




Programa de intervención socioeducativa «Mañanas activas». Una experiencia innovadora en un centro de educación secundaria del noroccidente asturiano

Socio-educational intervention program «Mañanas activas». An innovative experience in a secondary school in Northwestern Asturias

María López Catalán 

e-mail: marialc@educastur.org

Consejería de Educación. Asturias, España

Resumen

«Mañanas activas» es un programa de intervención socioeducativa que responde a la necesidad de promover actividades de reflexión y de trabajo colaborativo y cooperativo ante comportamientos disruptivos. La propuesta implica utilizar medidas educativas en lugar de la sanción y la expulsión del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), actuando sobre los factores de riesgo y protección frente al abandono escolar mediante intervenciones específicas dirigidas a colectivos que estén en riesgo de vulnerabilidad. El programa fue impulsado inicialmente desde el Departamento de Orientación del IES Marqués de Casariego (Asturias), como parte de un Proyecto de innovación pedagógica («Diversidad activa»). Se realizó durante el curso 2020/2021, en el centro educativo y dentro del horario lectivo. Estaba dirigido a alumnado de ESO derivado por el equipo docente por presentar unas características específicas: mostrar comportamientos disruptivos en el aula o centro educativo, presentar baja motivación hacia el aprendizaje y/o experiencias de fracaso durante su historia escolar. La experiencia fue valorada positivamente por el alumnado, el profesorado y las familias del centro educativo. Este trabajo pretende describir las principales características teóricas y metodológicas del programa, su proceso de implementación, así como hacer una breve evaluación del mismo. La intención es abrir la posibilidad de su transferencia a otros contextos.

Palabras clave: abandono escolar; educación secundaria; disciplina escolar; prevención.

Abstract

«Mañanas activas» (Active mornings) is a socio-educational intervention programme that tackles the need of promoting reflection activities and collaborative and cooperative work when facing disruptive behaviours. The proposal implies using these activities instead of the sanction and suspension of Compulsory Secondary Education students. It acts on the risk and protection factors related to school dropout through specific interventions, aimed at groups that are at risk of vulnerability. The program was initially promoted by the Guidance and Counselling Department of the IES Marqués de Casariego (Asturias), as part of a pedagogical innovation project («Diversidad activa», Active diversity). It was implemented during the 2020/21 academic year, in the school premises and within school hours. The program was designed for lower secondary school students sent to it by their tutors. These students showed specific indicators: they displayed disruptive behaviour in the classroom or at school, exhibited low motivation to learn or experienced repeated school failure. Students, teachers and families valued the experience positively. This paper intends to describe the main theoretical and methodological traits of the program, its implementation process, as well as to make a brief evaluation of it. The aim is to open possibilities for transferring it to other contexts.

Keywords: school dropout; secondary education; school discipline; prevention.

Revisado/Reviewed: 05-04-2022

Aceptado/Accepted: 04-05-2022

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

López, C. M. (2022). Programa de intervención socioeducativa «Mañanas activas». Una experiencia innovadora en un centro de educación secundaria del noroccidente asturiano. *Tendencias Pedagógicas*, 39, 273-287. 10.15366/tp2022.39.020

Introducción

Entre los Objetivos de Desarrollo Sostenible acordados por los países miembros de la ONU en Incheon (UNESCO, 2015) que deben ser alcanzados en los próximos 10 años (Agenda 2030), se encuentra el n.º 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos y todas. Nos encontramos ante el reto a nivel global de superar las desigualdades sociales, mejorando el acceso, las oportunidades de aprendizaje y la educación de niñas y niños, de manera igualitaria y equitativa. Para ello, un primer paso, fundamental durante este proceso, es trabajar hacia la mejora de la atención a la diversidad y la convivencia desde los centros educativos contando con los agentes socioeducativos del entorno.

El principio de atención a la diversidad en educación consiste en el respeto a la diferencia y el mantenimiento de la diversidad a través de un conjunto de actuaciones educativas dirigidas a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales, culturales, lingüísticas y de salud del alumnado.

Para hacer referencia al marco teórico que sustenta la puesta en marcha de la experiencia educativa que vamos a presentar, debemos hablar de conceptos clave para acercarnos a la educación tal y como la entendemos hoy en día. Términos como Escuela para todos o Atención a la Diversidad nacen a partir de una corriente filosófica de la educación que trataba de promover la idea de que el alumnado con discapacidad fuera educado en las escuelas ordinarias (Ainscow, Hopkins, Southworth y Wets, 2001). Dicho posicionamiento, que se materializó con el tiempo en la integración escolar de los niños y las niñas con discapacidades en la escuela ordinaria, ha evolucionado hacia lo que el pensamiento actual entiende como Educación Inclusiva y cuyo objeto es diseñar escuelas que tengan en cuenta las necesidades de todo el alumnado (Ainscow, 2004), entendiendo las necesidades en un sentido más amplio, más allá de la discapacidad. La integración como modelo presenta limitaciones claras, por su intento de amoldar el alumnado a las exigencias del sistema educativo general, cuando lo preciso es desarrollar e incluso transformar ese sistema para que se adapte a las necesidades de este (Ainscow, 2001). Así, enfoques educativos que son referentes a nivel internacional, y que actualmente guían las actuaciones en materia educativa a nivel estatal y autonómico, como el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) (Meyer, Rose y Gordon, 2014; Pastor, 2016; Rose, 2008), se nutren de conceptos como Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad, además de conceptos propios de otros ámbitos, como Accesibilidad y Diseño Universal, para establecer modelos educativos que contemplen las necesidades de todo el alumnado desde el inicio, es decir, desde el diseño y la planificación de los espacios educativos, del currículo y de las programaciones didácticas y, en general, de toda actuación educativa.

Nuestro sistema educativo, basado en la legislación vigente en materia de Educación (LOMLOE) y sustentado por un marco teórico que se nutre del modelo educativo-constructivista, contempla la Atención a la Diversidad como un principio fundamental que debe inspirar y guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo de las diferentes etapas educativas. Una adecuada atención al alumnado en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) implica que todo el alumnado, independientemente de las diferentes capacidades, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje y situaciones personales y/o sociales, logre adquirir unas competencias básicas que favorezcan su desarrollo integral y le preparen para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral, así como para formar parte de la sociedad. De hecho, en nuestra Comunidad Autónoma, Asturias, en la etapa de Educación Secundaria, se enfatiza en que, desde la orientación, se trabajará especialmente «el acompañamiento al alumnado en el proceso de concepción y realización de proyectos de vida que guíen sus objetivos en los ámbitos personal, académico y profesional, con perspectiva coeducativa, facilitando oportunidades de aprendizaje y de experiencia personal relacionadas con el entorno educativo y laboral que le ayuden a elegir las opciones académicas y profesionales más acordes a sus intereses, capacidades y situación personal» (Decreto 147/2014).

Hace tiempo que, en nuestros centros educativos, venimos observando que existe alumnado con baja motivación hacia el aprendizaje y experiencias de fracaso durante su historia escolar que dificultan su acceso, permanencia y progresión en el sistema educativo y que forman parte de esa «diversidad» que igualmente debe ser atendida y hacerse partícipe de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Nuestra labor como profesionales de la educación es intentar mejorar esa atención y

lograr que todo el alumnado logre finalizar la etapa y acceder a estudios superiores, evitando el fracaso escolar y el abandono escolar temprano.

