

Programas de reenganche educativo y condiciones organizativas para su implementación: la importancia de la coordinación curricular

Educational re-engagement programs and organizational conditions for their implementation: the importance of the curricular coordination

MARÍA TERESA GONZÁLEZ-GONZÁLEZ¹²

mtgg@um.es

MARÍA TRINIDAD CUTANDA-LÓPEZ

lopez.cutanda@um.es

Universidad de Murcia, España.

Resumen:

Esta aportación deriva de un proyecto de investigación² en el que se analizan programas de reenganche para jóvenes en situación de vulnerabilidad con resultados positivos (aumento del *enganche* con los aprendizajes y reinserción educativa o socio-laboral). Se centra en aspectos organizativos, en particular, en la coordinación entre el profesorado en dos de los casos analizados en la Región de Murcia (España): Aulas Ocupacionales y Formación Profesional Básica. El texto ofrece algunos resultados sobre las distintas vías

Abstract :

This contribution derives from an investigation project where re-engagement programs for young students in situation of vulnerability with positive results (an increase in the engagement of their learning and educational and social-occupational reintegration) are analyzed. It explores organizational aspects, in particular coordination among teachers, in two educational contexts in the Region of Murcia (Spain): Training Centers and Basic Vocational Training Schools. The study reports on the practical development of the

1 Dirección para correspondencia (correspondence address):

María Teresa González González. Universidad de Murcia. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación. Campus de Espinardo, s/n. 30100 Murcia (España).

- 2 Proyecto I+D (2016). "Procesos de reenganche educativo y socio-laboral de adolescentes en situación de vulnerabilidad. Estudio de casos e implicaciones socioeducativas". EDU2016-76306-C2-1-R.

de coordinación en el seno de tales programas para su desarrollo en la práctica. Marco Teórico: Se articula sobre dos pilares: 1) procesos de mejora escolar y condiciones organizativas para posibilitarla, 2) influencia del funcionamiento educativo y organizativo del centro escolar en dinámicas de desenganche. Metodología: Diseño de "caso múltiple de múltiples unidades". Se diseñaron diversos instrumentos de recogida de información. Se comenta únicamente aquella derivada de entrevistas semiestructuradas a profesionales implicados en los citados programas, analizada cualitativamente. Resultados: Los mecanismos y dinámicas de coordinación, en cuanto que condición organizativa, destacan como pilares fundamentales de estos programas, complejos en el discurrir de los mismos y también con algunas limitaciones. Conclusiones: La coherencia y relevancia curricular constituyen uno de los puntos flacos de la coordinación, agudizada por la departamentalización de los Institutos de Educación Secundaria. Su complejidad requiere ámbitos de coordinación más funcionales.

Palabras clave:

Abandono escolar; desenganche; condiciones organizativas; coordinación curricular; programas y medidas de reenganche.

coordination processes found within the above-mentioned two contexts. Theoretical Framework: It articulates on two pillars: 1) processes for school improvement and organizational conditions to enable them, 2) influence of specific educational and organizational systems on disengagement dynamics. Methodology: «Multiple-cases of multiple-units» design. Although different instruments for the collection of information were designed, the study reports solely on the semi-structured interviews conducted with the professionals involved. Results: The mechanisms and dynamics of coordination, looked at from an organizational perspective, stand out as complex but fundamental pillars of these programs, whether they present some limitations related to curricular aspects. Conclusions: Coherence and curricular relevance reveal themselves as one of the weakest points of coordination. This is aggravated by the division into departments typical of Secondary High Schools. Their complexity requires more functional coordination scopes.

Key words:

Curricular coordination; disengagement; early school leaving; measures and programs for re-engagement; organizational conditions.

Résumé :

Cet apport dérive d'un projet d'investigation où l'on peut analyser des programmes de réengagement pour de jeunesse en situation de vulnérabilité avec des résultats positifs (augmentation d'*engagement* avec les apprentissages et réinsertion éducative ou sociale du travail). Cet apport se concentre dans des aspects organisatifs, en particulier, dans la coordination entre le professorat dans deux des cas analysés dans la Région de Murcia (Espagne): "Aulas Ocupacionales y Formación Profesional Básica". Le texte offre quelques résultats sur les différentes coordinations au sein de ces programmes pour leur développement au moment de les mettre en pratique. Cadre théorique: il s'articule en deux piliers: 1) un procès d'amélioration scolaire et des conditions organisatives pour qu'ils soient réalisables. 2) l'influence du fonctionnement éducatif et de l'organisation du centre scolaire dans des dynamiques de déengagement. Méthodologie: Création "d'un cas multiple à multiples unités" Divers instruments pour recueillir des renseignements ont été créés. On ne commente que ceux qui sont dérivés des interviews semi-structurés et qui s'adressent à des professionnels impliqués dans les programmes ci-dessus, analysés qualitativement. Résultats: Les mécanismes et les dynamiques de coordination, (en tant que condition organisationnelle) se démarquent comme des piliers complexes mais fondamentaux pour le devenir des programmes en présentant quelques limitations plus proches à des aspects du plan d'études. Conclusiones: La cohérence du curriculum constitue un des

points faibles de la coordination, accentuée par les différents départements des Lycées. Sa complexité demande une atmosphère de coordination plus fonctionnelle.

Mots clés :

Abandon scolaire; coordination du curriculum; conditions organisatrices; déengagement; programmes et mesures de réengagement.

Fecha de recepción: 20-01-2020

Fecha de aceptación: 02-03-2020

1. Introducción

Es bien conocido que el desenganche (*disengagement*) y la desafección de un buen número de estudiantes por los aprendizajes escolares, en cuanto que antesala del abandono prematuro, preocupa en ámbitos internacionales y, especialmente, en nuestro país. Las tasas de abandono en España se sitúan en 2018 en el 17,9% según datos del INE (Instituto Nacional de Estadística), llegando al 24,1% en el contexto de estudio (Región de Murcia) solo superado por Melilla (29,5%) e Islas Baleares (24,4%), con los consiguientes riesgos de exclusión educativa y, a la larga, social, que conlleva. El presente artículo aborda algunas cuestiones relacionadas con programas y medidas para afrontarlo en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y favorecer el reenganche, continuidad y persistencia en la educación formal.

La investigación y conocimiento existente sobre el tema es amplio y referido a distintos aspectos: estudiantes y sus características personales; entornos familiares y comunitarios en los que viven; experiencias, vivencias, dificultades a lo largo de su trayectoria escolar; influencia de las políticas macro; así como de las actuaciones del propio centro escolar en propiciar o contrarrestar el desenganche, etc. Situado nuestro foco de interés en este último aspecto, el artículo se adentra en una cuestión relacionada con el funcionamiento organizativo-curricular de Institutos de Educación Secundaria (IES) que están implementando programas destinados a paliar desenganches y a aminorar riesgos de abandono. Concretamente, en las dinámicas de relación y coordinación profesional desplegadas en ellos: cómo discurren y sobre qué versan, es un asunto de especial relevancia como sostienen los presupuestos teóricos de la investigación que se bosquejan seguidamente.

