

BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES EN CONTEXTOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL

Proper teaching internship in context of social exclusion

Celia Corchuelo Fernández

Fecha de recepción: 13/09/2015

Fecha de aceptación: 08/12/2015

RESUMEN: Al tratar el tema de las buenas prácticas docentes, nos referimos a una serie de acciones a planificar, llevar a cabo y evaluar por parte del profesorado con el objetivo de introducir mejoras en su propio desempeño. Tal proceso ha demostrado ser potenciador de las estrategias didácticas y educativas, pero es que, además, cuando es bien aprovechado, puede constituir en sí mismo una herramienta efectiva para luchar contra el fracaso escolar y la exclusión social en cualquier contexto.

PALABRAS CLAVE: *buenas prácticas, enseñanza individualizada, fracaso escolar, exclusión social.*

ABSTRACT: Regarding to the issue of proper internship, we refer to a series of actions to plan, fulfill and evaluate by teachers with the aim of introduce some improvements in their own performance. This process has proved to be a potential factor of didactical and educational strategies, what is more, if it is well done, it can be constituted itself just like an effective tool to struggle against academic failure and social exclusion in any context.

KEY WORDS: proper teaching internship, personalised teaching, academic failure, social exclusion.

Definiciones de buenas prácticas docentes

La *Guía sobre buenas prácticas docentes para el desarrollo en el aula de las competencias básicas del alumnado*, editada en 2012 por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, establece que la buena práctica docente consiste en la inclusión de un conjunto de acciones beneficiosas en la metodología del profesorado, de las cuales se espera que desencadenen mejoras en todas las dimensiones de su estrategia: en la relación con el alumnado, en el proceso de aprendizaje y en los resultados de las actividades realizadas. Las buenas prácticas docentes tienen, por ende, su razón de ser en una generación de cambios que incidan positivamente sobre el rendimiento y la adquisición de competencias y conocimientos por parte del alumnado, evitando su desenganche del sistema educativo. Asimismo, ha de ser subrayado que estas buenas prácticas no estarán limitadas al entorno del aula, sino que también deben influenciar y llevarse a cabo en los ámbitos organizativo y evaluativo, si bien, según lo aconsejado por la entidad a cargo de la mencionada publicación, deben ser desarrolladas para cada uno de ellos de manera específica.

En el mismo año, la Junta de Andalucía ponía a disposición del profesorado la *Guía de Buenas Prácticas Docentes* (2012), documento de referencia al que todos los profesores y

profesoras en activo pueden recurrir en busca de información y fichas explicativas mediante las cuales examinar su rendimiento y encontrar nuevas pautas de actuación para mejorar el rendimiento del alumnado. El texto ha servido, adicionalmente, para ampliar la definición de «buenas prácticas» y delimitar qué son, cuándo un docente no las está utilizando, en qué pueden ayudar y de qué manera gestionarlas. Por ello, cada docente ha de ser capaz de decidir sus propias prácticas y hacer un seguimiento de los resultados que obtiene de su aplicación para rectificar si fuese necesario, de tal manera que en la *Guía de Buenas Prácticas Docentes* (2012) se alude a las mismas como «criterios» o «experiencias»:

«Las buenas prácticas también hacen referencia a criterios de actuación que son considerados óptimos para alcanzar unos determinados resultados, a experiencias que se guían por principios, objetivos y procedimientos apropiados o pautas aconsejables que se adecuan a unos determinados estándares o parámetros consensuados, así como a experiencias que han arrojado resultados positivos, demostrando su eficacia y utilidad en un contexto concreto. En definitiva, se habla de experiencias prácticas e implementadas, con posibilidad de contraste, análisis y evaluación, y no a una reflexión teórica o a un programa de actuación» (p.7).

Las buenas prácticas docentes no son, pues, rígidas, ni vienen predeterminadas; al contrario, la propia realidad educativa las crea, y el contexto en el que se aplican termina de moldearlas. Esa es la razón por la cual la figura del profesor o profesora que autoevalúa sus actuaciones y rendimiento responde al perfil de profesional que utiliza este recurso. Cuando se da una transformación en los procesos ya establecidos que genera cambios positivos en la escuela, y se evidencia un avance con respecto a los resultados obtenidos con la metodología tradicional, se está ante una señal inequívoca de que se está haciendo uso de buenas prácticas.

La guía de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía se ha preocupado, no obstante, por desglosar la idea general en una serie de características generales que permiten identificar qué es una buena práctica docente. En primer lugar, las buenas prácticas siempre se ejecutan y jamás quedan en meras intenciones, surgen de la detección de necesidades específicas del alumnado y del entorno, y modifican elementos de proceso educativo o bien introducen otros nuevos, produciéndose así una innovación metodológica. Bajo ninguna circunstancia suceden al azar: se basan en un modelo planificado y bien elaborado, fruto de experiencias anteriores; resultan sostenibles en lo económico, lo organizativo y lo técnico y son fieles a la misión y los valores de cada centro educativo. Por último, se desarrollan en colaboración con la comunidad, y su efectividad se hace patente a través de la consecución de objetivos, las mejoras observadas o el impacto positivo en el rendimiento de profesorado y alumnado.

Aun sabiendo que las buenas prácticas docentes se planifican a partir de la experiencia previa, el profesorado a menudo se siente perdido a la hora de identificar qué señales pueden proporcionarle valiosas pistas acerca de posibles cambios a introducir. La ya citada guía elaboró una pequeña lista de los factores que deben ser analizados con tal propósito, entre los cuales hay que resaltar el de las necesidades, capacidades, conocimientos previos y rendimiento del alumnado, así como el tipo de comunidad en la que éste se halla inmerso. Otros incluyen las propias habilidades y valores del profesorado, la manera en la que el aprendizaje formal queda relacionado con el desarrollo de competencias básicas, formas de integrar las buenas prácticas en el currículo, y hasta cómo pueden ser gestionadas y evaluadas. En resumen, un análisis que abarque todas las dimensiones del proceso educativo constituye un requisito indispensable para el profesorado deseoso de incrementar su nivel de rendimiento y mejorar los resultados académicos de sus estudiantes.

Villa, Thousand, Nevin y Liston (2005), en un estudio sobre las formas en las que el profesorado de una escuela de secundaria en California (Estados Unidos) mejoró su currículo, su método de enseñanza y sus técnicas de evaluación, logrando un aumento de la implicación

de las familias y la comunidad y una mejorada respuesta por parte del alumnado, indicaron que las buenas prácticas llevadas a cabo por la muestra objeto de estudio habían estado estrechamente relacionadas con la atención a la diversidad, un currículo interdisciplinario, el uso de nuevas tecnologías en el aula, la colaboración estudiantil, el aprendizaje en grupo y por parejas, la monitorización de la enseñanza, la flexibilización del currículo y la responsabilidad docente como modelo a seguir por los adolescentes.