La Clasificación Normalizada de la Educación (CINE) de la UNESCO habla de fracaso escolar y lo computa como el porcentaje de población entre 16 y 18 años que no ha conseguido la titulación de la Educación Secundaria Obligatoria, mientras que para referirse a la población de 18 a 24 años que no ha completado la secundaria postobligatoria usa el término de Abandono Escolar Temprano (Consejo de la Unión Europea, 2003). En nuestro país no es posible acceder a niveles superiores sin haber obtenido la titulación de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, de modo que el fracaso escolar conduce necesariamente al abandono escolar (Roca, 2010).

El Abandono Escolar Temprano (AET), como se indica anteriormente, se define como el porcentaje de la población de entre 18 a 24 años que no ha completado el nivel de secundaria de segunda etapa (FP de Grado Medio, Básica o Bachillerato) y posteriormente no se encuentre cursando estudios, sean o no reglados. Es un indicador educativo utilizado en la Unión Europea para comparar el desempeño de los países europeos en materia de educación.

Según datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional, en el año 2021, el abandono temprano de la educación y formación en España se sitúa en el 13,3 %, lo que supone un descenso de 2,7 puntos respecto al año anterior (en 2020 el porcentaje fue del 16 %). A pesar de estos datos, seguimos a 3,4 puntos de la media de la Unión Europea, y todavía lejanos de situarnos por debajo del 9 %, cifra establecida como objetivo europeo para 2030. En concreto, en la Comunidad Autónoma de Asturias, este porcentaje se sitúa en un 11,8 % en 2021, siendo su evolución claramente descendente en los últimos diez años (21,9 % en el año 2011).

Si atendemos a la diferencia por sexo, se mantiene una diferencia muy significativa entre el dato de los hombres (16,7 %) y el de las mujeres (9,7 %), indicando que el abandono masculino es muy superior al de las mujeres (un 72 % superior, para ser exactos). En Asturias los hombres se sitúan en un 14,8 %, mientras que las mujeres se sitúan en un 8,6 %, manteniéndose por tanto esa diferencia significativa que se observa a nivel estatal.

Pero ¿cuáles son las causas del fracaso escolar y del abandono escolar temprano? Es difícil identificar los múltiples factores que se esconden bajo su aparición y evolución. Ambos conceptos, junto con el absentismo escolar, como exponen Pérez-Herrero, Antúnez y Bruguera-Condon (2017), se encuentran íntimamente ligados entre sí, formando parte de un progresivo proceso de desvinculación de la escuela (el absentismo frecuente suele conducir al fracaso escolar y culminar con el abandono escolar prematuro). Rumberger y Lin (2008) distinguen dos tipos de predictores de abandono escolar: los de tipo individual, como el rendimiento educativo, las conductas (sobre todo las relacionadas con la implicación del estudiante), las actitudes (expectativas académicas), y los antecedentes personales (características demográficas y experiencias personales); y los institucionales, vinculados a la familia (estructura, recursos y prácticas), la escuela (profesorado, recursos, características estructurales, políticas y prácticas) y la comunidad (los barrios con mayor estatus socioeconómico facilitan el acceso a los recursos y modelos positivos). Los principales factores asociados al riesgo de abandono escolar según Fernández, Mena y Riviere (2010) son: absentismo, bajo rendimiento académico, repetición de curso, baja autoestima, escaso o nulo interés hacia el estudio e inadecuada adaptación social. Sabemos que el abandono escolar prematuro (último eslabón de ese proceso de desvinculación progresiva del que hablábamos) conlleva un importante factor de riesgo a nivel social, aumentando la probabilidad de que se presenten problemas de naturaleza académica, educativa, familiar y social como delincuencia, paro, marginalidad y analfabetismo, que dificultan la adquisición y desarrollo de competencias personales, profesionales y sociales (González y Guinart, 2011).

Como exponen Álvarez y Martínez-González (2016) en su trabajo sobre los factores de riesgo que influyen en el fracaso y en el abandono escolar, «la familia y el centro escolar son microsistemas de donde el individuo recibe las influencias más poderosas (valores, creencias, actitudes, roles, normas, etc.) y con los que mantiene sus primeras relaciones recíprocas y directas». Por otra parte, tanto los comportamientos parentales de implicación en la educación de los hijos en el hogar, como los relativos a la cooperación entre familia y centro escolar constituyen medidas preventivas y paliativas del fracaso escolar y del abandono temprano de los estudios.

Para Tarabini, Curran, Montes y Parcerisa (2015) la vinculación escolar o, más específicamente, la falta de vinculación, es un concepto clave para capturar el proceso a través del cual los estudiantes se

desconectan de la escuela y, por tanto, es un indicador crucial para pronosticar los riesgos de abandono escolar. En su trabajo estudian las dimensiones conductual, emocional y cognitiva de la vinculación escolar de los estudiantes poniendo de manifiesto la importancia de esta para prevenir el abandono escolar prematuro. En este sentido, Vicente Abad (2021) señala en su trabajo sobre convivencia restaurativa que uno de los elementos clave que se ha descubierto gestionando la convivencia en los centros es la importancia de ofrecer al alumnado un papel activo y protagonista. Esto le aporta una motivación extra y le permite transformar de forma positiva sus entornos cercanos.

La gestión de la convivencia en el aula, en la escuela, en el entorno educativo, desde la óptica de la educación inclusiva, debe realizarse desde un marco relacional y restaurativo en el que primen la reflexión, el diálogo, el compromiso, la mediación, utilizando un enfoque preventivo y proactivo; transformando las prácticas retributivas en prácticas restaurativas, partiendo de nuestros conflictos para aprender a gestionarlos. A pesar de las evidencias que demuestran que la sanción en aplicación del Reglamento de Régimen Interno, sin una intervención educativa previa relacionada con el aprendizaje, tienen muy baja utilidad y lo único que conllevan es una desvinculación progresiva con el centro educativo, en la mayoría de los centros de Educación Secundaria de nuestro país este parece seguir siendo el modelo predominante.

Tanto la familia como la escuela tienen una gran influencia en las condiciones que facilitan o evitan que se acabe dando un abandono escolar prematuro y, por tanto, son agentes de peso en la prevención del mismo. De ahí la importancia de involucrar a las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado y de mejorar la atención que prestamos desde la escuela para poder compensar las desigualdades sociales que, en muchas ocasiones, están en la base del fracaso y del abandono escolar.

En concreto, en el IES Marqués de Casariego, situado en Tapia de Casariego, localidad del noroccidente asturiano, existen alumnas y alumnos que, debido en gran parte a experiencias repetidas de fracaso a nivel escolar, en muchos casos derivadas de dificultades de aprendizaje o dificultades a nivel sociofamiliar, presentan un bajo nivel de autoestima y un autoconcepto negativo a nivel académico, dando lugar a una desmotivación hacia el estudio, a un bajo rendimiento académico y, en ocasiones, a la manifestación de conductas disruptivas en el aula. Es por esta razón que, desde nuestro centro educativo, consideramos fundamental que se desarrollasen actuaciones innovadoras encaminadas a mejorar la atención de las necesidades educativas de todo el alumnado, que, a su vez, van a contribuir en gran medida a crear un clima positivo en los espacios educativos y, por tanto, a mejorar la convivencia escolar.