El marco teórico que fundamenta la recogida, análisis e interpreta-

ción de los datos aquí presentados se sustenta en dos consideraciones de partida: 1) La adecuada implantación de medidas o programas frente al desenganche puede constituir una mejora escolar. 2) El funcionamiento educativo y organizativo de los centros escolares es crucial para la puesta en práctica de tales programas.

Por lo que respecta a la primera, la literatura sobre mejora escolar (Allensworth, 2012; Bolívar, 2012; Bryck, Sebring, Allensworth, Luppescu y Easton, 2010; Chenoweth, 2017; Harris, 2002, Hopkins, 2007), ha subrayado que para que ésta sea factible es preciso conjugar simultáneamente los referentes o valores que la orientan y las condiciones que la posibilitarán: no es suficiente con declarar cuáles son los grandes valores y principios que han de nutrir las mejoras que se pretenden realizar, sus intenciones y propósitos -en el tema que nos ocupa, la inclusión, la garantía de una educación atenta a las necesidades e intereses del alumnado, la calidad de la educación ofertada, la reducción del abandono...-. Al tiempo, hay que articular las condiciones que posibiliten alcanzarlos. Entre otras: conexiones con la comunidad más amplia y rentabilización de su potencial apoyo a las mejoras pretendidas; liderazgo que *presione* a mejorar y, al tiempo, movilice compromisos y energías para poder hacerlo; coordinación y colaboración profesional entre los implicados; desarrollo profesional docente en el propio centro; etc. Tales estructuras y procesos contribuirán a materializar lo pretendido en formas de trabajo capaces de modificar las prácticas y rutinas en el centro escolar y sus aulas, las experiencias educativas de sus miembros y los resultados.

Aquí, por motivos de extensión, solo se abordará una de ellas: la referida a que en el centro escolar se faciliten, promuevan y cultiven procesos de colaboración profesional y de coordinación docente, pues las mejoras difícilmente ocurrirán cuando predomina el individualismo y aislamiento profesional. Es preciso compartir, acordar y coordinar contenidos y modos de trabajar en las aulas; revisar actuaciones cotidianas y su impacto en los aprendizajes del alumnado; asegurar coherencia curricular etc. Y, paralelamente, disponer de equipos bien organizados y sostenidos para coordinar actuaciones; espacios y tiempos destinados a ello; sistemas y procedimientos de comunicación que aseguren que el profesorado y profesionales implicados cuenten con información sobre cómo discurre el programa, con qué problemas y dificultades, resultados, impacto, etc.

En cuanto a la segunda consideración antes mencionada, la investi-

gación sobre procesos de desenganche y abandono escolar (González, 2015), ha ido constatando que entre los múltiples factores y causas que promueven la pérdida de interés de ciertos estudiantes por su propia formación, algunos están relacionados con el marco escolar en el que transcurre su trayectoria educativa, sus vivencias y experiencias a lo largo de la misma. El centro escolar, se argumenta, puede terminar siendo un *entorno de riesgo* para algunos estudiantes (Escudero y González, 2013). La bibliografía revisada (Bielby, Judkins, O' Donnell y McCrone, 2012; Björn, 2019; González, 2015; González y San Fabián, 2018; McGregor, Mills, te Riele y Hayes, 2015; Wilson, Stemp y McGinty, 2011), apunta a diversas facetas del centro que pueden influir, tanto en sentido positivo como negativo, sobre su enganche y aprendizajes. Al igual que la literatura sobre mejora escolar, sostiene que el buen desarrollo de medidas y programas orientados al reenganche y continuidad escolar requiere: disponer de recursos que garanticen la continuidad de los programas de reenganche, materiales e instalaciones adecuados; arbitrar vías y oportunidades de formación en el propio centro para trabajar en ellos y afrontar los retos profesionales que conllevan; articular relaciones y coordinación entre docentes, con familias y otras entidades de la comunidad; potenciar climas escolares de atención y *cuidado*; recabar información sobre cómo se están desarrollando y con qué incidencia en el alumnado; desplegar liderazgo educativo, facilitando procesos de participación, coordinación, colaboración profesional...

Tampoco se comentarán aquí todas ellas. Únicamente destacar que, de nuevo, se acentúa la importancia de las dinámicas de coordinación y colaboración en la puesta en práctica de esas medidas o programas. En concreto, la necesidad de articular y posibilitar una coordinación y colaboración entre los profesionales implicados que permita: compartir una concepción de en qué consiste el programa, qué sentido tiene, porqué y para qué se desarrolla, qué formación y aprendizajes fomentar, qué estrategias pedagógicas utilizar, etc.; la participación en las decisiones que atañen a cómo se llevará a cabo en las aulas -rigurosidad, relevancia y coherencia del currículo a desplegar-; su plasmación en planificaciones y documentos claros y consensuados referidos a las actuaciones pedagógicas previstas, atmósfera de aprendizaje en el aula, reglas y normas sobre asistencia, comportamiento y trabajo en clase... etc.; y su materialización en la práctica cotidiana.

En síntesis, cambiar las condiciones de aprendizaje de estudiantes

desenganchados requiere, entre otras cosas, cambiar lo que se hace en las aulas, pero éstas, como es bien sabido, forman parte de un contexto más amplio: el centro escolar. Condiciones como las referidas pueden configurar un escenario organizativo propicio al adecuado desarrollo de los programas/medidas para aminorar la desafección y el riesgo de abandono. La coordinación y colaboración de los implicados es un eje transversal que las liga a todas.

2. Objetivos

Los abordados aquí, son los siguientes:

- 1) Indagar cuáles son las dinámicas relacionales y de coordinación desplegadas en la puesta en práctica de dos programas de reenganche -Aulas Ocupacionales (AO), y Formación Profesional Básica (FPB)-.
- 2) Determinar sobre qué aspectos o contenidos nucleares versa dicha coordinación.
- 3) Analizar las principales diferencias en la coordinación desplegada en cada programa teniendo en cuenta las condiciones organizativas arbitradas en los centros en los que se desarrollan.

3. Método de investigación

3.1. Diseño de investigación

La investigación se desarrolló durante 2017-2019, según un diseño de "caso múltiple de múltiples unidades" (Yin, 1994), que permitió, de un lado, obtener una visión holística de factores, procesos y contextos de construcción del reenganche educativo y/o socio-laboral -que pueden variar "de caso a caso"- . Y, de otro, relacionar investigación, prácticas formativas y políticas educativas fortaleciendo la generalización de resultados al considerar las condiciones institucionales del alumnado (Artiles y Kozleski, 2016).