Para identificar el entorno de las buenas prácticas en dicha investigación, veinte docentes de un instituto de secundaria fueron entrevistados de manera individual con el fin de obtener información con respecto a la comprobación de la eficacia de las prácticas innovadoras que habían introducido, la observación de resultados tanto en sus estudiantes como en ellos mismos y los pasos seguidos para ejecutar cada práctica. Gracias a las respuestas dadas a los cuestionarios, Villa et al. (2005), contribuyeron a la definición de las «buenas prácticas docentes» añadiendo seis actuaciones decisivas que han de producirse en el entorno educativo para que éstas tengan lugar. La primera de ellas es el apoyo del personal administrativo de los centros, que constituye una buena práctica en sí, no sólo por la cercanía sentida por el alumnado, que se ve respaldado por la comunidad educativa al completo, sino por el ejemplo de diversidad que sienta; además, cuando éste se involucra en mejorar la distribución de los estudiantes por clases o actividades para que sea equitativa, está al mismo tiempo propiciando un ambiente favorecedor para el buen desempeño de los docentes.

En segundo lugar, los miembros del profesorado de secundaria entrevistados para la investigación de Villa et al. (2005), sacaron a relucir la necesidad del desarrollo profesional docente continuo, tanto como buena práctica en sí como a modo de generador de cambios.

Esta respuesta no hizo más que corroborar la naturaleza analítica de las buenas prácticas, pues un docente que se da cuenta que ha de continuar formándose para estar a la altura de las exigencias ha detectado funciones que, por el momento, no está capacitado para cumplir adecuadamente. Algunas de las funciones para las que los entrevistados y entrevistadas consideraban que podrían necesitar formación incluían la planificación de unidades didácticas (como respuesta a un alumnado que demanda acelerar o decelerar el ritmo de las clases), la enseñanza diferenciada (para estudiantes con necesidades específicas, o métodos de resolución de conflictos) ante la creciente tendencia a conductas agresivas dentro del centro escolar.

En la línea de la buena práctica del apoyo del personal administrativo, la colaboración entre todo el personal de los centros ocupó el tercer lugar en las declaraciones que más se repitieron en la entrevista. Según aseguraron los docentes, el hecho de que exista cooperación y unión dentro de la comunidad de un centro educativo repercute significativamente en el rendimiento del alumnado.

Esta práctica, como la mayoría, exige al mismo tiempo la introducción de ciertas modificaciones, como la redefinición de roles de los distintos profesionales.

Las tres buenas prácticas para el profesorado de educación secundaria restantes detectadas por la investigación de Villa et al. (2005) fueron la comunicación, especialmente entre el profesorado encargado de los estudiantes con necesidades educativas especiales y el resto del equipo docente; la atención a la diversidad, no únicamente en lo educativo sino también en lo emocional, algo que, según aseveraron, incrementa las posibilidades de éxito en el alumnado y, en sexto lugar, un enfoque evaluativo extendido, que no se ciña a las notas de los exámenes, sino a la valoración general del desempeño del estudiante en el aula y otros métodos de evaluación como pueden ser las exposiciones orales o los trabajos en grupo.

Otra investigación sumamente relevante fue la de Knapper (2008), la cual, pese a estar centrada en el profesorado universitario y no en el de secundaria, puede arrojar luz sobre el concepto de las buenas prácticas docentes y su repercusión positiva en cualquier nivel educativo. Para alcanzar sus conclusiones, el autor mencionado llevó a cabo un estudio del profesorado de once universidades anglosajonas en las que se impartía e investigaba sobre una amplia variedad de disciplinas y que ofertaban numerosos programas profesionales. En el momento de llevar a cabo el análisis, la investigación dejó parcialmente a un lado el acto puro de enseñar y aprender cada disciplina y estableció el eje del estudio en todo aquello que genera una buena enseñanza (por ejemplo, los individuos implicados o las estrategias usadas). Para referirse a ello, Knapper acuñó la expresión «liderazgo de enseñanza».

El estudio de Knapper (2008) comenzó por reafirmar la idea anteriormente expuesta de que, sin innovación, no pueden tener lugar las buenas prácticas: «good teaching almost always seems to involve change in teaching methods, in organisation of curricula, and in learning outcomes» (p.5), o lo que es lo mismo «la buena enseñanza casi siempre parece implicar cambios en los métodos didácticos, en la organización del currículo y en los resultados del aprendizaje». Y, confirmando teorías previas, esos cambios surgen para esta investigación de la «crisis», de los problemas y de la identificación de nuevas necesidades, estando especialmente indicados y siendo más frecuentes en contextos educativos prácticos, como podría ser el caso de la formación ocupacional en las Escuelas de Segunda Oportunidad: la innovación en el terreno práctico y vocacional ayuda a que el aprendizaje se transfiera del aula al lugar de trabajo.

Asimismo, la buena enseñanza y la práctica innovadora no se dan al azar, sino que requieren del ya comentado liderazgo de enseñanza: un individuo o estrategia que impulsa el cambio. La investigación en universidades descubrió, en este aspecto, que a menudo la introducción de cambios requiere la acción conjunta, por ejemplo, de todos los docentes de un departamento, o de parte del personal del centro académico, si bien a veces un profesor o profesora puede ser responsable único de sus propias innovaciones. Es más, no existe un único patrón para introducir modificaciones en las actuaciones docentes con el fin de dar forma a las buenas prácticas, en ocasiones los nuevos elementos de una sola buena práctica están distribuidos formal e informalmente entre las distintas partes del proceso enseñanza-aprendizaje.

Knapper (2008) también pudo observar que la introducción de cambios conllevaba una fase de consenso previo en la comunidad. Gran parte del profesorado, acertadamente, consulta a su equipo directivo, a otros miembros del profesorado, a empleados de los centros académicos y a los propios estudiantes antes de modificar su estrategia. Esto no viene a ser más que parte del análisis requerido para detectar las necesidades del entorno a las que debe adaptarse la práctica docente a ser mejorada. Una vez se han incorporado innovaciones a la estrategia de enseñanza, no obstante, es importante que los agentes consultados no se desentiendan, sino que ofrezcan feedback o reconocimiento al docente para cerrar el círculo con éxito. En algunas ocasiones, existe la posibilidad de que el profesorado se vea limitado ante el deseo de introducir cambios en su práctica debido a la falta de espacio o recursos económicos, por ello las buenas prácticas docentes se ven fuertemente respaldadas en aquellos centros con un buen grado de sostenibilidad y con capacidad para proveer al equipo docente de todo tipo de medios materiales, mientras que en los de baja sostenibilidad y con carencia de recursos, la innovación se queda normalmente en el cajón de las ideas. Se constató, sin embargo, que un profesor o profesora con inquietudes de liderazgo puede ser el promotor de que su propia escuela o centro universitario se vuelva más sostenible y pueda ofrecer el apoyo deseado a la generación de la buena práctica docente.

