

La experiencia de éxito académico como oportunidad para salir de situaciones de fracasos reiterados

Héctor Monarca¹

Soledad Rappoport²

Resumen

En este ensayo se analiza la potencialidad que tiene planificar las «experiencias de éxito» de los estudiantes como un elemento clave de los procesos de enseñanza. Para ello se recogen aportes de trabajos previos, canalizándolos en esta ocasión hacia esta reflexión. La «experiencia de éxito» hace referencia a la vivencia de sentirse aprendiendo y de evidenciar los propios logros a dicho proceso. El concepto de «experiencia de éxito» surge en un contexto de investigaciones que hemos realizado junto con la de otros colegas sobre el fracaso escolar, en el que los estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria, tras reiteradas experiencias de fracaso en sus trayectorias escolares, llegaban a una situación de desenganche o desconexión con lo escolar y, posteriormente al abandono. Es un enfoque centrado en el hacer efectivo el derecho al acceso a los aprendizajes por parte de los estudiantes.

Palabras Claves: experiencia de éxito, fracaso escolar, abandono escolar, derecho a la educación, Enseñanza Secundaria Obligatoria

¹ Profesor de la Universidad Autónoma de Madrid, Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Miembro del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES). Email: hector.monarca@uam.es

² Profesora de la Universidad Autónoma de Madrid, Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Miembro del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES). Email: soledad.rappoport@uam.es

1. Introducción

En las aulas de los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria el profesorado encuentra con frecuencia algún estudiante en una situación a la que frecuentemente se la define como de apatía, desmotivación, desinterés, etc. Muchos de ellos, tal como hemos reflejado en trabajos anteriores, se han ido “desconectando” de las propuestas de enseñanza, de la misma escolarización (Monarca, 2014; Monarca, Rappoport y Fernández, 2012; Monarca, Rappoport y Sandoval, 2013; Rappoport, Monarca y Fernández, 2013), situación que se expresa en varias situaciones de la vida de los centros: abandono, repetición, disrupción, el estar por estar o el estar por razones distintas al deseo de aprender y de saber, etc. En ocasiones, estos casos llevan a situaciones de “desesperación” a los profesores que no saben qué hacer con ellos. Al mismo tiempo, perviven los discursos en los que se fomenta o refuerza la idea de que estos alumnos y alumnas nada tienen que hacer en los centros educativos de enseñanza secundaria, reforzándose así un círculo en el que ni los estudiantes ni los profesores encuentran respuestas.

Así, en el intento de explicar la situación de estos estudiantes, muchas veces predominan ideas asociadas a la “voluntariedad” o “rasgos” de los sujetos o sus situaciones personales: su falta de trabajo, atención y esfuerzo, su contexto familiar, la falta de apoyo de las familias, etc. Y aunque muchas de estas cosas sean una evidencia factible de constatar, las investigaciones realizadas de enfoque ecológico-cultural y críticos ha mostrado que no son la explicación de lo que está sucediendo, simplemente una consecuencia de la forma en que un sistema funciona o ha funcionado para con unos determinados sujetos. Esos hechos existen, son una evidencia que hay que explicar y una realidad que hay que revertir. Sin embargo, estos alumnos y alumnas, los desenganchados, desmotivados, desinteresados... tienen una historia en la que se ha ido configurando ese rasgo; una historia en donde abundan la falta de respuestas educativas ajustadas, reflejadas más tarde en términos de fracaso escolar individual (Boggino, 2010; Kaplan, 2008; Monarca, 2014), esto es: suspensos, repetición, absentismo, cuando no en otro tipo de conductas manifestadas en el ámbito escolar.

En este contexto, se han multiplicado o diversificado las respuestas diferenciadas, ya sean apoyos o refuerzos individuales o grupales, centrados en aquellos que supuestamente tienen el problema o se consideran vulnerables o con necesidades especiales. Puede que en un contexto educativo en el que no se han revisado las racionalidades que sostienen estas

prácticas, ni las concepciones selectivas y tendencias diferenciadoras que perviven (Monarca, 2011), estas respuestas aisladas sean funcionales a algunas de las finalidades de la escuela, un parche, una de las respuestas posibles, ante una situación que interpela continuamente al sistema educativo en su conjunto (Monarca, 2015).

