

Reconfiguración de la educación compensatoria en base a las evidencias científicas. Actuaciones inclusivas para la igualdad de resultados¹

Reframing Compensatory Education through Scientific Evidence. Inclusive Actions for Equality of Results

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-207

Henar Rodríguez Navarro

Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social. Departamento de Pedagogía. Valladolid, España.

Oriol Ríos González

Universitat Autònoma de Barcelona. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Departamento de Sociología. Bellaterra, Barcelona, España.

Sandra Racionero Plaza

Universitat Internacional de Catalunya. Facultad de Educación. Departamento de Educación. Área de Psicología de la Educación. Barcelona, España.

Resumen

La Comisión Europea y el Ministerio de Educación recogen en recientes recomendaciones y documentos la necesidad de impulsar la extensión del tiempo de aprendizaje y la adquisición de las competencias básicas como medidas de éxito educativo para todo el alumnado

⁽¹⁾ Los principales datos que se aportan en este artículo se han tomado de los resultados de los proyectos: *Desarrollo de competencias básicas y enfoque inclusivo* -subvencionado por la Secretaría de Estado de la Educación y Formación Profesional del Ministerio de Educación en el marco de la convocatoria de ayudas a proyectos que profundicen en la consolidación de las competencias básicas- e *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from Education* financiado por el VI Programa Marco de la Comisión Europea.

(INCLUD-ED, 2011; Comisión Europea, 2006; Comisión Europea, 2007). Estas recomendaciones están en consonancia con la literatura científica, que demuestra que esos enfoques inclusivos están vinculados con la mejora de los resultados académicos. En España, estas orientaciones se manifiestan en que la educación compensatoria se ha ido reconfigurando hacia actuaciones de éxito de tipo inclusivo. En este artículo presentamos tres iniciativas llevadas a cabo en España que demuestran dicha reconfiguración y su impacto: 1) el proyecto formativo *Desarrollo de competencias básicas y enfoque inclusivo* impulsado por el Ministerio de Educación; 2) el proyecto de investigación *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from Education* del VI Programa Marco de la Comisión Europea; y 3) el programa de compensación educativa PROA. Todo ello se contrasta con el planteamiento general de las políticas de educación compensatoria en España, las directrices de la Comisión Europea y de la investigación internacional. La metodología consiste en analizar la literatura científica, así como algunos resultados de las iniciativas mencionadas anteriormente. Se han contrastado las percepciones sobre la extensión del tiempo de aprendizaje y las competencias básicas de un amplio abanico de agentes educativos y sociales: educadores, estudiantes, profesores, familias, supervisores, responsables en la formulación de políticas y voluntarios. Los resultados muestran los beneficios del tratamiento inclusivo de las competencias básicas y la mejora del rendimiento escolar de los alumnos que reciben apoyo en horario extraescolar en las áreas instrumentales. El artículo concluye con una serie de recomendaciones dirigidas al desarrollo de políticas educativas inclusivas eficientes y equitativas.

Palabras clave: extensión del tiempo de aprendizaje, educación compensatoria, éxito educativo, enfoque inclusivo, competencias básicas, PROA.

Abstract

The European Commission and the Spanish Ministry of Education included in recent recommendations and documents the need to ensure the acquisition of basic competences and the extension of learning time as measures for the educational success of all students (Consorcio INCLUD-ED, 2011; European Commission, 2006; European Commission, 2007). These recommendations are in line with the scientific literature, which shows that inclusive approaches of this sort are related with improved academic performance. In Spain these notions are embodied in the refocusing of compensatory education on successful inclusive action. This article discusses three initiatives implemented in Spain that illustrate the change of focus and its impact: 1) *Development of Basic Competences and the Inclusive Approach*, a Ministry of Education project, 2) *INCLUD-ED. Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education*, a research project under the European Commission's 6th Framework Programme, and 3) the PROA compensatory education programme, funded by the Ministry of Education

since the 2004-05 academic year. These programmes are compared with the general stance taken by compensatory education policies in Spain, the European Commission's guidelines and international research. The methodology consists in analyzing the scientific literature and some results of the aforementioned initiatives and projects. The perceptions of a wide range of stakeholders in society and education (including educators, students, teachers, families, supervisors, policymakers and volunteers) concerning the extension of learning time and basic competences are compared. The results show the benefits of the inclusive approach in the teaching of basic competences and an improvement in the academic performance of students who receive before-school or after-school support in basic subjects. A list of recommendations is given for the implementation of inclusive education policies that are both efficient and equitable.

Key words: extending learning time, compensatory education, educational success, inclusive approach, basic competences, PROA.

Justificación

Los objetivos de la estrategia Europa 2020 van dirigidos a fortalecer la Unión Europea y convertirla en la primera economía mundial (Comisión Europea, 2010). Entre las prioridades de dicha estrategia toman especial importancia aquellas orientadas al éxito educativo y a la reducción de las desigualdades sociales. Previamente, la estrategia de Lisboa tenía como hito reducir considerablemente el abandono escolar para el año 2010 y mejorar los índices de acceso a la Educación Secundaria postobligatoria. La evaluación del progreso respecto a dicha estrategia constataba que quedaba mucho camino por recorrer. Si bien estaba previsto que para el año 2010 el absentismo escolar se hubiera reducido al 10%, en ese año la media europea se situaba en el 14% (Comisión Europea, 2011a). En algunos países, el promedio de abandono escolar superaba ampliamente este porcentaje. En España, de hecho, se situaba por encima del 28%.