3.2. Procedimiento de selección de casos y población participante

La unidad de análisis fue programas de reenganche educativo identificados como *exitosos* (aumento del interés y enganche con los aprendizajes y, en su caso, reinserción educativa y/o formativa y socio-laboral). Para seleccionar los casos, se realizó un muestreo teórico e intencional teniendo en cuenta su adecuación al propósito de la investigación, los marcos organizativos en los que se desarrollan estos programas (centros escolares, ONGs...) y su grado de accesibilidad. Cada unidad seleccionada facilitó el acceso a datos profundos y detallados para el foco de interés del estudio. Una vez realizados los contactos pertinentes y obtenidos los permisos necesarios, se accedió al campo durante el curso 2016/17, manteniendo en todo momento el anonimato, confidencialidad, ética y rigor investigador.

Los datos que aquí se presentan y comentan se circunscriben a la Región de Murcia (CARM) y a dos casos (programas) en particular: AO y FPB. En el proyecto de investigación de origen se racabó información de directivos, docentes y otros profesionales implicados en la implementación de cada programa, y de los estudiantes que lo cursaban, utilizando diversos procedimientos (guía de grupo de discusión y cuestionario a alumnado; fichas de observación de aula y de análisis de documentos, guías de entrevista) diseñados por el propio equipo y convenientemente validados.

3.3. Instrumento de recogida de información

En los apartados que siguen únicamente se utiliza información proveniente de entrevistas semi-estructuradas realizadas en los referidos programas con: equipos directivos (director; jefa de estudios), docentes (2 docentes-módulos profesionales y 3 de módulos "académicos"), y otros profesionales implicados (profesional técnico de servicios a la comunidad -PTSC-, técnico municipal, ambos del AO). De estos 9 entrevistados, cinco cuentan con experiencia previa en este tipo de programas. Se exploraron varios ámbitos de interés:

- *Alumnado en el programa*: incorporación y características.
- *Docentes y otros profesionales*. Situación de éstos en el programa y su percepción sobre el alumnado.
- *El programa en cuestión y su desarrollo*: oferta y rasgos generales,

- su “filosofía”, diseño formal, adaptación a alumnado, contenidos, metodologías, tutorías, prácticas o similar, evaluación y ambientes de aprendizaje.
- *Condiciones Organizativas*: aspectos estructurales, coordinación docente, clima de centro, relación y coordinación con familias.
 - *Relación centro/programa con entorno*.
 - *Resultados e impacto del programa*.
 - *Visión general del programa por los estudiantes*.

3.4. Análisis de datos

Los datos que se presentan y discuten, proceden esencialmente de la categoría “condiciones organizativas”. Fueron analizados empleando la técnica de análisis de contenido cualitativo (Miles, Huberman & Saldaña, 2014) mediante la delimitación de unidades de análisis, codificación abierta y categorización, apoyándonos en el programa informático Atlas ti V8.

4. Resultados y discusión

Los programas a los que se refieren los resultados que siguen: AO y programa de FPB, regulados y vigentes en la CARM, están destinados a alumnado de ESO, con trayectorias escolares problemáticas y en riesgo de no finalizar la etapa con éxito y, por tanto, de no obtener la titulación que les permitirá continuar su formación escolar (Tabla 1).

Tabla 1
Caracterización normativa del AO y la FPB

	AO	FPB
Finalidad	Aminorar absentismo; propiciar reenganche educativo	Facilitar la permanencia en el Sistema Educativo. Ofrecer más posibilidades de desarrollo personal/profesional. Alcanzar/ desarrollar competencias del aprendizaje permanente para proseguir estudios en Secundaria postobligatoria.

	AO	FPB
Destinatarios	Alumnado 2º-3º de ESO con trayectorias escolares problemáticas (repetidor, expediente de absentismo, desfase curricular, conductas disruptivas...)	Estudiantes 15 años; han cursado 1º-2º-3º de ESO con muchas dificultades.
Estructura curricular	Por Módulos: a) asociados al perfil profesional. b) contenidos académicos (ámbitos: -CC. Aplicadas/Sociolingüístico); c) Optativos. d) Formación en Centros de Trabajo (FCT) e) Tutoría.	Cada programa tiene un perfil profesional. Currículo por módulos: a) Asociados a unidades de competencia profesional. b) No asociados a tales unidades, sí a contenidos académicos de la ESO. c) FCT
Certificación	Módulos y ámbitos cursados. Unidades de competencia profesional acreditadas	-Título profesional Básico (PB) -Si no titula: certificado académico de lo cursado y superado
Continuidad	Preferentemente, FPB o Programa Formativo Profesional (en entidades, no escolares)	-Con título FP +logro de objetivos y adquisición de competencias de ESO: Enseñanza postobligatoria -Solo título de FPB: Grado Medio FP, tras superar una prueba

Fuente: *Normativa autonómica por la que se regulan ambos programas*

El perfil profesional del caso de AO al que se hará aquí referencia es "Operaciones Básicas de Cocina". Aunque adscrita formalmente a un IES, acoge a alumnado de otros IES del mismo municipio, y se desarrolla en instalaciones municipales. Están implicados directamente en el programa el equipo docente, adscrito al Departamento de Orientación (el profesorado de módulos "académicos" también a sus respectivos Departamentos de Coordinación Didáctica), un técnico del Ayuntamiento y la PTSC del IES.

Por su parte el perfil profesional del caso de FPB, es "Electricidad y Electrónica". Se desarrolla en un IES de la CARM, junto a otro de "Servicios Administrativos". Durante la ESO este IES también oferta, entre otros, el Programa de Aprendizaje Integral (en 2º), del que precisamente proviene buena parte del alumnado del grupo de FPB estudiado. Los docentes del perfil profesional de este programa quedan adscritos al Departamento de Orientación, pues, al no impartirse en el IES Grado Medio ni Superior de Electricidad-Electrónica, carecen de departamento propio.

1.1. La coordinación: cómo se contempla en la normativa y se desarrolla en la práctica

1.1.1. LO ESTABLECIDO EN LA NORMATIVA

Tras analizar la normativa sobre ambos programas³, atendiendo a cómo se contempla en la misma el tema de la coordinación profesional y docente, cabe destacar que:

- a) Aunque se utiliza frecuentemente la expresión “equipo docente” para referirse al profesorado responsable de estos programas, no se contempla su constitución formal como tal. Cada docente proviene y está asignado a su departamento de pertenencia y en su defecto, o además en el AO, al Departamento de Orientación (DO).
- b) Son escasas las alusiones al trabajo y decisiones conjuntas del equipo docente de cara a coordinar su desarrollo en las aulas. La concreción de contenidos a impartir, metodologías y recursos a utilizar descansan básicamente en la discrecionalidad de cada docente.
- c) Apenas se alude a la adecuada integración de esos programas en el contexto organizativo en el que se implementan, donde coexistirán con otras medidas y programas orientados a problemas similares, y con las enseñanzas regulares de la ESO: ni se menciona la colaboración entre ellos, ni con otros cargos u órganos en el centro.
- d) La normativa de FPB, no alude ni regula mecanismos o canales de comunicación y coordinación con familias y agentes del entorno. Para el AO se estipula una coordinación *institucional*, motivada por su separación física del centro, la implicación directa de la administración local, y los requerimientos formales para el seguimiento de estudiantes con expediente abierto de absentismo y/o medidas judiciales.
- e) En todo caso, en ambos programas, las alusiones a la coordinación docente son parcas y genéricas.