Nos encontramos ante situaciones multicausales, combinación de factores familiares, personales, organizacionales, didácticos, etc., que van configurando, dentro de las experiencias vitales de los sujetos, unas determinadas trayectorias escolares. Lo cierto es que desde el funcionamiento de un centro y más concretamente desde el funcionamiento del aula, debemos analizarlo en clave didáctica (Monarca, 2006); esto es, en el marco de las propuestas de enseñanza, de lo que hacemos como profesores y profesoras, como departamentos didácticos, como departamento de orientación, como centro, para que los alumnos y alumnas construyan los aprendizajes esperados. Verlo en clave didáctica es poner el problema en nuestras manos, a nuestro alcance como comunidad profesional. Los discursos patologizantes y culpabilizadores se transforman en una especie de muralla que impide, no solo pensarlo en clave didáctica, sino incluso, entenderlo como una situación generada a partir de determinada manera de funcionar y entender la educación.

2. ¿Por qué en la enseñanza secundaria?

Diversos cambios sociales han influido en la continua ampliación de la educación básica, sin embargo, dicha ampliación se ha realizado sobre un territorio configurado para la selección: la educación secundaria (Braslavsky, 2001; Kesler, 2002; Monarca, 2011); mandato social del cual no ha logrado despegarse, operando desde concepciones existentes en distintos niveles, sujetos, organizaciones, estructuras, leyes, etc. Así, la educación básica es un espacio difuso y contradictorio desde los significados y prácticas existentes que atraviesan el ámbito escolar y son también parte de éste. Contradicciones que generan confusiones, tensiones y malestar de docentes, de estudiantes, de padres y madres cuyas experiencias vitales quedan marcadas por trayectorias escolares inconclusas o devaluadas.

En España, la enseñanza secundaria obligatoria fue definida dentro de la educación básica en 1990 por la LOGSE y mantenida así en la LOE, sin embargo, aunque esta última ley no fue derogada, la nueva ley de educación, LOMCE, aprobada en 2013, no hace ningún esfuerzo por recuperar este sentido de la educación básica. Aunque la nueva situación abre algunos interrogantes sobre cómo se quiere entender a la enseñanza

secundaria, su definición dentro de la educación básica, dentro de una visión democratizadora de la sociedad, supone que se la considera imprescindible y vital para sus destinatarios, y socialmente relevante para la sociedad donde éstos desarrollan sus vidas. Esta consideración se ha formulado en el marco de los procesos democratizadores de la educación en los que España se ha embarcado desde finales de los 70, intensificándolos de forma evidente en la década de los 80 quedando reflejado en la LOGSE en el año 1990.

En la sociedad denominada del conocimiento, el derecho a la educación se fundamenta en las exigencias y condiciones para lograr tener una sociedad democrática, y se concreta en las posibilidades del desarrollo del sujeto y de la sociedad en las que estos viven. En la sociedad actual la necesidad de educación se va ampliando cada vez más; las prioridades se centran hoy en la educación postobligatoria y en la educación para toda la vida (UNESCO 2002), estas son las prioridades que mencionan los organismos internacionales. Sin embargo, en España la enseñanza secundaria sigue siendo el desafío (MECD, 2015).

En un contexto de educación básica para todos, es sorprendente la perplejidad de la escuela secundaria ante aquellos que no se ajustan a su perfil tradicional. Y en la perplejidad muchos quedan descontentos: profesores melancólicos por la escuela que ya no es, profesores preocupados en cómo lograr lo que un currículo estipula en aulas con ratios más allá de lo razonable, alumnos y alumnas que no cumplen con lo esperado y padres y madres con expectativas frustradas de lo que ellos no pudieron, espectadores de una historia que se repite (Bourdieu y Passeron, 1985), padres y madres que en muchos casos ni siquiera han terminado la escuela primaria.

La sociedad ha cambiado y la escuela, especialmente la secundaria, aún no ha logrado ubicarse en el nuevo contexto, agobiada por múltiples demandas que no cesan, políticos y políticas que no aciertan ni a interpretar lo que sucede, ni a proponer acciones adecuadas para las nuevas realidades y demandas. En ocasiones atrapados por las presiones del mercado, en otras, atrás de los discursos de moda o de los temas mediáticos.

