

PRÁCTICAS ESCOLARES ANTE LA EXCLUSIÓN SOCIAL. ESTUDIO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Maximiliano Ritacco Real
Francisco Javier Amores Fernández
Universidad de Granada

RESUMEN: El crecimiento acelerado de los fenómenos de marginalización y exclusión social se debe fundamentalmente a los nuevos parámetros de competencia global en el mundo de la información, el conocimiento y el trabajo. En este proceso de cambio se ha enfocado la mirada hacia el contexto educativo asignándole un lugar central como respuesta a las demandas de formación y competencias que establece el sistema productivo. En contraposición a ello, y en sintonía con las propuestas del Estado de Bienestar, consideramos las *buenas prácticas* educativas como aquellas que reducen el grado de abandono, deserción, fracaso y exclusión educativa potenciando los procesos de cohesión social. A través de una metodología cualitativa nos aproximamos a tres centros públicos de enseñanza secundaria ubicados en zonas de riesgo de exclusión social para identificar posibles buenas prácticas en diversas medidas de atención a la diversidad ofertadas en nuestro sistema de enseñanza, con el objetivo de diseminarlas para su posible utilización en diversos contextos y por diferentes actores educativos.

PALABRAS CLAVE: Fracaso escolar, exclusión social y educativa, buenas prácticas.

SCHOOL PRACTICES TO SOCIAL EXCLUSION. A STUDY IN COMPULSORY SECONDARY EDUCATION

ABSTRACT: The acceleration of the phenomena of marginalization and social exclusion, mainly due to the new parameters of global competition imposed by the productive system, the educational context has been assigned a central place in response to the demands of training and skills, creating new dynamics of exclusion. Faced with this problem have been considered good educational practices that reduce these processes those promoting social cohesion. Through a qualitative methodology we approach three public high

schools located in areas at risk of social exclusion to identify potential best practices in various measures to prevent failure offered in our education system, in order to disseminate them for possible use in different contexts and for different educational actors.

KEYWORDS: School failure, social and educational exclusion, good practices.

Recibido: 21/10/2010

Aceptado: 30/01/2011

INTRODUCCIÓN/CONCEPTUALIZACIÓN

El presente trabajo tiene su origen en un proyecto de investigación titulado “Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la ESO. Situación, programas y buenas prácticas en la Comunidad Autónoma de Andalucía”, bajo el Plan Nacional I+D+I, 2006-2009 (SEJ 2006-14992-C06-04/EDUC), desarrollado en las Comunidades Autónomas de Andalucía y Murcia, con el objetivo de analizar e identificar patrones pedagógicos y dinámicas de actuación, en clave de *buenas prácticas*, potenciadas por parte de los agentes responsables del aprendizaje del alumnado en riesgo de fracaso escolar¹ (profesorado, equipos directivos, líderes organizacionales, orientadores, etc.).

En este sentido, dicho proyecto ha pretendido analizar y comparar en estas comunidades autónomas las políticas educativas, las prácticas y los resultados que se están alcanzando con los estudiantes que encuentran dificultades acusadas de seguir el currículo y la enseñanza regular en la ESO y que están, por lo tanto, en situación extrema de riesgo de exclusión educativa y social.

Para ello, el enfoque de estudio del proyecto I+D+I propuso combinar una perspectiva macro y micro, buscando responder a una serie de cuestionamientos vinculados a un conjunto de ejes transversales², de los cuales, la investigación que aquí se presenta, profundiza y dedica su atención a uno de ellos:

Identificación y documentación de buenas prácticas en las medidas de atención a la diversidad en contextos de exclusión social y educativa en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

1. El concepto de *alumnos en riesgo* alude a aquellos estudiantes que encuentran, a lo largo de su escolaridad, dificultades acusadas para seguir con provecho el currículo y la enseñanza regular. En consecuencia, dicha situación aumenta sus posibilidades de caer en los procesos de exclusión social (Klasen, 1999; Vélaz de Medrano, 2005; Vidal, 2009).

2. Dichos ejes transversales se definieron en: 1) Identificación: índices, grados y distribución (Índices de estudiantes en riesgo de exclusión escolar, grado de visibilidad en las comunidades autónomas, distribución del alumnado en los IES dependiendo de su situación). 2) Itinerarios de reinserción: (patrones de gestación y desarrollo del desenganche y reinserción escolar en las trayectorias escolares del alumnado derivado a las medidas de atención a la diversidad). 3) Interpretación y valoración (por parte de los centros, el profesorado, los estudiantes y sus familias) del problema de la exclusión socioeducativa, criterios y procedimientos de evaluación y tipificación del alumnado, diseño del currículo y procesos de enseñanza. 4) Políticas y prácticas de transición entre la escolaridad obligatoria y el mundo laboral.

De este modo, uno de los conceptos clave que consideramos estudiar en profundidad es el de “alumnos en riesgo” que, a su vez es, objeto de un amplio reconocimiento y discusión teórica en la literatura especializada (Vélaz de Medrano, 2003; 2005; Bolívar y López Calvo, 2009) y que alude a aquellos estudiantes que encuentran a lo largo de su escolaridad y, específicamente, en determinados momentos críticos de la misma, dificultades acusadas para seguir con provecho el currículo y la enseñanza regular.

Otro acercamiento teórico se refiere a la situación de estudiantes que se hallan en “zonas de vulnerabilidad” (Escudero, 2009), dirigiéndose la atención, no a la exclusión terminal o al resultado de la educación, sino a ciertos antecedentes, condiciones y factores contextuales y dinámicos que pueden conducir al mismo. Por ello, autores como Escudero y Bolívar (2008) han afirmado que, según el riesgo sea representado, valorado y educativamente tratado, la exclusión educativa y social será contenida o llegará a consumarse.