1.1.2. LA COORDINACIÓN EN LA PRÁCTICA

En los dos casos analizados, las reuniones son el mecanismo básico de coordinación utilizado por docentes y otros profesionales implicados, como se recoge en la tabla que sigue:

³ *Ídem*-nota 2

Tabla 2

Reuniones de coordinación en el AO y FPB, sobre admisión en el programa e información del alumnado.

REUNIONES		FINALIDAD	
AO	FPB	AO	FPB
Equipo Docente (EDO)	EDO-DO	Decisiones sobre alumnado que posiblemente derivará al programa y acciones a emprender para su adscripción.	
del curso de procedencia, Equipo Directivo (ED), Departamento de Orientación (DO) y Ayuntamiento.			
Sesión de evaluación intermedia y última			
EDO-ED-DO	DO	Informar del proceso de adscripción desarrollado y de características básicas del alumnado.	
Previa al inicio del programa			
EDO-PTSC-Ayuntamiento	Docentes de Módulos Perfil Profesional-DO	Compartir y comentar sobre el alumnado con el que se va a trabajar.	
EDO-ED-DO	EDO	Preselección de estudiantes aportaciones de documentación e información sobre los mismos.	
Trimestral: sesiones de evaluación			
PTSC-Ayuntamiento-Salud Mental		Seguimiento y control alumnado y familias.	

Como indica la tabla, se realizan diversas reuniones. Giran básicamente sobre tres aspectos centrales según se muestra y comenta seguidamente:

- a) *Admisión en el programa e información sobre el alumnado.* En el inicio del proceso de adscripción, en los dos programas, son relevantes las sesiones de evaluación intermedia en la que se proponen posibles estudiantes para cursar el programa, y final, en la que se informa de las gestiones realizadas para su paso al mismo:

“Tenemos una sesión de evaluación intermedia que permite valorar, cuando se acerca la evaluación final, ese alumnado (...) se les orienta correctamente, se habla con las familias (...) en la última sesión de evaluación se les informa a ellos, a los padres a través de jefatura, DO y equipo docente” (P1-FPB).

En ambos, dicho proceso sigue las pautas establecidas por sus respectivas normativas. Pero, en el AO, se enfatiza, además, la necesidad de seguirlo rigurosamente a la hora de la toma de la decisión de adscripción:

“Hay que valorar muchísimo la propuesta..., el año pasado teníamos tres alumnos de nuestro centro, y del resto, seis..., el equipo docente nos los envía, ¡jala!... Para enviar a un alumno al AO se piensa y estudia mucho, es una decisión muy importante y colegiada, tenemos criterios muy fuertes..., hay casos particulares que, aunque se cumplan, por el perfil nos da miedo mandarlos”(DO-AO).

Se coincide, además, en la realización de una reunión del DO previa al inicio del curso donde se informa del programa, y las características y rasgos académicos básicos del alumnado que se incorporará bien, al AO bien, al 1º de FPB. No obstante, existen ciertas matizaciones. Los entrevistados de FPB explican:

“Una vez que se ha hecho la previsión de matrículas y está todo un poco normalizado, la orientadora nos informa de los alumnos que se ha hablado con las familias y tienen predisposición para entrar (...) Nos explica un poquitín los alumnos que tendremos, de dónde vienen, qué curso están haciendo este año...” (P1-FPB).

Aunque la información sobre las características del alumnado se aporta en dichas reuniones, tanto el director como un docente entrevistado señalan que, salvo que provengan de otros centros, ya los conocen por haberlos tenido como alumnos, oído hablar de ellos en sesiones de evaluación, tutorías, etc.

“Los docentes de FPB conocen bien las características del alumnado cuando empiezan a trabajar con ellos: desde el inicio de curso se está trabajando en tutorías, sesiones de evaluación, ...salvo que venga de fuera...”(DIR-FPB).

Alguna otra información se obtendrá, por parte del profesorado del perfil profesional en reuniones semanales del DO, aunque, como señala un entrevistado, *normalmente ya es a nivel particular y cada uno se hace con la información que necesita* (P1-FPB), generalmente accediendo al historial académico, datos familiares etc. También es

accesible a los docentes de módulos “académicos”, asignados a otros departamentos:

“...Yo la documentación no la he consultado porque no lo he necesitado, pero estoy segura que, en Dirección, Jefatura de estudios o en Orientación está a disposición de todos” (P2-FPB).

Disponer de información lo más rica posible sobre el alumnado es, así, una responsabilidad individual de cada docente.

La situación es diferente en el AO, en la que existe una escasa información sobre el programa en general y el alumnado asignado –proveniente de varios centros-, con expedientes desconocidos, y sin haber trabajado con buena parte de ellos.

“No tenía ni idea de lo que era el AO... En la segunda reunión, me dijeron y advirtieron que era algo especial... me hicieron comentarios sobre los chicos, y tomé algunas notas” (DAC-AO).

“Desde jefatura me lo dijeron así de claro... tienes que saber que son críos con una problemática especial y mi obligación es decírtelo”(DAL-AO).

Por otra parte, en las reuniones de coordinación del equipo docente, participan la PTSC y el técnico del Ayuntamiento, mayores conocedores de estos estudiantes -con expediente abierto de absentismo- y sus familias; constituye un requerimiento formal para la coordinación entre éstos y Servicios Sociales y Salud Mental.

“En las reuniones abordamos temas de absentismo... con el técnico del Ayuntamiento también, que tiene un conocimiento de este alumnado, y vamos viendo el seguimiento individual con información que yo luego puedo facilitar a Servicios Sociales o Salud Mental, o para trabajar con ellos..., aunque hay ahí una descoordinación importante” (DO-AO)

b) *Asuntos curriculares y de enseñanza*. Este es otro aspecto sobre el que gira la coordinación en los programas estudiados (Tabla 3).