La educación básica está en construcción, la escuela lo está. Está claro que las intenciones que estuvieron presentes en su origen son hoy escasas, por cantidad y sobre todo por variedad de aspectos a abordar en las propuestas de enseñanza. Sin embargo, uno de los aspectos en lo que parece haber más coincidencia es en los beneficios de permanecer

escolarizados (Arguedas y Jiménez, 2009; Cullen, 2008; Gimeno, 2000; Pérez Gómez, 1998).

3. Darle la vuelta

Cambiar una situación como la mencionada no es tarea sencilla ni es tampoco la finalidad de este ensayo abordarle en toda su dimensión. Sin embargo, sí queremos reflexionar acerca de otras posibles maneras de aproximarnos a la situación de abandono, apatía, fracaso, desgana, desenganche...que viven muchos de los estudiantes en la enseñanza secundaria y hacer una referencia específica a lo que en el marco de nuestro trabajo e investigaciones anteriores hemos llamado “experiencia de éxito académico” para hacer referencia a una condición necesaria para no llegar a la situación antes explicada.

Tal como podemos deducir de investigaciones previas (Flores y Gómez, 2010; Mena, Fernández y Riviere, 2010; Monarca, 2015; Monarca, Rappoport y Fernández, 2012; Monarca, Rappoport y Sandoval, 2013), así como las reiteradas experiencias educativas negativas llevaban a situaciones de abandono, apatía, etc., el ofrecer la vía inversa, es decir, experiencias positivas, experiencias de éxito real de aprendizaje, contribuye a que estos alumnos y alumnas se reenganchen en los procesos de enseñanza.

No se quiere dar a entender que los únicos responsables somos los profesores y profesoras, ni que es la solución a todo lo que sucede en la enseñanza secundaria, pero sin duda, ofrece una base de actuación donde todos y todas puedan aprender y estar a gusto en los centros: profesores y estudiantes.

3.1. La importancia de las creencias

Los conceptos conocidos como "efecto Pigmalión" y "profecía auto-cumplida" dan cuenta de cómo afectan las creencias docentes en los logros de sus estudiantes. Desde hace décadas, desde distintos enfoques se insiste sobre la importancia de la confianza del profesorado en las posibilidades de éxito de sus alumnos y alumnas. Un docente que no cree en las posibilidades de sus estudiantes, difícilmente logre que estos alcancen un aprendizaje exitoso.

En este sentido, Bunch (2015) recupera de *Education for All* (2005), del Ministerio de Educación de Ontario, Canadá, seis creencias que deben sostener la práctica docente:

- Creencia 1: Todos los alumnos pueden tener éxito. Los docentes pueden garantizar el éxito de sus estudiantes mediante el conocimiento de ellos a través de una observación permanente, la evaluación continua, y luego establecer los pasos a seguir que cada estudiante necesita realizar con el fin de aprender
- Creencia 2: El diseño universal y la enseñanza diferenciada son medios eficaces e interconectados para cubrir las necesidades de aprendizaje de cualquier grupo de niños/as.
- Creencia 3: Las prácticas de enseñanza exitosas se basan en la investigación de calidad, y no en el seguimiento de tendencias.
- Creencia 4: Los estudiantes denominados como "con necesidades especiales" pueden recibir apoyo muchas personas, pero el tutor de clase es el educador clave.
- Creencia 5: Cada niño/a tiene un patrón único de aprendizaje.
- Creencia 6: Los maestros tutores necesitan el apoyo del resto de comunidad para crear un ambiente de aprendizaje que apoye a los estudiantes denominados "con necesidades de educación especial".

Por otra parte, además de creer en las posibilidades de sus estudiantes, el profesorado necesita creer en su propia capacidad docente, en que es capaz de enseñar a los alumnos y alumnas que tiene a su cargo. En este sentido, desde el punto de vista teórico, el concepto de "transformabilidad" permite articular los principios que rigen la práctica educativa (Hart, Dixon, Drummond y McIntyre, 2010, citado en Echeita, 2012). Dicho constructo refiere a "la firme convicción de que la capacidad de aprender de todos los estudiantes puede cambiar y ser cambiada a mejor como resultado de lo que el profesorado puede hacer en el presente" (Hart et al., 2010, citado en Echeita, 2012, pág. 16).

