

APORTACIONES DE LA INVESTIGACIÓN EUROPEA INCLUD-ED PARA LA REDUCCIÓN DEL ABANDONO ESCOLAR PREMATURO

Escrito por Maria Padrós, Elena Duque y Sílvia Molina

Dra. **Maria Padrós**. Universidad de Barcelona
Dra. **Elena Duque**. Universidad de Girona
Dra. **Sílvia Molina**. Universidad Rovira i Virgili

RESUMEN

El reto de reducir drásticamente la tasa de abandonos escolares prematuros en Europa, y en España con especial urgencia, plantea la necesidad de fundamentar las políticas y medidas educativas en evidencias científicas. Este artículo presenta medidas para la prevención y reducción del abandono prematuro de la educación y formación identificadas en el marco de la investigación de mayor rango científico y recursos realizada hasta el momento en Europa sobre educación escolar: *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. Las soluciones identificadas se están ya incorporando a los documentos de la Comisión Europea, como la reciente Comunicación al Parlamento Europeo "Abordar el abandono escolar prematuro: una contribución clave a la agenda Europa 2020".

Palabras clave: Abandono escolar prematuro, actuaciones de éxito, comunidades de aprendizaje

ABSTRACT

The challenge of reducing early school leaving in Europe, with special pressure in Spain, leads to the need of evidence based educational policies and measures. This paper presents measures to prevent and reduce early school leaving that have been identified within the research Project *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. This is the research Project with a higher level and resources developed since now in Europe regarding school education. The identified solutions are already being addressed in documents of the European Commission, such as the recent Communication to the European Parliament "Tackling early school leaving: a key contribution to the Europe 2020 Agenda".

Early school leaving, successful actions, learning communities

Introducción

El pasado 31 de enero de 2011, la Comisión Europea emitió la Comunicación al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones "Abordar el abandono escolar prematuro: una contribución clave a la agenda Europa 2020" (Comisión Europea, 2011). La Comunicación define el abandono escolar temprano como "todas las formas de abandono de la educación y la formación antes de concluir el segundo ciclo de enseñanza secundaria o su equivalente en formación profesional" y plantea diferentes medidas para reducir el fenómeno hasta situarlo por debajo del 10%, de acuerdo con la Agenda Europea 2020 (Comisión Europea, 2010) y el marco europeo de Educación y Formación 2020 (ET 2020) (Consejo de la Unión Europea, 2009). Entre las estrategias propuestas por la reciente Comunicación, se incluyen las "Comunidades de aprendizaje" como medida basada en el conjunto de la comunidad escolar.

El presente artículo se centra en ésta y otras medidas contra el fracaso y el abandono escolar que han sido identificadas en el marco de la investigación europea *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*, y que la Comisión Europea está incorporando en diferentes documentos y recomendaciones.

En la primera sección, subrayamos el creciente reconocimiento de la necesidad de basar las políticas y prácticas educativas en evidencias e investigaciones científicas. En este contexto, situamos el proyecto INCLUD-ED en el Programa Marco de investigación de la Comisión Europea y su orientación a informar futuras políticas mediante la metodología comunicativa crítica. En la segunda sección, se presentan diferentes actuaciones para la prevención del fracaso y del abandono escolar, identificadas en INCLUD-ED como resultado del análisis de la literatura científica, reformas educativas y experiencias de éxito. La tercera sección se centra en las actuaciones desarrolladas en las Comunidades de Aprendizaje. Finalmente, concluimos con algunas consideraciones para la extensión de medidas que contribuyan a reducir los abandonos escolares tempranos.

1. Evidencias científicas para informar políticas educativas. El proyecto INCLUD-ED

Tanto la práctica como la política educativa han sido en muchas ocasiones un terreno propicio a las innovaciones sin otro fundamento que una idea puesta de moda, la ocurrencia de un maestro o de un profesor universitario, o una experiencia aislada. La defensa de la innovación por el hecho de innovar ha enfatizado a menudo el valor del proceso por encima de reivindicar determinados resultados o criterios de calidad. Sin embargo, en los últimos años ha crecido a nivel internacional la demanda de que la educación, del mismo modo que ocurre en otros terrenos de la política pública, tengan en cuenta los resultados de las investigaciones científicas y las evidencias de las prácticas educativas que consiguen resultados demostrables. Podemos decir que esta tendencia se sitúa en la última década, aunque todavía quede un largo camino por recorrer (Cooper, Levin, & Campbell, 2009).

En este contexto, el Programa Marco de la Comisión Europea, instrumento con el que la Comisión promueve y financia la investigación de excelencia a nivel europeo^[1], busca que ésta responda a los principales retos sociales, económicos, ambientales e industriales de la sociedad europea. El 6º Programa Marco (vigente entre 2002 y 2006) dedicó la última de sus siete líneas prioritarias de investigación a la ciudadanía y gobernanza en la sociedad de la información, incluyendo el conjunto de las ciencias sociales y enfoques disciplinares. En ese marco abrió una convocatoria específica para financiar proyectos del más alto nivel y alcance (Proyectos Integrados) que se centraran en el tópico de "Estrategias educativas para la inclusión y cohesión social y su relación con otras políticas sociales" (European Commission, 2004), p. 8). Los Proyectos Integrados se definieron como el instrumento más ambicioso hasta aquél momento, tanto por la magnitud de los proyectos (de hasta 5 años de duración), como por la extensión de los temas de estudio, así como su financiación. Así, reunían una importante masa crítica interdisciplinar de diferentes países para encabezar la creación de nuevo conocimiento sobre las cuestiones cruciales para el desarrollo de Europa. De acuerdo al texto de la convocatoria, el proceso de selección de las propuestas atendía de manera especial a la relevancia científica de los proyectos, la capacidad de generar impacto en el debate social y en las políticas a nivel europeo y la excelencia del enfoque metodológico.

En el tópico mencionado, sólo fue seleccionado y financiado el Proyecto Integrado *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*, convirtiéndose en el proyecto europeo sobre educación escolar que hasta el momento ha recibido mayores recursos y financiación. INCLUD-ED tiene una duración de cinco años (de final de 2006 a final de 2011) y está llevado a cabo por un consorcio formado por centros de investigación de un total de 14 países (que supone más de 100 investigadores e investigadoras entre el equipo oficial y personas contratadas), coordinado por el Centro de investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades CREA de la Universidad de Barcelona^[2].

El objetivo general del proyecto INCLUD-ED consiste en identificar las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y promueven la cohesión social, y las estrategias educativas que generan mayor exclusión social. Desde una perspectiva interdisciplinar, y a

través de siete sub-proyectos, la investigación presta especial atención al riesgo de exclusión social de cinco grupos especialmente vulnerables (jóvenes, mujeres, inmigrantes, minorías culturales y personas con discapacidad) y a la relación entre exclusión educativa y exclusión en cuatro ámbitos de la sociedad (vivienda, empleo, salud y participación política).

