

LAS POLÍTICAS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS Y LAS BUENAS PRÁCTICAS EN CONTEXTOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA*

Maximiliano Ritacco Real
Julián Luengo Navas
Universidad de Granada

RESUMEN

Las buenas prácticas educativas son aquellas que reducen los procesos de exclusión socioeducativa y fracaso escolar fomentando la cohesión social. Por ello, partiendo de una metodología cualitativa de investigación nos aproximamos a tres Institutos de Educación Secundaria (IES) públicos, ubicados en contextos de riesgo de exclusión socioeducativa, para identificar posibles buenas prácticas. Como resultado, se identificaron, caracterizaron y clasificaron buenas prácticas educativas que reflejaron actuaciones en todos los niveles del centro respondiendo a una idea sólida de buenas prácticas. Por último, establecimos una conexión entre las buenas prácticas identificadas permitiéndonos entenderlas como acciones conexas en pos de objetivos comunes.

PALABRAS CLAVE: Exclusión social, exclusión educativa, fracaso escolar, buenas prácticas educativas.

ABSTRACT

Good educational practices are those that reduce social and educational exclusion processes and school failure by promoting social cohesion. Thus, from a qualitative research methodology we approach three IES (IES) public, located in the context of socio risk of exclusion, to identify potential good practices. As a result, we identified characterized and classified good educational practices that reflect actions at all levels within the response to a solid idea of good practice. Finally, we established a connection between the identified good practices allows us to understand them as related actions in pursuit of common goals.

KEY WORDS: Social exclusion, educational exclusion, school failure, good educational practices.



INTRODUCCIÓN

Las transformaciones de las estructuras económicas a nivel global están relacionadas con lo ocurrido en las últimas décadas del siglo xx en donde el crecimiento de las situaciones carenciales y la fragmentación social se han convertido en una de las características fundamentales.

Las consecuencias han sido directas (aumento del desempleo, la precarización laboral, la necesidad de cualificación específica, etc.) e implican a todos los ámbitos del desenvolvimiento humano (Sen, 2000; Tezanos, 2004). A nivel político, estos acontecimientos han debilitado severamente las bases del Estado de Bienestar con la consiguiente falta de presupuestos sociales por parte de los gobiernos hacia los sectores de población peor posicionados social y económicamente, generándose un aumento considerable en los índices de marginalización y exclusión social (Hernández, 2007).

Así pues, el concepto de exclusión social se entiende desde una perspectiva dinámica, estructural, multicausal y multidimensional, siendo muchos los autores que se refieren a estas características, cabe destacar a Lenoir (1974), Castel (1997), Sen (2000), Tezanos (2004), Hernández (2007), Dubet (2005), Bolívar y López (2009), Escudero (2009), entre otros.

La exclusión social, en uno de sus puntos teóricos más fuertes, implica una falta de acceso, o restricción, a los bienes fundamentales (derechos) que provoca una expulsión de los sujetos y de los colectivos del «núcleo fuerte» de los incluidos («los que están dentro») hacia espacios desprovistos de estos bienes esenciales (educación, vivienda, trabajo, salud, etc.).

Por ello, autores como Castel (1997), Sen (2000), Tezanos (2004) han diagramado una división en espacios o *zonas* para ejemplificar este proceso o tránsito de «ida y vuelta» recogiendo los múltiples factores y variables que toman parte activa en los mismos, así como las mutaciones que ocurren en el seno de los grupos y también a nivel individual.

Dichas *zonas* se identifican en: *zona de integración*, *zona de vulnerabilidad*, *zona de asistencia* y la *zona de exclusión*. Las mismas apuntan a que los desplazamientos tienen mucho que ver con un entramado de situaciones y de factores¹ que aumentan o disminuyen el riesgo (vulnerabilidad) de ser excluido (Escudero, González y Martínez, 2009).

* Esta aportación es fruto de nuestra participación activa 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», desarrollado en el marco del Plan Nacional I+D+I 2006-2009 (SEJ 2006-14992-C06-04/EDUC).

¹ Además del factor educativo-formativo, Hernández (2007) ha señalado: sanitario-asistencial, cultural, laboral, relacional y residencial.

Así pues, autores como Castel (1997) o Cueto (2006) han señalado cómo diversas situaciones dentro del ámbito educativo son en sí mismas factores que construyen itinerarios de exclusión².

Dichas dinámicas de exclusión se refuerzan con la privación o ausencia de acceso a la educación obligatoria, la falta de obtención de titulaciones de graduación, reconocimiento educativo mínimo y respuesta del alumnado con fracaso escolar a los itinerarios de reinserción.

Ante estas problemáticas, la educación se erige como la institución que debe garantizar mejores oportunidades formativas y extender su influencia mucho más allá de lo que era realmente habitual tratando de romper el enlace entre el origen social y las oportunidades educativas (Subirats, 2004).

Atendiendo al caso español, el fenómeno de la exclusión educativa es un asunto que nos afecta gravemente. 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).

Este fracaso se prolonga en un considerable estrechamiento de la pirámide en la secundaria post-obligatoria en fuerte contraste con los índices internacionales. Por otro lado, en referencia al alumnado en riesgo de exclusión educativa, de todos los alumnos de 15 años matriculados, sólo el 57% estaban en el curso que les correspondía, es decir, el 42,3% había repetido alguna vez (MEC, 2009).

Dichos datos certifican que paradójicamente desde que se implantaron las medidas de atención a la diversidad³, a mediados de los años noventa, cada vez son mayores las tasas de «fracaso escolar», ya que los alumnos que no finalizan la ESO han aumentado, con las consiguientes implicaciones a la hora de la incorporación al mercado laboral en buenas condiciones formativas (Carabaña, 2004).