Tabla 3

Reuniones de coordinación en el AO y FPB sobre aspectos curriculares y de enseñanza

REUNIONES		FINALIDAD	
AO	FPB	AO	FPB
EDO: Sin reunión		Sobre Programaciones Didácticas (cada docente hace la suya)	
EDO-Inspección		Supervisión de programaciones	
	Docentes de Módulos- Perfil profesional		Posible coordinación/ integración de contenidos del perfil, proyectos conjuntos, si se plantease
<i>Inicio del curso</i>			
	Docentes Módulos "Académicos"		Sin coordinación
Docentes Módulos "Académicos"-DO		Asesoramiento/recursos	
-Docentes Módulos "Académicos"-DCD		Apoyo esporádico	
<i>Sin periodicidad establecida</i>			
	EDO		Sin coordinación
EDO		Metodologías y auto-evaluación	
<i>Semanal</i>			
Sesiones de evaluación		Comentar informaciones diversas sobre alumnado: resultados que están obteniendo, asuntos familiares, posibilidades de superar programa...	
	Docentes Módulos "académicos" de los 2 programas FPB del IES		Coordinar "módulos académicos" en los 2 programas (en 2º curso forman un solo grupo para estos módulos)

A partir de la tabla previa, cabe destacar cuatro rasgos definitorios de esta coordinación:

1º.-El proceso de planificar el trabajo del curso, elaborando las correspondientes programaciones, no se plantea, en la FPB, en ningún momento como una actividad a desarrollar coordinadamente o como ocasión para pensar y decidir en conjunto algunos principios de procedimiento a respetar por todos los docentes. El peso de la estructura departamental propia de los IES, y las dinámicas de coordinación docente que conlleva, se mantiene en la FPB: los docentes pertenecen a diferentes departamentos; cada uno elabora la programación de su(s) asignatura(s) siguiendo las orientaciones del de pertenencia:

“Cada departamento hace su programación...”(DIR-FPB).

“La programación la hacemos cada uno (...) individualmente”(P1-FPB).

“Seguramente cojas mi programación y mis criterios de ponderación y sean diferentes a los de Lengua y Sociales porque aquí (módulo del perfil profesional) le damos más importancia a lo práctico. Entonces, cada uno tendrá unos criterios diferentes”(P1-FPB).

Siendo así, no hay contempladas reuniones para la planificación previa del trabajo con los estudiantes entre el profesorado del programa, dando por sentado, que: a) para unos y otros módulos, las programaciones serán diferentes, y b) las cuestiones metodológicas quedan a discrecionalidad de cada docente:

“No puedes saltarte la normativa, pero dejamos que, a nivel de metodología, cada profesor... no puede darse igual unos contenidos de electricidad que sociolingüísticos, que también es uno de los módulos, entonces...” (DIR-FPB).

Aunque en el AO, las programaciones se elaboran también individualmente, sí se ha consensuado una metodología diferenciada y que el profesorado considera más adecuada para un alumnado poco implicado: trabajar mediante “fichas”, argumentando que *la explicación es así más fácil de entender* (DAL). En todo caso, la coordinación con sus departamentos de referencia es escasa, aunque el apoyo del DO es valorado positivamente por el profesor de ámbito científico:

“Me ha ayudado mucho tener una coordinación con el DO, en la aportación de materiales que de otro modo no hubiera tenido acceso y sobre todo en otras metodologías” (DAC-AO).

2º.- En ambos programas, las programaciones son documentos formales y burocráticos, que no se seguirán linealmente, y hay que flexibilizar:

“La programación me ha sido poco útil (...) Yo la adapté totalmente cuando vi que...el libro (elaborado ex profeso para el módulo) no iba bien: busqué por mi cuenta material (más sencillo) ...Los objetivos se fueron redefiniendo a lo largo del curso; me he ceñido al estado de ánimo de la clase...” (P2-FPB).

“Oficialmente sí, tengo la programación, pero sinceramente no me acuerdo de las unidades de competencia ... no refleja lo que estoy haciendo... voy según las necesidades del alumnado... realmente no va a ningún sitio” (DPC-AO).

3º.- En la FPB, no se contempla realizar reuniones para la coordinación entre los módulos de Electricidad-Electrónica y los ligados a contenidos de ESO. Funcionan como bloques curriculares separados, tanto en su planificación como en su desarrollo.

“El equipo completo que imparte FPB no tenemos prevista ninguna reunión (...) Con la compañera de Comunicación-Sociedad solo hablo de cosas puntuales, son como dos bloques diferentes. Ellos abordan su materia y nosotros la nuestra (...)” (P1-FPB).

Ligado al anterior, quienes imparten módulos de perfil profesional perteneciendo todos ellos al mismo departamento, tienden a mantener una cierta coordinación:

“... Los ‘específicos’ sí. Yo sí que hablo mucho con X o Y de cómo va esto o lo otro. Por ejemplo, con el grupo de 2º vamos a hacer un proyecto conjunto de su materia y de la mía” (P1-FPB).

Pero, inexistente entre los de módulos “académicos”, provenientes de distintos departamentos:

“Cada uno va por libre. No hacemos reuniones como tal, pero sí nos vemos y comentamos cosas que nos preocupan de ellos. Es una coordinación más informal” (P2-FPB).

El propio director constata que: *no está establecida esa coordinación de profesores que imparten los módulos académicos de la ESO... ahora mismo no. La coordinación es por departamentos.*

La departamentalización de los IES, y sus efectos sobre las relaciones profesionales –su balcanización (Hargreaves, 1986)- es, en este caso, evidente. Se contempla, no obstante, la coordinación de estos módulos “académicos”, entre los dos programas de FPB ofertados en el IES (Electricidad-Electrónica—Servicios Administrativos), pues habitualmente el profesorado es el mismo para ambos y en el 2º año, los estudiantes procedentes de los dos perfiles forman un único grupo para cursar esos contenidos de la ESO:

“...Intentamos que los dos cursos, a nivel de Ciencias Aplicadas estén coordinados, porque luego 2º se da en común en las dos familias, entonces ahí si intentamos que estén relacionados. Tienen una hora de coordinación entre las dos...En sociolingüístico lo mismo (P1-FPB).

Aunque con rasgos comunes, la coordinación en el AO presenta algunas peculiaridades propias: hay cierta aproximación a la interdisciplinariedad, si bien entendida únicamente como una estrategia puntual:

“En las primeras semanas intentamos motivarlos acercando las materias de los ámbitos con cocina para que no les fuese difícil. Empezamos viendo recetas, analizando lo que era el peso en ellas, calcular una regla de tres... y cosas así. Y una vez que conseguí algo de interés, empecé con el currículum propiamente dicho” (DAC-AO).

También el equipo directivo responsable del AO justifica la ausencia de coordinación formal. La balcanización antes mencionada adquiere en este caso mayor notoriedad, dada la separación física entre el AO y el IES:

“No hay horas para que el equipo docente se reúna, solamente en las evaluaciones una vez al trimestre, lo obligatorio..., se están haciendo en los recreos.