Una de las características clave de INCLUD-ED radica en su enfoque metodológico. Se trata de la metodología comunicativa crítica (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006) que se define por orientarse no sólo a la comprensión y descripción de la realidad, sino también a la transformación de la misma, a partir del análisis e identificación tanto de los factores y elementos que reproducen la exclusión como de las actuaciones y elementos que contribuyen a superar las desigualdades. Para conseguir esta finalidad, la metodología comunicativa crítica opta por el diálogo entre la comunidad científica y otros agentes sociales, especialmente los sujetos investigados. El diálogo minimiza por un lado las interpretaciones sesgadas de las personas investigadoras, y por el otro, el subjetivismo de algunas orientaciones de investigación que se centran exclusivamente en la experiencia de las personas. La metodología comunicativa crítica no obvia la importancia del conocimiento acumulado por la comunidad científica internacional pero lo pone al servicio y en relación con los sujetos de quienes se está generando conocimiento, haciéndola especialmente valiosa para la investigación con grupos vulnerables (Touraine, Wieviorka y Flecha, 2004). Este enfoque de investigación tiene una consolidada trayectoria en investigaciones que ya han logrado importantes transformaciones sociales, como en el reconocimiento del pueblo gitano (Gómez, Racionero, & Sordé, 2010). La revista científica más importante a nivel internacional sobre metodología cualitativa, *Qualitative Inquiry*, ha dedicado monográficamente su número de marzo de 2011 a este enfoque y sus repercusiones en la transformación educativa y social.

En el proyecto INCLUD-ED, se ha articulado un sistema de diálogo continuo entre los investigadores e investigadoras, los colectivos investigados y demás agentes sociales implicados, por ejemplo mediante un Consejo Asesor formado por personas pertenecientes a los grupos vulnerables mencionados anteriormente, con perfiles como estudiantes de minorías étnicas o personas que abandonaron precozmente los estudios. Dicho diálogo se ha establecido también con profesionales de la educación y del campo social, representantes políticos y personas investigadoras a través de la constitución de un Panel de Expertos y diversos Grupos específicos de trabajo.

El estudio de los sistemas educativos, reformas y relación con los resultados académicos ha requerido una exhaustiva revisión de literatura científica, documentación política y fuentes secundarias como PISA, PIRLSS, TIMMS, etc. Para el análisis de prácticas educativas, se han desarrollado estudios de caso en centros de diferentes niveles educativos, que tienen en común estar situados en entornos de especial dificultad socioeconómica y conseguir mejores resultados académicos que centros en características similares. En el proyecto 2 de INCLUD-ED se llevaron a cabo un total de veinte estudios de caso, concretamente cuatro en cada uno de los niveles educativos establecidos (educación infantil, educación primaria, educación secundaria, formación profesional, y programas de educación especial) en ocho países (Chipre, España, Finlandia, Hungría, Letonia, Lituania, Malta, Reino Unido). En el proyecto 6, por otra parte, se han realizado seis estudios de caso longitudinales (a lo largo de cuatro años) de centros con una importante participación de la comunidad. El análisis de la relación entre la exclusión educativa y otras áreas sociales, así como de las intervenciones mixtas entre política educativa y otras áreas de política social, ha implicado encuestas a organizaciones no gubernamentales de diferentes áreas y tipologías, entrevistas a profesionales, técnicos de la administración pública y políticos o políticas, relatos de vida a sujetos de los grupos vulnerables estudiados, y otras técnicas cualitativas, además de la revisión de investigaciones, literatura científica y políticas europeas. El Consejo Asesor discute desde el diseño hasta los resultados obtenidos en cada fase.

Por otra parte, a lo largo del proyecto INCLUD-ED se han organizado diferentes seminarios y actos públicos que han permitido extender el debate a otros agentes sociales como responsables de la administración educativa y de distintas áreas sociales, políticos, profesionales, etc. Entre los diferentes eventos, destacaremos aquí solamente dos por su relevancia política e influencia social.

El primero de ellos tuvo lugar en noviembre de 2009, cuando los primeros resultados de INCLUD-ED fueron presentados en el Parlamento Europeo en Bruselas, ante una audiencia formada por europarlamentarios, representantes de gobiernos nacionales, regionales y locales, representante de diferentes Direcciones Generales de la Comisión Europea, y académicos de universidades europeas. La presentación de formas exitosas de participación familiar y comunitaria corrió a cargo conjuntamente del equipo investigador junto con familiares y agentes de algunos de los barrios con más pobreza de España. Posteriormente, en abril de 2010, la Comisión Europea organizó una rueda de prensa con periodistas de diferentes países europeos, para visibilizar el desarrollo en ciencias sociales desde el Programa Marco. Se seleccionaron tres proyectos, siendo INCLUD-ED el proyecto principal y que hospedaba el evento, en la Universidad de Barcelona. Fruto de esta presentación, más de cien de notas de prensa, documentales y noticias fueron publicadas en diferentes medios de países europeos.

Además de la Comunicación sobre abandono escolar que ya hemos mencionado, la Comisión Europea ha recogido conclusiones del proyecto INCLUD-ED en otras recomendaciones y publicaciones en los últimos años. En este sentido, debemos destacar la Resolución de Abril de 2009 sobre la educación de los hijos e hijas de inmigrantes (European Parliament, 2009) o las recomendaciones para evitar el incremento de las desigualdades socioeducativas desde la educación (European Commission, 2010, p. 55).

Además del impacto producido a nivel europeo, el proyecto INCLUD-ED ha generado ya nuevas líneas de investigación que profundizan en algunas de las cuestiones o en algunas situaciones particulares, en los diferentes territorios nacionales. En España, el antiguo Centro de Innovación y Documentación Educativa (CIDE) apoyó un estudio vinculado a INCLUD-ED sobre las estrategias para facilitar el acceso y continuidad del alumnado gitano a la formación postobligatoria, recientemente publicado (Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA), 2010). Igualmente, el Plan Nacional I+D+I ha financiado un proyecto que profundiza en la identificación de INCLUD-ED de tipos de agrupamientos de alumnado en relación a los resultados escolares, clarificando las tipologías existentes en España (Valls, 2009) y otro proyecto que analiza las actuaciones para el éxito educativo del alumnado inmigrante en centros españoles de educación primaria y secundaria (García, 2009).

2. Actuaciones educativas de éxito contra el fracaso y abandono escolar

El abandono escolar temprano tiene múltiples causas y se produce fruto de muy diferentes trayectorias. Sin embargo, es cierto que afecta más a determinados grupos sociales como los pertenecientes a minorías culturales como los gitanos y gitanas y otras minorías culturales, estudiantes inmigrantes, con bajo estatus socioeconómico o pertenecientes a zonas con alta exclusión social (European Commission, 2011). Estos grupos también tienden a tener índices más altos de fracaso escolar, problemáticas de disciplina en los centros y absentismo, y de hecho en la mayoría de los casos el abandono escolar precoz es un paso más en una trayectoria de "desenganche" progresivo con la institución escolar (González, 2006).

En consecuencia, las medidas que previenen el abandono escolar coinciden, en parte, con las estrategias que favorecen las expectativas positivas hacia el estudio, la autoestima, el éxito y el rendimiento escolar. Las que se proponen a continuación, son actuaciones educativas de éxito contra el fracaso y el abandono escolar que han sido identificadas en el marco del proyecto INCLUD-ED, fruto del análisis de literatura científica, políticas educativas y prácticas de éxito (Consortium INCLUD-ED, 2009).

Retrasar el tracking

El *tracking* consiste en la segregación del alumnado en distintos itinerarios educativos y centros escolares en base a sus aptitudes o rendimiento. Habitualmente, esta segregación conlleva distintos programas de estudios, unos de carácter más académico, con mayor prestigio y orientados a estudios superiores, y otros de carácter más profesionalizador y con menor prestigio social.