Así pues, y debido no solo al incremento estadístico del fracaso escolar, sino también a la importancia de la transición con el mundo laboral, las aportaciones de este estudio se centran en la educación secundaria obligatoria (ESO) y concretamente en las actuaciones, dinámicas y estrategias de los centros educativos ante dicha situación.

En este sentido, autores como San Andrés (2004) han destacado cómo las *prácticas escolares* son un elemento potencialmente influyente, tanto en dejar fuera de las oportunidades a las personas (zonas de vulnerabilidad y exclusión), como de mantenerlas dentro de las zonas de integración social.

Por ello, nos asociamos a la idea de *buenas prácticas educativas* como aquellas que forman parte de las políticas inclusivas de los centros educativos, intentando

² El origen de ésta afirmación se debe, entre otras cuestiones, a que el aumento de la flexibilidad y tecnologización en el mundo del trabajo ha aumentado el nivel de cualificación y funcionalidad en los sujetos y en consecuencia ha elevado considerablemente los niveles de competitividad y estandarización en el acceso a la formación (Apple, 2002; Ball y Youdell, 2007; Hernández, 2007).

³ Adoptadas y reguladas por las administraciones estatales y autonómicas las «medidas de atención a la diversidad» son diferentes medidas curriculares y organizativas que cada centro escolar puede integrar la enseñanza general a la diversidad de su alumnado (LOGSE, 1990, LOE, 2006).



reconstruir las relaciones, diseñando marcos organizativos de intervención en contextos complejos y de riesgo de exclusión social (Badosa y otros, 2003).

A nivel conceptual, el término *buenas prácticas* dentro del ámbito educativo se vincula con un análisis más genérico del concepto de «buena enseñanza» alentando la identificación y difusión de proyectos exitosos en el desarrollo de la provisión de una educación de calidad (Bolívar y Escudero, 2008).

Dada la complejidad del fenómeno de la exclusión, las *buenas prácticas* no pueden dejar de entenderse desde una perspectiva relacional, es decir, verdaderas estructuras de trabajo conjunto en pos de objetivos comunes. Por ello, y como objetivo de este análisis, hemos centrado nuestra mirada en las diferentes actuaciones y prácticas llevadas a cabo bajo la perspectiva integradora y vinculante del centro educativo (meso-nivel) intentando rescatar aquellas estrategias que a partir de dinámicas de *colaboración conjunta y participativa* han generado un espacio exitoso de creación de *buenas prácticas* en la lucha contra la exclusión social y educativa.

Así pues, no podemos olvidar que éstas se encuentran inscritas dentro del marco de las *políticas de los centros*, en donde características como el liderazgo compartido, la horizontalidad en la toma de decisiones, el trabajo conjunto, la participación de agentes e instituciones vinculadas al centro, la planificación y ejecución del trabajo de manera colegiada e interacción estructurada de los profesores, el consenso, el compromiso, la implicación, etc., son las claves para enfrentarse a la problemática ya citada (Antúnez, 1999; Fullan, 2002; Luengo, Jiménez y Taberner, 2009; Luzón, Torres y Ritacco, 2009; Escudero, 2009).

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño metodológico de nuestra investigación se inserta dentro del paradigma interpretativo (Colás y Buendía, 1992) siguiendo una metodología cualitativa, porque nos permite conocer las interpretaciones que los actores realizan acerca de la exclusión social y educativa, así como las dinámicas que subyacen en la génesis de las *buenas prácticas* en el seno de los contextos de vulnerabilidad social.

PARTICIPANTES

Para llevar a cabo la investigación, hemos seleccionado tres centros educativos públicos de educación secundaria obligatoria (ESO) de la comunidad autónoma de Andalucía teniendo en cuenta 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 con dificultades en riesgo de exclusión (Programas de Diversificación Curricular, Programas de Cualificación Profesional Inicial, Educación Compensatoria, agrupamientos flexibles, talleres, aulas de acogida, programas de refuerzo, etc.).

La selección de los IES se ha realizado a través de un *muestreo intencional* o de *conveniencia* por tratarse de centros accesibles y que tienen entre su alumnado a

estudiantes en riesgo de exclusión educativa. Con un lenguaje más técnico, la estrategia que hemos utilizado para la selección de los centros ha sido denominada por Meltzoff (2000) como *muestra intencional homogénea-restringida*¹. Los estudiantes que han formado parte de la investigación también se han seleccionado utilizando un criterio de muestreo no *probabilístico*⁴ e *intencional*. En total han sido 135 estudiantes pertenecientes a tres centros educativos. Su selección se realizó siguiendo el criterio de vulnerabilidad educativa, porque están escolarizados en itinerarios o programas específicos para este tipo de situaciones escolares.

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
VÁLIDOS	1º ESO Compensatoria	5	7,5	7,5
	2º ESO Apoyo a la Integración	21	31	38,5
	3º ESO Diversificación	14	20,3	58,8
	4º ESO Diversificación	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
	PGS Electricidad	3	4,2	98,6
	PGS Auxiliar de Oficina	1	1,4	100

A su vez, como se refleja en la tabla 2, la vulnerabilidad escolar en la ESO, tal y como ha sido contextualizada y definida, ha superado los límites de las anteriores medidas extraordinarias (Programas de Diversificación y Programas de Garantía Social), extendiéndose a lo largo de toda la etapa.

⁴ Según Meltzoff (2000), 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. Los mismos pueden ser: a) «*muestreo por cuotas*»: busca representatividad de diferentes categorías o estratos de la población objeto de estudio sin usar el azar; b) «*muestreo a conveniencia o intencional*»: busca obtener una representatividad de la población consultando o midiendo unidades de análisis; c) «*muestreo a juicio*»: busca seleccionar a individuos que se juzga de antemano; d) «*bola de nieve*»: pretende localizar a algunos individuos, de tal manera que estos, lleven a otros y así sucesivamente; y d) «*muestreo con fines especiales*»: pretende llegar a grupos muy específicos, a partir de preferencias y/o gustos similares, estableciendo una mayor homogeneidad en la muestra. En este sentido, tanto la homogeneidad como la restricción de la muestra se encontrarán en relación con criterios de selección de la misma.