La "transformabilidad" da cuenta de tres principios de las prácticas de enseñanza aprendizaje: "co-agencia", "confianza" y "todos/as". A través del primero se reconoce el hecho educativo como una acción compartida con el estudiante y, por lo tanto, que requiere de un docente creativo y empático para generar situaciones de aprendizaje que posibiliten la participación activa de todos los estudiantes. El segundo principio, da cuenta de la necesidad de la confianza docente, tanto en sus propias posibilidades de enseñanza como en la capacidad de aprendizaje de sus estudiantes y que transmitan dicha confianza a toda

la clase. Por último, los docentes inclusivos deben responsabilizarse por todos los alumnos y alumnas (Rappoport, 2017).

En síntesis, para que todos los estudiantes alcancen el éxito educativo se requiere de profesionales comprometidos con el aprendizaje de todos y todas, con una fuerte convicción sobre las posibilidades de logro de los implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje: docentes y estudiantes.

3.2. Motivación y experiencia de éxito

Dos variables reiteradamente mencionadas por el profesorado son la motivación y el esfuerzo; frecuentemente relacionadas con el fracaso escolar. Sin embargo, muchas veces se adjudica a la motivación una dimensión exclusivamente psicológica, como algo que el sujeto, alumno y alumna, debe tener necesariamente como condición para el aprendizaje. Resulta clave, pues, ubicar a la motivación en un justo equilibrio entre el contexto, la enseñanza y el individuo que la posee o no, teniendo claro en todo momento que se trata de algo que el estudiante desarrolla a lo largo de su trayectoria escolar, que no es un rasgo natural, innato.

Con la llamada capacidad de esfuerzo sucede algo similar. Después de décadas del «discurso del esfuerzo» como motor principal del aprendizaje es necesario reconocer su fracaso o al menos su limitación. En estos discursos subyace la idea de que el esfuerzo produce mágicamente el aprendizaje y se la trata como si fuese una cualidad innata de los sujetos, no un rasgo construido.

En cualquier caso, la investigación nos obliga a matizar este tipo de argumentación como razón del fracaso escolar, las evidencias muchas veces son contrarias a esta creencia. En nuestras propias investigaciones, los estudiantes que «fracasaban» no eran precisamente los que no se esforzaban, los que no lo intentaban, al contrario, de tanto intentarlo sin ningún «resultado», dejaban de hacerlo, abandonaban. Mientras algunos obtenían buenos resultados sin demasiados esfuerzos, otros, aun haciendo estos esfuerzos no los obtenían. En este sentido es importante resaltar que «el esfuerzo» no reemplaza la labor didáctica, es decir la organización de experiencias altamente significativas que promuevan la construcción de conocimientos y competencias.

Por supuesto que la motivación es importante, pero parece estar más cerca del gusto, del placer, del disfrutar que surge en el marco de esas experiencias altamente significativas

recién mencionadas, lo cual parece ser posible en un contexto de comprensión, de posibilidad y de desafío: es decir, en la que el estudiante se siente desafiado por la tarea, al mismo tiempo que comprende su sentido y su contexto y percibe que tiene las competencias y conocimientos necesarios como para poder avanzar hacia ese desafío.

¿Por qué no apostar entonces por la pedagogía del gusto, del placer, del interés? Cómo es posible que la literatura, el dibujo, la música, la educación física, las ciencias, etc. se conviertan en meras exigencias académicas divorciadas de la posibilidad de gozo. Cómo es posible que, en algunos casos, después de años de experimentar con estas materias, no sólo no se haya aprendido prácticamente nada, sino que, además, se haya llegado al extremo de su rechazo total, limitando así al extremo las posibilidades de aprender.

La motivación es mucho más que el gusto o el disfrute por una actividad concreta, aunque estos sean importantes. La motivación se relaciona con el sentido que los estudiantes encuentran en las exigencias de aprendizaje, pero la construcción de ese sentido debe ser buscado por la misma acción educativa.