No puedes tener una hora ni quincenal, ni semanal ni nada...además (en el AO) el profesorado tiene que salir fuera del centro" (DO-AO).

Quizá motivado por el mayor aislamiento, este equipo docente, a diferencia del de FPB sí mantiene una coordinación regular que consideran esencial, aunque "autoimpuesta" de forma voluntaria:

"Hemos estado ahí todos juntos, de acuerdo en todo, desde el principio, todos los jueves hemos tenido reunión en el recreo, y nos coordinamos continuamente... así uno a uno viendo los puntos débiles que podemos tener, lo que podemos reforzar, y así hemos ido trabajando" (DAL-AO).

4º.- Finalmente, la única ocasión formal en la que se reúne todo el equipo docente en el programa de FPB, y todos los profesionales vinculados al AO, es la sesión (trimestral) de evaluación del alumnado. Aunque no está destinada a la coordinación del currículo y enseñanza, constituye un espacio en el que se comentan e intercambian pareceres e informaciones sobre los estudiantes:

"El único sitio donde nos juntamos todo el equipo educativo que imparte un curso es en la sesión de evaluación. Y ahí es donde comentamos todo (...) vamos hablando alumno por alumno no solamente de sus resultados académicos o cómo va en clase, también de otras cosas, sus entornos familiares, si lo vemos capacitado para poder titular en el futuro ...ya cuando se empiezan a acercar estas fechas un poquitín también de orientación académica, si lo vemos preparado para seguir, para no seguir" (P1-FPB).

c) *Tutorías, gestión de aula y disciplina*. La información sobre reuniones cuyo objeto es tratar cuestiones de gestión y disciplina en ambos programas se sintetizada en la Tabla 4:

Tabla 4

Reuniones de coordinación en el AO y en FPB sobre disciplina, gestión de aula y tutorías.

	REUNIONES		FINALIDAD	
	AO	FPB	AO	FPB
Gestión de aula, disciplina	EDO- Jefa Estudios.		Tratamiento de problemas graves de conducta	
	Esporádicas EDO		Acuerdo normas y resolución contante de conflictos	
Tutorías	Semanal			
		Tutores FPB -DO		Orientaciones sobre tutoría. Planificación acción tutorial.
	Semanal Tutor-DO EDO -PTSC- Ayuntamiento		Sin coordinación Acuerdo actuaciones y actividades	

La comunicación y coordinación docente en FPB respecto a cuestiones de **gestión disciplinar** y convivencia en el grupo, se aborda habitualmente de modo informal, “sobre la marcha”, cuando se desencadenan episodios más problemáticos.

“De vez en cuando, si hay algún problema específico sobre algún alumno la jefatura nos cita a todos en el recreo y hablamos sobre alguna medida que haya que adoptar. Algún, caso de acoso o una cosa así, pero eso es puntual”(P1-FPB).

Ante problemas de mayor entidad, predominan modos rápidos de comunicación con jefatura de estudios para informar o acordar un encuentro informal:

“Ahora con los grupos de WhatsApp cualquier cosa que surja el tutor nos lo comenta y no hay que hacer reunión de manera institucional”(P2-FPB).

“Si hay que reunirse o comunicarse, por ejemplo, en situaciones en las que hay que dar información de un alumno, pues a través de correo electrónico, o se utiliza cinco minutos para hablar en el pasillo” (DIR-FPB).

Cabe interpretar que se cuida especialmente el solucionar lo más rápidamente posible cuestiones de acoso, o problemas más acusados de disciplina, quizás, en línea con la “política” del equipo directivo, de mantener una buena imagen del programa en el IES. No se alude de manera explícita a que se coordine entre los docentes temas de convivencia y disciplina en el aula. En sus entrevistas, cada uno hace referencia a su “propio” modo de abordar esta faceta en su clase.

No ocurre así en el AO donde el equipo docente, aislado físicamente del IES, suele afrontar y consensuar la forma de resolverlos, que, en la mayoría de las ocasiones, ni se comunica a la Jefa de Estudios, que afirma: *ellos tienen su propio sistema de sanciones*. La rigidez de la normativa del IES conllevaría según los entrevistados el riesgo constante de expulsiones:

“La conducta es algo muy especial, hay alumnos que son muy particulares, no les gusta seguir las normas, les cuesta mucho mantener orden y silencio en clase, y tenemos que tener mucho cuidado con eso... siguiendo las normas del IES tendríamos que tener a todos los alumnos expulsados desde hace meses seguramente”(DAC-AO).

En relación con las **tutorías**, el director y el profesor de Electricidad mencionan que se abordan en la reunión semanal entre los tutores de los 4 grupos de FPB en el IES.

“Tenemos una reunión semanal... con la orientadora y nos da todas las orientaciones de tutoría, (...) solo estamos los 4 tutores (de los dos FPB ofertados) ... ahí comentamos la problemática general, pero está pensada más que nada para llevar a cabo la función tutorial”(P1-FPB).

“Los tutores tienen una reunión semanal con el DO y ahí se planifica el inicio del curso y toda la acción tutorial, también según normativa, pues hay que especificar una serie de actividades a lo largo del curso...”(DIR-FPB).

En esa línea de planificar “toda” la acción tutorial, se organizan y coordinan distintas charlas por parte de personas/entidades externas al IES (Ayuntamiento, Guardia Civil, empresas contratadas o que desean colaborar...) para realizar charlas en horario de tutoría, destinadas al alumnado del FPB o, como actividades extraescolares para el conjunto del centro, a las que también asistirán estos estudiantes. En ellas, se abordan temas que pueden interesar y que, se considera, les conciernen o es valioso que los conozcan: consumo de drogas, ciberacoso, centros penitenciarios y reinserción, primeros auxilios, etc. Como apunta el profesor de Electricidad: *le decimos a la orientadora que sean actividades lo más de choque posible. Buscamos cosas llamativas.*

Tal panorámica es dispar en el AO, en la que se programan actividades con el apoyo de la PTSC y el técnico municipal únicamente para este alumnado. En este caso, la tutoría requiere una coordinación constante del equipo docente por las dificultades del alumnado. A este respecto, cabe destacar la libertad del tutor tanto para trabajar habilidades imprescindibles, como atender a las importantes problemáticas que los rodean, y propiciar su predisposición hacia los módulos “académicos”:

“El viernes es así, hacemos pizza... Así se relajan, hablan y salen problemas acuciantes... y además les facilito las clases de los módulos voluntarios ... es un día de facilitar porque luego van a tener cuatro horas intensas de clase” (DCP-AO).

5. Conclusiones

El marco teórico sobre el que se apuntala la investigación de la que derivan los datos presentados sostiene que el mayor o menor éxito de programas de reenganche educativo no solo está ligado al trabajo de cada docente con el grupo de estudiantes destinatarios sino también a otros factores, entre ellos, la presencia de condiciones organizativas que posibiliten su adecuada implementación en las aulas, su integración en la dinámica cotidiana de funcionamiento del Instituto, su no relegación a los márgenes del mismo, y el logro de sus propósitos: favorecer el reenganche y continuidad escolar.