En resumidas cuentas, las buenas prácticas docentes pueden considerarse acciones de cambio o innovadoras que el profesorado introduce en su estrategia educativa en busca de una mejora general de los resultados de la enseñanza. Estas innovaciones no se introducen aleatoriamente, sino que requieren un análisis del entorno previo que detecte nuevas necesidades, además de una cuidadosa planificación y un seguimiento continuo, para que la buena práctica se afiance, se corrobore su efecto positivo y pueda incluso ser potenciada. Sería erróneo pensar, de todos modos, que todo lo expuesto es responsabilidad exclusiva del docente, ya que, como se ha visto, para que las buenas prácticas se ejecuten hace falta la colaboración y el respaldo de la comunidad educativa tanto en el ámbito profesional como en el económico.

Buenas prácticas en la lucha contra el fracaso escolar.

Una de las grandes bazas de la Comisión Europea para combatir la realidad de creciente desempleo y exclusión social provocada por el aumento de los casos de fracaso escolar. Es por eso mismo que las buenas prácticas docentes, con sus implícitos cambios en la metodología a seguir, resultan beneficiosas en todos los niveles educativos, pero especialmente en la etapa de secundaria, cuando florecen las consecuencias del desenganche progresivo por parte del alumnado y se desencadena el abandono prematuro. Con el fin de identificar las buenas prácticas más comunes en los contextos de exclusión social, Ritacco y Amores (2011) hicieron un seguimiento de las acciones educativas en programas de apoyo y refuerzo de tres Institutos de Enseñanza Secundaria, ubicados en zonas desfavorecidas y con altas tasas de fracaso escolar. Se tuvieron en cuenta particularmente las prácticas relacionadas con «las dinámicas organizativas, las relaciones personales y las adaptaciones curriculares y pedagógicas, todo ello vinculado a la situación del alumnado en su contexto» (p.1), y que buscaban reconducir la trayectoria del alumnado abocado de forma aparente al fracaso y la exclusión hacia el éxito escolar, fomentando, al mismo tiempo, la cohesión social en la comunidad.

Cuando se implementa un programa de apoyo y refuerzo en un centro de secundaria, ya se está llevando a cabo en sí una buena práctica, aunque la mera implementación no es suficiente. Las actuaciones del equipo educativo dentro del marco del programa deben perseguir el fin último de mejorar los resultados académicos, que inexorablemente pasa por incluir elementos novedosos en la metodología que se traduzcan en un aumento de la calidad del aprendizaje, una mayor implicación de los padres y madres, un incremento de las posibilidades educativas y, al fin y al cabo, en el «reenganche» del alumnado en la vida escolar y educativa.

Según lo expuesto en la *Guía sobre buenas prácticas docentes para el desarrollo en el aula de las competencias básicas del alumnado* (2012), las buenas prácticas docentes no están restringidas al entorno del aula y han de trascender el acto puro de enseñar, esto es, los cambios en las actuaciones que tienen como propósito desencadenar mejoras en los resultados educativos han de abarcar todo lo que afecte al funcionamiento de la escuela. Por ello, Ritacco y Amores (2011) realizaron su estudio haciendo un seguimiento exhaustivo de las modificaciones organizativas y administrativas, la oferta de actividades extraescolares y la relación entre centro y familias en cada uno de los institutos de secundaria de la muestra.

Aparte de eso, al estar basados los programas de apoyo y refuerzo en principios de calidad e igualdad o, en otras palabras, en el incremento del rendimiento y en la compensación de desigualdades, las buenas prácticas en tal contexto han de estar enfocadas a la mejora de resultados garantizando la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes,

independientemente de su nivel sociocultural o económico, su procedencia, su lengua materna o sus necesidades educativas específicas. Así pues, atendiendo a las características de estos programas en concreto, Ritacco y Amores (2011) dedujeron que las innovaciones que se introdujesen deberían potenciar las estrategias de atención a la diversidad, la coordinación entre el profesorado y la implicación de los familiares del alumnado participante en el programa.

Al detenerse en el caso específico de la lucha contra la exclusión social, la investigación se dio cuenta que, siendo tan compleja, solamente puede abordarse desde la cooperación de la totalidad de los centros. Un grupo de miembros del profesorado es capaz de desarrollar las buenas prácticas con mayor efectividad que un docente aislado, y el profesorado respaldado por la directiva, el personal no docente y la comunidad obtendrá todavía mejores resultados. Con respecto a tal idea, la investigación que nos ocupa apunta que «las buenas prácticas en las instituciones escolares y las dinámicas de trabajo que las favorecen se relacionan entre sí constituyendo verdaderas estructuras de trabajo conjunto en pos de objetivos comunes (p.6).

Partiendo de las observaciones de Ritacco y Amores (2011) en los distintos centros de secundaria en los que se desarrollaban programas de apoyo y refuerzo, las buenas prácticas docentes se materializan cuando todos los profesionales que forman parte del programa se integran en su entramado, permaneciendo en contacto directo y continuo con el alumnado en riesgo de exclusión, evaluando resultados e introduciendo los cambios que consideran necesarios, planificando nuevas prácticas y programando el proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesorado que se implica totalmente en estas tareas está promoviendo el enganche educativo y, en este contexto específico, una serie de valores que incluyen la formación ciudadana y el aprendizaje solidario.

La otra cara de la moneda para esta investigación fue descubrir que en los centros ubicados en entornos problemáticos y con altos índices de fracaso escolar, se experimentan mayores dificultades para llevar una gestión adecuada, frecuentemente por el caos que suele provocar la demanda de un alumnado con una problemática demasiado diversa y profunda. Cabe recordar aquí que, si el profesorado se ve limitado en recursos (espaciales, temporales y económicos) no le será posible desarrollar buenas prácticas con plenitud; por este motivo, ante la posible ausencia de respaldo administrativo, los institutos de secundaria pertenecientes a la muestra del estudio de Ritacco y Amores (2011), se ampararon en una flexibilidad de criterios que permitiesen, mediante la democratización del trabajo, organizar y encontrar vías para planificar y llevar a cabo buenas prácticas docentes en los programas de apoyo y refuerzo.

Con el fin de ilustrar esta forma organizativa, mencionaron casos reales en los que los propios docentes cooperaron entre ellos seleccionando al alumnado con dificultades de aprendizaje para pasarlo a las clases de apoyo en las horas correspondientes; además, pusieron especial cuidado en mantener los grupos reducidos para que el rendimiento fuese mayor, algo que requiere una buena capacidad de organización y entendimiento entre el profesorado. El logro más reseñable en este caso es que los docentes igualmente se preocuparon por el hecho de que el alumnado de apoyo no faltase a sus clases de otras asignaturas, al habilitar el programa de apoyo y refuerzo durante toda la jornada lectiva. Esto, al mismo tiempo, evita fricciones entre el profesorado y fomenta un ambiente de compañerismo que se transmite a los estudiantes.