3.3. La importancia del saber hacer

Dicho lo anterior, es necesario aclarar que si bien las convicciones desarrolladas hasta este punto son necesarias para generar experiencias de éxito educativo, no son suficientes; es imprescindible, además, un saber hacer: el conocimiento pedagógico que abarca, además de la comprensión profunda de la complejidad y sentido del fenómeno educativo, de su importancia social y personal, un conocimiento profundo acerca de lo que es necesario hacer para generar las condiciones para el desarrollo integral de los estudiantes: saber enseñar (Monarca, 2006).

Las creencias en las posibilidades de docentes y estudiantes deben transformarse en una práctica pedagógica-didáctica capaz de generar experiencias de éxito académico, es decir, de alumnos y alumnas que se desarrollan en múltiples facetas, entre ellas, por supuesto, en los conocimientos y las competencias que la Educación Obligatoria tiene encomendadas.

Hay evidencias en este sentido. Con el fin de dar respuesta a la complejidad educativa, distintos autores estudian los efectos de distintas metodologías, recursos y estrategias. Racionero et al (2009) y Flecha y Puigvert (2013), por ejemplo, encuentran en las interacciones dialógicas e igualitarias entre los estudiantes, y entre éstos y los adultos,

una oportunidad para el éxito académico basado en el proceso social. Los autores proponen distintas acciones como los grupos interactivos donde los estudiantes conformen pequeños grupos heterogéneos apoyados por voluntarios adultos de la comunidad local, además del profesor. Las tertulias literarias conforman otra de las experiencias estudiadas dentro de este enfoque.

Otros autores, como Meijer (2003), señalan los beneficios del aprendizaje entre iguales. La tutoría entre iguales o padrinos pedagógicos se basan en las interacciones entre dos estudiantes, generalmente uno más grande o con mayor nivel académico apoya a un par más joven o de bajo rendimiento académico. Estas dinámicas han mostrado ser eficaces para ambos miembros de la dupla.

En términos generales, se ha insistido en la importancia del trabajo en red, colaborativo que potencia diversas vías naturales de apoyo entre todos los miembros de la comunidad educativa: familias entre sí, familias centros, estudiantes entre sí, profesorado entre sí, etc. (Echeita et al. 2013). En este sentido es importante destacar dentro de los programas y proyectos que han mostrado alto grado de eficacia como Escuelas Ciudadanas (Freire, 1992), Comunidades de aprendizaje (Flecha, 2009) y *Success for All* (Slavin y Madden, 2000), el potencial que tienen las prácticas cooperativas de aprendizaje para dar respuesta a la diversidad de las necesidades de un aula y desarrollar competencias.

4. A modo de cierre

A lo largo de estas páginas se ha insistido en la idea de que sin la experiencia de «éxito académico» por parte de los estudiantes la enseñanza irá encaminada al fracaso. En esta línea, se han recuperado resultados de investigaciones previas para mostrar que las concepciones naturalistas y deterministas relacionadas con "el esfuerzo", "la motivación", "las posibilidades de los estudiantes" y "las posibilidades del mismo profesorado" son una barrera para el éxito académico.

Ahora bien, llevar a cabo experiencias de éxito en el escenario educativo actual requiere, además, la puesta en marcha de un dispositivo pedagógico adecuado. La educación básica tiene la compleja tarea de desarrollar en todos los niños, niñas y jóvenes las competencias necesarias para asegurar su plena participación en las sociedades actuales. En este sentido, desarrollar habilidades cognitivas de orden superior en todos los estudiantes, especialmente los y las jóvenes pertenecientes a grupos más vulnerables,

requiere de un dispositivo pedagógico complejo o "pedagogía de la complejidad" (Gimeno Sacristán, 1999, p. 76) que sea "capaz de enseñar con un alto nivel intelectual en clases que son heterogéneas desde el punto de vista académico, lingüístico, racial, étnico y social, de forma que las tareas académicas puedan ser atractivas y retadoras".

De esta manera, en estas páginas se ha insistido en la idea de una «una pedagogía de la plenitud»:

- Basada en una profunda convicción en las posibilidades de desarrollo de competencias y conocimientos de los estudiantes,
- Con énfasis en las fortalezas de estudiantes y profesorado,
- Con una fuerte creencia en las posibilidades de la enseñanza como experiencia vital para el desarrollo personal y social.
- Alejada de las concepciones naturalistas y genéticas de las capacidades y rasgos de las personas, asumiendo que las mismas son fruto de sus experiencias vitales previas, incluida la experiencia escolar.
- Que da importancia a los apoyos naturales, al trabajo en red y al trabajo colaborativo para potenciar las posibilidades de logro de profesores y estudiantes.
- Que da importancia a un currículo ambicioso que busca el desarrollo integral de los estudiantes, claramente orientado a aumentar las posibilidades de comprensión del mundo y de actuación en él.