TABLA 2. DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN EDUCATIVA POR PROGRAMA O MEDIDA QUE ESTÁ CURSANDO

PROGRAMA O MEDIDA QUE CURSA	FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
VÁLIDOS Clases de Apoyo	78	59,2	59,2
Programas de Diversificación Curricular	30	22,4	81,6
Programas de Garantía Social	27	18,4	100

En referencia al sexo⁵ y la edad de los sujetos, las tablas 3 y 4 ofrecen su distribución:

TABLA 3. DISTRIBUCIÓN MUESTRAL DE LOS ESTUDIANTES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN EDUCATIVA POR GÉNERO

SEXO	FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
VÁLIDOS Alumno	72	52,7	52,7
Alumna	63	47,3	100

La tabla 4 nos muestra la tendencia del aumento progresivo de la vulnerabilidad escolar en relación con la edad del alumnado. Aunque ya aparece en los primeros cursos de la ESO, debemos resaltar el considerable aumento que se produce en el segundo ciclo de la misma, dado que más de la mitad del alumnado en riesgo de exclusión educativa se encuentra en este tramo de la escolaridad.

TABLA 4. DISTRIBUCIÓN MUESTRAL DE LOS ESTUDIANTES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN EDUCATIVA POR INTERVALOS DE EDAD

INTERVALOS DE EDAD	FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
VALIDOS 12-14 años	58	43,1	43,1
15-17 años	72	53,6	96,7
18-21 años	5	3,3	100

INSTRUMENTOS

Los instrumentos que se han seleccionado, así como su diseño, están estrechamente relacionados con los objetivos y el método de la investigación. Así pues, creemos conveniente señalar en el cuadro 1 los aspectos más operativos que sirvieron para la elaboración de los mismos.

⁵ Sexo: (Del lat. *sexus*). 1. m. Condición orgánica, masculina o femenina, de los animales y las plantas. 2. m. Conjunto de seres pertenecientes a un mismo sexo. Sexo masculino, femenino. *Diccionario de la Real Academia Española*, disponible en: <http://buscon.rae.es/draeI/>.

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 tipo 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 observación, la entrevista en profundidad y el análisis de documentos (leyes, normativas, etc.). En el cuadro 1 se organizan esquemáticamente los aspectos que hemos tenido en cuenta para su selección y su diseño. Los instrumentos de recogida de información que se han empleado, incluyeron:

a) Análisis de datos y documentos oficiales⁶ (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 Iznalloz⁷.
- Proyecto Educativo de Centro del IES Hiponova de Montefrío⁸.
- Proyecto Educativo de Centro del IES Benalúa⁹.

⁶ 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.

⁷ Disponible: <http://iesmontorientales.es/joomla/images/documentacion/proyecto%20educativo%20a%20de%20marzo.pdf>

⁸ Disponible: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/hiponova/>

⁹ Disponible: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/iesbenalua/>



b) Entrevistas en profundidad: hemos realizado 34 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, indagar en las estrategias y dinámicas propias de cada centro educativo analizado buscando identificar *buenas prácticas*. La elección de los entrevistados/as se ha llevado a cabo mediante un *muestreo por conveniencia*¹⁰, seleccionando a aquellas personas que realizaban tareas docentes en los ámbitos de interés para la investigación. En este sentido, en el siguiente cuadro 2 es posible observar la distribución de los entrevistados.

CENTRO ENTREVISTADOS/AS*	CENTRO									
	C	A y R	PGS	PDC	TAR	O	D	JE	Otras**	
Iznalloz (IES Montes Orientales)	2		3		1	1	1	1	3	
Montefrío (IES Hiponova)	2	1	4	1	3	1	1			
Benalúa (IES Benalúa)		3		4			1	1		
TOTAL Entrevistas por área	4	4	7	5	4	2	3	2	3	
TOTAL Entrevistas										34

* La codificación de los IES y de los/as entrevistados/as se establece de la siguiente manera: 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.).

** Programa MUSE; Madres Mediadoras; Monitora Asociación SOREMA (Caritas).

Cuadro 2. Entrevistados por Centro Educativo estudiado.

c) Software de análisis de datos (NVIVO 8)¹¹: muy útil para organizar y analizar documentos en Word, PDF y archivos de vídeo, fotos y audio. Nos ayudó para compilar, comparar y encontrar sentido a la información de una forma más rápida y segura.

PROCEDIMIENTO

Nuestro proceso de categorización comenzó a partir de una «triangulación» en la que los tres instrumentos (documentos, entrevistas y observaciones) nos per-

¹⁰ Al respecto, Vallés (2009) nos comenta que 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*.

¹¹ Para más información acerca del software NVIVO 8, consultar: http://www.qsrinternational.com/other-languages_spanish.aspx.

miten iniciar un camino de estructuración de categorías y de reducción de datos¹². En este sentido, fue de gran importancia (dentro de la etapa de estructuración¹³) la utilización de *esquemas de relación y análisis de entrevistas* (con flechas, tipos de nexos, relaciones, etc.) en donde las unidades de registro se clasificaban en diferentes *indicadores* o *unidades de análisis*. A partir de aquí los *indicadores* se pudieron clasificar en diferentes ámbitos o pre-categorías (categorías menores o específicas), conformando la primer parte del proceso¹⁴. Avanzando con la reducción de los datos, la aplicación de los *criterios de identificación de buenas prácticas* (Johnson y Rudolph, 2001; Badosa y otros, 2003; 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. Cabe resaltar que durante este *proceso de categorización*, descartamos un tratamiento mecánico de los datos al optar por una actitud reflexiva e interpretativa sobre los mismos. En este sentido, intentamos mantener un vínculo constante con los conceptos emergentes de la información recabada y de su contexto propio, sin que esto nos hiciera perder la conexión con los aspectos específicos e interpretaciones teóricas. En el cuadro 3, es posible visualizar el proceso de categorización empleado.

INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN ↓		
<i>Entrevistas</i> × 34 (Unidades de registro) ↓	<i>Análisis de Documentos</i> Tasas de fracaso, Índices, porcentajes, cuestiones acerca de los programas de diversificación, etc. ↓	<i>Observaciones</i> × 10 (Unidades de registro) ↓
<i>Triangulación de instrumentos</i>		
↓	44 Esquemas de relación de Unidades de Análisis (UA) (1 × entrevista, 1 × observación)	↓
<i>Estructuración de categorías</i> Nvivo8 ↓	Categorías menores, específicas, o Pre- categorías (PC) 1ºer y 2º Vuelco de Indicadores (UA)	<i>Reducción de datos</i> Nvivo8 ↓
↓ Criterios de Identificación de Buenas Prácticas ↓		
↓ Categorías Generales y Comprensivas (CG) ↓		
Tablas de Frecuencias de Buenas Prácticas (1 × CG)		

Cuadro 3. El proceso de categorización realizado.

¹² 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).

¹³ Para Vallés (2009) 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.

¹⁴ 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.



Al finalizar el proceso de categorización, las categorías o ámbitos emergentes fueron los siguientes:

- *Buenas prácticas* en el ámbito de las relaciones del centro con el contexto.
- *Buenas prácticas* en el ámbito de estructura y organización del centro.
- *Buenas prácticas* en el ámbito del liderazgo educativo.
- *Buenas prácticas* en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje.

Las mismas son el resultado del proceso de categorización y permitieron enfocar nuestro trabajo hacia el análisis individual de cada una de ellas.

Sin más, de aquí en adelante intentaremos reflexionar acerca de las primeras confluencias y convergencias de todo este proceso, abriremos la puerta apoyándonos en los pilares ya construidos y nos dirigiremos, con el sustento empírico de los fragmentos extraídos de las opiniones de los informantes¹⁵, hacia la identificación y caracterización de aquellas prácticas educativas que promueven el desarrollo, en el sentido de la mejora de los aprendizajes del alumnado en riesgo de exclusión social con el propósito de dotarlas de constancia y permanencia a la hora de diseñar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

RESULTADOS

Para el análisis y la interpretación de los datos, se ha tomado como referencia el concepto teórico de *buenas prácticas* y hemos utilizado unos *criterios específicos de identificación* de las mismas que han referenciado autores como Johnson y Rudolph (2001), San Andrés (2004), Badosa y otros (2003), y Ballart (2007). Dichos criterios se refieren a las creencias, concepciones, visiones y valoraciones del profesorado; apreciaciones y expectativas de los programas y sus contribuciones para contrarrestar el riesgo de que los alumnos egresen de la escuela sin la formación debida; selección y organización de los contenidos; claridad respecto a los objetivos a lograr; relaciones personales y sociales en el aula; evaluación de los aprendizajes del profesorado, implicación de las familias y de la comunidad, etc.

En los próximos apartados procedemos a desarrollar los ámbitos emergentes de las *buenas prácticas* identificadas.

¹⁵ 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.

BUENAS PRÁCTICAS EN EL ÁMBITO DE LAS RELACIONES DEL CENTRO CON EL CONTEXTO

Debido a los cambios (sociales, económicos, etc.) acontecidos a lo largo de las últimas décadas, las organizaciones escolares se han ido transformando, entre otros aspectos, en términos de flexibilidad. Así pues, las relaciones con el contexto (la familia, con las instituciones locales, empresas, etc.), que en el pasado podían ser distantes, hoy día se hacen cada vez más intensas y amplias.

Estas nuevas dinámicas en torno al gobierno de la educación están haciendo que las responsabilidades recaigan cada vez más en el propio centro, lo que acentúa su fuerte implicación e interés por las instituciones que lo rodean.

Entre dichas instituciones se encuentran los *otros centros educativos* de la localidad y de la zona, desde donde generalmente proviene el alumnado de los centros que hemos investigado. Así pues, es valorado de forma positiva el establecer nexos de colaboración con estos centros con el objeto de intercambiar y difundir información sobre el alumnado y así poder establecer las respectivas actuaciones:

...primero pedimos a los centros de origen los informes [...] con esos informes y una valoración inicial que hacemos realizamos los diagnósticos previos [...] todos los años antes del comienzo del curso voy a hablar con los dos tutores de sexto, para que me digan cómo va cada niño exactamente... (JE.2)

Como podemos observar, en estos contactos iniciales se opta por una perspectiva que abunda en lo individual y personal del alumnado más vulnerable con el propósito de que su adaptación al centro acoja con heterogeneidad las respuestas educativas a sus diversas necesidades (Bolívar y Pereyra, 2006).

En este sentido, dentro de este ámbito, también se ha valorado la participación de las *familias*. Así pues, hemos evidenciado cómo el profesorado reclama de los padres y madres su implicación, al tiempo que promueven una serie de actividades pedagógicas para que participen en las mismas y se sientan protagonistas de la educación de sus hijos. Así lo manifiesta uno de los entrevistados:

Bueno el curso pasado ya empezamos la iniciativa de propuestas de mejora con unos padres de formar grupos en los pueblos, que depende del instituto y los gobierna el instituto [...] ahora mismo tenemos equipos de trabajo, nuestros, que me parece que son en Gobernador¹⁶... (D.1).