Este método de organización flexible e individualizada, que aumenta la calidad de la atención a la diversidad proporcionada y la adaptación específica del currículo en función de las necesidades del alumnado, fue el usado por uno de los institutos de la investigación para

afrontar los objetivos de su proyecto educativo, entre los cuales se incluían: aumentar las tasas de promoción de curso, idoneidad y obtención de titulación, reducir el absentismo y disminuir los índices de abandono prematuro escolar, todos ellos alcanzables dentro de una dinámica de trabajo en red en la que participen todos los agentes educativos.

Dar un enfoque integral al proyecto educativo sería, tal y como se ha visto, una buena práctica en la que colabora la comunidad educativa al completo. Pero la investigación de Ritacco y Amores (2011) identificó otras buenas prácticas dentro del método de los institutos de secundaria estudiados, por ejemplo, la de aprovechar eficazmente los recursos especiales, ilustrada por un docente que trasladó a su reducido grupo de alumnos de apoyo a un aula de menores dimensiones, dentro de la cual se distraían menos y, al encontrarse más cerca del profesor o, su atención se mantenía durante periodos más prolongados. Como mejora adicional, el profesor o por decidió disponer las sillas en círculo para situarse en el centro, llegar de un alumno a otro más rápidamente y estar más disponible para todos.

En la misma línea, se descubrió que el papel de los orientadores y psicólogos del centro era crucial en este tipo de organizaciones. Si el profesor o profesora de la clase de apoyo en la que el alumnado se sienta formando un círculo habla periódicamente con los miembros del departamento de orientación y psicología, probablemente sabrá cómo colocarlos (quién al lado de quién), dónde ubicarlos o qué hacer para que se encuentren más cómodos en clase. De esta manera, el docente no sólo habrá llevado a cabo la buena práctica del aprovechamiento del espacio, que aumenta el nivel de atención de los estudiantes, sino que habrá también cooperado con el resto de profesionales para adaptarse a necesidades específicas que, de no ser por esta vía de comunicación, podrían quedar ocultas y originar problemas en el aula.

Continuando con los hallazgos del estudio de Ritacco y Amores (2011), la relación con el alumnado en contextos de exclusión social, y en este caso concreto, el que asiste a los programas de refuerzo y apoyo, es un campo fértil para las buenas prácticas docentes, ante todo porque se requiere de ellas para evitar la desvinculación de un sector estudiantil que se siente particularmente frustrado y desmotivado, y precisa de una figura que sirva de apoyo y modelo.

En palabras de los autores:

«[...]el grado de implicación del profesorado que se encarga del alumnado con dificultades académicas es muy importante, porque le ofrece unas posibilidades de aprendizaje que, posiblemente, no se les presentarían en contextos institucionales más formalizados. Así pues, se denota el carácter formativo, más que instructivo, que se le da a las relaciones establecidas, al tiempo que se refleja la preocupación por mejorar las perspectivas futuras de los alumnos» (p. 13).

Esto sin olvidar que será necesaria, simultáneamente, una fuerte implicación del departamento de orientación para que guíe al profesorado en la adopción del rol de formador y motivador, para que pueda ganarse la confianza del alumnado con necesidades educativas específicas sin traspasar la línea de la autoridad docente.

La buena práctica del acercamiento al alumnado en los programas de apoyo y refuerzo como medida preventiva ante el fracaso escolar fue muy valorada por profesionales de la orientación en los institutos objeto de estudio. Estos declararon que una actitud positiva y cercana a los adolescentes en situación de exclusión modificaba su actitud hacia el aprendizaje y les transmitía una mayor seguridad con respecto al futuro, una manera de lograr que suban los niveles de autoestima, que influye de forma significativa en la mejora del rendimiento académico.

Dicha práctica se encuentra estrechamente vinculada a la individualización de la enseñanza, que en ocasiones obliga a trascender lo puramente educativo e indagar en lo personal: una buena práctica docente sería saber cómo averiguar los intereses e inquietudes del alumnado con déficit atencional o dificultades para el aprendizaje, con el propósito de canalizar su atención a través de los mismos. Por otra parte, a nivel de conocimientos, al docente integrado en los programas de apoyo y refuerzo también se le exige que individualice, pues de lo contrario estaría negando la igualdad de oportunidades al alumnado y dejando de lado la atención a la diversidad. Cada profesor o profesora debe encontrar, con la asistencia del resto del departamento docente y el orientador, la mejor manera de evaluar los distintos niveles académicos de sus estudiantes y de distribuirlos en grupos, introduciendo las innovaciones pertinentes y concentrando al máximo el apoyo prestado para que ningún adolescente del programa quede desatendido. El recurso del reagrupamiento por nivel es, por tanto, una buena práctica docente que permite concentrar esfuerzos y obtener mejores resultados. Otra buena práctica docente determinante para una lucha efectiva contra la exclusión educativa observada por Ritacco y Amores (2011) fue la de dinamizar el ritmo de las clases por medio de recursos didácticos, actividades innovadoras y tareas que sorprendan y sean capaces de captar el interés del alumnado con necesidades específicas. Algunos de los miembros del profesorado de la muestra afirmaron recurrir a métodos multimedia y audiovisuales, a salidas fuera del centro o a manualidades. Si bien utilizar un ordenador o confeccionar un mural en el aula ya no parecen, hoy día, innovaciones tan modernas como hace años, dar a los estudiantes la libertad monitorizada de buscar información, contrastarla, compartirla y razonarla mientras realizan estas actividades sí que supone cambios y mejoras y, por tanto, se considera una buena práctica.

Al tiempo que se incorporan estos cambios, es imperativo realizar un seguimiento tanto de cómo se desarrollan las actividades como de la forma en la que el alumnado se desenvuelve haciéndolas. Al primer atisbo de desinterés o aburrimiento, hay que introducir un nuevo elemento o cambiar el método. Y es que, ante la sombra del fantasma del fracaso escolar, que ronda especialmente a los integrantes de los grupos de apoyo y refuerzo, el dinamismo es la clave para que no se produzca el desenganche. Otros docentes entrevistados declararon, incluso, haber preguntado directamente a los adolescentes si les gustaban las actividades que hacían y la manera de conducir la clase; así, podían adecuar la estrategia didáctica a sus gustos e intereses, al tiempo que desarrollaban otra buena práctica anteriormente mencionada: la del acercamiento con el alumnado.

Exactamente lo mismo ocurre, con la evaluación, de manera que se puede hablar de una «buena práctica evaluativa», que sea flexible y pueda adaptarse a las características específicas del alumnado, sin perjudicar su proceso de aprendizaje. La mayoría de docentes de los centros de secundaria estudiados, en este aspecto, utilizaban los exámenes periódicos como medio de control del progreso del alumnado, pero preferían no poner notas o no evaluar con suspensos en pos de la integración y la no desmotivación de los estudiantes que más necesitan sentirse valorados para progresar.

Así, las valoraciones de cada prueba son enfocadas de manera positiva, con comentarios para posibles mejoras y las notas finales responden a una observación constante e integral desde el comienzo del curso, abarcando todas las dimensiones del desempeño: conducta en clase, los trabajos entregados, la actitud, el esfuerzo y la dedicación.