Es a partir de las necesidades detectadas, comentadas en el párrafo anterior, que surge la motivación entre el profesorado de plantear actuaciones pedagógicas innovadoras que favorezcan el desarrollo integral de todo el alumnado y la mejora de la convivencia. El Programa de Orientación y Refuerzo para el Avance y Apoyo en la Educación de la Consejería de Educación de Asturias incluye diversas actuaciones y programas para desarrollar en los centros docentes, cofinanciadas por el Fondo Social Europeo (FSE), que persiguen el objetivo común de reducir y prevenir el fracaso escolar y el abandono escolar temprano. Entre dichas actuaciones educativas se encuentra la convocatoria de proyectos de innovación educativa, en la que se contextualiza el Proyecto «Diversidad activa: la atención a la diversidad como base para la mejora de la convivencia», presentado por nuestro centro.

Este proyecto se enmarca dentro del Plan de Atención a la Diversidad del Proyecto Educativo de Centro, fue aprobado por el claustro y el consejo escolar y se incluyó en la Programación General Anual del Instituto del curso 2020/21. Se articuló a partir de cinco ejes que se desarrollaron a través cinco Unidades de Actuación: 1. Alumnado con baja motivación hacia el aprendizaje y experiencias de fracaso durante su historia escolar; 2. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y aprendizaje; 3. Alumnado con problemas de tipo socioemocional; 4. Alumnado con necesidades sensoriales y cómo favorecer espacios y metodologías educativas sensorialmente inteligentes; y 5. Participación, cooperación y fomento de la autonomía personal del alumnado.

En el marco del proyecto anterior, en línea con el eje estratégico 1, se pone en marcha «Mañanas activas». Se trata de un programa de intervención socio-educativa que responde a la necesidad de promover actividades de reflexión y de trabajo colaborativo y cooperativo ante comportamientos disruptivos en lugar de la sanción y la expulsión del alumnado, actuando sobre los factores de riesgo y protección frente al abandono escolar y mediante intervenciones específicas dirigidas a colectivos que están en riesgo de vulnerabilidad (alumnado con baja motivación hacia el aprendizaje y experiencias de fracaso durante su historia escolar).

1. Objetivos

El objetivo general del proyecto «Diversidad activa» es promover una visión positiva y amplia de la diversidad, entendida como un compromiso de toda la comunidad educativa con cada alumno/a y sus diferentes características; y mejorar la atención a la diversidad del alumnado fomentando un clima de convivencia positivo, involucrando en dicho proceso a la comunidad educativa en su conjunto.

Como objetivos específicos de dicho proyecto se establecieron los siguientes:

- Promover actividades de reflexión y de trabajo en competencias sociales a nivel individual y a nivel grupal y cooperativo ante comportamientos disruptivos en el entorno educativo, en lugar de la sanción y la expulsión del alumnado.
- Mejorar las actuaciones dirigidas a responder a las necesidades específicas de apoyo educativo de cada alumna y alumno, teniendo en cuenta especialmente la esfera socioemocional.
- Favorecer un clima positivo en el aula y en el centro a través del análisis de las características individuales y grupales y el fomento de la participación activa del alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Promover la participación de las familias en la vida del centro.
- Fomentar la colaboración con agentes socioeducativos del entorno.

De los anteriores, el programa «Mañanas activas» enfatiza sobre todo las actuaciones en torno al primer objetivo específico.

2. Desarrollo del programa

2.1. Modelo de intervención

La coordinación del proyecto Diversidad Activa, y en concreto del Programa «Mañanas activas», se realizó desde el Departamento de Orientación Educativa, por lo que las actuaciones y actividades desarrolladas se derivaron directamente de los principios metodológicos que subyacen a nuestro modelo de orientación e intervención psicopedagógica.

En este sentido, la colaboración con la comunidad educativa en el desarrollo del proyecto pedagógico implicó los siguientes tipos de intervención:

- Intervención directa y grupal, dado que la idea de prevención va dirigida a todo el alumnado y se va a concretar en medidas de atención a la diversidad de carácter ordinario (generales y ordinarias) y medidas para mejorar la convivencia.
- Intervención directa e individual con el alumnado que presenta necesidades educativas derivadas de condiciones personales y de historia escolar, dificultades de aprendizaje, problemas socioemocionales o cualquier otra situación que requiera una intervención y seguimiento individualizado.
- Intervención indirecta grupal o individualizada, mediante la formación al profesorado sobre estrategias y acciones concretas a realizar para evitar la aparición de dificultades de aprendizaje o problemas de tipo socioemocional o para intervenir sobre ellas de la manera más oportuna.

2.2. Actuaciones

El Programa «Mañanas activas» se estructura a través de tres actuaciones que se complementan entre ellas: el aula de reflexión y convivencia; el programa de intervención socioeducativa; y la formación del profesorado en estrategias de gestión proactiva del aula (Tabla 1). En el presente trabajo profundizaremos en el programa de intervención socioeducativa desarrollado durante el curso 2020/21.

Tabla 1.
Actuaciones del Programa «Mañanas activas»



Nombre Actuación	Descripción de la actuación	Actividades	Tempor.	Participantes	Recursos humanos
Aula de reflexión y convivencia	Se trata de proporcionar un espacio de reflexión al alumnado que ha sido amonestado en el aula o en el centro educativo con la intención de desarrollar la autocrítica sobre su comportamiento, analizar cuáles fueron las causas y cuáles son las consecuencias, responsabilizarse sobre sus acciones y reforzar el autocontrol, la autoestima y el autoconcepto.	1.1. Intervención directa. Entrevistas individuales con el alumnado donde se reflexionará sobre su comportamiento en el aula y se adquirirán compromisos consensuados. Trabajo en habilidades cognitivas, emocionales y sociales.	Durante todo el curso.	Alumnado derivado desde Jefatura de Estudios al aula de reflexión.	Profesorado o responsable del aula. Dpto. de Orientación.
Programa de intervención socioeducativa «Mañanas activas»	Programa de intervención socioeducativa, realizado por parte de una entidad de acción social del entorno y en coordinación con el centro educativo, en horario lectivo, con el alumnado que haya sido sancionado por comportamientos disruptivos repetidos, con el fin de que realice actividades de apoyo educativo, actividades de tipo motivacional y actividades de colaboración con el entorno sociocomunitario.	2.1. Actividades de atención y apoyo educativo. 2.2. Actividades relacionadas con la educación en valores, educación para la ciudadanía y educación para la salud. 2.3. Actividades de restauración del daño causado (actividad dirigida a enmendar su comportamiento). 2.4. Actividades de aprendizaje-servicio con entidades sociales de la zona.	Octubre a mayo En horario lectivo 1-2 días/semana	Alumnado sancionado en más de una ocasión o por una causa grave que previamente ha pasado por el aula de reflexión.	Coord.: Jefatura de Estudios, Dpto. de Orientación y tutores/as. Ejecución: Entidad de acción social.
Formación del profesorado en «Estrategias de gestión del aula»	Formación específica sobre estrategias de gestión activa del aula para favorecer el aprendizaje y prevenir los comportamientos disruptivos.	3.1. Actividades de formación.	Primer trimestre	Profesorado interesado en la formación.	Coord. grupo de trabajo de Convivencia. Docente. Experto/a.