Más allá de las necesidades académicas que se pueden derivar de estas iniciativas para la mejora de la educación del alumnado, podemos señalar otra dimensión no menos interesante que apunta a que estas prácticas comprometen y potencian la

¹⁶ Es un pueblo de la provincia de Granada cerca de Iznalloz.



participación familiar, desarrollando una «clima democrático» en las escuelas (Bolívar y López, 2009).

Dicha perspectiva se encuentra fuertemente vinculada a la colaboración e implicación de las *agencias, agentes, instituciones, empresas, locales* que operan fuera de los límites físicos de la escuela. Desde asociaciones socioculturales, instituciones como Cáritas, asistentes sociales, el centro de salud, la administración de justicia, el orden público, el ayuntamiento, las empresas, etc., participan, colaboran, apoyan, etc., la compleja labor educativa que tienen encomendada estos centros.

Así pues, las asociaciones que colaboran de forma desinteresada con los centros, en este caso proporcionan recursos para atender de forma más individualizada al alumnado con la consiguiente mejora de los aprendizajes. A continuación extraemos algunos fragmentos de las entrevistas que se refieren a estas cuestiones:

...la Asociación Sorema¹⁷, [...] la verdad es que está viniendo muy bien, están ayudando muchísimo, porque a estos alumnos los sacan de las clases y trabajan con ellos. (AR. 3)

[...] la mediación familiar la llevamos en el instituto [...] vamos a las casas a hablar con las familias [...] venimos todos los días vemos los partes que hay y a la hora del recreo hablamos con los profesores que nos están esperando, con los niños [...] y luego, [nos reunimos] con los jefes de estudios (OT.1).

En este último fragmento observamos como las *madres mediadoras*¹⁸ visitan el centro diariamente para interceder en los posibles conflictos que hayan ocurrido en el transcurso de la semana. Trabajan conjuntamente con el profesorado y con las familias. Están apoyadas por Cáritas.

¹⁷ Sorema es producto de una subvención que piden entidades y organizaciones no gubernamentales de colaboración con la población. En este caso Cáritas España. Puede cubrir varios ámbitos, entre ellos el ámbito educativo y formativo. La subvención de actividades formativas orientadas a la inserción laboral se realiza proveyendo de personal especializado a Instituciones Locales o Educativas que imparten talleres de diversas especialidades.

¹⁸ Las *madres mediadoras* son un grupo de mujeres (algunas de etnia gitana) que tuvieron a sus hijos escolarizados en uno de los centros. Están contratadas por el ayuntamiento y por el centro educativo y realizan tareas de mediación e intervención ante las problemáticas del alumnado en riesgo de exclusión.

BUENAS PRÁCTICAS EN EL ÁMBITO DE LA ESTRUCTURA Y LA ORGANIZACIÓN DEL CENTRO

La autonomía que la administración educativa le ha otorgado a los centros (LOE, 2006¹⁹) se hace notar cuando analizamos los modos en los que se realizan las gestiones para organizarse, caracterizadas por un clima de menor regulación y de mayor flexibilidad.

En este sentido, se evidencia un alto grado de diferenciación interna en las tareas del *profesorado* en un ambiente organizativo en el que el control y la coordinación se orientan hacia un trabajo más colaborativo y en equipo.

Por estos motivos, la asignación de tareas entre los docentes se lleva a cabo a través de la negociación, dado que se parte de unas metas a las que se les da un valor y significado común. Por ello, y como es reflejado en el siguiente fragmento, el profesorado comparte libremente los objetivos de los proyectos en los que está implicado el centro:

Todos los profesores que entran en compensatoria son voluntarios [...] yo lo negocio eso con los profesores [...] para no forzar a nadie que no quiera entrar en compensatoria. Este año por ejemplo, todos son voluntarios y lo hemos negociado [...] hay gente que trabaja de maravilla [...] ha sido un éxito vamos a seguir en esa dinámica. (D.1) [...] Pensamos que los profesores pueden dedicarse no sólo a la compensatoria, sino que también den a bachilleratos [...] este tipo de criterio los hemos decidido entre todos y lo hemos aplicado a todo. (D.2).

Como podemos observar, estas cuestiones llevan aparejadas que las tareas docentes pierdan su carácter impuesto y jerárquico de antaño. Ahora el profesorado debe participar, además de su especialidad, en otras labores más difusas, que son requeridas por las necesidades organizativas de un centro que está seriamente comprometido con el contexto.

Los criterios resaltados también se pueden evidenciar en la *organización de alumnado*. La forma de diagramar los espacios y tiempos, las agrupaciones, el currículum, etc., conforman el trabajo de base ante las necesidades del alumnado en situación de exclusión.

La organización del currículum ocupa mucho esfuerzo e interés, sobre todo a principio de curso, para establecer los agrupamientos. Éstos se establecen teniendo en cuenta las competencias curriculares del alumnado con el objeto de mejorar los aprendizajes. Así es manifestado por los entrevistados:

¹⁹ 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.



En compensatoria tenemos dos grupos, son niños que entran todos nuevos o que repiten primero, que vienen de los colegios [...] tienen más retraso curricular [...] están en primero A y en primero B integrados, pero luego hay una serie de horas, de las instrumentales, que salen de su grupo, sólo de las instrumentales. (JE.1) [...] Yo me juntaba con un montón de niños en la clase y era imposible atenderlos bien [...] lo hablamos con el director y los juntamos por áreas de dificultad [...] ha sido un éxito... (AyR.3)

Como lo valora en el último fragmento el docente que imparte el apoyo y refuerzo educativo, son también los profesores los que cambian su rol por otros para facilitar la tarea del docente en el aula y así poder dar una enseñanza de mayor calidad al alumnado.