El tema de las buenas prácticas en el ámbito de la evaluación fue tratado por los mismos autores en una publicación de la *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* titulada *Evaluar en contextos de exclusión social educativa. Buenas prácticas e inclusión social* (Amores y Ritacco, 2011). El artículo condena la evaluación selectiva y jerarquizada

calificándola de práctica antisocial que echa por tierra los esfuerzos de la metodología democrática e inclusiva, y por ello aboga por una buena práctica evaluativa fundamentada en «el seguimiento, la orientación, la individualización, la motivación de una formación a lo largo de la vida, etc.», que ayude a «promover la consideración de lo idiosincrásico con una importante connotación metodológica en cuanto a los instrumentos y procedimientos de evaluación» (p.15).

Buenas prácticas en atención a la diversidad.

Las buenas prácticas han de «respirarse» en el ámbito escolar, convertirse en estandarte de los centros educativos y en misión y meta del profesorado. Al mismo tiempo, igual que cada caso y cada momento concretos requieren una observación particular y un desarrollo de buenas prácticas específicos, los distintos contextos de aprendizaje también demandan buenas prácticas diseñadas y planificadas especialmente para las circunstancias. Bajo este epígrafe, se verán ejemplos de acciones docentes innovadoras implementadas con el objetivo de mejorar el desempeño del alumnado en programas de atención a la diversidad y aprendizaje basado en competencias.

El estudio de Luzón, Porto, Torres y Ritacco (2009), publicado en el número 3 del año citado de la revista «Profesorado», se centró en la detección y definición de buenas prácticas docentes utilizadas en programas extraordinarios de atención a la diversidad en institutos de educación secundaria. Realizando un seguimiento exhaustivo de la experiencia de un equipo docente dentro y fuera de las aulas, fue posible desglosar la estructura organizativa del proceso de enseñanza en una serie de acciones educativas enfocadas a proporcionar una atención a la diversidad de calidad. El desglose efectuado por dicha investigación queda resumido en los siguientes apartados.

Centrar la enseñanza en el alumnado.

Previamente se ha llegado a la conclusión de que, para innovar en los métodos educativos e introducir buenas prácticas docentes en el día a día de programas como el de atención a la diversidad, es imperativo romper con metodologías tradicionales que mantienen al alumnado anclado en el aburrimiento y la desmotivación. A menudo, cuando se fracasa en captar la atención del alumnado -según declaran miembros del profesorado entrevistados para el estudio de Luzón et al. (2009)- éste «desconecta» de la clase y muestra una actitud defensiva y poco receptiva. Esto ocurre sobre todo, cuando la estrategia didáctica es plana, monótona o utiliza un lenguaje incomprensible para los y las adolescentes. Cuando los docentes contextualizan las unidades didácticas conforme a los intereses del alumnado, ya sea utilizando alternativas al libro de texto como revistas, páginas web, actividades lúdicas o simulación de situaciones reales y útiles para la vida, los estudiantes en situación de exclusión vuelven a sentirse capaces de aprender y recuperan la motivación para aumentar su nivel de rendimiento académico.

Innovar en la programación didáctica y la planificación curricular.

En ocasiones, la programación didáctica y la planificación curricular vienen predeterminadas por leyes de contenidos que no permiten el grado de flexibilidad deseable en los programas de atención a la diversidad. Por ello, aunque deba garantizarse que todos los contenidos prescritos son trabajados en el aula, a la hora de programar las distintas áreas del currículo es la personalización lo que ha de imperar: la planificación puede sufrir variaciones

en función del ritmo de aprendizaje de distintos grupos de alumnado, o de las formas alternativas de impartir una unidad didáctica que hayan exigido necesidades emergentes. Esto es, el diseño de las clases es cambiante y modificable según los resultados observados a través de un seguimiento ininterrumpido a lo largo de todo el año académico, algo que requiere, de forma adicional, una óptima coordinación entre departamentos. Cuando se programa y se planifica apropiadamente conforme a las exigencias de la diversidad, y aun así se lleva un ritmo adecuado para impartir todos los contenidos obligatorios y transversales, se está llevando a cabo una buena práctica que desencadena en el alumnado del programa sensaciones de éxito, al no sentirse atrasados con respecto al resto de sus compañeros y compañeras.

Crear grupos reducidos y flexibles.

La buena práctica docente en programas de atención a la diversidad de formar grupos reducidos está enfocada a proporcionar una atención individual intensiva. La agrupación es, además, flexible, porque como se ha comentado anteriormente, el alumnado no debe perder el ritmo normal de las clases y es imposible que todos tengan exactamente el mismo nivel de conocimientos, incluso dentro de un grupo de cinco alumnos o alumnas.

Esta organización se presta, adicionalmente, al debate en grupo, a la flexibilización del tiempo, al trabajo grupal o a la ejecución de actividades innovadoras y atractivas, todas ellas acciones que reconducen la manera de tratar ciertos contenidos, facilitan la comprensión y propician la integración de los estudiantes.

Trabajar en colaboración.

Al buscar la cooperación del personal administrativo y directivo de un centro en pos de desarrollar buenas prácticas, nunca ha de dejarse de lado la búsqueda de cooperación en los propios interesados, esto es, los alumnos y alumnas.

En el ámbito de la atención a la diversidad, se vuelve crucial conocer el grado de satisfacción y las inquietudes de los individuos a los que se pretende enseñar y reenganchar al sistema educativo, ya que esto genera, a partir de una sola buena práctica docente, tres beneficios: se detectan necesidades nuevas que permiten innovar, se crea un clima de igualdad entre profesorado y alumnado y, al mismo tiempo, el estudiante siente que su opinión cuenta, mejorando su relación con la institución académica. Hablar periódicamente con el alumnado orienta al equipo docente sobre cómo enfocar las clases para que resulten interesantes, pero el gran valor de esta práctica reside sin duda en el protagonismo que se otorga al adolescente, una experiencia que contrasta de forma marcada con el abandono que suelen declarar aquellos que se encuentran al borde del fracaso escolar, y que ejerce, lógicamente, una influencia muy distinta sobre su rendimiento.

Implicar a las familias y a la comunidad.

Si el equipo docente encargado de los programas de atención a la diversidad lleva a escena todas las buenas prácticas anteriores, pero no logra una implicación real y continua por parte de los familiares del alumnado, probablemente no obtenga los resultados de mejora deseados. Es esencial notar que los estudiantes con necesidades educativas específicas, dificultades para el aprendizaje y otras características que hacen que requieran del ingreso en estos programas suelen sentirse infravalorados en el entorno de su hogar.