Fuente: elaboración propia.

2.3. *Destinatarios/as*

El programa estaba dirigido a alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) derivado al programa por mostrar comportamientos disruptivos en el aula o centro educativo, que presentase baja motivación hacia el aprendizaje y/o experiencias de fracaso durante su historia escolar. El perfil del alumnado al que va dirigido el programa se caracteriza por un bajo nivel de tolerancia a la frustración, baja autoestima y autoconcepto a nivel personal y académico, escasas habilidades sociales, hiperactividad, frecuentes cambios de centro escolar, periodos de crisis familiares, constantes malas relaciones con los iguales, las familias o el instituto y/o fracaso escolar.

2.4. *Actividades*

El programa se dirigía a realizar una intervención específica con el alumnado derivado mediante actuaciones de tipo educativo durante el horario escolar, a través de:

- Actividades de atención y apoyo educativo.
- Actividades de desarrollo de competencias sociales y cívicas (relacionadas con la Educación en valores, Educación para la ciudadanía y la Educación para la salud).
- Actividades de restauración del daño causado (actividad dirigida a enmendar su comportamiento enfrentándole a sus consecuencias).
- Actividades de participación social y voluntariado, que contribuyan a mejorar el entorno (mantenimiento de espacios, colaboración con entidades sociales...). Actividades enmarcadas en proyectos de aprendizaje-servicio con entidades sociales de la zona.
- Actividades culturales de tipo transversal (visitas culturales, charlas, dinámicas o talleres...).
- Apoyo y asesoramiento en el uso de las TIC y, en concreto, de las aplicaciones y plataformas digitales utilizadas en el entorno escolar.

2.5. *Organización, recursos y contenidos*

El programa de intervención socioeducativa fue desarrollado por parte de una entidad de acción social del entorno, el Centro de Voluntariado y Participación Social Fundación EDES, en coordinación con el centro educativo, en horario lectivo, con el alumnado que presentaba comportamientos disruptivos repetidos, con el fin de realizar actividades de apoyo educativo, actividades de tipo motivacional y actividades de colaboración con el entorno sociocomunitario (colaboración en el mantenimiento y limpieza del centro, parques y playas; colaboración con entidades de ayuda social).

La duración de las medidas educativas fue variable, pudiendo ser de un día (o parte de un día) o llegar a un mes (un día a la semana) o varias sesiones, algunas seguidas y otras separadas en el tiempo. Por lo tanto, el diseño del trabajo para cada alumno o alumna se hizo con una programación individual y personalizada. La sesión estaba enfocada y adaptada a la situación a abordar y a las características del alumnado participante.

El alumnado accedía al programa tras cumplir las siguientes condiciones:

- Requisitos especificados en el protocolo de derivación al programa.
- La propuesta del equipo docente.
- El compromiso de asistencia por parte de las familias y de los propios estudiantes.

El número total de alumnado atendido en el programa fue de 54. Respecto a la intervención individual o en pequeño grupo, esta fue dirigida sobre todo al alumnado de 1.º de ESO, ya que se observaron más carencias y dificultades de adaptación entre el alumnado que comenzaba dicho curso. En general, en este curso, las sesiones con cada estudiante se repitieron a lo largo del curso. Entre este alumnado se intervino de manera prácticamente continua con un alumno con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (NEAE) derivada de TDAH y, en menor medida, con un alumno con Necesidades Educativas Especiales (NEE) derivadas de un trastorno grave de conducta. En total se intervino con 14 estudiantes de 1.º de ESO.

También se trabajó a nivel individual o en pequeño grupo con alumnado del resto de cursos de la etapa secundaria obligatoria que presentaba dificultades a nivel relacional: 4 estudiantes de 2.º de ESO y 5 estudiantes de 3.º de ESO. Además, se realizó una formación en habilidades socioemocionales a

dos grupos de 6 y un grupo de 4 estudiantes de 2.º de ESO para ser tutores del alumnado que se incorpora al centro el próximo curso; y se desarrolló una actividad con alumnado de 4.º de ESO, en pequeños grupos, en la que se trataban aspectos relacionados con la autoestima y la motivación para el aprendizaje, así como expectativas a nivel académico y laboral.

Las sesiones se desarrollaron entre las 8:30 y las 13:30 h un día a la semana (los jueves), previa reunión de coordinación con el Departamento de Orientación, donde se revisaban las sesiones del jueves anterior y se comentaban las próximas derivaciones.

Un educador acompañaba al alumnado derivado en el horario previsto; se desarrollaron las sesiones en el espacio asignado por el centro educativo, dotado de PC y acceso a Internet para su posible uso en las sesiones (consulta de materiales audiovisuales de apoyo a los temas abordados). En algún caso se optó por salidas fuera del centro para facilitar un espacio de trabajo distendido, en el que se trató de reconducir alguna situación que generaba tensiones.

Se trabajó en la toma de conciencia y el desarrollo de competencias y habilidades emocionales, sociales y cívicas, tratando de favorecer el autoconocimiento y autocontrol, la regulación emocional, la autoestima y la autoconfianza individuales, la confianza grupal, el sentido de pertenencia y la autoestima grupal, así como la importancia de la acción social para el bienestar y la transformación del entorno.

La metodología desarrollada fue participativa, fomentando la cooperación en pequeño grupo y la ayuda mutua, trabajando a nivel individual, pero sin perder de vista los puntos fuertes del apoyo interno del propio grupo. Este trabajo en grupo fue fundamental para abordar el autoconocimiento desde el conocimiento interpersonal. Las sesiones se abordaron de un modo participativo y dinámico, fomentando la capacidad reflexiva, de análisis y crítica, así como la escucha activa y la asertividad. Se trataba de indagar en los centros de interés para encontrar fuentes de motivación que facilitasen poco a poco la posibilidad de mejorar sus espacios de convivencia. Se planteó también acercar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 a todo el alumnado de la ESO, con el objetivo de que hubiera una toma de conciencia del reto global comunitario y personal que suponen y la importancia de enfocar y alinear nuestros intereses vitales desde esa perspectiva.

Sesiones realizadas en el programa:

1. Sesiones individuales, en parejas y en pequeño grupo, atendiendo a situaciones de conflicto, comportamientos disruptivos, situaciones de alta desmotivación y desinterés. Noviembre a mayo. 23 sesiones.
2. Sesiones de formación grupales, impartidas en junio a 3 grupos de estudiantes para formarlos en habilidades socioemocionales. 3 sesiones.
3. Actividad comunitaria y de sensibilización sobre los ODS de la agenda 2030 realizada el 23 y 24 de junio consistente en una exposición, talleres de sensibilización por curso y yincana en la que descubrir de forma dinámica la forma en la que los distintos agentes sociales de nuestra comunidad están contribuyendo al logro de los ODS de la agenda 2030.