En este sentido, si bien ya contábamos con una perspectiva probabilística referente a dichas “zonas de vulnerabilidad” que se concretaban en un conjunto de refuerzos tales como: tasas de repetición, promoción social, no idoneidad, absentismo y abandono de la educación secundaria obligatoria (ESO) sin la titulación correspondiente, etc., con diferencias según comunidades autónomas, la falta de datos y la abundancia de estadísticas generalistas que ofrecen resultados finalistas y productivistas, poco sensibles a los factores contextuales que generan la exclusión socioeducativa, hacían necesario un acercamiento más preciso sobre los antecedentes, condiciones, factores contextuales y dinámicos que provocan la exclusión socioeducativa.

Por último, fue necesaria la profundización y análisis teórico del concepto de *buenas prácticas* y su uso dentro del ámbito educativo, precisando nuestro acercamiento hacia el empleo de las mismas en contextos de riesgo social y vulnerabilidad socioeducativa. Para ello, autores de reconocido prestigio a nivel nacional e internacional en esta área como: Van Oers (2003), San Andrés (2004), Ainscow, Crow, Dyson (2007), Adams (2008), Coffield y Edward (2008), Escudero (2009), entre otros, formaron parte de un amplio bagaje documental y orientativo que favorecieron el análisis y posterior identificación de estrategias pedagógicas que, al tiempo que logran el desarrollo educativo del alumnado, favorecen su inclusión social.

El marco de las medidas de “atención a la diversidad” también ha ocupado gran parte de nuestra consideración. Desde sus comienzos en el sistema educativo español, a mediados de los años noventa del siglo pasado, y debido a la aplicación de la LOGSE (1990), se ha constatado que, a pesar de la aplicación de estas medidas a la población escolar en riesgo de exclusión, el problema persiste (Bolívar y López, 2009; Escudero, 2009). Programas de refuerzo, compensación educativa, repetición, programas de diversificación curricular, aulas taller, programas de garantía social (hoy PCPI) u otros con denominaciones diferentes según la comunidad autónoma, han representado, por un lado, políticas y prácticas de tipificación y categorización de alumnos y, por otro, su derivación hacia determinadas medidas escolares, con sus correspondientes diseños organizativos y curriculares.

Las consideraciones previas al estudio han puesto de manifiesto que las medidas extraordinarias de atención a la diversidad merecen una valoración positiva, aunque no siempre alcanzan la inclusión suficiente que pretenden y que sería deseable (Martínez, 2005).

Por ello, se requiere todavía un análisis y comprensión más profunda y precisa de algunas de las facetas de las medidas extraordinarias de atención a los estudiantes con dificultades escolares más severas, así como, dada la diversidad de las políticas autonómicas, una cierta mirada de conjunto que nos ayude a entender, a nivel macro y micro, este tipo de políticas, su desarrollo y resultados.

Nuestro interés investigador se centró en identificar las estrategias pedagógicas (*buenas prácticas*) ante la problemática de la exclusión socioeducativa y el fracaso escolar: diseminarlas debidamente codificadas para su posible utilización en diversos contextos y por diferentes actores educativos.

Cabe resaltar que, en la última década, el fracaso escolar ha sido objeto de diversos estudios e informes en el contexto de la OCDE (2009), adoptando la “perspectiva de la exclusión educativa” (Klasen, 1999; Brynner, 2000; Ranson, 2000), que incluye categorías de análisis y modelos de comprensión que proceden, a su vez, del llamado “paradigma de la exclusión” (Silver, 1994; Tezanos, 2004; Castel, 2004; Karsz, 2004; Bauman, 2005).

MÉTODO

Contextualización

Nuestro proceso metodológico se ha apoyado en el uso de una metodología cualitativa y un enfoque interpretativo de investigación. Todo ello, debido a la necesidad inicial de captar significados que se construyen en aquellos centros escolares ubicados en contextos desfavorecidos.

Así pues, nos aproximamos a tres centros educativos públicos de educación secundaria (IES) ubicados en la provincia de Granada, en contextos de vulnerabilidad social, económica, educativa, etc., en los que una proporción elevada de su alumnado se encuentra en riesgo de exclusión educativa.

La selección de los IES, se ha realizado a través de un muestreo *intencional, homogéneo y restringido* por tratarse de centros accesibles y que tienen entre su alumnado a estudiantes en riesgo de exclusión educativa (Meltzoff, 2000).

A su vez, la selección de la muestra de estudiantes ha seguido los criterios *probabilístico e intencional* (Meltzoff, 2000), siendo en total 135 estudiantes pertenecientes a tres centros educativos escolarizados en itinerarios o programas específicos de atención a la diversidad.

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

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

Tabla 1. *Distribución muestral. Estudiantes en riesgo de exclusión educativa por curso*

Cursos que realiza	Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
1º ESO Compensatoria	5	7,5	7,5
2º ESO Apoyo a la Integración	21	31	38,5
3º ESO Diversificación Curricular	14	20,3	58,8
4º ESO Diversificación Curricular	3	4,1	62,9
PGS (sin consignar)	16	22,8	85,7
1º Ciclo ESO	3	4,7	90,4
Apoyo y Refuerzo	2	4	94,4
PGS Electricidad	3	4,2	98,6
PGS Auxiliar de Oficina	1	1,4	100

Consideraciones metodológicas, objetivos y el proceso de la investigación

Nuestro estudio deriva del Proyecto de Investigación y Desarrollo denominado: *Estudiantes en Riesgo de Exclusión Educativa en la E.S.O Situación, Programas y Buenas Prácticas en la Comunidad Autónoma de Andalucía* (Escudero y Bolívar, 2008) y ha tenido el propósito de identificar en los centros educativos analizados lo que se ha definido como *buenas prácticas educativas*. Para ello, se han tomado tres decisiones de tipo metodológico. La primera se refiere al análisis de información secundaria contenida en las bases de datos de la propia administración educativa sobre el alumnado en situación de exclusión social en la ESO. La segunda, la selección de una muestra de IES ubicados en contextos de vulnerabilidad y con una tasa de alumnado en riesgo de fracaso y abandono escolar por encima de la media andaluza. La tercera decisión consideró la conveniencia de analizar estudiantes y medidas especiales de atención a la diversidad.