Así pues, las valoraciones del profesorado se confirman en los «*objetivos propios para la mejora del rendimiento escolar y la continuidad del alumnado en el sistema educativo*» pertenecientes al proyecto educativo de uno de los IES investigados en donde se propone:

- a) Aumentar la tasa de promoción por curso; b) Aumentar la tasa del alumnado que alcanza la titulación; c) Aumentar la tasa de idoneidad en las enseñanzas básicas; d) Disminuir la tasa de absentismo en las enseñanzas básicas; e) Aumentar las tasas de continuidad en los estudios posteriores de nuestro alumnado [y] f) Disminuir la tasa de abandono escolar en las enseñanzas obligatorias [todo ello] mediante una organización flexible e individualizada que facilite la atención a la diversidad y propiciando adaptaciones curriculares específicas. (Proyecto educativo de centro. 2)

BUENAS PRÁCTICAS EN EL ÁMBITO DEL LIDERAZGO EDUCATIVO

Los cambios en la estructura y organización de los centros (y su liderazgo) están postulando un talante más dúctil, inclusivo, comunitario y democrático. El proyecto educativo general y compartido debe partir del compromiso conjunto, en el que el director/a estimula intelectualmente para proporcionar nuevas ideas y enfoques. Así se contempla cuando el director de uno de los centros presentó su proyecto de dirección:

Cuando Antonio (director) se presentó, yo no tenía la más mínima gana de estar en el equipo directivo [...] lo ha conseguido. [Nos] presentó un proyecto ilusionante y ese era su objetivo [...] luego habría muchos objetivos más que se han ido cumpliendo. (JE.1)

Así pues, el director/a de los centros educativos actuales debe prestar mucha atención a las relaciones personales que acontecen en el centro, sintiéndose uno más del grupo, pero prestando más atención a las tareas de dinamización, de apoyo y de animación. Una de sus mejores bazas se sitúa en la delegación a otros miembros



(compañeros/as, padres, madres, etc.) de aquellas responsabilidades que permiten lograr los objetivos propuestos. Así se entrevistó en este fragmento:

Esa ilusión que ha tenido [el director] [...] pues a todo el que tiene ilusión se le ofrecen los cauces, se potencia que haya programas, proyectos, que venga gente de fuera, que las familias participen. (PDC.2)
[...] por parte del equipo directivo hay muy buen clima y se ha transmitido a todo el centro [...] llega a todos los departamentos. (OT.3)

Como venimos señalando, todas estas cuestiones a nivel del liderazgo son elementos que influyen de forma positiva en la consecución de las metas educativas de estos centros y que tienen que ver con el alumnado en riesgo de exclusión social.

BUENAS PRÁCTICAS EN EL ÁMBITO DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

El objetivo final de la enseñanza persigue que el aprendizaje llegue a todos/as y se mantengan en el tiempo siendo las actuaciones que acontecen dentro del aula las que cumplen una función irremplazable.

En este sentido, uno de los aspectos a los que más relevancia se le da es a la *comunicación* en el aula. En estos contextos el uso de los códigos orales prevalece sobre los escritos y por eso en el aula es el que más se utiliza. No obstante, las pautas que regulan la comunicación oral están débilmente asimiladas por el uso espontáneo y desregulado que acontece en la cotidianeidad. Introducir estos patrones en el diálogo de los escolares es una de las metas más valoradas en los contextos desfavorecidos

siempre diálogo mucho con ellos [porque] creo que la base de una buena clase tiene que ser la comunicación siempre que haya respeto. Por eso siempre respeto los turnos de palabra, que se escuchen, que me dejen terminar de hablar [...] también dialogo con ellos en sentido de que les digo: «bueno, a mí me parece que podemos trabajar así», pero si se les ocurre otra actividad [a los alumnos], me la planteáis... (TAR.1)

Por otro lado, la implicación del profesorado que se encarga del alumnado con más dificultades académicas es muy importante, porque le ofrece unas posibilidades de aprendizaje que, posiblemente, no se le presentaría en contextos institucionales más formalizados. Se denota el *carácter formativo*, más que instructivo, que se le da a las tareas de aprendizaje, preocupadas por mejorar las perspectivas futuras de los alumnos:

el contacto conmigo les ha hecho que sientan curiosidad por el mundo que está fuera [...] Hay una complicidad que tú puedes tener con ellos si llevas varios cursos seguidos. [...] los puedes llevar de la mano y luego ya los dejes volar solos (AyR.2)

Por último, 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 en el aula. La organización y distribución de los espacios



y los tiempos permiten que la ratio de las aulas haga posible este tipo de trabajo tan cercano a los intereses del alumnado. Así lo manifiesta uno de los profesionales a cargo:

En inglés, por ejemplo, es una atención muy individualizada y variada [...] 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. (A y R. 2)

Hasta aquí hemos reflejado las *buenas prácticas* organizadas 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 centros investigados y la proliferación o potenciación de *buenas prácticas* se define en una serie de características comunes y transversales que permiten entenderlas como acciones conexas dentro de un mismo marco de actuación.

A MODO DE CONCLUSIÓN. CONVERGENCIAS EN EL ÁMBITO DE LAS BUENAS PRÁCTICAS IDENTIFICADAS

Como afirman Johnson y Rudolph (2001) o Ballart, (2007), dentro del ámbito educativo, las dinámicas y actuaciones capaces de potenciar *buenas prácticas* se centran principalmente en el meso nivel (centro educativo) y el micro nivel (contexto del aula). Ambos implican una política de gestión y gobierno del centro, su repercusión dentro del contexto del aula y la forma de elaborar y conducir los procesos de enseñanza aprendizaje por parte del profesorado. En este sentido y dentro del contexto investigado, lo que han potenciado tales políticas, así como las características de las *buenas prácticas* identificadas, será distinguido en los siguientes párrafos.