3. Evidencias/evaluación del programa

Respecto a la evaluación del programa, se utilizaron los siguientes instrumentos para obtener información acerca de su desarrollo:

1. Encuestas dirigidas al alumnado (n=257), a las familias (n=100) y al profesorado (n= 40). Dichas encuestas formaban parte de un proceso de autoevaluación del centro en términos de equidad y convivencia. Constan de preguntas que debían ser respondidas con las valoraciones «totalmente de acuerdo», «de acuerdo», «ni en acuerdo ni en desacuerdo», «en desacuerdo» y «totalmente en desacuerdo» y en el apartado de convivencia se preguntaba acerca del programa de intervención socioeducativa y las medidas de tipo educativo.

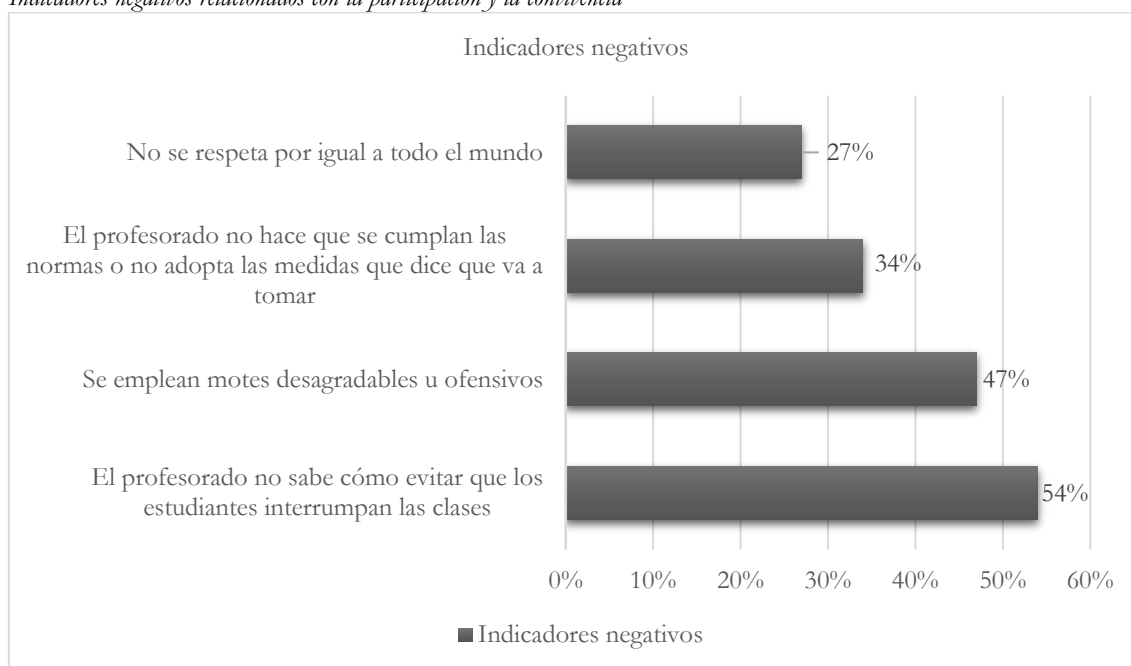
2. Memoria de las sesiones de trabajo, elaborada por la entidad colaboradora, en la que se recogían también entrevistas informales (de carácter abierto) con el alumnado participante.

3. Registros de convivencia y absentismo del último curso.

4. Valoraciones y aportaciones tanto del Grupo de Gestión de la Convivencia, que desde hace varios años trabaja en el centro para una mejora de la convivencia y la participación, como resultantes de las reuniones de coordinación del Departamento de Orientación con los tutores y la Jefatura de Estudios y con la entidad de acción social colaboradora.

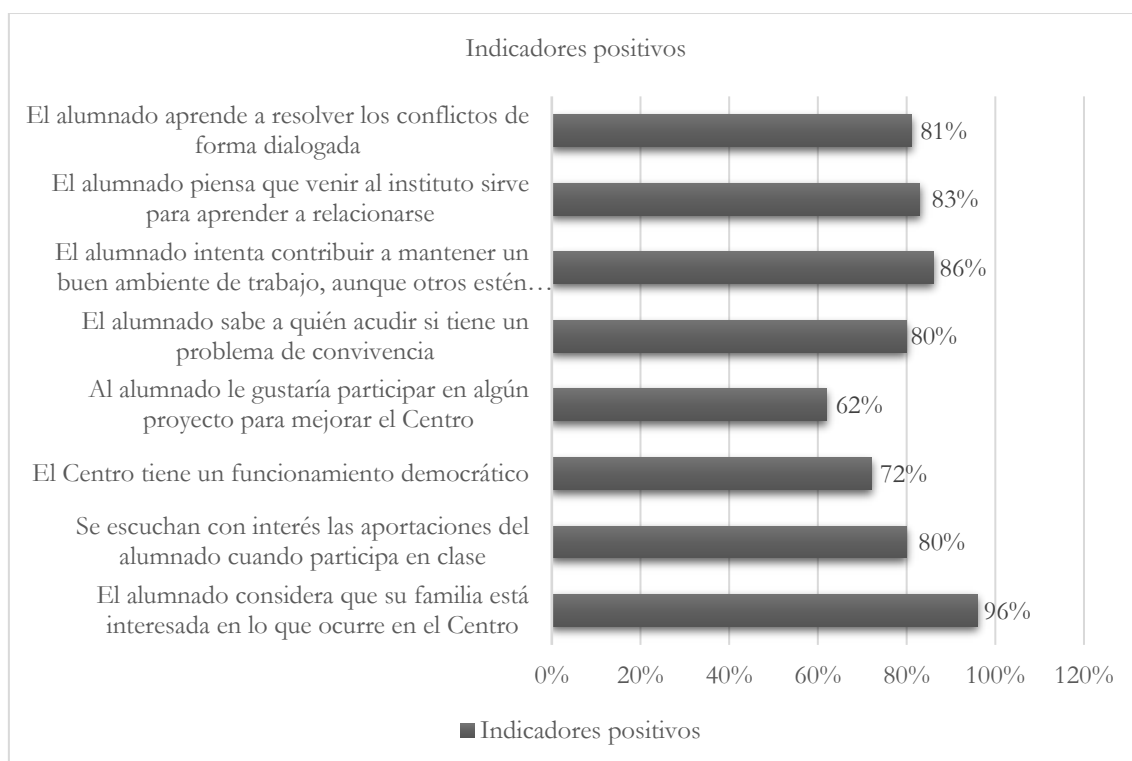
En primer lugar, en cuanto a las encuestas, aunque no se evaluó directamente el programa con una pregunta específica, las 257 encuestas respondidas por el alumnado muestran indicadores tanto de su posible pertinencia (reflejan aspectos problemáticos o negativos relacionados con la participación y la convivencia) como de la satisfacción con los proyectos emprendidos en el centro en su conjunto (aspectos positivos relacionados con la participación y la convivencia). Para obtener los porcentajes de cada indicador se aplicó la suma de las respuestas en las categorías «Totalmente de acuerdo» (5) y «De acuerdo» (4). Por ejemplo, respecto a indicadores negativos, un 54 % dice que el profesorado no sabe cómo evitar que los estudiantes interrumpan las clases; un 47 % afirma que se emplean motes desagradables u ofensivos; un 34 % del alumnado percibe que el profesorado no hace que se cumplan las normas o no adopta las medidas que dice que va a tomar; y un 27 % considera que no se respeta por igual a todo el mundo. Por otra parte, en relación con los indicadores positivos, el 96 % del alumnado considera que su familia está interesada en lo que ocurre en el centro; para el 80 % se escuchan con interés sus aportaciones cuando participa en clase; el 72 % considera que el centro tiene un funcionamiento democrático; al 62 % le gustaría participar en algún proyecto para mejorar el centro; un 80 % dice saber a quién acudir si tiene un problema de convivencia; el 86 % considera que intenta contribuir a mantener un buen ambiente de trabajo, aunque otros estén interrumpiendo; para el 83 % el hecho de venir al instituto sirve para aprender a relacionarse; y el 81 % opina que el alumnado aprende a resolver los conflictos de forma dialogada.