Una vez establecida la selección de los casos (los IES), se realizaron entrevistas en profundidad al profesorado implicado, así como observaciones de aula.

Para la interpretación de los datos se tomó como criterio analítico el concepto teórico de *buenas prácticas*, utilizando una serie de indicadores específicos capaces de identificarlas siguiendo las propuestas de Johnson y Rudolph (2001), San Andrés (2004) y Alsina y Planas (2009)³.

3. Dichos criterios se refieren a las creencias, concepciones, visiones y valoraciones del profesorado; evaluaciones y expectativas de los programas y sus contribuciones a contrarrestar el riesgo de que los alumnos egresen de la escuela sin la formación debida; selección y organización de los contenidos a trabajar, claridad respecto al tipo de objetivos o aprendizajes a lograr, con mención específica al tipo de contenidos y aprendizajes que se trabajan en las medidas estudiadas; tareas escolares, actividades, materiales y relaciones personales y sociales en las clases; evaluación de los aprendizajes y centros, profesorado, familias y comunidad.

Elección y diseño de los instrumentos

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

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

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.
Datos	– Sobre rendimiento escolar. Repetición. Promoción. Absentismo. Deserción. Funcionamiento de los programas (índices de titulación a partir de la diversificación y de la transición u otros tipos de medidas).

La entrevista

Entre las distintas tipologías de entrevistas cualitativas, nosotros hemos seleccionado la entrevista en profundidad (o *no estructurada*) ya que nos ha permitido analizar e interpretar las relaciones que pueden existir entre las concepciones que tiene el profesorado acerca del vínculo entre su marco laboral y el reflejo práctico en su desempeño diario. La elección de los entrevistados/as se ha llevado a cabo mediante un *muestreo por conveniencia*⁴, seleccionando a aquellas personas que realiza-

4. 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*.

ban tareas docentes en los ámbitos que son de especial interés para la investigación (dirección, la jefatura de estudios, el departamento de orientación, los programas de atención a la diversidad). En el siguiente cuadro 2, se observa la distribución de los entrevistados, tanto por centro como por especialidad.

Cuadro 2. *Distribución de entrevistas realizadas por centro y especialidad*

Centro Entrevistados/as	C	A R	PGS	PDC	TAR	O	D	JE	OT
Centro 1	2		3		1	1	1	1	3
Centro 2	2	1	4	1	3	1	1		
Centro 3		3		4			1	1	
TOTAL Entrevistas por área	4	4	7	5	4	2	3	2	3
TOTAL Entrevistas	34								

En referencia a los objetivos de la entrevista empleada, se apunta que se centra en dos ejes principales, uno de tipo estructural vinculado a la medida/s o programa/s desarrollado/s y otro subyacente que indaga acerca de las prácticas que acontecían en dichos marcos de trabajo. El interés de la misma se enfocó, entre otros aspectos, en detectar aspectos relacionados con la implementación de dichas medidas, las percepciones del profesorado acerca de los programas y planes que se contemplan en su centro escolar, la disponibilidad de recursos materiales que garanticen una atención inclusiva, etc.

Los ítems de la entrevista obedecen a una serie de interrogantes que giran en torno a cuestiones relacionadas con el profesorado (historia profesional, formación permanente, etc.), como con su desempeño en el contexto escolar. Es en ésta perspectiva en la que se ahonda más, ya que el interés se centra en las características de los grupos que atiende, la metodología que aplica, la preparación de sus sesiones, la organización espacio-temporal, etc.

Análisis de documentos

Otra de las fuentes de información que se ha utilizado consistió en analizar documentos oficiales, tanto de la administración central (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía), como de la provincial (Delegación de Granada). Con respecto a los centros, hemos analizado sus Proyectos Educativos y sus archivos (datos de carácter académico e historial del alumnado). Por otro lado, los referentes legislativos más generales (leyes, reales decretos, órdenes, resoluciones, etc.) hasta las más particulares y concretas (acuerdos, instrucciones, circulares, etc.) también han sido consultados para contextualizar normativamente nuestra investigación. Por último, no se han pasado por alto los informes técnicos que emiten periódicamente los

principales organismos e instituciones nacionales (INCE, IVEI, FOESSA, etc.) e internacionales (OCDE, EUROSTAT, etc.)

Esquemas de Observación

El tipo de observación realizada se apoya en los criterios de Martínez (2006) definiéndose como *intencionada, ilustrada, sistematizada, directa y externa*. Al igual que con las entrevistas, se diseñó una *guía para la observación en el aula*, en la que se tuvieron en cuenta los siguientes apartados: datos generales, estructura social del aula, estructura académica del aula, inicio de la clase, desarrollo, contenidos y materiales, clima y participación y seguimiento y evaluación de la actividad del día. Muchos de estos aspectos observados se relacionaron con cuestionamientos realizados a los entrevistados.

Análisis de los datos

Para el análisis de los datos se ha utilizado la técnica conocida como el análisis de contenido. El mismo, al tiempo que fue clave en los momentos en los que abundaba la complejidad de un conjunto global de datos sin categorizar, dio paso al proceso de estructuración caracterizado en los próximos párrafos.