Los riesgos de esta separación de itinerarios con diferente valor social y académico han sido señalados desde hace décadas por diferentes autores e investigaciones. En la comunidad científica se ha alcanzado ya un amplio consenso sobre los efectos negativos del tracking precoz (antes de la educación secundaria postobligatoria) en términos de equidad educativa.

En primer lugar, los resultados académicos a los que llevan unos itinerarios y otros son muy desiguales. Según la Comisión Europea (European Commission, 2006) los países europeos que segregan sus estudiantes en edades tempranas muestran mayores divergencias entre alumnado y centros educativos que los países con sistemas educativos más integrados. En segundo lugar, la separación del alumnado en itinerarios con diferente prestigio y orientación académica tiende a correlacionar con diferencias de tipo socioeconómico. Diferentes estudios han demostrado que los grupos vulnerables, como estudiantes de nivel socioeconómico bajo, minorías culturales o inmigrantes, están sobrerrepresentados en los itinerarios de menor nivel o de carácter profesionalizador (Luciak, 2004; Oakes, 1985) de modo que el tracking actúa como reproducción y fortalecimiento de las desigualdades sociales en los resultados y rendimiento escolar.

Por otro lado, el tipo de formación impartida en los itinerarios menos académicos generalmente responde a necesidades y salidas laborales muy inmediatas y de nivel bajo, pero no facilita el acceso y continuidad en estudios académicos posteriores. Así, el argumento de que los estudiantes de estos itinerarios profesionalizadores tienen una entrada más rápida al mundo laboral, se rebate con los datos que muestran que en la edad de los cuarenta años, esos mismos estudiantes son más vulnerables a la pobreza, especialmente en periodos de recesión económica como el actual (Santa Cruz, Siles, & Vrečer, forthcoming). La investigación INCLUD-ED ha confirmado los efectos negativos del tracking a edades tempranas en diversas áreas como el empleo o la salud, también desde la perspectiva de los profesionales, responsables de la administración y los propios grupos vulnerables.

De lo anterior se desprende que la edad de inicio de esta separación en itinerarios y centros tiene un claro impacto en las desigualdades y futuras trayectorias educativas de los y las jóvenes. A menor edad se produce la segregación, mayores desigualdades se generan entre el alumnado. La propia Comisión Europea, en la comunicación de 2006 sobre eficacia y equidad en los sistemas educativos y de formación (European Commission, 2006) consideraba el "early tracking" (o segregación precoz) cuando empieza previamente a los 13 años, siendo completamente desaconsejable antes de esta edad, y recomendaba posponerlo hasta la educación secundaria superior o postobligatoria; retraso que evitaría desigualdades sin afectar a la eficacia del sistema educativo.

Otra característica del tracking que influye en el abandono escolar temprano es el hecho común en diversos sistemas europeos de itinerarios formativos que se cierran sin permitir el acceso a niveles superiores de formación, con lo que conllevan en sí mismos este abandono. Frente a ello, la Comisión Europea (European Commission, 2006) también recomienda una mayor flexibilidad, que facilite a los estudiantes continuar su formación y acceder a la educación superior. De nuevo, en la medida en que el tracking o segregación se produzca más tarde, los aprendizajes adquiridos facilitarán mayores posibilidades y las oportunidades serán más iguales (Wößmann & Schütz, 2006).

Organización inclusora del aula

Además del tracking como segregación de alumnado en itinerarios educativos diferenciados, la literatura científica en educación ha prestado atención creciente a los efectos de la segregación que se produce en un mismo centro educativo, sea en aulas distintas o en la misma. Entre los términos utilizados, *streaming* se emplea muy comúnmente en el contexto europeo para referirse a diferentes modalidades de segregación o adaptación curricular. La Comisión Europea (European Commission, 2006) lo define como la adaptación del currículo a diferentes grupos de alumnado en base a sus habilidades, dentro de un centro educativo. La forma más habitual de concretar esta adaptación del currículum consiste en agrupar al alumnado en función de sus habilidades y de la adaptación curricular (agrupaciones homogéneas), aunque cabe destacar que hay una enorme pluralidad de formas de llevar a cabo esta segregación,

Las agrupaciones homogéneas o por habilidades, con su correspondiente adaptación curricular, se han desarrollado como un intento de hacer frente al agrupamiento tradicional del alumnado, en el cual un sólo profesor o profesora asume la responsabilidad de todo un grupo de estudiantes, con su diversidad intrínseca. En la medida en que la sociedad actual es cada vez más plural, lo cual se traduce en aulas con diferentes niveles, culturas, lenguas, discapacidades, etc., el modelo tradicional o de agrupamiento mixto ha presentado serias dificultades.

Sin embargo, del mismo modo que en el caso del tracking, también un importante volumen de investigaciones ha demostrado en las últimas décadas una correlación negativa entre las agrupaciones homogéneas dentro de los centros y la calidad y equidad educativa. El alumnado emplazado en los grupos de menor nivel recibe expectativas más bajas por parte del profesorado, tiende a tener menos horas en actividades de enseñanza, y lleva a cabo actividades con contenido y habilidades que suponen menos retos intelectuales o para el pensamiento crítico (Chorzempa & Graham, 2006). En consecuencia, las desigualdades de aprendizaje entre grupos, lejos de reducirse aumentan; los grupos de quienes tenían más dificultades no sirven para acelerar el aprendizaje hacia los que seguían mejor sino que se alejan respectivamente cada vez más. Teniendo en cuenta que, según las investigaciones, las probabilidades de que un estudiante se encuentre en grupos de más alto, medio o bajo nivel, están muy relacionadas con sus condiciones sociales y económicas (las aulas para niveles bajos tienen más estudiantes de minorías étnicas o con situaciones socioeconómicas precarias), los estudiantes que más se ven perjudicados por este tipo de prácticas vuelven a ser los que pertenecen a los grupos más vulnerables y necesitan más los apoyos. En conclusión, la práctica del *streaming* o agrupaciones homogéneas como alternativa a las clases tradicionales o agrupamientos mixtos, no conlleva mayor eficacia, excelencia ni equidad. Las investigaciones han demostrado también desde hace décadas que el *streaming* reduce la autoestima y aumenta la probabilidad de abandono escolar (Braddock & Slavin, 1992).

A pesar del consenso general respecto estos efectos, las evaluaciones internacionales como PISA, TIMSS o PIRLS presentan importantes ambigüedades en la forma de preguntar o de identificar los tipos de agrupamiento de alumnado. Así, los índices de prácticas de segregación parecen ser muy dispares según cómo se haya formulado la cuestión en cada estudio, o a menudo distinguen entre separar el alumnado por niveles o no, pero sin tener en cuenta cómo es atendido el alumnado en grupos diversos. Ante esta situación, INCLUD-ED (Consortium INCLUD-ED, 2009) señaló la necesidad de clarificar las relaciones entre los modelos de agrupamiento de alumnado y su incidencia sobre la equidad y el éxito escolar del alumnado[3]. Así, distinguió entre diferentes tipos de segregación o *streaming*, pero también entre las clases heterogéneas tradicionales que ya hemos mencionado ("grupos mixtos") y los grupos heterogéneos con una reorganización de recursos humanos, que suponen una organización inclusora del aula.