En algunas ocasiones el desenganche viene de la poca importancia que se da a la educación en su propia casa o, en otras, del rechazo y la desesperación hacia un adolescente que no avanza en los estudios y al que no se sabe cómo ayudar; en cambio, se ha demostrado que si se concientia a los padres, madres y familiares de la influencia positiva de su participación en la vida escolar de los hijos e hijas -incluso en la ausencia de problemas significativos, se reducen los niveles de absentismo y fracaso escolar. Como beneficio añadido, la investigación de Luzón et al. (2009) encontró que la implicación familiar en la atención a la diversidad resultaba particularmente integradora cuando se trataba de alumnado de distintas etnias, si bien estos eran los casos en que llevar a cabo la buena práctica demandaba una mayor insistencia.

Las buenas prácticas en el desarrollo de las competencias básicas.

Se considera oportuno añadir brevemente que, cuando lo que se busca es el desarrollo de las competencias básicas del alumnado en el aula, también existen unas buenas prácticas docentes especialmente indicadas para tal propósito, como las descritas por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2012), en su *Guía de buenas prácticas docentes para el desarrollo en el aula de las competencias básicas del alumnado*. En conexión con el razonamiento de que las buenas prácticas con cualquier fin implican la modificación de la metodología, el propio texto admite, de entrada, que «la orientación de la enseñanza hacia la adquisición de las competencias básicas por el alumnado implica cambios en el sistema educativo y en la cultura de los centros que deben llevarse a cabo de manera paulatina y ordenada» (p.26). Todo ello sin olvidar, como también se ha establecido previamente, que los cambios no deben estar limitados al currículo, sino que han de extenderse a la acción tutorial, la organización del centro, las formas de actuación e, incluso, si fuese necesario, a la misión y objetivos de la entidad educativa. La introducción de cambios innovadores para el enfoque basado en competencias irá estrechamente unida, de manera muy similar a la de los programas de atención a la diversidad, a la experimentación y la evaluación exhaustiva, pues solamente así pueden detectarse las posibles lagunas o defectos de los métodos en funcionamiento. Según las directrices de la mencionada guía, el docente capaz de incorporar buenas prácticas a su enfoque didáctico basado en competencias reforzará su papel de orientador, y centrará sus esfuerzos en que el alumnado adquiera autonomía para tomar decisiones, realizar labores de cierta complejidad sin ayuda, autoevaluar su propio aprendizaje, poner en práctica sus habilidades sociales en la convivencia y convertirse en un ciudadano participativo. Pero, ¿dónde yace la innovación en esta práctica docente? Sin lugar a dudas, en la inexorable condición de que las competencias básicas estén integradas con éxito en las áreas del currículo, de modo que lleguen a convertirse, adicionalmente, en una forma práctica de evaluar los progresos de los adolescentes.

La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2012) reconoce en su texto que al integrarse la enseñanza de las competencias básicas en la estructura curricular, el profesorado ha de asumir nuevas funciones para las que puede no estar capacitado, de ahí la crucialidad de la formación continua para el desarrollo profesional docente. Cuando un profesor o profesora afronta la buena práctica de incluir la educación por competencias en el currículo ha de ser capaz de enseñar a aprender y autoestionar el conocimiento, de educar en valores, de organizar y llevar a cabo el trabajo grupal y mantener una relación colaborativa y cercana tanto con los estudiantes como con sus familias.

Capacitar al profesorado para desempeñar estas nuevas funciones requeridas por las buenas prácticas en la enseñanza por competencias básicas pasa por una formación inicial y

continua, y entre los contenidos teóricos y prácticos que debería incorporar dicha formación se incluyen, conforme a lo expuesto en la guía editada por la Junta de Andalucía en 2012:

- Métodos y estrategias de trabajo para desarrollar tareas de forma grupal, en parejas o en equipo.
- Técnicas para fomentar la implicación colaborativa del equipo docente junto con el alumnado y las familias.
- Estrategias a utilizar para que se realice una evaluación continua del alumnado y de las prácticas del profesorado, con el fin de introducir mejoras periódicas en la metodología y elevar el nivel de rendimiento general.
- La potenciación de las propias competencias personales del profesorado, condición sine qua non para profundizar en el propio conocimiento y poder transmitir valores, autoestima, asertividad y equilibrio emocional al alumnado como parte de su desarrollo, así como otras competencias sociales necesarias para la habilidad de diálogo, la creatividad, la comunicación o la cooperación.
- Formas de planificación y ejecución evaluativa de las buenas prácticas docentes, vía indispensable para introducir mejoras en las competencias del profesorado.

Un proyecto de buenas prácticas con repercusión social: el Banco Común de Conocimientos

Integrar las buenas prácticas en la etapa secundaria como sistema de prevención ante el fracaso escolar es, sin lugar a dudas, una estrategia acertada. En primer lugar, porque este es el período crítico de la fase de desenganche escolar y, por ende, el momento en el que la innovación se vuelve más necesaria; en segundo lugar, porque a esas alturas todavía se está a tiempo de evitar la derivación de alumnos y alumnas a programas de apoyo y refuerzo. ¿Por qué esperar a que el alumnado fracase para ofrecer alternativas cuando ya se puede hacer un esfuerzo por cambiar y mejorar la forma de educar?

Esto es lo que se propusieron los impulsores de la actividad experimental denominada Banco Común de Conocimientos, llevada a cabo pocos días antes del comienzo del Festival Internacional Zemos98 en Sevilla, en marzo de 2009. Con el fin de observar el impacto que podría tener en un instituto de secundaria y su entorno cercano una metodología para enseñar y aprender absolutamente novedosa, en la que todos fuesen profesores y profesoras y aprendices y hasta se cuestionasen las fortalezas y debilidades del sistema educativo tradicional, la investigación se dirigió al IES Antonio Domínguez Ortiz.

La elección del centro no fue, ni mucho menos, casual. Está ubicado en el conocido como «barrio de las tres mil viviendas» de Sevilla, considerado como uno de los más conflictivos de la ciudad y con un elevado nivel de marginalidad, características que acusan los adolescentes que lo habitan, viéndose sumergidos en una realidad con pocas o nulas opciones según la cual el abandono escolar y la delincuencia parecen ser las únicas salidas. Plantar la semilla del Banco Común de Conocimientos en un instituto de secundaria como el IES Antonio Domínguez Ortiz suponía varios retos: promover buenas prácticas tanto dentro como fuera del centro, elevar los niveles de motivación y rendimiento de los estudiantes, detectar necesidades de cambio en las estrategias educativas utilizadas y generar una corriente de positivismo en el barrio, proyectando una imagen de esperanza y transformación.

Una de las ideas principales a transmitir por medio de esta actividad fue la de que toda comunidad ya posee, intrínsecamente, una riqueza cultural que debe saber explotar y

compartir, para que se extienda a todos sus agentes y fomente una cultura del aprendizaje a la que nazcan y en la que crezcan las nuevas generaciones. El método a seguir: constituir un equipo con estudiantes (chicos y chicas) de segundo ciclo de la Educación Enseñanza Obligatoria o Bachillerato, incluyendo tanto a componentes que cursaban sus estudios en la rama de ciencias como a otros que lo hacían en la de humanidades.