El análisis de contenido

En nuestra investigación, el análisis de contenido fue utilizado en distintas fases con el objetivo de identificar posibles *buenas prácticas* educativas. En la primera fase se analizaron las transcripciones de las entrevistas en profundidad y los registros de las observaciones. En esta etapa, se aplicó el “análisis de contenido” con el objetivo de establecer *unidades de registro*⁵ a medida que íbamos trabajando “sobre el papel” con las fuentes de información. En la segunda fase, y siguiendo con la aplicación de esta técnica, las *unidades de registro* ya extraídas fueron clasificadas y reducidas en *indicadores* o *unidades de análisis*⁶, todo ello para establecer una cierta organización de los mensajes de nuestras notas de campo y transcripciones. Como resultado, logramos, entre otras cosas, identificar y clasificar una serie de *pre-categorías* en donde se expresaban las actuaciones y prácticas de los profesionales. Prosiguiendo, aplicamos a los *indicadores* los *criterios de identificación de buenas prácticas* (Johnson y Rudolph, 2001; San Andrés, 2004; Alsina y Planas, 2009) en cada una de las *pre-categorías* logrando componer un sistema de *categorías* emergentes⁷ ya consolidadas. Por último, en cada *categoría*, establecimos un *orden fre-*

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

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

7. Para Martínez (2006) la condición previa de todo proceso de categorización es “sumergirse” mentalmente en la realidad expresada buscando captar aspectos o realidades nuevas que enrique-

cuencial⁸, de *buenas prácticas* concretando las que sí se asociaban con los criterios de selección e ignorando las que no se saturaban con los mismos. En el siguiente cuadro 3 es posible observar los momentos clave, dentro del proceso de estructuración de las categorías, en donde utilizamos el análisis de contenido.

Cuadro 3. Fases del proceso de estructuración sometidas al análisis de contenido

Análisis de contenido		
Entrevistas x 34 (Unidades de registro)	Observaciones x 10 (Unidades de registro)	
↓	↓	
↓ Indicadores o unidades de análisis ↓		
<i>Estructuración de categorías</i> Nvivo8	Categorías menores, o Pre- categorías 1 ^{er} y 2 ^o Vuelco de Indicadores (UA)	<i>Reducción de datos</i> Nvivo8
↓		↓
↓ Criterios de Identificación de <i>Buenas Prácticas</i> ↓		
↓ Categorías Generales y Comprensivas ↓		
↓ Tablas de Frecuencias de <i>Buenas Prácticas</i> ↓		

Software de análisis y organización de datos (NVIVO8)

Fue la herramienta informática utilizada para realizar el análisis de contenido. El NVIVO8 es un software de investigación cualitativa muy útil para organizar y analizar documentos en Word, PDF, etc. El programa nos ayudó a trabajar con el material para compilar, comparar y encontrar sentido a la información de una forma más rápida y segura⁹.

El proceso de categorización y estructuración

El proceso que hemos seguido para extraer categorías de los datos empíricos ha seguido un camino de reglas precisas, mediante mecanismos de descomposición, agregación y enumeración, que nos han permitido armar una representación del contenido, susceptible de ilustrarnos sobre las características más relevantes de los datos.

cen el significado. Para ello, el uso de esquemas de interpretación diseñando y rediseñando los conceptos resultan verdaderamente efectivos a la hora de “categorizar” (codificar mediante un término o expresión breve que sean claros e inequívocos) o clasificar las partes en relación con el todo.

8. El análisis de contenido da la posibilidad de establecer reglas de recuento (frecuencia) sobre los indicadores. En nuestro caso utilizamos la *frecuencia valorativa*, que se refiere a la cantidad total de veces que un indicador se asocia con una serie de criterios determinados.

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

Nuestro proceso de categorización comenzó a partir de una “triangulación” entre los tres instrumentos (documentos, entrevistas y observaciones). En este sentido, fue de gran importancia (dentro de la etapa de estructuración¹⁰) 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 pre-categorías (categorías menores o específicas) conformando la primera parte del proceso¹¹. Avanzando con la reducción de los datos, la aplicación de los *criterios de identificación de buenas prácticas* (Johnson y Rudolph, 2001; San Andrés, 2004; Alsina y Planas, 2009) a las *pre-categorías* nos permitió, no solo reducirlas en *categorías* más generales y comprensivas, sino también complementar nuestra clasificación con un *orden frecuencial de las buenas prácticas* en cada una de las categorías generales. En el anterior esquema 2 reflejamos de forma vertical las fases que constituyeron nuestro proceso metodológico.

Las categorías emergentes

Al término del proceso de categorización emergieron las siguientes categorías vinculadas con las *buenas prácticas* identificadas:

- *Buenas prácticas en la categoría de la organización del centro y del aula.*
- *Buenas prácticas en la categoría de la enseñanza y el aprendizaje.*

Sin más, de aquí en adelante intentaremos reflexionar acerca de las primeras confluencias y convergencias de todo este proceso, y apoyándonos en los pilares ya construidos, nos dirigiremos, con el sustento empírico de los fragmentos extraídos de las opiniones de los informantes¹², 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

Gracias a la estructuración y categorización de la información recogida durante el proceso metodológico, fue posible la conformación de un conjunto de categorías

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

11. En esta etapa fueron importantes dos vuelcos de información realizados (1^{er} y 2^o 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.

12. 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).

emergentes que nos conducen hacia las *buenas prácticas* educativas identificadas. Por ello, de aquí en adelante, apoyados en la base empírica de las opiniones de los informantes, procederemos a caracterizar cada una de estas categorías.

Buenas prácticas en la categoría de la estructura y la organización del centro

López (2006), se refiere a las organizaciones escolares actuales diferenciando claramente el marco de acción que el profesorado posee dentro del carácter formal de su estructura, del margen de autonomía que les permite trascender de la misma. A su vez, el aumento de la brecha entre ambas esferas les permitirá desarrollar un conjunto de conductas adaptativas sin necesidad de que éstas estén predeterminadas por una estructura que controle, supervise o evalúe. De este modo, este tipo de organizaciones se permiten a sí mismas importantes márgenes de flexibilidad en su funcionamiento pudiendo llegar más fácilmente a la creación de espacios colaborativos de ejercicio profesional ante problemáticas como la exclusión socioeducativa.