En la modalidad de inclusión, el alumnado se distribuye en grupos heterogéneos y nadie resulta segregado o excluido. A su vez, diferenciándose de los grupos mixtos, hay un compromiso activo con la igualdad de rendimiento de todo el alumnado, movilizándolo recursos humanos y organizativos para garantizar que cada uno de los y las estudiantes reciba una educación de calidad e igualdad real de oportunidades. Si en las agrupaciones homogéneas se adjudican recursos adicionales para atender la diversidad, separando los alumnos y alumnas en función de su nivel o habilidades, en la inclusión estos mismos recursos se utilizan para incluir dentro del aula y garantizar a todos y todas un aprendizaje de calidad. En el modelo inclusivo, se potencia que diversos recursos humanos (profesorado, pero también diferentes especialistas, personas de la comunidad, otros perfiles de personas adultas) estén en el aula favoreciendo que el alumnado con dificultades específicas participe en la actividad y potenciando las interacciones entre el alumnado con diferentes niveles de rendimiento, en la perspectiva de las actuales teorías de aprendizaje basadas en el diálogo y la interacción (Wells, 2001; Aubert, Duque, Fisas, y Valls, 2004; Racionero & Padrós, 2010).

INCLUD-ED ha identificado cinco tipos diferentes de inclusión. Dos de ellos hacen referencia explícita al tipo de agrupamiento de alumnado. Otros dos se refieren a la diversificación curricular desde una perspectiva inclusora. El quinto tipo de inclusión se refiere al tiempo de

aprendizaje. La identificación de estos tipos de prácticas inclusivas, y su distinción frente a los grupos heterogéneos tradicionales o grupos mixtos, es especialmente relevante para ofrecer alternativas a las prácticas de *streaming* que favorezcan el éxito escolar y prevengan el abandono escolar temprano. A continuación se sintetizan las características de las modalidades de inclusión identificadas:

1. *Grupos heterogéneos con una reorganización de recursos humanos*: consiste en mantener grupos heterogéneos (incluyendo alumnado con discapacidad, inmigrante, con problemáticas específicas...) y proporcionar apoyos para esta diversidad en la propia aula, de forma que en una misma aula hay diversas personas adultas. Los recursos se destinan a favorecer la cooperación y el diálogo entre el alumnado orientándolo al aprendizaje instrumental de todos y todas.
2. *Desdobles en grupos heterogéneos*: Se dividen los grupos, consiguiendo grupos más reducidos para un profesor o profesora, pero manteniendo la heterogeneidad dentro de cada grupo. También aquí, se favorece que la diversidad en el aula sea un elemento enriquecedor para el proceso de aprendizaje del alumnado.
3. *Adaptaciones curriculares inclusoras*: Se trata de una adaptación de los métodos de enseñanza para facilitar el aprendizaje al alumno o alumna, sin recurrir a una reducción del currículum. De esta manera, se evita que determinados grupos de alumnado (por ejemplo, quienes han de aprender la lengua de instrucción) acaben con menos posibilidades de continuar en sus estudios por no haber logrado aprendizajes importantes.
4. *Optatividad inclusiva*: Se potencia la optatividad pero garantizando que ésta no tenga un carácter determinante para las futuras opciones ni las cierre. La elección no se basa en criterios de rendimiento o resultados y no reduce las oportunidades educativas y sociales del alumnado.
5. *Extensión del tiempo de aprendizaje*: Organización de actividades académicas adicionales, ampliación del horario escolar, o oferta de actividades educativas en periodos vacacionales y en horario no lectivo. La ayuda puede ofrecerse en el centro, o en casa.

Participación decisoria y educativa de las familias

Otro acuerdo unánime de la comunidad científica internacional se da en la influencia de la colaboración entre centro educativo y familia, así como la participación de la comunidad, en el tipo de educación que reciben los alumnos y alumnas, su apego al proyecto educativo, el rendimiento académico y los índices de absentismo y de abandono escolar (Henderson & Mapp, 2002; Sanders & Lewin, 2005). Sin embargo, los resultados de INCLUD-ED indican que no todos los tipos de participación de las familias tienen el mismo efecto ni mejoran el rendimiento escolar (Consortium INCLUD-ED, 2009). Algunas formas de implicación de las familias, a pesar de favorecer el contacto y la convivencia, tienen un papel muy reducido en lo que se refiere a resultados y continuidad en los estudios. Éste es el caso de la mera información de las familias respecto de las decisiones ya tomadas por parte del profesorado, o una participación consultiva, en la que se pregunta la opinión respecto a determinadas cuestiones, generalmente a través de los órganos de gobierno establecidos.

Por el contrario, INCLUD-ED ha destacado que tres tipos de participación de las familias tienen potencialmente un impacto relevante en el éxito escolar: la participación decisoria, evaluativa y educativa (Martínez & Niemela, 2010). Aquí nos detendremos en la participación decisoria y educativa, por ser, a pesar de no estar generalizadas, aquellas de las que contamos ya con referentes consolidados.

La participación decisoria consiste en la intervención de padres, madres y otros familiares en la toma de decisiones de los centros educativos respecto a temas de importancia relevante como el currículum, el profesorado, presupuesto, etc. Esta intervención, acompañada de los correspondientes sistemas de evaluación, actúa como control democrático, altas expectativas y búsqueda de la mayor calidad en el centro. Autores como Paulo Freire (1999) o actualmente Apple y Beane (1997) ya han destacado sobradamente la importancia de la participación democrática de las familias, y especialmente de las de alumnado con riesgo de fracaso o

abandono escolar, para conseguir centros no sólo más participativos sino que den un giro al círculo de pobreza y desigualdad educativa.

La participación educativa consiste en la implicación de las familias y otros miembros de la comunidad bien en el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas, bien en su propia formación como personas adultas dentro del centro. En el primer caso, se favorece que referentes familiares del alumnado se incorporen en las actividades académicas del centro, tanto en el horario lectivo como en horario extraescolar. De esta manera, se convierten en recursos humanos de apoyo al aprendizaje con un valor añadido como referentes positivos para sus propios hijos e hijas, o alumnado del mismo grupo social. En el segundo caso, las familias y miembros de la comunidad participan en programas formativos que se ofrecen desde el centro, y que responden a las necesidades de las familias. Si bien muchos estudios internacionales han enfatizado el nivel académico de los padres y madres como factor de predicción del éxito escolar de sus hijos e hijas, en la actualidad este dato se está matizando con la importancia de que las familias participen en actividades de formación.

La participación relevante de familiares en los centros educativos tiene también efectos sobre una de las dimensiones del abandono escolar: la perspectiva de género, que influye y marca este fenómeno. En efecto, el abandono escolar se da con mayor frecuencia en los chicos que en las chicas estudiantes (European Commission, 2011). La sociología de la educación y los estudios de género analizan este hecho en relación a los valores asociados a los modelos de masculinidad y a los procesos de construcción de la identidad masculina por parte de los chicos estudiantes; procesos que se articulan también en las experiencias escolares. Algunas investigaciones apuntan que la percepción de éxito escolar asociada a feminidad, las expectativas de comportamientos como falta de atención o desobediencia por parte de los varones influyen en esta experiencia y construcción de identidad (Beaman, Wheldall, & Kemp, 2006; Renold, 2001).

La participación de diferentes modelos familiares en los centros educativos y la transformación de las interacciones favorece el cambio respecto a determinados estereotipos e imágenes asociados a roles de género (Consortium INCLUD-ED, 2009), permitiendo modelos de género alternativos y que pueden aliviar tanto problemáticas de acoso o violencia de género, como abandonos y mal rendimiento asociados a la masculinidad tradicional.