La muestra actuaría a modo de «red humana» inspirada en internet, las redes sociales y las nuevas tecnologías, pero sin hacer uso de ninguno de estos recursos. Los propios alumnos y alumnas ofrecerían sus conocimientos -tanto los aprendidos dentro de la escuela como los que han adquirido fuera de ella-, y al mismo tiempo demandarían que alguien les ayudase con cosas que les gustaría aprender, temas acordes a sus intereses y habilidades que considerasen útiles para conseguir sus metas en la vida.

En un primer «ensayo» de la actividad experimental, esto se llevó a cabo en el interior del centro, con la participación de todo el alumnado, profesores, equipo directivo y personal no docente. La práctica se inspiró en las plataformas actuales más sofisticadas para compartir información y crear comunidad en la red, solo que la red era, en esta ocasión, la vida real: se crearon murales en los que cada individuo podía añadir sus conocimientos ofrecidos y demandados, un grupo de estudiantes gestionaba la base de datos para poner en contacto a «profesores y profesoras» y «alumnos y alumnas» del banco de conocimientos, y se realizaron sesiones de seguimiento para que los participantes pudieran intercambiar impresiones.

Posteriormente, la experiencia se trasladó al mercado del barrio, donde el equipo organizador del Banco Común de Conocimientos se instaló para «promocionar su producto» a los vecinos, familiares y conocidos que se acercaban con cierto escepticismo al puesto. Allí comprobaron cómo, a cambio de ayudar a los jóvenes del barrio apoyándoles en su educación, podían adquirir conocimientos nuevos que variaban en temática desde la informática a la cocina, pasando por el tai-chi. Rubén Díaz (2009), en su crónica de la actividad, que sería publicada en el informe *Educación Expandida*, aseguró haber visto brillar los ojos de los adultos ante tal despliegue de entusiasmo por parte de los jóvenes del IES Antonio Domínguez Ortiz, en una iniciativa que mostraba que combatir el fracaso escolar y la exclusión social en la zona era posible.

Los promotores de la actividad, enmarcada dentro del simposio *Educación Expandida* del Festival Internacional Zemos98 del año 2009 subrayaron entre los logros de la experiencia que el alumnado no solamente había aprendido a aprender, y se había sentido a gusto haciéndolo, sino que también había desarrollado habilidades para escuchar a los otros y para compartir. Todavía mejor, esto lo hicieron incluso aquellos que pensaban que ya no tenían nada nuevo que aprender: los mayores, es decir, docentes, orientadores, padres, madres y familiares. Hasta los abuelos del barrio tuvieron la oportunidad de dar y obtener nuevos conocimientos.

El Banco Común de Conocimientos cambió la forma en que el alumnado -y el profesorado- del IES Antonio Domínguez Ortiz veían la educación para siempre. Pero, ¿cuál es la moraleja de esta experiencia? ¿Qué indican sus resultados? Es claro. Al cambiar radicalmente la estrategia educativa, propiciando la creación de un ambiente de aprendizaje más acorde a los intereses de los jóvenes y más parecido a su propia realidad (la de las redes sociales, por ejemplo), los niveles de motivación, rendimiento y autoestima se elevaron hasta un punto nunca antes observado en la zona. Asimismo, al flexibilizar este aprendizaje, otorgando libertad para que cada cual decidiese qué conocimientos les serían más útiles para lograr sus propias metas, se estaba favoreciendo la autorregulación y el desarrollo de competencias básicas para la vida.

Si bien en el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato existen unos contenidos obligatorios que hay que cumplir y la flexibilidad no puede ser total, la experiencia del Banco Común de Conocimientos de 2009 supuso un acercamiento a la ejecución de buenas prácticas en la vida escolar como modo de combatir la exclusión y revitalizar el afán de superación de una comunidad. Como se ha comentado con anterioridad en este trabajo, al ponerse en marcha mecanismos de este tipo se genera una corriente de motivación que mantiene involucrados a jóvenes y mayores, aprendiendo unos de otros y potenciando sus capacidades.

Buenas prácticas docentes según el Plan VE de la Junta de Andalucía 2013.

Poco más puede añadirse sobre las buenas prácticas docentes y los beneficios de su implantación. No obstante, por lo reciente de su elaboración y sus características específicas, se debe mencionar, la sección correspondiente del *Plan VE de la Junta de Andalucía 2013*, fruto de numerosas sesiones consensuatorias en las que tomaron parte miembros del profesorado de la región, padres, madres de alumnos y alumnas y expertos y expertas en educación.

Ya había señalado la investigación de Ritacco y Amores (2011) que Andalucía se ve especialmente afectada por el fracaso escolar debido, entre otros factores, a las altas tasas de alumnado inmigrante procedente del norte de África y de Latinoamérica que «tropiezan» con un nuevo sistema educativo al que tienen que adaptarse o a una lengua que les cuesta entender y hablar. Este fenómeno, unido al de otros muchos estudiantes cursando la etapa Secundaria Obligatoria que presentan desventajas a nivel educativo, hizo necesaria la redacción de un plan específico de buenas prácticas para la comunidad autónoma, en el cual se propusieron cambios a nivel administrativo, docente, directivo, familiar y formativo, al tiempo que se dejó abierto el debate sobre cómo continuar mejorando el desempeño del profesorado y del alumnado de forma indefinida.

En lo que a las buenas prácticas administrativas concierne, el texto del *Plan VE de la Junta de Andalucía 2013* sugiere incentivar al personal de los centros para que continúen formándose o adaptando su formación a las necesidades específicas cambiantes del alumnado y la propia realidad educativa. En las diversas reuniones de expertos y expertas en las que se redactó el *Plan VE* se creyó también firmemente en la posibilidad de identificar y difundir aquellas buenas prácticas docentes que se implantaban y daban buenos resultados, debiendo ser esto una de las dinámicas prioritarias de la vida escolar. Y para que todo esto pueda hacerse efectivo dentro de las exigencias curriculares, se detectó, adicionalmente, la necesidad de promover una legislación en educación que provea un margen que permita introducir innovaciones periódicas en la metodología.

Por otra parte, se estableció que el equipo directivo de los centros ha de respaldar y acompañar las nuevas iniciativas, facilitando la accesibilidad a los recursos materiales, temporales, espaciales y económicos que cada una exija para ser ejecutada. También sería lo deseable que fomentasen el ambiente de colaboración entre los distintos agentes implicados (centros educativos, universidad, comunidad, servicios sociales, familias, etc...), actuando como coordinadores de sus interacciones, en su papel de máximos representantes y gestores de su instituto o escuela.

Al aludir a los que todos señalan, aquellos de los que más se espera –los Docentes- el *Plan VE* (2013) de la Junta de Andalucía extendió el papel del profesorado más allá de la motivación y la óptima formación pedagógica y didáctica (ambos requisitos indispensables para el buen desempeño educativo). Las buenas prácticas en este campo deben incluir

capacidad organizativa, habilidad para diseñar, planificar y gestionar innovaciones en el aula, capacitación para implementar el aprendizaje mediante el uso de nuevas tecnologías y una actitud investigadora que transmita a los estudiantes el deseo por conocer.