Figura 1.
Indicadores negativos relacionados con la participación y la convivencia



Fuente: Encuesta de autoevaluación de centro.

Figura 2.
Indicadores positivos relacionados con la participación y la convivencia



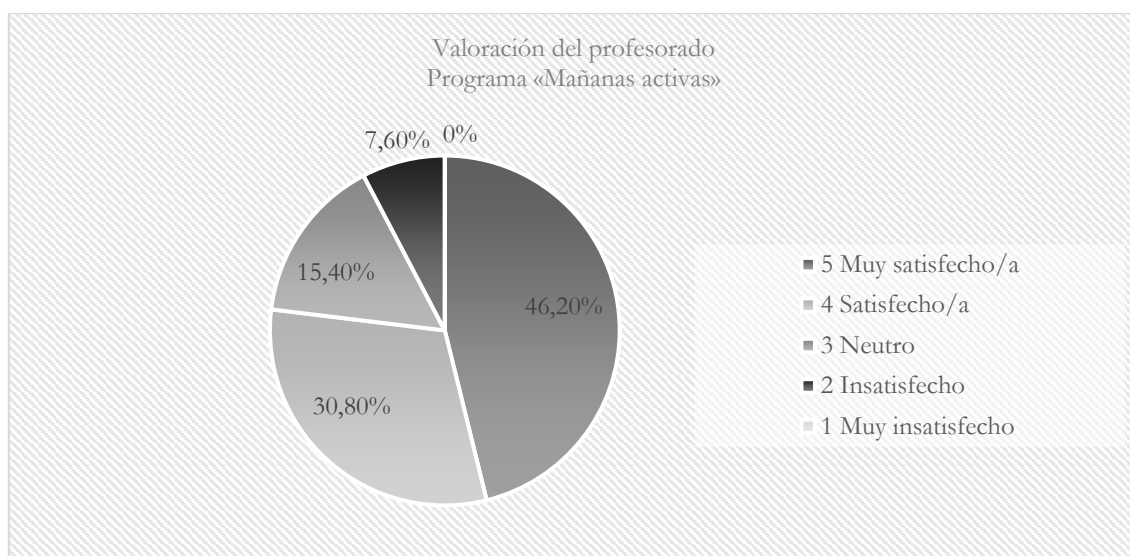
Fuente: Encuesta de autoevaluación de centro.

Respecto a la opinión de las familias, se preguntó, a través de la encuesta mencionada anteriormente, sobre la utilización de medidas educativas como las desarrolladas en el programa, en lugar de sanciones como trabajo individual fuera del aula o expulsiones, expresando estas un grado de satisfacción muy alto con este tipo de actuaciones. 100 madres y padres respondieron a la encuesta, un número superior a anteriores participaciones. El 89 % manifestó su preferencia por las medidas de carácter educativo y preventivo en lugar de la expulsión, expresando estar «Totalmente de acuerdo» o «De acuerdo».

Un 75 % del profesorado del centro respondió a la encuesta (n=40) y expresó ampliamente su conformidad con el programa. En una escala de valoración del 1 al 5 sobre su satisfacción, un 77 % de los encuestados están satisfechos o muy satisfechos con el programa (4 o 5), mientras que a un 15,4 % le es indiferente (3) y un 7,7 % muestra su insatisfacción con el mismo (2). En concreto, las tutoras de los cursos de 1.º de ESO, de donde más alumnado procedía, expresaron su satisfacción con el mismo en las reuniones con el Departamento de Orientación y la utilidad para complementar el trabajo en aspectos socioemocionales de manera individualizada. Así mismo, observaron cómo los conflictos frecuentes existentes entre compañeros y compañeras disminuyeron a lo largo del curso.

Figura 3.

Valoración de la satisfacción con el Programa «Mañanas activas» por parte del profesorado



Fuente: Encuesta de autoevaluación de centro.

En segundo lugar, en cuanto a las entrevistas, el alumnado participante expresó su conformidad con la medida y su satisfacción con el programa, valorando positivamente la sesión o sesiones de trabajo desarrolladas. Después de cada sesión se preguntaba al alumnado por la utilidad de la sesión y su satisfacción con su participación en el programa y se recogía en la memoria de la actividad.

Algunos de los comentarios recogidos por el educador sobre los alumnos y las alumnas participantes reflejaron el vínculo que iban construyendo con el centro educativo y el progresivo sentimiento de pertenencia que se iba creando. En concreto, varios estudiantes expresaron su agradecimiento al programa y la utilidad de poder disponer de un espacio donde expresar sus sentimientos y emociones. Por ejemplo, fue visible en la reflexión de uno de los alumnos con los que se intervino de manera constante durante el curso escolar:

Reforzamos de nuevo sus motivaciones ligándolas con estas estrategias para el cambio en su conducta y finalizamos leyéndome un escrito que hizo a la vez que la lista pedida, en el que agradece mucho este espacio, explica lo bien que le sienta y lo sereno que sale al finalizar y da las gracias porque le ayuda mucho. Cerramos la sesión al tocar la sirena y vuelve a dar las gracias despidiéndose con la frase de que espera no tener que volver a otra sesión. (E., estudiante, 1.º de ESO)

Así mismo, en las observaciones recogidas sobre el desarrollo de las sesiones, aparecieron en varias ocasiones aspectos relacionados con el proceso de autoconocimiento, la puesta en valor de las propias fortalezas y debilidades y la búsqueda de la motivación hacia el aprendizaje que se trabajaron en el programa. Por ejemplo, en las palabras de un alumno de 1.º de ESO con el que se realizaron un par de sesiones separadas en el tiempo:

Asegura que le gustan los vídeos, que le ayudan a repasar las pautas para trabajar la motivación en cuanto a los estudios, el hecho de que quiera ser mecánico le hace ilusión, es capaz de ver la importancia de la actitud relacionándola con la ilusión y los conocimientos y habilidades. Reflexionamos acerca de lo importante que es la motivación para ajustar y regular nuestra conducta. Y repasamos unas pautas para tratar de regular la conducta en clase... además, J. dice estar contento porque ha aprendido cuestiones para conocerse mejor. (J., estudiante, 1º ESO)