3. Actuaciones educativas desarrolladas en las Comunidades de aprendizaje

Aquí nos centraremos en uno de los tipos de centros que implementa las actuaciones educativas de éxito (entendiéndolas como aquellas que consiguen mejorar tanto los resultados escolares como la convivencia escolar, y que por lo tanto favorecen la prevención del abandono escolar, en contextos de vulnerabilidad social y con alto riesgo de abandono escolar precoz) que el proyecto INCLUD-ED ha identificado y analizado (Flecha, García, Gómez y Latorre, 2009). Se trata de las Comunidades de Aprendizaje, que la Comisión Europea ha destacado como centros modelo en su Comunicación contra el abandono escolar precoz de enero de 2011. Previamente a esta Comunicación, la Comisión Europea publicó un Documento preparatorio de mayor extensión en el que se exponen con más detalle las cuestiones, argumentos y propuestas de la Comunicación, incluyendo la experiencia de Comunidades de Aprendizaje (European Commission, 2011). A su vez, la experiencia de Comunidades de Aprendizaje se recoge en otro documento de la Comisión Europea fruto de las actividades del Cluster "Access and Social Inclusion in Lifelong Learning" [Aceso e Inclusión en aprendizaje a lo largo de la vida], hospedada por el Ministerio de Educación y el Gobierno Vasco en Octubre de 2008, y en la cual participaron representantes del Cluster de 12 países europeos y de organizaciones no gubernamentales (Cluster "Access and Social Inclusion in Lifelong Learning", 2008). El informe de este encuentro recoge:

"La mayor lección aprendida por los miembros del Cluster en el País Vasco fue que el cambio es posible. A lo largo de su trabajo desde 2006, el Cluster sobre inclusión social se ha encontrado a menudo con escuelas que se enfrentan a retos sociales y académicos enormes. En el País Vasco, los miembros del Cluster pudieron discutir con profesorado, profesionales de las escuelas, otras personas adultas y el propio alumnado, cómo el impulso de un proyecto de

Comunidades de Aprendizaje representa un punto de inflexión en la vida de escuelas singulares, y cómo consiguen mejorar aspectos cruciales como el clima de centro, la satisfacción del profesorado o los resultados académicos" (Cluster "Access and Social Inclusion in Lifelong Learning", 2008, p. 5)[4].

Comunidades de Aprendizaje consiste en un proyecto de transformación de los centros educativos y su comunidad, orientados al éxito educativo de todo el alumnado (Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2002). El proyecto se fundamenta en las teorías actuales del aprendizaje y de la sociología de la educación, que enfatizan la pluralidad y riqueza de interacciones como factor fundamental para el aprendizaje. Por ello, se basa en la participación de todos los agentes de la comunidad. En estos momentos, existen en España cerca de 100 centros educativos que han impulsado ya este proyecto, en diferentes niveles educativos, desde educación infantil hasta educación de personas adultas aunque prioritariamente sea en educación primaria.

El proceso de transformación de un centro en comunidad de aprendizaje conlleva las siguientes fases:

- **Sensibilización:** sesiones de información sobre las bases teóricas y científicas del proyecto, y debate con el conjunto de profesorado y otros agentes de la comunidad.
- **Decisión:** para decidir impulsar el proyecto en un centro, la mayoría del profesorado debe estar de acuerdo con hacerlo. La decisión se toma por consenso o por votación con una amplia mayoría que asegure la viabilidad de un proyecto de carácter global como éste.
- **Sueño:** como en el conocido lema de Martin Luther King, la primera fase propiamente dicha de las Comunidades de Aprendizaje consiste en que todas las personas de la comunidad (alumnado, familias, profesorado, agentes sociales del entorno...) sueñen "sin límites" la escuela que quieren para ellas y ellos. A menudo este sueño se hace en sesiones colectivas en el aula, asambleas, reuniones de profesorado... aunque también se pueden crear buzones, carteles y otros sistemas para recoger el máximo de deseos y sueños de todas las personas. En algunos casos, para facilitar que madres o familiares que desconocen el idioma pudieran participar, se ha pedido a otras personas o a alumnos que hagan de "traductores" o de "transcriptores" de sus sueños. El propio hecho de pensar en la escuela no desde sus déficits sino desde la perspectiva de ilusión por el futuro se convierte ya en una transformación y un gesto de unión para el conjunto de la comunidad educativa.
- **Prioridades:** una vez se ha soñado en la escuela que a todo el mundo le gustaría tener, procede dilucidar cuáles son las acciones prioritarias a atender, teniendo en cuenta la situación del centro, las condiciones reales, la viabilidad de cada propuesta, etc. Para seleccionar las prioridades, los sueños se agrupan por categorías y se comparan con las posibilidades, necesidades, etc. Aunque algunas prioridades son factibles sólo a largo plazo, deben seleccionarse otras que sea posible conseguir en un tiempo determinado, a corto o medio plazo.
- **Planificación:** cuando las prioridades están claras es el momento de planificar y organizarse para llevar los objetivos a la práctica. La organización en las comunidades de aprendizaje se basa en la existencia de comisiones que se encargan, con autonomía pero con un control de la comunidad, de conseguir esos propósitos.
- **Seguimiento, evaluación y formación continua:** el proyecto de Comunidades de Aprendizaje pretende una mejora continua, que requiere de un seguimiento y evaluación por parte de la comunidad a lo largo del proyecto. La evaluación debe reconocer los avances y logros conseguidos y aquellos aspectos que todavía requieren de mayor dedicación o esfuerzos. Así mismo, el proceso de consolidación se acompaña de formación continua de toda la comunidad, y no solamente del profesorado, en aspectos pedagógicos y sociales fundamentales para la calidad de la educación ofrecida.

A partir de este proceso, cada centro impulsa de acuerdo con su propia realidad y recursos las actuaciones y medidas de éxito que decide priorizar (Díez-Palomar y Flecha, 2010). Algunas de las actuaciones educativas de éxito que se llevan a cabo, son las que describimos a continuación.

Comisiones mixtas

Las comisiones mixtas son la forma de organización básica de las Comunidades de Aprendizaje y una manera de avanzar hacia la calidad educativa a través de la participación (R. Flecha & García, 2008). Como su nombre indica, se trata de comisiones formadas por personas de diferentes perfiles de la comunidad educativa: profesorado, familiares, alumnado, otros agentes. Para cada una de los objetivos o cuestiones que se han considerado prioritarios se constituye una comisión mixta (Folch & Parents' Association, 2004). Por ejemplo, algunas muy comunes en las Comunidades de Aprendizaje son la comisión de voluntariado, la comisión de convivencia o la comisión de infraestructura.

Algunas Comunidades de Aprendizaje han formado comisiones mixtas para abordar el problema del absentismo escolar. Contrariamente a las comisiones tradicionales, en las que hay profesionales de los diversos servicios educativos implicados (inspección, centro educativo, servicios sociales...) aquí se incorporan al debate sobre medidas, seguimiento, etc. familias del propio centro y agentes del entorno. Esta implicación permite un trato mucho más cercano a cada caso y crea más vías de diálogo con las familias en las que hay casos de absentismo, haciendo innecesario en muchas ocasiones, gracias a una conversación entre las propias familias, la intervención de servicios sociales. La participación en este tipo de comisiones también permite que se vaya creando una mayor conciencia colectiva del problema y por lo tanto un ambiente preventivo del absentismo escolar. Por ejemplo, la directora de una Comunidad de Aprendizaje comentaba que desde Inspección educativa le habían llamado la atención por no presentar los datos de alumnado absentista, habitualmente alto en el barrio en el cual está situado el centro. Sin embargo, la respuesta de la directora consistió en explicar que ya no tenían absentismo; este problema lo habían conseguido reducir al mínimo gracias a la implicación de las familias y de una comisión mixta muy activa.

