avanzando por los itinerarios que oferta el sistema educativo. Así se valora por los entrevistados:

Ajustamos las pruebas una vez cada quince días y con arreglo al nivel curricular que tienen los alumnos. (PDC. 2)

Exámenes, cuaderno, la lectura en clase, los resúmenes de lectura, la presentación de la libreta, de la presentación de los trabajos, de la actitud propia de clase, crucigramas, la lectura coral...todo eso tiene peso en un sentido u en otro. (PDC. 1)

Les hago exámenes pero no son condicionantes de la nota [...] es que tengo que tener en cuenta que en este grupo cada uno tiene unas circunstancias personales muy específicas, entonces tienes que enfocar una evaluación más flexible. (PGS. 3)

En otro de los centros:

Si no les sale bien no los suspendo, les doy muchas oportunidades hasta que lo logran [...] no es «un examen práctico» o «no lo has hecho bien, suspendes», no no no, pues si no te sale, lo intentamos otra vez. (PGS. 1)

De esta forma, flexibilizar el resultado de la evaluación, al tiempo que permite entender la misma como parte de un proceso de integración de los contenidos, posibilita contribuir a que el alumnado no continúe perdiendo la ilusión por la educación.

4.1.4 Implicación y cercanía en el aprendizaje

Una de las principales barreras que se encuentra el profesorado con los grupos en riesgo de fracaso escolar es la falta de motivación y el alto grado de frustración ante las tareas propuestas (San Andrés, 2004). Esto requiere fundamentalmente, una mayor

implicación del profesorado, al tiempo que se establece una labor relacional y de proximidad personal que antecede a la enseñanza de los conocimientos:

Necesitas generar confianza intentando demostrarles que ellos pueden y que pueden sacar lo que quieran [...] que ellos vean que uno se interesa por ellos y también que no venimos a trabajar y ya está. (C. 1)

Procuero hablarles mucho acerca de su actitud, ante la vida, de la sociedad [...] Lo que tratamos sobre todo es que ellos consigan saberse manejar en la vida. (AR. 3).

En este sentido, *dar lugar a la creación y el fortalecimiento de vínculos personales* (San Andrés, 2004: 56), además de ser uno de los indicadores tenidos en cuenta en las prácticas identificadas, amplía las expectativas futuras del alumnado hacia la formación profesional o el «reenganche escolar». Dichas características que condicionan el proceso de enseñanza aprendizaje son manifestadas por uno de los docentes del programa de apoyo y refuerzo educativo:

Creo que el contacto conmigo les ha hecho que sientan curiosidad por el mundo que está fuera, eso es lo que percibo [...] Hay una complicidad que tú puedes tener con ellos si llevas varios cursos seguidos. [...] que los puedes llevar de la mano y luego ya los dejes volar solos [...] Pienso que tú tienes que llegar a ellos de alguna manera. (AR. 2)

En uno de los IES, estas cuestiones se reafirman en su Proyecto Educativo como una de las metas de los jóvenes a lo largo de su paso por el centro:

Conseguir que nuestros alumnos conciban la educación y concretamente nuestro Centro como un medio donde proyectar sus expectativas de futuro. (Proyecto Educativo. 3)

Como podemos observar, el marco de las medidas de atención le ofrece al alumnado unas posibilidades de aprendizaje que, posiblemente, no se les presentarían en contextos institucionales más formalizados. A su vez, se denota el *carácter formativo*, más que instructivo, que se le da a las tareas de aprendizaje dentro de ésta área, preocupadas por mejorar las perspectivas futuras de los alumnos (Bombini, 2006; Bolívar y López, 2009).

4.1.5 *Comunicación en el aula*

Dado a que en los contextos a los que se refiere esta investigación el alumnado suele carecer de ciertos patrones o hábitos de comunicación que faciliten de base los procesos de enseñanza aprendizaje, uno de los aspectos más valorados por el

profesorado entrevistado en el desarrollo educativo del estudiantado es la adquisición y correcta utilización de un conjunto de *habilidades asociadas al lenguaje* (Celdrán, 2006; Castellá, Comelles, Cros y Vilá, 2007). Así lo expresan tres de los profesionales:

Dialogo mucho con ellos [...] la base de una buena clase es la comunicación siempre que haya respeto, respeten los turnos de palabra, que se escuchen (T. 1)

En otro de los centros:

El comportamiento, lo trabajamos desde la competencia oral comunicativa [...] aquí venimos a dialogar y a comunicarnos correctamente. (C. 3)

Para enriquecer el léxico semanalmente hacemos un crucigrama, explicamos una palabra y avanzamos hacia otras cuestiones [...] para perder el complejo y la timidez para comunicarse les hago lectura coral [...] les motiva y les da variedad y emotividad. (PDC. 3).