Como se observa en el gráfico 1, las *buenas prácticas* identificadas en esta categoría, se concentran principalmente en dos de las tres sub-categorías: la organización del alumnado y la organización profesorado. Ambas sub-categorías abarcan el 68% del total de la frecuencia de saturación.

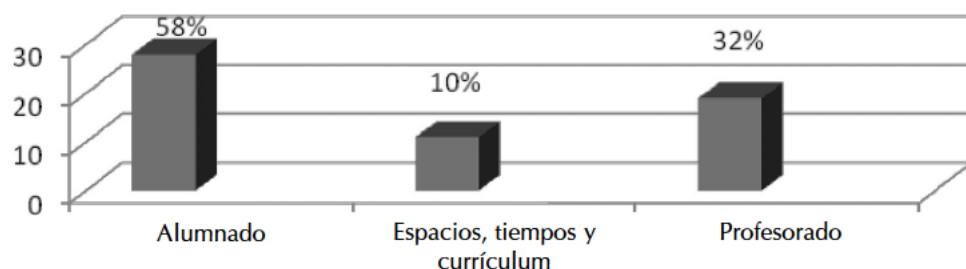


Gráfico 1. Frecuencias de buenas prácticas en la categoría de la estructura organizativa del centro educativo

La estructura organizativa y el profesorado

El contexto de autonomía de los centros educativos proporciona un alto grado de diferenciación interna en las tareas del profesorado, ya que sus responsabilidades son más difusas, en un ambiente organizativo en el que el control y la coordinación se orientan hacia un trabajo más colaborativo. En este marco, los docentes se comprometen con metas educativas de más alto nivel, porque le da significado a su trabajo conforme a unos objetivos compartidos y deseados. Como lo refleja el siguiente fragmento, las dinámicas basadas en el compromiso son clave en esta nueva forma de concebir el funcionamiento del centro, ofertando el propio director una parte de su tiempo para llevar adelante el proyecto educativo.

“Pero es que este centro es matemática pura [...] luego el instituto pone de su parte más horas; yo por ejemplo no tenía que dar clase y sin embargo doy cinco horas, y así ponemos veinte horas desde dieciséis hasta treinta y seis”. (D.1).

Por estas cuestiones, la flexibilidad es parte del nuevo papel que tiene que desempeñar el profesorado en este tipo de organizaciones, más descentralizadas.

“Tenemos que tirar entre todos y que el trabajo tenemos que dividirlo equitativamente. Creo que es un razonamiento tan lógico [...] lo que hemos hecho, ha sido disminuir la ratio en el primer ciclo y dividir la tarea”. (D.2).

En otro de los centros:

“Todos los profesores que entran en compensatoria son voluntarios [...] yo lo negocio eso con ellos [...] para no forzar a nadie que no quiera entrar en compensatoria. [...] ha sido un éxito vamos a seguir en esa dinámica”. (D.1).

Bajo estos criterios, la asignación de las tareas se lleva a cabo a través de la negociación, dado que se parte de unas metas a las que se les da valor y significado. Por ello, el profesorado involucrado en las *buenas prácticas* identificadas, suele compartir libremente los objetivos de los proyectos en los que está comprometido el centro.

La estructura organizativa y el alumnado

Las prácticas resaltadas en el apartado anterior se utilizan, en ésta sub-categoría, bajo los mismos objetivos y criterios, pero ahora se centran en el alumnado. Diferentes formas organizativas que permitan, entre otras cuestiones, individualizar la enseñanza, son utilizadas para facilitar el desarrollo educativo del alumnado en riesgo. Así lo manifiestan los informantes:

“La coordinación de los programas siempre se establece a través de reuniones con el profesorado, bajo criterios flexibles de movilidad, manteniendo grupos reducidos y trabajando por competencias”. (O. 2).

En este sentido, Johnson y Rudolph (2001) afirman, que la organización de los estudiantes con dificultades de aprendizaje deben realizarse a partir de *agrupamientos flexibles, sin establecer criterios previos de ordenación* (edad cronológica, resultados o rendimiento académico, etc.) con el objeto de mejorar los aprendizajes:

“El profesor de Sociales que me envía a los alumnos con más dificultades [...] suelen ser grupos reducidos, cuatro o cinco”. (A y R. 1) [...] Hemos tenido la suerte de poder hacer los apoyos todos los días y en todas las horas, hay una diferencia y la evolución es bastante grande [...] en algunas asignaturas se quedan en sus clases para mantenerlos integrados”. (A y R. 3).

Así pues, las valoraciones del profesorado reflejadas en los fragmentos, 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:

“Disminuir la tasa de abandono escolar en las enseñanzas obligatorias mediante una organización flexible e individualizada que facilite la atención a la diversidad”. (Proyecto Educativo de centro. 2).

Organización de espacios, tiempos y currículum

En estos IES es en la organización de los espacios y tiempos donde aparecen con más intensidad los indicadores de riesgo de exclusión educativa (desfase escolar, repetición, etc.). Por ello, una de las prácticas claves, es la que se dedica a atender estas situaciones, sin caer en estrategias paliativas ni asistenciales. Así lo valora uno de los profesionales encargados del Programa de apoyo y refuerzo educativo:

“... descubriré que cuanto más espacio, más capacidad de dispersión tienen; por eso acondiciono el sitio a sus necesidades [...] trabajamos en círculo y yo estoy de pié ayudándoles a cada uno”. (A y R. 2).

A principio de curso, se establecen los agrupamientos teniendo en cuenta las competencias curriculares del alumnado con el objeto de optimizar las condiciones en las que se producen los aprendizajes:

“... tenemos grupos flexibles en función de la competencia curricular [...] al principio del curso hacemos unas pruebas individuales y luego se van agrupando. Procuramos que los distintos niveles se correspondan con las diversas competencias (C. 3) [...] la estrategia es dinamismo y pasar por todos los sitios y manejar la toda la información de los alumnos para formar los grupos [...] luego todo es flexible y negociable”. (O. 3).