Como ya se mencionó, son múltiples las condiciones organizativas que es preciso movilizar con vistas a un adecuado desarrollo de estos

programas. En este artículo, el foco de atención -por no sobrepasar la extensión requerida- se situó únicamente en una de ellas: coordinación y trabajo conjunto de docentes y profesionales implicados, y en dos de los programas analizados en el proyecto original del que deriva el artículo. A la luz de lo expuesto en apartados previos, es claro que tal coordinación y colaboración profesional está presente y es valorada en ambos programas: los entrevistados son conscientes de su importancia y repercusión en el buen funcionamiento (estudiantes que reenganchan) de estas medidas. Pero ello no significa ausencia de dificultades, complejidades y sesgos en la coordinación llevada a cabo, a las que se aludirá a continuación, no sin antes advertir de que a las propias limitaciones de extensión permitida se añade el que las reflexiones y conclusiones aquí comentadas se deriven de una investigación metodológicamente cualitativa -estudios de caso múltiples- y, por tanto, difícilmente generalizables. El proyecto del que derivan los datos aquí presentados no se enfocó en esta línea. Se utilizaron fuentes diferentes de acceso a la información sobre los programas estudiados (entrevista, observación, documentos...), y se realizó un seminario de metaevaluación con docentes implicados, directivos de centros, técnicos de la Consejería y miembros del equipo de investigación, que ha contribuido a triangular diferentes perspectivas teórico-prácticas, así como datos y resultados provisionales. La información disponible es así rica, detallada y reveladora de las complejidades inherentes a programas como los aquí comentados. Nos acerca a una comprensión más profunda -de la que pueden aportar informes cuantitativos con sus cifras- de su discurrir cotidiano en la práctica, plagado de problemas y dificultades; también, de logros y muchos esfuerzos por los profesionales implicados. En todo caso, las cinco reflexiones y conclusiones que se exponen seguidamente, no son generalizables, pero sí relevantes para acrecentar la comprensión y conocimiento sobre un ámbito de estudio tan complejo como el abordado.

1.- El grueso de la coordinación se localiza en las fases iniciales (selección, propuesta, matriculación del alumnado) muy reguladas por la normativa, transcurridas las cuales, se mantiene cierta coordinación si bien más relacionada con cuestiones de "papeleo" o prescriptivas (ej. sesiones de evaluación) que con aspectos curriculares y pedagógicos.

2.- En el discurrir cotidiano, resulta más habitual y valorada la coordinación para solventar problemas de comportamiento, disciplina, gestión

del aula, que la relacionada con el funcionamiento educativo en ésta. La insistencia a lo largo de las entrevistas en la necesidad de cuidar que haya un buen clima relacional se estaría reflejando en un evidente interés por “agilizar” cualquier coordinación destinada a evitar “problemas” con el alumnado. Cabe preguntarse hasta qué punto la existencia de ese cierto desequilibrio entre lo relacional-social-emocional, faceta a la que se presta gran atención, y lo curricular-académico no es sino un recurso del que se echa mano para evitar situaciones que podrían enrarecer un clima de aula que, se entiende, habría de contribuir a que los estudiantes estén *a gusto* y se *sientan bien* en el programa. La mayor preocupación porque no haya problemas de disciplina y convivencia estaría dejando en un segundo plano lo curricular y pedagógico e incluso legitimando el que se “relajen” exigencias curriculares. Puede darse, así, la paradoja de que un programa para reenganchar no ponga al estudiante en condiciones de hacerlo y continuar con éxito, pues su formación académica más “aligerada” será un impedimento a corto o largo plazo para satisfacer las “exigencias” que impone el propio orden escolar vigente que, por otro lado, en ningún caso se cuestiona. El propio programa de reenganche puede convertirse en antesala del abandono.

3.- La menor evidencia de una coordinación curricular y de la enseñanza se muestra asimismo en la elaboración individual de programaciones de clase, sin mayor coordinación; la clara separación entre módulos y contenidos profesionales y *académicos*, o la reificación de la discrecionalidad docente en lo que respecta a metodologías. Tales prácticas vendrían propiciadas, entre otras razones, por la ausencia de un equipo docente formalmente constituido como estructura para la coordinación de quienes trabajan con un mismo grupo de estudiantes. Aunque la normativa lo menciona, no le reconoce ni asigna formalmente tiempos y espacios de trabajo conjunto, responsabilidades y tareas en común. Se mantiene la estructura departamental –pertenencia del profesorado a departamentos diferentes, cada uno con sus directrices y decisiones– lo que, sin duda, contribuye a la fragmentación curricular que reflejan los datos comentados.

Cabe añadir que existe una clara convicción de que las programaciones son documentos formales que han de estar abiertos a flexibilización y adaptaciones según situaciones concretas que se presenten en el aula. Con ello, se legitima que se “relajen” exigencias, se rebaje la rigurosidad curricular (en el caso de FPB, más en lo académico que en lo profesio-

nal), y no se siga lo programado porque no se ajusta a intereses y nivel del alumnado.

Aunque no se coordinan metodologías de clase, pues se asume que es prerrogativa de cada docente, existe una cierta coincidencia en modos y formas de trabajo en ambos programas: (hacer actividades cercanas a la realidad, con carácter práctico; propiciar trabajo en grupos; adaptar a la realidad del momento lo programado o previsto, etc.), provocada por la asunción implícita de que no se puede trabajar con este alumnado igual que en las aulas regulares. Es una idea de fondo importante, que tal vez, esté teniendo un peso notable en propiciar el reenganche, como de hecho ponen de manifiesto declaraciones -no comentadas en este artículo- aportadas por los estudiantes.

Otras investigaciones en torno al tema aquí abordado -algunas de ellas ya citadas en la primera parte de este artículo o recogidas en revisiones realizadas en el marco del proyecto del que el mismo deriva-, documentan prácticas y modos de funcionar similares (González, 2015, 2017; González y San Fabián, 2018). Igualmente, trabajos anteriores sobre temáticas similares referidas a medidas de atención a la diversidad en la CARM ya no vigentes, entre ellas, Programas de Diversificación Curricular (Nieto y Portela, 2013); Programas de Garantía Social (González y Moreno, 2013); Programas de Cualificación Profesional Inicial (González, 2015a), a los que se alude genéricamente en Escudero (2016) arrojaron resultados similares, particularmente en lo relativo a la escasa y difícil coordinación docente, la atención relevante a aspectos regulados y formales, y la preocupación por el ambiente o clima de convivencia en el aula.