De acuerdo con los *criterios de selección de buenas prácticas* aplicados, *dar lugar y promover la participación de las propias personas afectadas mediante estrategias de diálogo y comunicativas* es para Alsina y Planas (2009: 33) un claro indicio de la existencia de prácticas que luchan por el desarrollo educativo sin ceder ante las diversas situaciones de riesgo de exclusión socioeducativa. A pesar de lo expresado en los fragmentos, cabe aclarar que las pautas generales que regulan la comunicación oral en estos contextos están débilmente asimiladas por el uso *desregulado* que acontece en la cotidianeidad.

Hasta aquí hemos reflejado las *buenas prácticas educativas* identificadas. Su clasificación y análisis permitió avanzar hacia un segundo nivel de interpretación en donde expondremos las implicaciones entre los estilos de enseñanza-aprendizaje utilizados en los contextos investigados y la manifestación de las *buenas prácticas*. Dicho análisis, nos ha permitido definir una serie de características comunes y transversales que posibilitan entender a las *buenas prácticas* identificadas como acciones conexas y convergentes dentro de un mismo marco de actuación.

4.1.6 Búsqueda de aprendizajes significativos

Los datos estadísticos afirman que en los contextos desfavorecidos, los índices de abandono, de absentismo, de repetición, que prevén el famoso *fracaso escolar*, son muy altos. Por ello, una de las vías para lograr justicia y equidad, es que todo el mundo aprenda en las aulas, sin excepción. En este sentido, las prácticas que se realizan

ocupan un lugar central, porque son las que están más directamente relacionadas con el aprendizaje y por eso hay que mejorarlas. En el texto que viene a continuación se explica el interés por estas cuestiones. El aprendizaje significativo y funcional, tan en boga en el vocabulario de la LOE, la vuelta a lo *básico*, el tratamiento del lenguaje sexista, etc., son cuestiones que importan y que se trabajan en estos centros.

Pues les di de entrada el personaje que tenían a grandes rasgos y les pedí que hicieran un cuento y que convirtieran a esa princesa en una heroína. Así que les pedí que cambiaran los papeles, porque los personajes femeninos en los cuentos no han tenido ninguna importancia, trascendencia [...] y entonces hemos inventado unos cuentos que luego se han ilustrado [...] lo vuelven a pasar a limpio y lo escriben como quieren. No tengo una metodología demasiado tradicional. Hago muchas lecturas, también comprensión lectora. Por ejemplo, hacer un resumen, sacar las ideas principales. [...] Me parece mucho más interesante que un niño sepa qué es lo que lee o sepa resumirlo con sus propias palabras a que el niño sepa el imperfecto del verbo ser[...] es mejor que sepas expresarte, que sepas comprender. (TAR.2)

Cuando nos referíamos al término *buenas prácticas* apuntábamos a aquellas que logran un impacto perdurable en el tiempo y un aprendizaje aplicable acorde con las necesidades del alumnado, en otras palabras, la búsqueda de significancia en el intercambio entre el docente y el alumno. Para ello es necesaria la utilización actividades, tareas y recursos para lograr este tipo de «ganancias» en el bagaje de los y las estudiantes que se encuentran dentro de las medidas de atención la diversidad. En este sentido y como lo expresan los entrevistados, nos apoyamos en los criterios de identificación de buenas prácticas señalados por, San Andrés (2004) o Alsina y Planas (2009) los cuales resaltan «la necesidad de establecer un alto grado de variabilidad, secuenciación, y adaptación en la gestión de las herramientas didácticas» mencionadas en pos de «despertar un proceso de comprensivo de aprendizaje que intenta ampliar las expectativas del alumnado en situación de exclusión educativa y social» (San Andrés, 2004: 56).