Referencias bibliográficas

- Arguedas, I. y Jiménez, F. (2009). Segura permanencia en la educación secundaria y su relación con el desarrollo positivo durante la adolescencia. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7, 1, 50-65.
- Boggino, N. (2010). *Los problemas de aprendizaje no existen*. Rosario: Homo Sapiens.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1985). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Braslavsky, C. (2001). *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.

- Bunch, G. (2015). Un análisis del movimiento de la Educación Inclusiva en Canadá. Cómo trabajar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 1-15.
- Cullen, C. (2008). Crítica de las razones de educar. Temas de la filosofía de la educación. Buenos Aires: Paidós.
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 7-24. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3938849.pdf>
- Echeita, G., Simón, C., Sandoval, M. y Monarca, H. (2013). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas*. Sevilla: Eduforma.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21 (2), 157-159.
- Flecha, R. y Puigvert, L. (2013). *Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Flores, R. y Gómez, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12 (1). Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-floresgomez.html>
- Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI
- Gimeno Sacristán, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (II), *Aula de innovación educativa*, 82, 73-78.
- Kaplan, C. (2008). *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique.
- Kesler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Meijer, C.J.W. (Ed.), 2003. *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education
- Mena, L., Fernández, M. y Riviere, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y el fracaso escolar. *Revista de Educación (Madrid)*, número extraordinario, 119-145.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, MECD (2015). *Datos y cifras. Curso escolar 2015-2016*. Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Estadísticas y Estudios.
- Monarca, H. (2006). *La construcción del pensamiento didáctico en los profesores de educación secundaria*. Tesis doctoral inédita. Universidad Complutense de Madrid.
- Monarca, H. (2011). La escuela fragmentada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 57, 203-215.
- Monarca, H. (2014). El impacto del primer año de enseñanza secundaria obligatoria en la configuración de las trayectorias escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 28, 39-53
- Monarca, H. (2015). Políticas, prácticas y trayectorias escolares: dilemas y tensiones en los procesos de inclusión. *Perfiles Educativos*, 147, 14-27.
- Monarca, H., Rappoport, S. y Fernández, A. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), 49-62.
- Monarca, H., Rappoport, S. y Sandoval, M. (2013). La configuración de los procesos de inclusión y exclusión educativa. Una lectura desde la transición entre educación primaria y secundaria. *Revista de investigación en educación*, 11(3), 192-206.
- Ontario Ministry of Education. (2005). *Education for All: The Report of the Expert Panel on Literacy and Numeracy instruction for Students with Special Education Needs, Kindergarten to Grade 6*. Toronto, Ontario.
- Pérez Gómez, Á. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Racionero, S., García, R., Aubert, A. y Puigbert, L. (2009). Los modelos sociales de enseñanza: los grupos interactivos. *Competencias básicas y modelos de enseñanza escuela*, 4, 1-8.
- Rappoport, S. (2017). *Culturas, políticas y prácticas de apoyo escolar inclusivas: un estudio de casos múltiples*. Tesis Doctoral Inédita. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Rappoport, S., Monarca, H. y Fernández, A. (2013). Dificultades en las trayectorias escolares según estudiantes, familias y profesores en la ciudad de Buenos Aires. *Revista de investigación en educación*, 11(2), 211-225.
- Slavin, R.E. y Madden, N.A. (2000). Research on achievement outcomes of Success for All: A summary and response to critics. *Phi Delta Kappan*, 82 (1), 38-40, 59-66.

UNESCO (2002). *Integrating Lifelong Learning Perspectives. Hamburgo: UNESCO
Institute for education.* Disponible
<http://www.unesco.org/education/uie/pdf/uiestud36.pdf>

Fecha de recepción: 15 de diciembre de 2016

Fecha de aceptación: 20 de marzo de 2017