De estos fragmentos, se evidencia, entre otras cuestiones, la capacidad de *flexibilizar* la gestión de la organización el nivel de implicación por parte de los responsables del desarrollo educativo del alumnado. Así pues, el *aprovechar eficazmente los recursos existentes o flexibilizar los tiempos del horario establecido*, se encuentran entre los indicadores de *identificación de buenas prácticas* (Johnson y Rudolph, 2001; San Andrés, 2004) utilizados en nuestro proceso metodológico.

Buenas prácticas en la categoría de la enseñanza y el aprendizaje

Las intenciones de las políticas educativas deberían apuntar 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. Por ello, se trata de que la práctica docente centre sus objetivos, y más en contextos de exclusión social, por las agrupaciones del alumnado, por sus dimensiones, etc.

El gráfico 2 nos sitúa en las frecuencias de *buenas prácticas* obtenidas en esta categoría.

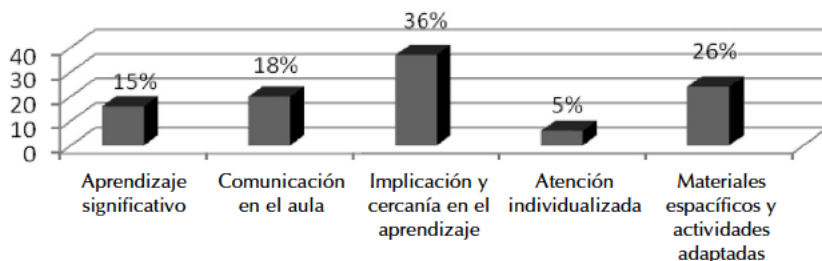


Gráfico 2. Frecuencias de buenas prácticas en la categoría de la enseñanza aprendizaje

En el mismo se observa, a nivel general, cómo 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 el 62% del total de la saturación de las frecuencias derivadas del proceso metodológico. Otra de las cuestiones a resaltar 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 cual llega a alcanzar un 26% sobre el total.

Comunicación en el aula

En los contextos donde acontece nuestra investigación, 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 alumnado y por el uso espontáneo que acontece en la cotidianidad. Introducir estos patrones en el diálogo es una de las metas más valoradas por el profesorado.

“Dialogo mucho con ellos [porque] creo que la base de una buena clase tiene que ser la comunicación. Se puede hablar de todo, con respeto. Por eso siempre respeto lo turnos de palabra, que se escuchen, que me dejen terminar de hablar...” (TAR. 1).

En los otros dos centros:

“Las pautas de comportamiento, las trabajamos desde la competencia oral comunicativa [...] venimos a dialogar y a comunicarnos correctamente (C. 3) [...] deben saber relacionarse y para eso hay que hablar correctamente”. (PDC. 2).

Los docentes, al tiempo que reconocen la dificultad de sus materias, requieren el manejo de habilidades asociadas al lenguaje para facilitar los procesos de enseñanza aprendizaje (Celdrán, 2006). De acuerdo con los *criterios de selección de buenas prácticas* aplicados, *promover la participación mediante estrategias de diálogo y comunicativas* es para Johnson y Rudolph (2001) un claro indicio de la existencia de prácticas que luchan ante las diversas situaciones de riesgo de exclusión socioeducativa.

Implicación y cercanía en el aprendizaje

La implicación del profesorado adjunto a las medidas es muy importante, porque 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 [...] Hay una complicidad que tu puedes tener con ellos si llevas varios cursos seguidos. [...] que los puedes llevar de la mano y luego ya los dejes volar solos”. (A y R. 2).

Una de las principales barreras con las que se encuentra el profesorado con el alumnado 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 fundamen-

talmente, una mayor implicación profesional, al tiempo que se establece una labor relacional que antecede a la enseñanza de los conocimientos:

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

En este sentido, *dar lugar a la creación y el fortalecimiento de vínculos personales* (San Andrés, 2004), 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”.

Atención individualizada

La atención individualizada es un requisito que debe presidir la mayoría de las actividades de aprendizaje, porque los ritmos de aprendizaje son muy heterogéneos. Así pues, la organización y distribución de los espacios y los tiempos permiten que la ratio de las aulas posibilite este tipo de trabajo tan cercano a los intereses del alumnado.

“Orientamos el trabajo al nivel individual, indagar y motivar si tienen algún tipo de motivación personal de futuro y trabajar desde ahí. (PDC. 3) [...] Es indudable una atención individualizada, trabajar en grupos pequeños es la mejor forma” (C. 1).

Las dificultades se manifiestan, entre otras, en bajos niveles de atención y concentración. Esto reafirma que las actuaciones requieran de una *metodología individualizada de la enseñanza*, y más aún cuando son aprendizajes que requieren un nivel de pensamiento reflexivo (Piqué, 1994). Así es manifestado por los entrevistados:

“Es una atención muy individualizada [...] explico al grupo y me dedico a ellos de forma personal”. (A y R. 2) [...] Al principio del curso hacemos unas pruebas individuales para establecer su nivel curricular, eso nos facilita para trabajar individualmente. (C. 2).

Materiales específicos y actividades adaptadas

En los contextos a los que se refiere esta investigación, la adaptación del currículum a la diversidad de las necesidades educativas del alumnado es una de las prácticas principales. Entre otras cuestiones, esto requiere, unos materiales adaptados a los niveles de competencia (Bombini, 2006). Estos materiales están organizados y supervisados, en este caso, por el orientador del centro.

“Cuentan con materiales específicos que se han diseñado según su materia desde el Departamento de Orientación. Cada uno trabaja un sistema propio”. (O.1).