Teniendo en cuenta estas cuestiones nos apoyamos en el análisis del *Documento base del programa de diversificación curricular* de uno de los IES analizados donde en uno de sus puntos [3.5], relacionado con la *acción tutorial* se manifiesta:

Los rasgos característicos de la Acción Tutorial con los alumnos/as de Diversificación Curricular serán: Profundización en el conocimiento individual de cada uno de los alumnos/as, Detección de necesidades en este campo y planificación de actividades en función de lo anterior, contando con la participación de los alumnos. Seguimiento individualizado [...] se llevaran a cabo programas que favorezcan la competencia de los alumnos/as y la facilitación de cara a su futuro inmediato sea académico o profesional. Podrán ser:

1.–Mejora de las estrategias de aprendizaje. 2.–Desarrollo de la autoestima y auto-concepto positivo. 3.–Desarrollo de habilidades sociales. 4.–De enseñar a pensar. 5.–De formación para la transición a la vida activa. (Proyecto educativo. 2)

5. A modo de conclusión. Aspectos convergentes de las buenas prácticas identificadas

Autores como Bolívar y López (2009) han afirmado que las dinámicas y actuaciones capaces de potenciar *buenas prácticas* educativas se centran principalmente en el micro nivel (contexto del aula). Esta mirada, desde la realidad de los centros de educación secundaria investigados, nos permite extraer algunas orientaciones, derivadas de nuestra investigación en relación a las *buenas prácticas* educativas en ambientes de riesgo de exclusión educativa y fracaso escolar.

Tal perspectiva, nos ha permitido apreciar las siguientes conclusiones generales:

- Gran parte de sus metas en los programas y medidas de atención a la diversidad, al menos en la práctica, no pretenden únicamente 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 exitosa.
- Muchos de estos docentes poseen expectativas alentadoras y alta motivación, porque están comprometidos profesionalmente en la 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.
- Respecto a la interpretación que hacemos acerca de su trabajo diario, el contexto de aprendizaje, etc., podemos decir que posee una perspectiva histórica y situacional del fracaso vivido por el alumnado y sus condiciones iniciales, no sólo a nivel académico, sino también a nivel socio-familiar.
- En muchos contextos de aprendizaje se denota una mejor profesionalización. En cuanto al trabajo que se desarrolla en las aulas, se caracteriza por un ambiente distendido, natural, de confianza y respeto (no permisividad), donde al alumnado se le transmiten expectativas positivas sobre sus posibilidades de aprendizaje, adoptando medidas curriculares flexibles de modo que el alumnado capte el sentido y la funcionalidad de lo que aprende.

- La planificación didáctica se basa, generalmente, en el uso de unos recursos adecuados en el sentido de que se utilizan fundamentalmente para el aprendizaje de contenidos contextualizados al entorno del estudiantado.
- Como se ha reflejado en las categorías que hacían mención a las *buenas prácticas en la evaluación*, los docentes 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 sintonía, los aprendizajes asociados con la disponibilidad personal, la versatilidad para la ejecución de tareas, la flexibilidad para adaptarse a las situaciones, la autonomía, las expectativas de logro, la autoestima, el liderazgo, la motivación o el mostrar una actitud positiva ante el fracaso, juegan un papel central en los procesos de aprendizaje de este alumnado.
- Esencialmente, las experiencias que hemos podido categorizar como *buenas prácticas*, están mediatizadas tanto por el clima de aula, como por las relaciones personales creadas. En las mismas se utilizan y aprovechan las experiencias personales y vivenciales, anecdótico, situaciones reales, etc., con el ánimo de dotar al currículum de una perspectiva integradora.
- 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 metodológico, dentro de los programas de atención a la diversidad, las *buenas prácticas* no se relacionan únicamente con una mera instrucción en determinadas disciplinas, sino con una enseñanza que es acompañada de valores y actitudes que tienen que ver con no perder, y en algunos casos, recuperar, la ilusión y la creencia por la educación.

En este sentido, y dentro del contexto investigado, lo que ha potenciado tales dinámicas así como las características de las *buenas prácticas* identificadas, se puede resumir en dos conceptos clave: *horizontalidad* y *flexibilidad* (San Andrés, 2004).

Las *buenas prácticas* basadas en la *flexibilidad* son aquellas que han sido impulsadas a través de unos *criterios flexibles en la organización y planificación coordinada*. Éstas se han reflejado en: la adopción de una serie de criterios en la agrupación del alumnado (movilidad, rotación, nivelación); en la distribución espacio-temporal permitiendo rápidas

modificaciones; en la individualización de la enseñanza y en la coordinación de áreas instrumentales (dinamismo, enfoque multidisciplinar y vinculación entre teoría-práctica).