En la medida en que el absentismo escolar tiene una estrecha relación con el abandono escolar temprano, los logros en este campo, incluso en la educación primaria, son también actuaciones de prevención de un posterior abandono de los estudios. El paso a la primera etapa de la educación secundaria representa otro factor de riesgo en el abandono, especialmente en algunos colectivos desfavorecidos como la comunidad gitana, cuyas asociaciones han reivindicado en muchas ocasiones la integración de centros de primaria y secundaria para evitar abandonos en esta transición. En una de las Comunidades de Aprendizaje estudiadas por el proyecto INCLUD-ED, con una mayoría de población gitana, la participación de las familias logró que la administración incluyera los cursos de Educación Secundaria Obligatoria en el mismo centro en que se estaba impartiendo la educación primaria y en consecuencia aumentar la continuidad de niños y niñas en los estudios de secundaria (Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) 2010, p.52). Incluir la voz de las familias y miembros de la comunidad en los procesos de toma de decisión, especialmente de aquellas que tradicionalmente no han tenido acceso a dichos espacios, ha sido clave para mejorar la realidad de sus centros educativos y la vida de sus hijas e hijos. Las familias gitanas que insistieron en hacer realidad ese sueño de futuro educativo para su pueblo, manifestaron en las diferentes reuniones, entrevistas y observaciones realizadas que si la Educación Secundaria Obligatoria se ofrecía en el mismo centro de primaria, sus hijas e hijos no abandonarían. Ahora esa promesa es una realidad en la familia de José, por primera vez la tercera de sus cinco hijos está cursando la ESO en su mismo centro de primaria. Saray será la primera de su casa que tendrá el graduado escolar, siendo un referente para sus primas y primos. Ella y el resto de alumnado de ESO han cambiado la calle por las aulas, y quieren ser educadoras sociales, abogados y economistas, expectativas impensables el primer año de la investigación cuando no sabían que era eso de la universidad. José, como otros padres gitanos que participan en las comisiones mixtas manifiesta su deseo porque sus niñas estudien, dice que la educación es el futuro de su pueblo y de su cultura. La familia de Saray como tantas otras del barrio, está rompiendo las barreras y estereotipos acerca del abandono y absentismo escolar del pueblo gitano.

Éste ejemplo ilustra cómo las comisiones mixtas son una forma de concretar la participación decisoria de las familias en el centro educativo. Como tales, tienen la capacidad de promover iniciativas que favorezcan no sólo la convivencia o el buen desarrollo de la educación en el

centro, sino también la motivación para el estudio y el aprendizaje a un nivel comunitario, y en consecuencia la permanencia en el sistema educativo.

Voluntariado

Como en otras experiencias educativas de éxito, las Comunidades de Aprendizaje generan que muchas personas de la propia comunidad y de fuera de la misma se impliquen en el proyecto y en la oferta de una educación de alta calidad. En muchos casos, se consigue a través de personas a las que se invita a participar voluntariamente en la escuela. Estas personas son tan diversos como se pueda: en primer lugar, se valora la participación de las propias familias o personas del entorno inmediato, perfiles de los que frecuentemente se ha subestimado cuál podía ser su aportación a una escuela. Además, participan también - en diversos casos, a través de convenios con universidades o con entidades del entorno - estudiantes universitarios, profesionales y otros perfiles (Vieira, 2010). Las funciones son tan diversas como el proyecto, las prioridades y la imaginación del colectivo quiera: desde entrar de refuerzo en una clase de matemáticas, hasta ir de acompañante a la piscina o a una excursión; enseñar a otras madres o ayudar a preparar la merienda en una asamblea de toda la comunidad.

El valor de este voluntariado no reside solamente en la posibilidad de contar con un mayor número de recursos humanos, sino en la riqueza de su pluralidad y la inteligencia cultural que se aporta (Ramis & Krastrina, 2010). Esto permite multiplicar y abrir horizontes a los niños y niñas de estos centros, incrementando sus expectativas, motivación y también el interés hacia la continuidad de los estudios.

En efecto, siguiendo con los enfoques interaccionistas del aprendizaje, cuanto más diversas y ricas las interacciones a las que se exponen los alumnos y alumnas, mayor es su potencial para el aprendizaje. La literatura científica ha aportado muchas evidencias del valor de romper con la división entre el contexto escolar o académico y el discurso, registro y tipo de relaciones del alumnado. Para los colectivos con mayor riesgo de exclusión educativa y de abandono escolar, el reconocimiento de aspectos como su lengua materna o bagaje cultural influyen decisivamente en la relación del alumnado con el centro (Cummins, 2002). El hecho de que personas de la propia comunidad participen activamente en las actividades permite este reconocimiento.

Otro efecto claro del hecho que personas de la propia comunidad participen en la escuela consiste en el hecho de proporcionar referentes positivos hacia los estudios. Entre muchos otros ejemplos similares, el hecho de que haya empezado a colaborar una chica marroquí que lleva el velo y que habla un perfecto inglés supuso en una de las Comunidades de Aprendizaje una ruptura de estereotipos por parte de profesorado y de otras personas de la comunidad, así como un referente positivo para muchas chicas que podían tener reparos o una baja autoestima hacia su capacidad de aprender el inglés.

En las Comunidades de Aprendizaje el voluntariado tiene la oportunidad de participar en Actuaciones Educativas de Éxito como los grupos interactivos o las bibliotecas tutorizadas, que se presentan a continuación. Se trata de una implicación que llena de sentido su labor en la escuela, puesto que ven las repercusiones positivas para el aprendizaje de las niñas y los niños y para sí mismas (Adell, Herrero, & Siles, 2004). En uno de los estudios de caso analizado, Carmen participa como voluntaria en el aula de su hijo y desde que empezó, no ha faltado ni un solo día. Su compromiso y entusiasmo con las niñas y niños ha impresionado a la maestra que ha cambiado prejuicios iniciales acerca de las madres que como ella, tienen un nivel de estudios básico. La maestra relata que cuando Carmen dinamiza un grupo interactivo la motivación de los niños aumenta y se portan muchísimo mejor. La maestra ha notado el cambio especialmente en Julián, su rendimiento aumenta mucho más cuando está Carmen en el grupo, no se despista ni se aburre. Cada día le pregunta a la maestra si hoy les toca grupos y si vendrá Carmen, porque cuando sabe que ella va a venir, él tiene muchas más ganas de ir a la escuela. Personas voluntarias como Carmen contribuyen en las escuelas analizados a reducir el absentismo escolar.

Grupos interactivos

Los Grupos Interactivos constituyen la forma de llevar a cabo con mayor éxito la organización inclusiva de grupos heterogéneos con redistribución de recursos humanos a la que nos hemos referido previamente (Elboj & Niemela, 2010). El aula se divide en pequeños grupos de cuatro o cinco alumnos cada uno, todos ellos heterogéneos. Es decir, se asegura que en cada pequeño grupo haya estudiantes con mayor y con menor facilidad hacia la materia a trabajar, representantes de los diferentes grupos culturales que haya en el aula, etc. En el aula hay tantas personas adultas como grupos, además del profesor o profesora que se encarga de coordinar la sesión. Las personas adultas pueden ser otros profesores o profesoras, pero se aconseja que sean también personas de la comunidad o personas voluntarias, como una madre, una mediadora, una estudiante universitaria, un vecino, un exalumno, etc.