También se refleja el trabajo en este sentido en una de las sesiones con un alumno y una alumna de 1.º de ESO que acudieron en varias ocasiones al programa a raíz de un conflicto entre ellos:

I. explica que lo que más lo representa es sobre todo el skate (que le permite ser él mismo) y la música; y también dormir, porque no duerme mucho ni bien y le gustaría. S. incluye en su escudo solo dos elementos: un cactus, del cual no quiere explicar su significado para ella porque dice que es algo personal y que ella sabe lo que significa; y el segundo elemento de su

escudo es un dibujo que representa a su mejor amiga, porque es algo muy importante para ella. Profundizando en el autoconocimiento como base para el conocimiento de los demás se realiza un ejercicio en el que dividen un folio en dos partes, en el lado izquierdo anotan sus virtudes, fortalezas, cosas positivas y en el derecho las negativas (físicas, emocionales, cognitivas, sociales, académicas, afectivas). I. hace su lista, pero no la quiere compartir porque dice que no se sentirían cómodos. S. escribe algo, pero enseguida para y tampoco quiere compartir. (I. y S., estudiantes, 1.º de ESO)

En tercer lugar, en relación con los datos obtenidos de los registros de convivencia y absentismo del curso escolar 2021-2022, solo un 0,6 % del alumnado dejó de asistir a clase y la mayoría cumplió la jornada escolar completa, sin incurrir en faltas de asistencia. Las conductas de carácter abusivo, vejatorio o violento tuvieron una escasa incidencia, a juzgar por los datos registrados.

Por último, la valoración resultante de las reuniones del grupo de gestión de la convivencia y de las reuniones mantenidas entre la entidad que desarrollaba el programa (Centro de Voluntariado y Participación Social Fundación EDES), el Departamento de Orientación y la Jefatura de Estudios fue muy positiva. Se evidencia que el marco relacional desde el que se desarrolla el programa contribuye a la construcción de ese vínculo de las y los estudiantes con el centro educativo que tan importante es para evitar el fracaso y el abandono escolar. A través de una comunicación afectiva, que busca la expresión y comprensión de las emociones y del impacto de nuestra conducta en el entorno, conseguimos que el alumnado se implique, que sea proactivo y que tenga un compromiso con lo que le rodea.

Consideramos que todas aquellas actuaciones encaminadas a mejorar la atención a las necesidades educativas de nuestro alumnado que, a su vez, van a contribuir en gran medida a crear un clima positivo en los espacios educativos y, por tanto, a mejorar la convivencia escolar, son en mayor o menor medida innovadoras, en tanto que buscan mejorar la práctica educativa a través del estudio de la evidencia (experiencias similares con efectos positivos) y de su contextualización en un entorno educativo concreto. A pesar de que el trabajo en la gestión de la convivencia es un tema central actualmente en los centros educativos y se debe desarrollar un Plan Integral de Convivencia que recoja todas las actuaciones que se van a desarrollar al respecto, en la práctica se suele innovar muy poco en este sentido, cayendo casi exclusivamente en la aplicación del Reglamento de Régimen Interno como medida estrella. Por todo ello, la idea es que el programa tenga continuidad en los próximos cursos, pasando a ser incluido entre las actuaciones del Plan Integral de Convivencia.

4. Conclusiones

En nuestra comunidad autónoma existen otras experiencias previas de programas de intervención socioeducativa que trabajan con alumnado vulnerable, como el Programa «Trampolín» (Orrego, Paino y Fonseca-Pedrero, 2015; Orrego, 2017) o el Programa «Conecta2» (Carballo y Vizcaíno, 2017). Ambos programas se dirigen a alumnado que ya presenta serios problemas de conducta o absentismo. En el primer caso, el programa se desarrolla fuera del centro educativo, como parte de una medida educativa extraordinaria que se combina con la asistencia al centro de referencia, y en el segundo se desarrolla en el propio centro educativo, pero se centra en alumnado que, debido a su historia escolar y situación de absentismo continuado, requiere una intervención específica. En nuestro centro no presentamos casos de alumnado especialmente conflictivo ni casos serios de absentismo, pero sí alumnado que, por las causas antes mencionadas, está desmotivado hacia el aprendizaje, presenta una serie de fracasos a nivel académico y se acaba desvinculando de la vida escolar y/o abandonando prematuramente los estudios, o bien permanece en ellos acumulando repeticiones y materias pendientes. Hacia ese alumnado es hacia el que, preferentemente, dirigimos el programa, con un planteamiento de trabajo a nivel preventivo, estableciendo intervenciones tempranas, apenas comienzan a percibirse ciertas carencias que pueden desembocar en dificultades posteriores, más que con una idea «paliativa» del problema.

En todo caso, como principales conclusiones podemos enumerar las siguientes:

En primer lugar, que ciertas situaciones que demandaron urgencia en la intervención educativa actualmente sean menos significativas (el porcentaje de abandono escolar temprano ha disminuido progresivamente en los últimos años) no limita la importancia de reconceptualizar y reorganizar la gestión de la convivencia en nuestros centros educativos. No parece descabellado señalar que, en



muchas ocasiones, el Plan Integral de Convivencia de los centros educativos se limita a utilizar bonitas palabras que acaban desembocando directamente en la aplicación de las prácticas retributivas de toda la vida ante la «imposibilidad de actuar de otra manera ante las conductas disruptivas del alumnado».

En segundo lugar, analizar lo que se ha hecho hasta ahora en materia de gestión de la convivencia en los centros educativos puede ofrecernos claves relevantes para la mejora de la práctica y la transformación socioeducativa. Hay que ser conscientes de que muchas de las medidas correctoras que aún hoy seguimos aplicando deberían someterse a revisión y valorar su verdadera contribución al éxito escolar de todo el alumnado. Adoptar una perspectiva amplia de lo que es la convivencia restaurativa supone ir mucho más allá, implicando a toda la comunidad educativa; supone asumir que es cierto que la mera aplicación de medidas educativas no lleva implícito el éxito escolar, pero también que la experiencia teórico-práctica en el día a día nos dice que todas las medidas que pongamos en funcionamiento para favorecer la convivencia benefician, no solo a aquel alumnado con más carencias o que presenta mayores dificultades, sino a todo el conjunto del alumnado.

En tercer lugar, pensamos que es fundamental trabajar con programas que prevengan conductas disruptivas en el aula y que mejoren la convivencia desde dentro, bajo un modelo que atienda al alumnado de manera integral, desde un prisma educativa que vaya más allá de la mera instrucción y que tenga en cuenta todas las esferas de la persona, especialmente la socioemocional. A nivel operativo, entre los objetivos del programa se encuentra la implantación progresiva de medidas educativas en sustitución de la utilización de medidas punitivas ante las conductas disruptivas en el centro escolar. El fin último es que la respuesta ante conductas inapropiadas vaya encaminada a acompañar al alumnado en su proceso de desarrollo personal y social, a enseñar habilidades sociales que le puedan servir para afrontar los conflictos y adaptarse a diferentes situaciones, no a castigar, ya que sabemos que medidas como la expulsión, en general, no funcionan y acaban aislando más al alumnado del entorno educativo. Debemos acercarnos más al alumnado y conocer sus preocupaciones, su entorno, su situación personal y sociofamiliar, partiendo de una óptica profesional diferente, que nos lleve a ser más comprensivos y trabajar para apoyar y para compensar situaciones difíciles.