Cuando hacemos referencia al concepto de *horizontalidad*, nos referimos a aquellas prácticas que a través del *consenso e igualdad* facilitan el logro de objetivos comunes. Éstas se han manifestado en las relaciones de proximidad y colaboración expresándose en los siguientes niveles: *distribución de los recursos y objetivos y criterios comunes*. Los *objetivos y criterios comunes* apuntan a la adopción de forma democrática de propuestas organizativas, especialmente aquellas realizadas por los mismos docentes, en relación con los tiempos y espacios, las adaptaciones curriculares, la programación de las áreas y la asignación de los grupos (agrupamientos, refuerzos, etc.) que acuden a las medidas de prevención (Tharp y otros, 2002). Estas cuestiones también han sido manifestadas en el momento de la *distribución de los recursos* (tangibles e intangibles) y principalmente en el reparto de tareas entre el profesorado (cesión, negociación consensuada, rotaciones, etc.) y la gestión y personalización de los espacios de los grupos (identificación con un lugar y horario propio).

Así pues, cabe resaltar que previamente a analizar la información recogida identificamos de forma general un uso tradicional de la metodología de enseñanza que se utiliza en donde prevalecen canales en donde solo se transmite la información al alumnado de forma unidireccional, siendo en consecuencia, la figura del profesor la portadora del conocimiento y la utilización del libro de texto el recurso principal para el aprendizaje. Por ello, podemos afirmar que si los diseños didácticos de aula no desarrollan planteamientos más *creativos, participativos y vinculados con la realidad* que circunda a los estudiantes, las políticas organizativas de estos centros estarán limitadas a la hora de buscar optimizar los aprendizajes del alumnado.

Relacionado con lo anterior se debe destacar que *no todo el profesorado* está vinculado al *proyecto educativo* ni a las *prácticas* que hemos señalado, e incluso hay sectores que están en contra de estas mismas. Así pues, la implicación en las dinámicas que se han estudiado, las relacionadas con la exclusión educativa y el fracaso escolar, son planeadas únicamente por un sector, aunque amplio, del centro.

A «vista de pájaro» la investigación ha posibilitado una serie de opciones para seguir analizando los resultados: los altos grados de diferenciación en las dinámicas internas de los centros, los mecanismos organizativos de los centros escolares que pueden posibilitar el surgimiento de buenas prácticas, la descentralización en la toma de decisiones, entre otros.

Referencias bibliográficas

- Abril, M. (2004): *Enseñar Lengua y Literatura. Comprensión y producción de textos*. Madrid, Aljibe.
- Alsina, A. y Planas, M. (2009): *Educación matemática y buenas prácticas. Infantil, primaria, secundaria y educación superior*. Barcelona, Graó.
- Badosa, J. y otros (2003): *Nuevas políticas para la inclusión social: agenda pública y prácticas significativas*. Barcelona, Instituto de Gobierno y Políticas Públicas – Universidad Autónoma de Barcelona.
- 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. (2005): «¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: política educativa, escuela y aula.» *Revista de Educación Social*, 26 (92), 859-88. Recuperado el 3 de marzo de 2010, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a08.pdf>
- Bolívar, A. y López, L. (2009): «Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa.» *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (3), 50-78. Recuperado el 15 de marzo de 2010, de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART2.pdf>
- Bombini, G. (2006): *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Zorzal.
- Castellá, J. y otros. (2007): *Entender (se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona, Graó.
- Celdrán, P. (2006): *Hablar con corrección*. Madrid, Temas de hoy.
- Colas, P. y Buendía, L. (1992): *Investigación educativa*. Sevilla, Alfar.
- Escudero, J. (2009): «Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa.» *Revista del currículum y formación del profesorado*, Vol. 13, nº 3, pp. 107-143. Recuperado el 10 de febrero de 2010, de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART4.pdf>
- Hernández, M. (2007): *Exclusión Social y Desigualdad*. Murcia, UM.
- Johnson, D. y Rudolph, A. (2001): *Beyond Social Promotion and Retention*. Naperville, IL, Learning Point Associates.
- Luengo, J. (2005): *Paradigmas de gobernación y de exclusión en la educación*. Barcelona – México, Pomares.
- Piqué, E. (1994): *Didáctica de la Lengua y la Literatura. Cuestiones Prácticas*. Bilbao: Ediciones cervantes.
- San Andrés, R. (2004): *Guía de buenas prácticas para colectivos vulnerables en la inclusión social*. Madrid, Cruz Roja española.
- Tharp, R. y otros (2002): *Transformar la enseñanza: excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Barcelona, Paidós.
- Tezanos, J. (2004): *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Madrid, Sistema.
- Vallés, M. (2009): *Entrevistas Cualitativas*. Cuadernos Metodológicos. Madrid, CIS.