4.- El desarrollo de programas de reenganche en instalaciones externas al marco escolar del IES (caso del AO), pone de manifiesto algunos aspectos y prácticas que estarían favoreciendo lagunas de coordinación esenciales. Entre ellas, cabe destacar: mayores dificultades de acceso a la información escolar y académica del alumnado; mermas por tiempos de desplazamientos; práctica ausencia de relación de ciertos docentes con el Instituto, o desconocimiento generalizado sobre esta medida -quiénes son sus destinatarios y qué se hace y cómo en ella-. En conjunto, contribuyen a ofrecer una coordinación desligada del IES y su funcionamiento habitual, propiciando -al amparo de la mayor "flexibilidad" que, se interpreta, tiene el programa, por ser externo al IES- incluso que se contravengan las políticas de relación y convivencia de este. Lagunas como las

indicadas permiten concluir que ubicar programas para el reenganche escolar fuera de los centros estaría propiciando más limitaciones que ventajas de cara a ofrecer una experiencia plena de desarrollo personal, académico y social a su alumnado, que garantice sus posibilidades de reenganche, también inclusión plena, de nuevo, en el marco escolar. Los efectos no siempre positivos que puede generar el desarrollo de programas para paliar el desenganche en contextos externos al marco escolar constituyen cuestiones constatadas por otros investigadores y motivos de reflexión sobre la pertinencia de tal separación (p. ej. Zyngier, Black, Brubaker, y Pruym (2016).

5.- Son destacables las limitaciones para desarrollar relaciones de coordinación con las familias y otros agentes e instituciones del entorno. Se alude a familias de inmigrantes, más o menos problemáticas, etc., pero en ningún momento se menciona que se establezca coordinación con ellas u otras entidades del entorno, una laguna que no convendría desatender, si nos atenemos al conocimiento existente (Goffman, 2018; Henderson y Mapp, 2002; Kethineni, Frazier-Kouassi, Columb y Kimberly, 2018) sobre la importancia -en procesos de reenganche- de potenciar desde el centro la implicación y compromiso de familias y comunidad.

Referencias

- Allensworth, E. (2012). Want to Improve Teaching? Create Collaborative, Supportive Schools. *American educator*, 36 (3), 30-31.
- Artiles, A. J., & Kozleski, E. B. (2016). Inclusive education's promises and trajectories: Critical notes about future research on a venerable idea. *Education Policy Analysis Archives*, 24(43).
- Bielby, G.; Judkins, M.; O'Donnell, L. & McCrone, T. (2012). *Review of the Curriculum and Qualification Needs of Young People who are at Risk of Disengagement* (NFER. Research Programme: From Education to Employment). Slough: NFER.
- Björn, J. (2019). *Dropping Out of school. A systematic and integrative research review on risk factors and interventions*. Örebro University: Working Papers and Reports Social work 16.
- Bolivar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Aljibe
- Bryk, A.S.; Sebring, P. B.; Allensworth, E.; Luppescu, E. & Easton J. K. (2010). *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago*. The University of Chicago Press.
- Chenoweth, K. (2017). *Schools That Succeed: How Educators Marshal the power of systems for improvement*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

- Coffman, S. E. (2018). The High School Experience: Impacts of Parent Involvement on Student Motivation and Engagement. *Inter-Text: an undergraduate journal for social sciences and humanities*, 1(6).
- DeAngelis, K. J. y Presley, J.B. (2011). Teacher Qualifications and School Climate: Examining Their Interrelationship for School Improvement," *Leadership and Policy in Schools* 10 (1), 84–120.
- Escudero, J. M. (2016) (comp.). *Inclusión y exclusión educativa. Realidades, miradas y propuestas*. Valencia: Nau Llibres.
- Escudero, J.M. y González. (2013). Estudiantes en riesgo, centros de riesgo: Dimensiones, interpretaciones e implicaciones prácticas. En J. M. Escudero (coord.) *Estudiantes en riesgo, centros escolares de riesgo: Respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad* (pp. 13-46). Murcia: DM.
- González, M.T. (2015). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 189 (3), 158-176.
- González, M.T. (2017). Desenganche y abandono escolar y medidas de reenganche: algunas consideraciones. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 21 (4), 17-37.
- González, M.T. (coord.) (2015a). La vulnerabilidad escolar y los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Apuntes para la Formación Profesional Básica. Madrid: Wolters Kluwer.
- González, M.T. y Moreno, M. (2013). Análisis del Programa de Garantía Social. En J. M. Escudero (coord.) *Estudiantes en riesgo, centros escolares de riesgo: Respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad* (pp. 221-283). Murcia: DM.
- González, M.T. y San Fabián, J.L. (2018). Buenas prácticas en medidas y programas para jóvenes desenganchados de lo escolar. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16 (1), 41-60.
- Hargreaves, A. (1996): *Profesorado cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambian los profesores*. Madrid: Morata.
- Harris, A. (2002). *School Improvement. What's it for schools?* London: Routledge /Falmer
- Henderson, A. T. & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED474521>
- Hopkins, D. (2007). *Every School a great school. Realizing the potential of system leadership*. Maidenhead: Open University Press.
- Kethineni, S.; Frazier-Kouassi, S.; Columb, C. y Kimberly, K. (2018). *Effectiveness of parent-engagement programs to reduce truancy and juvenile delinquency: A systematic review*. Campbell Collaboration.
- Marshall, I.A. y Jackman, G. A. (2015) Parental Involvement, Student Active Engagement and the 'Secondary Slump' Phenomenon—Evidence from a Three-Year Study in a Barbadian Secondary School. *International Education Studies*, 8 (7).
- McGregor, G.; Mills, M., te Riele, M. y Hayes, D. (2015). Excluded from school: Getting a second chance at a 'meaningful' education. *International Journal of inclusive education* 19 (6), 608-625.

- Miles, M. B., Huberman, A.M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methos Sourcebook (3ª Ed.)*. United States of America: Sage.
- Nieto, J.M. y Portela, A. (2013). Análisis del Programa de Diversificación Curricular. En J. M. Escudero (coord.) *Estudiantes en riesgo, centros escolares de riesgo: Respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad* (pp. 127-220). Murcia: DM.
- Wilson, K.; Stemp, K. & McGinty, S. (2011). Re-engaging young people with education and training What are the alternatives? *Youth Studies Australia*, 30 (4), 32-39.
- Yin, R.K. (1994). Case Study Research – Design and Methods. *Applied Social Research Methods (Vol. 5, 2nd ed.)*. Newbury Park, CA.
- Zyngier, D.; Black, R.; Brubaker, N. & Pruym, M. (2016). Stickability, transformability and transmittability: Alternative pull-out programs within schools- What the literature says about effective practice and provision for disenfranchised young people. *International Journal of Child, Youth and Family Studies* 7(2), 178-197.