El tiempo de la sesión se estructura en pequeños fragmentos, de unos 20 minutos, en los que cada pequeño grupo está realizando una actividad determinada con la ayuda de una persona adulta. La persona adulta tiene la función de promover que los y las estudiantes cooperen en la resolución de la tarea, explicándose lo que no se entienda, y asegurando que todos la acaban exitosamente. Una vez acabado el fragmento de tiempo, el grupo cambia de actividad y de persona adulta. Así sucede sucesivamente hasta que termina la sesión, habiendo pasado los grupos por las diferentes actividades.

La valoración unánime de los Grupos Interactivos por parte del alumnado, profesorado y voluntariado que participa en los mismos, es que permite acelerar el aprendizaje y hay un aprovechamiento mucho mayor del tiempo, resulta motivador, facilita la implicación de todos los y las estudiantes en lo que se está trabajando. La realización de esta actuación educativa de éxito en las escuelas de primaria ha promovido la continuidad educativa del alumnado en la educación secundaria y superior. Estudiantes de las escuelas analizadas que han participado en Grupos Interactivos a lo largo de su escolarización, han incrementado su motivación por seguir estudiando y atribuyen parte de ello a que la escuela les dio la oportunidad de tener dicha experiencia. Ese es el caso de Laura, que cuando estaba en sexto de primaria su escuela decidió iniciar la transformación en Comunidades de Aprendizaje y su clase se organizó en Grupos Interactivos. Laura aprendió muchísimo aquel sexto y sintió que iba muy bien preparada al instituto. Desafortunadamente su nuevo instituto no funcionaba de forma inclusiva ni realizaba las actuaciones que su escuela había empezado a implementar, sino que todavía estaba organizado por niveles y ritmos de aprendizaje. Ciertamente, Laura llegó bien preparada porque la pusieron en el grupo A, que aunque no se decía claramente, todos y todas sabían que era el grupo de nivel alto. Ni el aprendizaje ni las relaciones de solidaridad entre compañeras y compañeros funcionaban tan bien como en su escuela primaria. En ese nuevo contexto, ella era todavía más consciente de cuánto le ayudaba aprender en Grupos Interactivos. Por eso, volvía a la escuela cada miércoles por la tarde cuando no tenía clase en el instituto porque quería que otras niñas y niños tuvieran la oportunidad que ella había tenido, que pudieran prepararse muy bien para ir al instituto y seguir con sus estudios.

El hecho de necesitar diversos recursos humanos requiere a muchas comunidades de aprendizaje priorizar los cursos y materias a las que destinarlo. El número de sesiones semanales suele depender de la posibilidad de voluntarios y voluntarias que se tenga en un determinado momento. En cuanto a las materias, en la mayoría de los casos, se decide realizar este tipo de aprendizaje en las áreas instrumentales como lengua o matemáticas. Sin embargo, ha habido también casos en que se han hecho grupos interactivos en materias como educación física u otras con menos carga de aprendizaje instrumental.

Bibliotecas tutorizadas

Como hemos dicho, las Comunidades de Aprendizaje generan un mejor aprovechamiento y uso de los recursos humanos, materiales, de espacio, etc. que tienen a su disposición. La biblioteca es uno de los espacios y recursos que en muchos casos quedan transformados en beneficio de todo el barrio y del aprendizaje de los niños y niñas. Consisten en destinar la biblioteca en diferentes horarios, tanto escolares como extraescolares, como espacio para realizar múltiples actividades de aprendizaje con la participación y tutorización de personas

adultas, que pueden ser diferentes familiares y personas voluntarias de la comunidad. De esta forma el tiempo de aprendizaje va más allá del horario lectivo, se amplía durante más tiempo y contando con la participación de más personas.

El alumnado, pero también otras personas del entorno, pueden utilizar la biblioteca para leer cuentos, para hacer deberes o resolver tareas escolares, buscar información en internet, etc. La actividad propia de las bibliotecas, la lectura, queda potenciada en un sentido comunitario y colectivo. En ese espacio transformado, la lectura es algo a compartir con diferentes personas, en una práctica de lectura dialógica (Aguilar, Alonso, Padrós y Pulido, 2010; Soler, 2003), en la línea de las investigaciones actuales sobre la relación entre familia, escuela y lectura (Purcell-Gates, 2003).

La biblioteca tutorizada está abierta a todas las niñas y niños y repercute positivamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, siendo especialmente beneficiosa y necesaria para aquel alumnado con mayores dificultades o menor nivel de rendimiento. En uno de los casos analizados, la participación de Lucía en la biblioteca tutorizada fue decisiva para adquirir con éxito el nivel curricular de lecto-escritura correspondiente a su edad y acelerar el aprendizaje de los contenidos del aula. Cada tarde encontraba a alguna persona adulta en la biblioteca con quien leer y preparar el tema de clase que se trabajaría al día siguiente. De esa forma, cada día iba más preparada para trabajar con éxito la actividad de aula, ya no se quedaba retrasada para resolver los problemas porque los había leído en la biblioteca en día anterior. La extensión del tiempo de aprendizaje en la escuela a través de la biblioteca tutorizada ha incrementado la implicación de Lucía en su propio proceso de aprendizaje, previniendo así el absentismo o abandono que sufre aquel alumnado más desfavorecido.

4. Conclusiones

La Comisión Europea reconoce que el abandono escolar prematuro es un fenómeno complejo, que afecta en mayor medida a los alumnos y alumnas de grupos vulnerables. Su reducción requiere del compromiso de todos los actores implicados en la educación y el conocimiento de evidencias científicas que fundamenten las acciones a emprender.

Como en la mayoría de los casos el abandono prematuro de los estudio es el último proceso de una trayectoria de dificultades, fracaso o bajo rendimiento escolar, bajas expectativas, poca relación e implicación con el centro, absentismo y baja motivación, la intervención más eficaz es aquella que proporcione a todo el alumnado mayores oportunidades para aprender y tener una experiencia positiva en los centros educativos, con resultados que permitan nuevas posibilidades y la expectativa de un mejor futuro laboral con credenciales académicas.

En este sentido, las actuaciones inclusivas, que evitan la segregación en la propia escuela o en centros separados, son decisivas para evitar que los alumnos y alumnas que no encajan en el perfil tradicional o académico de centro vayan quedando relegados. Algunas de estas medidas, como el retraso de la segregación en itinerarios y centros diferenciados, requieren políticas del conjunto del sistema educativo.

Otras medidas de intervención son abordables a nivel de cada centro educativo implementando las actuaciones educativas de éxito, como la organización inclusiva del aula a través de grupos interactivos o de refuerzos de personas adultas en grupos heterogéneos, la extensión del tiempo de aprendizaje o la organización de formación de familiares y de participación de las familias en las decisiones del mismo. El efecto es multiplicador cuando estas medidas se toman en un enfoque global de centro educativo en su conjunto, como ha recogido la Comisión Europea en el ejemplo de Comunidades de Aprendizaje, para mejorar el ambiente en la escuela y crear entornos de aprendizaje que sirvan de apoyo al alumnado con mayores dificultades.