Hoy en día, en los centros educativos sigue habiendo muy pocos espacios de promoción y desarrollo afectivo y emocional, ya sea por falta de recursos personales, por falta de tiempo o por falta de interés real por ir más allá de lo meramente académico. A pesar de las buenas intenciones sobre el papel, la realidad es que, a través de su currículo y sus estructuras, el sistema educativo sigue priorizando la adquisición de contenidos concretos, en muchas ocasiones alejados de la realidad del alumnado y, por tanto, a través de aprendizajes poco significativos, dejando de lado la adquisición de competencias sociales y cívicas necesarias para una convivencia positiva. Sería ideal poder trabajar estas habilidades de manera transversal a través del currículo, además de contar con espacios concretos para ello (dotar de mayor peso a las tutorías proporcionando formación y acompañamiento al tutor/a para una intervención más específica con sus tutorizados y tutorizadas). Además, la intervención de figuras como el educador o la educadora social en los centros educativos es fundamental, como parte del Departamento de Orientación.

Por último, contar con este tipo de programas de intervención socioeducativa de manera permanente en los centros es necesario, por una parte, para implementar medidas educativas con el alumnado que actúe de manera disruptiva pero también, y, sobre todo, como instrumento de prevención de conflictos y mejora de la convivencia y fomento de un clima positivo y participativo entre el estudiantado. Dotar al alumnado de habilidades sociales, trabajando aspectos emocionales como la autoestima y el autoconcepto, la confianza en uno/a mismo y la asertividad, entre otros, dará lugar a un alumnado proactivo y resiliente que sepa enfrentar y resolver los conflictos que surgen en el día a día del centro manteniendo un ambiente sano y cooperativo que incluya a la diversidad de este.

Las evidencias indican que este tipo de programas tienen repercusiones positivas sobre el clima escolar en muy poco tiempo, aunque es necesario que exista una continuidad en el tiempo para poder observar logros a medio y largo plazo que perduren y que influyan de una manera más profunda en el funcionamiento del centro y en el entorno socioeducativo. Tanto el alumnado participante como el resto de alumnado, el profesorado y las familias de manera indirecta, se ven beneficiados por este tipo de intervenciones.



5. Limitaciones

Debido a que el programa de intervención socioeducativa se puso en marcha durante el curso 2020/21, en plena situación de emergencia sanitaria derivada del COVID, hubo muchas actuaciones que no se pudieron desarrollar tal y como estaban previstas. Dentro del programa, uno de los pilares fundamentales es el trabajo comunitario, en colaboración con entidades de la zona como el ayuntamiento, el centro de salud, el centro de apoyo a la integración y residencia para personas con discapacidad intelectual, la residencia de personas mayores, el colegio de educación especial, etc., que por las razones mencionadas no se pudo llevar a cabo. Además, hay que tener en cuenta que no se pudieron desarrollar parte de las metodologías de trabajo cooperativo y dinámicas grupales que necesariamente incluyen el contacto físico.

El programa depende de la financiación del FSE y de la convocatoria anual de proyectos de innovación, lo que condiciona su desarrollo a que se mantengan este tipo de convocatorias y a que se apruebe el presupuesto requerido.

No obstante, teniendo en cuenta los datos actuales de abandono escolar temprano (un 11,8 % en la Comunidad Autónoma de Asturias y un 13,3 % a nivel estatal en el año 2021), así como su evolución (decreciente pero no lo suficiente si nos comparamos con otros países del entorno), parecería razonable como propuesta que programas de este tipo, con un enfoque más restaurativo que retributivo, se implantaran en muchos más centros de los que se está haciendo actualmente.

Sería necesaria una evaluación del programa a medio y largo plazo y en mayor profundidad para mejorar la práctica profesional educativa de forma continua y poder obtener resultados que nos permitan situar esta experiencia innovadora como una práctica basada en la evidencia de manera contundente, que invite a otros centros a repetir experiencias similares.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 307, 44-49.
- Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. y Wets, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Narcea.
- Álvarez Blanco, L. y Martínez-González, R. A. (2016). Cooperación entre las familias y los centros escolares como medida preventiva del fracaso y del riesgo de abandono escolar en adolescentes. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 175-192. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100009>
- Carballo, N. y Vizcaíno, I. (2017). Programa de intervención socioeducativa Conecta2. En A. Rodríguez-Martín (Comp.), *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. (pp. 1663-1670). Universidad de Oviedo.
- Consejo de la Unión Europea (2003). *Council conclusions of 5/6 May 2003 on reference levels of European average performance in education and training (Benchmarks)*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/35b8e2a0-a9c3-4b9b-8654-9a9c74ef2603/language-en/format-PDF>
- Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 299, 29 de diciembre de 2014, pp. 1-14.
- Fernández, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Fundación La Caixa.
- González, R. M. y Guinard, S. (Eds.) (2011). *Alumnado en situación de riesgo social* (Vol. 8). Graó.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, 30 de diciembre de 2020, pp. 122868- 122953.
- Meyer, A., Rose, D. H. y Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Explotación de las variables educativas de la Encuesta de población activa*. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/laborales/epa.html>
- Orrego, J. M., Paino, M. y Fonseca-Pedrero, E. (2015) Programa educativo «Trampolín» para adolescentes con problemas graves del comportamiento: perfil de sus participantes y efecto de la intervención. *Aula Abierta*, 44, pp. 38-45. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.06.001>



- Orrego, J. M. (2017). Trampolín, una experiencia educativa inclusiva en el contexto asturiano. En A. Rodríguez-Martín (Comp.), *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. (pp. 1449-1457). Universidad de Oviedo.
- Pastor, C. A. (2016). *Diseño universal para el aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Ediciones Morata, SL.
- Pérez-Herrero, M. H., Antúnez, A. y Bruguera-Condon, J. L. (2017). Factores que inciden en el abandono escolar del alumnado gitano: perspectiva de profesionales clave. *Revista de Psicología y Educación*, 12(1), 55-76.
- Roca, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación*, n.º extraordinario, 31-62.
- Rose, D. (2008). *Guía para el diseño universal del aprendizaje*. CAST Professional Publishing.
- Rumberger, R. W. y Lim S. A. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research California dropout*. University of California.
- Tarabini, A., Curran, M., Montes A. y Parcerisa, L. (2015). La vinculación escolar como antídoto del Abandono Escolar Prematuro: Explorando el papel del Habitus Institucional. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(3), 196-212.
- UNESCO (2015). *Declaración de Incheon, Educación 2030. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. <https://es.unesco.org/news/declaracion-incheon-educacion-2030-educacion-inclusiva-y-equitativa-calidad-y-aprendizaje-lo>
- UNESCO (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación*. CINE 2011. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a60265fe-7b79-4b8b-a615-ace845e3ed1c/cine2011esp.pdf>
- Vicente Abad, J. D. (2021). *Convivencia restaurativa. Aprender a convivir y a construir entornos de aprendizaje seguros*. Ediciones SM.