En primer término, hemos identificado un grupo de *buenas prácticas* que buscan mantener el control y regulación de las tareas e información que resultan de las actuaciones de los profesionales con el alumnado en riesgo de exclusión. Esto se concreta en aspectos como el *seguimiento*, el *diagnóstico* y el *asesoramiento*. Las prácticas de *seguimiento* al alumnado (Fullan, 2002; Ballart, 2007) se identifican en el control exhaustivo de las entradas y salidas del centro, comportamiento, desarrollo formativo, etc. Muchas de ellas en colaboración con las instituciones locales y/o con la utilización de instrumentos diseñados y adaptados para tal fin. A partir del seguimiento realizado se ponen en práctica planes de *diagnóstico* (evaluaciones de proceso, desarrollo personal y formativo, etc.) especialmente en etapas de transición crítica del alumnado (antes de la ESO, antes del Bachillerato). Por último, y teniendo en cuenta los aspectos en los que se detectan dificultades, se establecen prácticas de *asesoramiento* en forma de acompañamientos o refuerzos y apoyos (Badosa y otros, 2003; Bolívar, 2005).

Un segundo grupo de *buenas prácticas* se identifica como aquellas que impulsan la conformación de estructuras organizativas a través de unos *criterios flexibles*



en la organización y planificación coordinada. Estas cuestiones se manifiestan en: la utilización de espacios y tiempos que permitan rápidas modificaciones, la agrupación del alumnado (movilidad, rotación, nivelación), en cuestiones metodológicas (individualización), en la rotación de los docentes (medidas de atención y grupos de referencia) y en la coordinación de áreas instrumentales (evitar la monotonía, promover el enfoque multidisciplinar y la vinculación entre teoría-práctica). Así pues, se valoran el trabajo del equipo directivo y el departamento de orientación para adaptar y consensuar la diversidad de situaciones.

Un tercer grupo de *buenas prácticas* se reconoce en aquellas que se apoyan en el consenso y la equidad. Éstas se reflejan en la proximidad en las relaciones y en el liderazgo participativo en la toma de decisiones respaldadas desde procesos democráticos y de colaboración. Las mismas se expresan en las siguientes dimensiones: *objetivos y criterios comunes*, *liderazgo compartido*, y *distribución de recursos*. Así pues, en los casos en los que se fomenta el *liderazgo compartido* desde la dirección, la implicación, colaboración y participación democrática en las actuaciones se convierten en las dinámicas sobresalientes. En sintonía con ello, el establecimiento de *objetivos y criterios comunes* facilita la organización de las medidas y los programas de atención a la diversidad (Domingo, 2005). Tales prácticas se observan en: la programación de las asignaturas (modificaciones y adaptaciones en la planificación), los tiempos, los espacios, el currículum (adaptaciones) y la asignación de los grupos (agrupamientos, refuerzos, etc.). Estas cuestiones también se manifiestan en la *distribución de los recursos*, no solo refiriéndonos a los de carácter material y tangibles, sino también a: la distribución de las tareas (cesión, negociación consensuada, rotaciones, etc.), la gestión y personalización de los espacios (identificación con un lugar y horario propio) y el desarrollo de proyectos conjuntos con asociaciones locales (Johnson y Rudolph, 2001).

Por último, establecemos un cuarto grupo de *buenas prácticas* que permiten la movilidad y tránsito constante de información y experiencias entre los participantes, o bien, que representan nexos de unión y acercamiento (Bolívar, 2005). Estas cuestiones se valoran en aquellas prácticas que impulsan: la utilización de ciertos instrumentos diseñados y adaptados (agendas de seguimiento, libretas de comunicación, etc.) facilitando la intermediación entre profesores, alumnado, familia, etc., la integración colaborativa de los padres en tareas con el alumnado, la organización personalizada del centro en relación con la integración del alumnado vulnerable sin desarraigarlos de sus grupos de referencia y por último, el intercambio de proyectos de apoyo y refuerzo coordinados con entidades ajenas al centro (centros locales, instituciones locales, empresas, etc.).



AVISOS, MODERACIONES Y ORIENTACIONES DE INVESTIGACIÓN

Con la intención de responder al sentido democrático y de equidad que demanda la sociedad, cuando hablamos de calidad en la educación nos asociamos con la idea de que todo el alumnado tenga las mismas oportunidades para proseguir su desarrollo personal y profesional. Por ello, podemos afirmar que si los diseños didácticos de aula no desarrollan planteamientos creativos, participativos y vinculados con la realidad que circunda a los estudiantes, las políticas organizativas de los centros estarán limitadas a la hora de optimizar los aprendizajes del alumnado y así hacer frente a los procesos que configuran la exclusión educativa.

A pesar de ello, en nuestra investigación se ha detectado el uso de la metodología tradicional, en la que la tarea esencial del profesor es la de aportar el conocimiento con la ayuda casi ineludible del libro de texto como herramienta principal, lo que se traduce en tareas monótonas sin la implicación de habilidades reflexivas.

Por otro lado, es un hecho que los IES analizados no constituyen en sí mismos unidades de colaboración, porque son los departamentos didácticos los que asumen este protagonismo, más allá de los esfuerzos que se realizan para dinamizar la organización de los centros con el objeto de que fluya la información, la participación y la complicidad para trabajar en equipo. Estas cuestiones no nos permiten hablar de «comunidad educativa» en sentido pleno, dado que es el profesorado el que se adscribe y se siente más identificado a los estamentos profesionales que con una idea de centro educativo cohesionado.