Cabe ser notado que también fue observado que, con el fin de que todas las buenas prácticas docentes mencionadas puedan ser una realidad, es imprescindible que el profesorado tenga a su disposición herramientas didácticas y pedagógicas adecuadas para la innovación educativa. Asimismo, el intercambio de impresiones y la cooperación entre los distintos agentes implicados dentro y fuera del centro (distintos departamentos, centros colaboradores, expertos invitados, otras instituciones, etc.) es lo que promoverá la difusión y mejora de la metodología y el rendimiento.

De esta manera, el *Plan VE de la Junta de Andalucía 2013* marcó las pautas a seguir para que los centros de la comunidad autónoma redirigiesen su lucha contra el fracaso escolar mediante la mejora de las prácticas educativas conforme a sus características específicas, pero no a modo de prescripción. Antes de cerrar el apartado de buenas prácticas, el documento hace un llamamiento a todos los agentes del sistema educativo para que se cuestionen qué están haciendo, cómo lo están haciendo y cómo lo pueden mejorar.

Algunas de las claves de este debate lanzado al aire, que pueden ser consultadas en el texto del propio plan, son: los tipos de incentivos a utilizar para promover un mayor desarrollo profesional docente, las formas de reconocer buenas prácticas y difundirlas, cómo efectuar el seguimiento a la innovación y sus resultados, qué actitud presenta el equipo directivo hacia los cambios en pos de la obtención de mejoras, hasta qué punto dependen las buenas prácticas de la dotación de recursos educativos y tecnológicos y, más importante aún, cómo determinar si una buena práctica docente ha surtido el efecto deseado.

Conclusiones.

Un grupo de miembros del profesorado es capaz de desarrollar las buenas prácticas con mayor efectividad que un docente aislado, y el profesorado respaldado por la directiva, el personal no docente y la comunidad obtendrá todavía mejores resultados.

En cuanto a la enseñanza se centrará en el alumnado, se innovará en la programación didáctica y la planificación curricular, se crearán grupos reducidos y flexibles, se trabajará en colaboración y se implicará a las familias y a la comunidad.

El método de organización flexible e individualizada aumentará la calidad de la atención a la diversidad y la adaptación específica del currículo en función de las necesidades del alumnado.

Como medida preventiva ante el fracaso escolar destacar como una buena práctica el acercamiento al alumnado, quedando patente que el mostrar una actitud positiva y cercana a los adolescentes en situación de exclusión modificaba su actitud hacia el aprendizaje al igual que transmitirles una mayor seguridad con respecto al futuro, logrará que suban sus niveles de autoestima, influyendo de forma significativa en la mejora del rendimiento académico.

Otra buena práctica docente sería saber cómo averiguar los intereses e inquietudes del alumnado con déficit atencional o dificultades para el aprendizaje, con el propósito de canalizar su atención a través de los mismos. Por otra parte, a nivel de conocimientos, al docente integrado en los programas de apoyo y refuerzo también se le exigirá que individualice, pues de lo contrario estaría negando la igualdad de oportunidades al alumnado y dejando de lado la atención a la diversidad.

En cuanto recurso del reagrupamiento por nivel es una buena práctica docente que permitirá concentrar esfuerzos y obtener mejores resultados. Otra buena práctica docente será la de dinamizar el ritmo de las clases por medio de recursos didácticos, actividades innovadoras y tareas que sorprendan y sean capaces de captar el interés del alumnado con necesidades específicas.

Respecto a la forma de evaluar, se realizarán valoraciones de cada prueba enfocadas de manera positiva, con comentarios para posibles mejoras. Respondiendo las notas finales a una observación constante e integral desde el comienzo del curso, abarcando todas las dimensiones del desempeño: conducta en clase, los trabajos entregados, la actitud, el esfuerzo y la dedicación.

El hecho de cambiar radicalmente la estrategia educativa, propiciando la creación de un ambiente de aprendizaje más acorde a los intereses de los jóvenes y más parecido a su propia realidad hace que los niveles de motivación, rendimiento y autoestima se eleven hasta un punto nunca antes observado. Asimismo, el flexibilizar el aprendizaje, otorgando libertad para que cada cual decida qué conocimientos le será más útil para lograr sus propias metas, favorecerá la autorregulación y el desarrollo de competencias básicas para la vida.

Referencias bibliográficas

- Acedo, N. (2013). La junta arma un «plan VE» para desafiar a la «ley Wert». Recuperado de http://www.larazon.es/detalle_normal/noticias/2369298/lajunta-arma-un-plan-ve-para-desafiar-a-la#.U23vmoF_uGM.
- Amores, F.J., y Ritacco, M. (2011). Evaluar en contextos de exclusión social educativa. Buenas prácticas e inclusión social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4, 91-108.
- Consejería de Educación. (2012). *Guía de Buenas Prácticas Docentes*. España: Agencia Andaluza de Evaluación Educativa.
- Consejería de Educación. (2012). *Guía sobre buenas prácticas docentes para el desarrollo en el aula de las competencias básicas del alumnado*. España: Junta de Andalucía. Consejería de Educación.
- Consejería de Educación. (2013). *Buenas Prácticas de Innovación. Documento de Trabajo Plan «Ve»*. España: Junta de Andalucía.
- Díaz, R., Echevarría, J., Freire, J., Igelmo, J., Ito, M., Lafuente, A., Lamb, B., Martín, J., Piscitelli, A., Reig, D., y Wesch, M. (2009). *Educación Expandida. Festival Internacional Zemos98*. Sevilla: Cróicas BBC.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. «Voz y quebranto». *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6, 10-18.
- Escudero, J.M., González, M.T., y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- Flecha, R. (2005). Las comunidades de aprendizaje como expertas en resolución de conflictos. Recuperado de <http://www.miescuelayelmundo.org/Las-comunidades-de-aprendizaje.html>
- Knapper, C. (2008). *Changing Teaching Practice: Strategies and Barriers*. Canada: Queen's University.

- Luzón, A., Porto, M., Torres, M., y Ritacco, M. (2009). Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de educación secundaria. Una mirada desde la experiencia. *Revista profesorado*, 13, 218-238.
- Ritacco, M.J., y Amore, F.J. (2011). Buenas prácticas educativas ante el fracaso escolar en los programas de apoyo y refuerzo en contextos de exclusión social. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15, 118-137.
- Silva, S. (2007). *Atención a la diversidad. Necesidades educativas: guía de actuación para docentes*. Vigo: Ideaspropias Editorial.
- Villa, R., Thousand, J., Nevin, A., Y Liston, A. (2005). Success ful Inclusive Practices in Middle and Secondary Schools. *American Secondary Education*, 3, 33-55.