A su vez, en varias ocasiones son los propios docentes quienes los elaboran. Así lo refieren los mismos profesores:

“Preparamos el material adaptado a su nivel y se lo llevan a sus clases, después nosotros aquí seguimos trabajando con ellos. (PDC. 1) [...] Los profesores elaboramos los materiales de forma secuenciada para individualizarlos después”. (PGS. 2).

Las actividades deben integrar un carácter *flexible y diverso en pos de una dinámica de trabajo ágil* (Johnson y Rudolph, 2001) que motive la implicación personal y grupal, así como la construcción de espacios de debate y reflexión.

Búsqueda de aprendizajes significativos

Las prácticas que se realizan en el aula ocupan un lugar central. La vuelta a lo *básico*, el tratamiento del lenguaje sexista, etc., son cuestiones que se trabajan en estos centros. En el texto que viene a continuación, se explica el interés por estas cuestiones:

“Les pedí que hicieran un cuento y que convirtieran a una princesa en heroína. [...] porque los personajes femeninos en los cuentos no han tenido ninguna trascendencia [...] luego ilustraron [...] lo pasaron a limpio y lo escribieron [...] Hago muchas lecturas, comprensión lectora, hacer un resumen, sacar las ideas principales”. (TAR. 2).

Teniendo en cuenta lo expresado, los criterios de identificación de *buenas prácticas* (Alsina y Planas, 2009) resaltan *la necesidad de establecer un alto grado de variabilidad, secuenciación y adaptación en las actividades para “despertar” un proceso comprensivo de aprendizaje* que busque ampliar las expectativas del alumnado en situación de exclusión educativa y social.

“La idea con las actividades es que sea variado, que hagan cosas por ellos mismos y vean resultados [...] que puedan primero entender la información, luego manipularla y luego completarla con conocimientos previos” (T. 1).

Sin más y dentro del marco de esta categoría, una de las observaciones de aula realizadas en una de las clases del Programa de Diversificación Curricular, evidencia algunos de los aspectos que hemos resaltado a lo largo de nuestro análisis:

“La docente inicia la clase. Son cuatro alumnos y dos alumnas. La docente propone una técnica de animación explicitando el objetivo de la misma: que se integren en grupos [...] La docente está de pié, se mueve alrededor de los y las estudiantes, se acerca a los que más dificultades tienen [...] Ahora la actividad es individual y comprensiva de lo que se hizo en grupo [8:40] se debate acerca de las reflexiones del alumnado [...] La docente pide que se explique con las propias palabras reflexiones individuales [9:15] Se reparten las fichas individuales (material adaptado) y los alumnos retoman las actividades del día anterior, diversas actividades dependiendo de sus dificultades [...] La docente acude a cada alumno de forma aleatoria, cambia cada dos o tres minutos [...] atiende dudas, anima, utiliza un lenguaje positivo” (PDC.1 - 2 de febrero 2007- 8:00 PM a 10:00 PM).

La dinamización de la clase, la individualización de la enseñanza, la flexibilidad dependiendo de los ritmos y dificultades, la búsqueda de un debate reflexivo, son cuestiones ya mencionadas dentro del análisis de esta categoría.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Al margen de lo que suponen las situaciones de exclusión escolar y su incidencia y repercusión en la exclusión social, las prácticas que hemos recogido a través de esta investigación, calificadas como *buenas prácticas*, ante todo, persiguen una educación más equitativa, o sea, una enseñanza más igualitaria, con menos fracturas y diferencias para las personas más vulnerables socialmente. Esta mirada, nos permite extraer algunas orientaciones, derivadas a las siguientes conclusiones generales:

- En las medidas de atención a la diversidad, existe un profesorado altamente implicado y conocedor de la realidad del alumnado. Diseña unidades y proyectos didácticos innovadores, atractivos y bien fundamentados. Gran parte de sus metas, al menos en la práctica, no pretenden únicamente que los alumnos logren unos conocimientos acordes con los estándares oficiales establecidos para poder lograr un título, sino también en desarrollar una serie de habilidades y estrategias de relación y de comunicación que les posibiliten una inserción socio-laboral exitosa. Muchos de estos docentes se muestran preocupados por conseguir finalidades educativas más amplias y relacionadas con competencias básicas de la educación obligatoria, así como por perseguir la realización personal de alumnado mediante el ejercicio de una ciudadanía activa y la incorporación a la vida adulta de manera satisfactoria.
- En cuanto al trabajo que se desarrolla en las aulas, éste se caracteriza por un ambiente distendido, natural, de confianza y respeto (no permisividad), adoptando medidas curriculares flexibles de modo que el alumnado capte el sentido y la funcionalidad de lo que aprende. A su vez, 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.
- En relación con el alumnado y a la adquisición de sus aprendizajes y competencias se apunta que *“nada tienen que ver con las promovidas por el nuevo modelo de desarrollo”* (Escudero y Bolívar, 2008), pretendiéndose por parte del profesorado, a nivel general, una formación integral como ciudadanos/as de un estado de derecho a la altura del nuevo siglo.
- Respecto a las *buenas prácticas* se ha constatado cómo muchas de ellas son parte de una manera coordinada de abordar las problemáticas relacionadas con el riesgo de exclusión socioeducativa por parte de los centros educativos. Dicha perspectiva ecológica, adoptada por los IES, vincula la dimensión social del fenómeno de la exclusión con la esfera escolar, fomentando un conocimiento de nuevas formas de aprendizaje, en consonancia con aquellos elementos reguladores de la vida social y la incidencia de los procesos de exclusión en el ámbito educativo.
- Cabe resaltar todas aquellas *buenas prácticas* que hemos documentado, en donde el Departamento de Orientación, ha apoyado la tarea de los profesores mediante diferentes dinámicas colaborativas, coordinativas y de asesoramiento al alumnado y al profesorado, en cuestiones metodológicas, didácticas, organi-

zativas, etc., lo que ha derivado en un entramado de actuaciones que son indicativo del grado de cohesión y del clima que se vive en el centro.