Dentro de este mismo contexto, la implicación por parte del profesorado en las tareas relacionadas con la exclusión educativa, es asumida sólo por un sector, aunque amplio, de aquél. Incluso hay grupos de profesores que se oponen a este tipo de planteamientos pedagógicos para hacer frente al fracaso escolar. Posiblemente sea esta la forma de interpretar la autonomía educativa por parte de una fracción del profesorado, a la vista de lo cual se hace cada vez más necesario un enfoque centrado en dar cuenta, no a la administración, aunque también, sino a la comunidad que sustenta la institución educativa.

Estas últimas afirmaciones nos alertan acerca de las actuales propuestas descentralizadoras, dado que por sus vías se introducen indicios de la mercantilización de la educación. Por ello, pretendemos mantener posiciones fuertes en torno a una equidad que implique a todos y así poder hablar de calidad de la educación de forma cabal.

Así pues, intentando posibilitar el crecimiento profesional del profesorado y la creación de contextos de trabajo en los que la implicación de todos y todas sea un hecho, consideramos necesarias políticas educativas y un consenso profesional que apoyen las formas responsables de organización ya resaltadas a lo largo de nuestro trabajo.

A «vista de pájaro» la investigación ha posibilitado una serie de opciones para seguir analizando los resultados y a modo más general, existen numerosas opciones: el vínculo entre las relaciones personales y el apoyo constante al éxito del profesorado;



los altos grados de diferenciación en las tareas y dinámicas internas de los centros que las crean, entre otras.

BIBLIOGRAFÍA

- ANTÚNEZ, S. (1999). «El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares». *Revista Educar*, 24, 89-110.
- APPLE, M. (2002). *Educar como Dios manda*. Madrid: Paidós.
- BADOSA, J., GIMÉNEZ, M., DÍAZ, L., DE MAYA, S. y ROSETTI, N. (2003). *Nuevas políticas para la inclusión social: agenda pública y prácticas significativas*. Barcelona: Instituto de Gobierno y Políticas Públicas-Universidad Autónoma de Barcelona.
- BALL, S. y YOUDELL, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación pública*. V Congreso Internacional de la educación. Londres: Instituto de educación.
- BALLART, X. (2007). *La Mujer Inmigrada. Igualdad, participación y liderazgo en el ámbito local. Guía de buenas prácticas*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- BOLÍVAR, A. (2005). «¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: política educativa, escuela y aula». *Revista Educación Social*, 26 (92), 859-888.
- BOLÍVAR, A. y ESCUDERO, J.M. (2008). *Documento de trabajo para el análisis de buenas prácticas. Estudios de casos*. Murcia: Universidad de Murcia
- BOLÍVAR, A. y LÓPEZ, L. (2009). «Las grandes cifras del fracaso y la exclusión educativa». *Revista del currículum y formación del profesorado*, 13 (3), 33-58.
- BOLÍVAR, A. y PEREYRA, M. A. (2006). *Introducción a la edición española. Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Aljibe.
- CARABAÑA, J. (2004). «Ni tan grande, ni tan grave ni tan fácil de arreglar. Datos y razones sobre el fracaso escolar». *Revista Cuadernos de Información económica*, 180, 131-140.
- CASTEL, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós
- COLÁS, P. y BUENDÍA, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- CUETO, B. (2006). «Autoempleo, autónomos y economía social en España». *Perspectivas del Sistema Financiero*, 86, 35-48.
- DUBET, F. (2005). «Exclusión Social, Exclusión Escolar». En Luengo, J. (coord.) *Paradigmas de gobernanación y de exclusión social en educación* (pp. 93-115). México: Ediciones Pomares.
- DOMINGO, J. (2005). «Nuevas formas de asesorar y apoyar a los centros educativos». *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 33- 55.
- ESCUDERO, J.M. (2009). «Fracaso Escolar y Exclusión Educativa». *Revista del currículum y formación del profesorado*, 13 (3), 12-27.
- FULLAN, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio*. Barcelona: Octaedro.
- HERNÁNDEZ, M. (2007). *Exclusión Social y Desigualdad*. Murcia: edit.um.
- JOHNSON, D. y RUDOLPH, A. (2001). *Beyond Social Promotion and Retention: Five Strategies to Help Students Succeed*. Naperville, IL: Learning Point Associates.
- LENOIR, R. (1974/1989). *Les Exclus: Un Français sur Dix*. Paris: Editions du Seuil.



- LOE. Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo de Educación.
- LOGSE. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- LUENGO, J. (2005). *Paradigmas de gobernación y de exclusión en la educación*. Barcelona-México: Pomares.
- LUENGO, J., JIMÉNEZ, M. y TABERNER, J. (2009). «Exclusión Social y Exclusión Educativa como fracasos. Conceptos y Líneas para su comprensión e investigación». *Revista del currículum y formación del profesorado*, 13 (3), 64- 87.
- LUZÓN, A., PORTO, M., RITACCO, M. y TORRES, M. (2009). «Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de educación secundaria. Una mirada desde la experiencia I». *Revista del currículum y formación del profesorado*, 13 (3), 37-59.
- MEC (2009). *Datos y Cifras. Curso escolar 2008/2009*. Madrid: MEC, Secretaría General Técnica.
- MELTZOFF, J. (2000): *Crítica a la investigación. Psicología y campos afines*. Madrid. Alianza Editorial.
- SAN ANDRÉS, R. (2004). *Guía de Buenas Prácticas por el Empleo para Colectivos Vulnerables. Buenas Prácticas en la Inclusión Social*. Madrid: Cruz Roja española.
- SEN, A. (2000). *Social exclusion: concept, application, and scrutiny*. Philippines: Asian Development Bank.
- SUBIRATS, J. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad Española y europea*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- TEZANOS, F. (2004). *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Madrid: Sistema
- VALLÉS, M. (2009). *Entrevistas Cualitativas*. Cuadernos Metodológicos. Madrid. CIS

Fecha de envío: 25/11/2010. Fecha de aceptación: 07/05/2011