Muchas de las actuaciones que hemos presentado no requieren un presupuesto adicional y pueden organizarse repensando el uso de los propios recursos. Sin embargo, sí requieren la disposición a basar las actuaciones en un diálogo igualitario con las diferentes personas de la

comunidad educativa, y la convicción de que muchos de los que aún hoy se ven abocados a itinerarios sin futuro o al abandono de los estudios merecen y pueden completar estudios postobligatorios que a su vez les faciliten soñar un mejor futuro.

Dra. Maria Padrós. Universidad de Barcelona
Dra. Elena Duque. Universidad de Girona
Dra. Sílvia Molina. Universidad Rovira i Virgili

Bibliografía

- Adell, M. J., Herrero, C., & Siles, B. (2004). Dialogic learning in interactive groups. *Networks: An on-Line Journal*, 7(1).
- Aguilar, C., Alonso, J., Padrós, M., & Pulido, M. (2010). Lectura dialógica y transformación en las comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24 (1)), 31-44.
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., & Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Beaman, R., Wheldall, K., & Kemp, C. (2006). Differential teacher attention to boys and girls in the classroom. *Educational Review*, 58(3), 339-366.
- Braddock, J. H., & Slavin, R. E. (1992). Why ability grouping must end: Achieving excellence and equity in american education. *Common Destiny Conference*, John Hopkins University, Baltimore, MD, USA.
- Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA). (2010). *Gitanos: De los mercadillos a la escuela y del instituto al futuro*. Madrid: Colección Estudios CREADE (IFIIE).
- Chorzempa, B. F., & Graham, S. (2006). Primary-grade teachers' use of within-class ability grouping in reading. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 529-541.
- Cluster "Access and Social Inclusion in Lifelong Learning". (2008). *Peer learning activity on "schools as learning communities" (measures to address the diversity in the basque country). final report*. Brussels: European Commission. Directorate-General for Education and Culture.
- Comisión Europea (2011). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Abordar el abandono escolar prematuro: una contribución clave a la agenda Europa 2020*. COM (2011) 18.
- Comisión Europea (2010). *Europa 2020. Estrategia para un crecimiento Inteligente, Sostenible e Integrador*. COM (2010) Bruselas.
- Consejo de la Unión Europea (2009). Marco Estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la Educación y la Formación («ET 2020») (2009/C 119/02), C/119.
- Consortium INCLUD-ED. (2009). *Actions for success in schools in europe*. Brussels: European Comission.
- Cooper, A., Levin, B., & Campbell, C. (2009). The growing (but still limited) importance of evidence in education policy and practice. *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 159-171.

- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.
- Díez-Palomar, J., & Flecha, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: Un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67, 19-30.
- Elboj, C., & Niemela, R. (2010). Sub-communities of mutual learners in the classroom. the case of interactive groups. *Revista De Psicodidáctica*, 15(2), 177-189.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- European Commission. (2004). *FP6 specific programme "integrating and strenghtening the european researc". priority 7: Citizens and governance in a knowledge based society. work programme 2004 - 2006*
- European Commission (2006). *Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament. Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*. COM(2006) 481. Brussels.
- European Commission. (2010). *Why socio-economic inequalities increase? facts and policy responses in europe*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2011). *Commission staff working paper. reducing early school leaving. accompanying document to the proposal for a council recommendation on policies to reduce early school leaving*
- European Parliament. (2009). *Resolution of 2 april 2009 on educating the children of migrants*.
- Flecha, A., García, R., Gómez, A., Latorre, A. (2009). Participación en las escuelas de éxito: Una investigación comunicativa del proyecto INCLUD-ED. *Cultura & Educación*, 21(2), 183-196.
- Flecha, R., & García, R. (2008). Garantizar el éxito con la incorporación de las familias. de la fiscalización y la descalificación a la colaboración. *Organización y Gestión Educativa*, 16(5), 23 - 26.
- Folch, X., & Parents' Association. (2004). Romani families transforming the school. *Networks: An on-Line Journal for Teacher Research*, 7(1) .
- Freire, P. (1999). *La educación en la ciudad*. Madrid: Siglo XXI.
- García, C. (2009). *La mejora de la convivencia y el aprendizaje en los centros educativos de primaria y secundaria con alumnado inmigrante* . Plan Nacional I+D+I.
- Gómez, A., Racionero, S., & Sordé, T. (2010). Ten years of critical communicative methodology. *International Review of Qualitative Research*, 3(1), 17-43.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: Una situación singular de la exclusión educativa. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 4(1), 1-15.

- Henderson, A., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence. The impact of school, family, and community on student achievement. Annual synthesis*. Washington: National Centre for Family & Community Connections with Schools. Institute of Education Sciences.
- Luciak, M. (2004). Migrants, minorities and education. documenting discrimination and integration in 15 member states of the European Union. *On behalf of the European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (EUMC)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Martínez, B., & Niemela, R. (2010). Formas de participación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo. *Revista Educación y Pedagogía*, 56, 69-78.
- Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. New York: Vail-Ballou Press.
- Purcell-Gates, V. (2003). In Teberosky A., Soler M.(Eds.), *La alfabetización familiar: Coordinación entre los aprendizajes de la escuela y del hogar*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Racionero, S., & Padrós, M. (2010). The dialogic turn in educational psychology. *Revista De Psicodidáctica*, 15(2), 143-162.
- Ramis, M., & Krastrina, L. (2010). Cultural intelligence in the school. *Revista De Psicodidáctica*, 15(2), 239-252.
- Renold, E. (2001). Learning the 'Hard' way: Boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school. *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), 369-385.
- Sanders, M. G., & Lewin, K. C. (2005). Building bridges toward excellences: Community involvement in high schools. *The High School Journal*, 88(3), 1-9.
- Santa Cruz, I., Siles, G., & Vrečer, N. (forthcoming). Invest in the long term or attend to immediate needs? schools preventing and reversing the labour exclusion of less educated youths and adults. *European Journal of Education*.
- Soler, M. (2003). Lectura dialógica. la comunidad como entorno alfabetizador [dialogic reading. the community as literacy environment] . In A. Teberosky, & M. Soler (Eds.), *Contextos de alfabetización inicial [early literacy contexts]* . Barcelona: ICE/Horsori.
- Touraine, A., Wieviorka, M., & Flecha, R. (Eds.). (2004). *Conocimiento e identidad. Voces de grupos culturales en la investigación social*. Barcelona: El Roure.
- Valls i Carol, R. (2009). *Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: 'Mixture', 'Streaming' e Inclusión*. Plan Nacional I+D+I
- Vieira, L. (2010). *Voluntariado en la escuela: Un estudio de casos dentro del proyecto comunidades de aprendizaje*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Barcelona.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Wößmann, L., & Schütz, G. (2006). Efficiency and equity in European education and training systems. *Analytical report for the European Commission prepared by the European expert network on economics of education (EENEE) to accompany the communication and staff working paper by the European Commission under the same title, 26.4.2006*.

- [1] Ver página web del programa marco actual (2007-2013): <http://cordis.europa.eu/fp7/>
- [2] Ver la página web del proyecto INCLUD-ED: <http://www.ub.edu/includ-ed>. La página web del Centro de investigación CREA: <http://www.creaub.info/>
- [3] El proyecto de investigación I+D dirigido por la Dra. Rosa Valls de la Universidad de Barcelona *Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: 'Mixture', 'Streaming' e Inclusión* (Valls, 2009) lleva a cabo un estudio cuantitativo y cualitativo de las formas de agrupación identificadas por INCLUD-ED en los centros públicos de educación primaria y secundaria de España.
- [4] Traducción propia.