- 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 con el ánimo de dotar al currículum de una perspectiva integradora.
- 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.
- A nivel organizativo, las *buenas prácticas* ante la exclusión social se basan principalmente en estrategias con el alumnado y el profesorado. Es necesario aclarar que, en ocasiones, y debido a la complejidad e imprevistos de muchas de las situaciones, estas estrategias se adoptan siguiendo rápidas modificaciones y decisiones basadas en el “aquí y ahora”.

Por lo dicho, podemos afirmar que existen *buenas prácticas* que se ajustan a una idea de equidad escolar y expectativas de logros educativos a la altura de la diversidad del alumnado. Sin embargo, todas las intenciones e iniciativas, de innovar en estos términos, por parte de aquellos que creen en el rescate, la prevención, o en el reenganche educativo del alumnado, caerán al vacío sin una estructura que las soporte. De forma general, de la investigación realizada emergen numerosos canales de análisis, dejando un espacio abierto a numerosas vías y posibles incursiones tales como: la buena enseñanza y aprendizaje en el aula; el nuevo papel del liderazgo educativo; los contextos organizativos en los que la regulación y la rigidez estructural son más débiles; la idoneidad de los diversos programas de atención a la diversidad, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, P. (2008). Considering best practices: the social construction of teacher activity and pupil learning as performance. *Cambridge Journal of Education*, 38 (3), 375-392.
- ALSINA, A. y PLANAS, M. (2009). *Educación matemática y buenas prácticas. Infantil, primaria, secundaria y educación superior*. Barcelona: Graó.
- AINSCOW, M.; CROW, M. y DYSON, A. (2007). *Equity in Education: New Directions*. Manchester: University of Manchester, The Centre for Equity in Education.
- BAUMAN, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Madrid: Gedisa.
- BECK, U. (2000). *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós.
- BOLÍVAR, A. y PEREYRA, M. A. (2006). *Introducción a la edición española. Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Aljibe.

- BOLÍVAR, A. y LÓPEZ CALVO, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado. Revista del currículum y formación del profesorado*, 13 (3), 51-78. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART2.pdf>.
- BOMBINI, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Zorzal.
- BRYNNER, J. (2003). *Risks and Outcomes of Social Exclusion: Insights from Longitudinal Data*. Paris: OECD. Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/19/35/1855785.pdf>.
- CASTEL, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz. *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa.
- CELDRÁN, P. (2006): *Hablar con corrección*. Madrid: Temas de hoy.
- COFFIELD, F. y EDWARD, S. (2009). Rolling out 'good', 'best' and 'excellent' practice. What next? Perfect practice? *British Educational Research Journal*, 35 (3), 371-390.
- 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.
- ESCUADERO, J. M. (2009). Fracaso Escolar y Exclusión Educativa. *Profesorado. Revista del currículum y formación del profesorado*, 13 (3), 107-141. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART4.pdf>.
- ESCUADERO, J. M. y BOLÍVAR, A. (2008). *Documento de trabajo para el análisis de buenas prácticas*. Estudios de casos. Murcia: Universidad de Murcia.
- JOHNSON, D. y RUDOLPH, A. (2001). *Beyond Social Promotion and Retention: Five Strategies to Help Students Succeed*. Naperville, IL: Learning Point Associates. Disponible en: www.ncrel.org.
- KARSZ, S. (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Barcelona: Gedisa.
- KLASEN, S. (1999). *Social Exclusion, Children and Education: Conceptual and Measurement Issues*. Paris: OECD. Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/19/37/1855901.pdf>.
- KNOXED, A. y KUKLINSKI, J. (1982). *Network analysis*. London: Sage.
- LOE. Ley Orgánica 2/ 2006, 3 de mayo, de Educación.
- LÓPEZ, J. (2006). ¿A dónde va la teoría de la organización? *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10 (2), 34-75.
- MARTÍNEZ, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (1). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART2.pdf>.
- MARTÍNEZ, M. (2006). La investigación cualitativa. *Revista IIPSI*, 9 (1), 123-146.
- MELTZOFF, J. (2000). *Crítica a la investigación. Psicología y campos afines*. Madrid: Alianza Editorial.
- OCDE (2009). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2009. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación. Instituto de Evaluación.
- PETERSON, K. y WARREN, V. (1994). Changes in school governance and principals' roles: Changing jurisdictions, new power dynamics, and conflict in restructured

- schools". En J. Murphy y K. Louis (coords.), *Reshaping the principalship: Insights from transformational reform efforts* (219-236). Thousand Oaks, Ca.: Corwin Press.
- PIQUÉ, E. (1994). *Didáctica de la Lengua y la Literatura. Cuestiones Prácticas*. Bilbao: Ediciones Cervantes.
- RANSON, S. (2000). *Le nouvel apprentissage au service de l'insertion: Vers une gouvernance communautaire dans les zones d'action éducative*. Paris: OECD. Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/19/23/1855983.pdf>.
- 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*. Manila: Asian Development Bank.
- SILVER, H. (1994). Exclusión social y solidaridad social: tres paradigmas. *Revista Internacional del Trabajo*, 133 (5-6), 607-662.
- TEZANOS, J. (2004). *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Madrid: Sistema.
- VAN OERS, B. (2003). Learning resources in the context of play: promoting effective learning in early childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11 (1), 7-26.
- VALLÉS, M. (2009). *Entrevistas Cualitativas. Cuadernos Metodológicos*. Madrid: CIS.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (2003). *Intervención educativa y orientadora en problemas de inadaptación y exclusión social por factores educativos y socioculturales*. Madrid: UNED.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (2005). Cómo prevenir el rechazo y la exclusión social. *Cuadernos de Pedagogía*, 348, 58-61.