Ante esta situación, la Estrategia Europa 2020 quiere ir más allá y conseguir que la tasa de absentismo escolar se reduzca por debajo del 10%. Además se marca como objetivo que al menos un 40% de la población de la franja de edad entre 30 y 34 años haya finalizado Estudios Superiores. Por eso, se articula la iniciativa *Youth on the Move*, que pone el énfasis en la necesidad de garantizar la equidad y la calidad de la educación dirigida a la juventud (Comisión Europea, 2010).

Las líneas de actuación en educación para estos próximos años van enfocadas a consolidar unos sistemas educativos que respondan a todas estas necesidades. Así, al mismo tiempo que se insiste en la mejora de la eficiencia, se añade la importancia de promover la igualdad, la cohesión social y la ciudadanía activa. Por esta razón, la Comisión Europea plantea como prioridad ofrecer más apoyo al aprendizaje a los alumnos con mayores dificultades, con necesidades educativas especiales (Consejo de Europa, 2009a). Para los alumnos inmigrantes, la Comisión plantea promover su continuidad educativa y hacerlo respetando el bagaje cultural, con la participación de las familias y con atención extra (Consejo de Europa, 2009b). Además, en las medidas propuestas en el documento *Reducing Early School Leaving* (Comisión Europea, 2011b) se contempla la extensión del tiempo de aprendizaje. Esta medida mejora los resultados educativos de los estudiantes cuyas familias tienen más dificultades para ofrecer un mayor apoyo educativo a sus hijos. En esta misma línea, las conclusiones del informe del Program for International Student Assessment (PISA), 2009 (OECD, 2010) constatan que, en Corea del Sur, la extensión del tiempo de aprendizaje fuera del horario lectivo ha sido uno de los factores que ha promovido la mejora significativa de este país en el ranking de resultados de sus estudiantes.

Otras medidas de la Comisión Europea dirigidas a la mejora educativa se centran en el campo de la obtención de las competencias básicas, las cuales garantizan la inclusión social (Comisión Europea, 2007), y cuyo trabajo responde a los principios de igualdad y acceso educativo universal (Comisión Europea, 2000). Especialmente, se insiste en la importancia de consolidar las competencias básicas en los grupos más vulnerables como los jóvenes, las personas con discapacidad, las personas inmigrantes, las personas que han abandonado el sistema educativo de forma prematura y las personas en situación de desempleo de larga duración (Comisión Europea, 2000). El informe de PISA del 2009 (OECD, 2010) recoge también el propósito de consolidar estas competencias básicas.

En el caso de España, podemos identificar el paso inicial de una orientación más compensatoria de las dificultades de aprendizaje (basada en la idea de adaptación) a un enfoque de carácter más inclusivo, igualitario y dirigido a máximos (basado en la idea de transformación). Así, en el año 1983 se aprobó el real decreto (Real Decreto 1174/83 de 27 de abril) que inició la política compensatoria para paliar las desigualdades sufridas por aquellos colectivos que se encuentran en una situación desfavorable. Entre estas actuaciones encontramos diferentes modalidades de ayuda al estudio. A posteriori, la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 concretó los planteamientos presentados en el mencionado decreto, pero además enfatizó la necesidad de impulsar medidas que posibilitaran la igualdad de oportunidades. Así, se daba el paso de la

compensación entendida como adaptación a la inclusión, que persigue que los aprendizajes se aceleren y que todos alcancen el éxito educativo. Una de esas medidas inclusivas es el Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA), aplicado desde el año 2005 y que centra parte de sus esfuerzos en el apoyo educativo en horario extraescolar para alumnos de entornos socioeconómicos desfavorecidos.

En este artículo haremos un breve repaso al cambio de orientación que ha habido en las medidas compensatorias impulsadas en España y describiremos los planteamientos inclusivos de la comunidad científica internacional acerca de las actuaciones que contribuyen a la aceleración del aprendizaje de todos los alumnos, haciendo hincapié en la extensión del tiempo de aprendizaje y en la adquisición de las competencias básicas. Nos centramos en estas medidas porque la literatura científica internacional aporta evidencias de que, gracias a ellas, se obtienen excelentes resultados para todos los alumnos -incluidos aquellos que se hallan en situaciones de mayor desventaja- y porque ambas realizan contribuciones sustanciales en el paso de un enfoque compensador a uno inclusivo. La extensión del tiempo del aprendizaje se consigue mediante la incorporación del contexto sociocultural a los aprendizajes escolares, mientras que la orientación de las competencias básicas se logra fortaleciendo los aprendizajes instrumentales al dotarlos de mayor utilidad. Además, en nuestro contexto, encontramos variantes de ambas medidas. El artículo concluye con unas recomendaciones que parten de la literatura y del análisis de tres iniciativas concretas sobre la extensión del tiempo del aprendizaje y la potenciación de las competencias básicas: el proyecto *Desarrollo de competencias básicas y enfoque inclusivo* concedido por el Ministerio de Educación en el año 2011, el proyecto integrado de investigación *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from Education* del VI Programa Marco de la Comisión Europea (2006-2011) y el Plan PROA del Ministerio de Educación.

De la compensación educativa a las actuaciones inclusivas basadas en evidencias científicas

El marco legal

El Real Decreto 1174/83 de 27 de abril de 1983 iniciaba en España el ciclo de actuaciones centradas en la educación compensatoria. Significaba un paso en la legislación

educativa para paliar la situación de desigualdad que padecían los colectivos en riesgo de exclusión y lo hacía poniendo un especial énfasis en las dificultades a las que estos alumnos tenían que hacer frente. Aun así las cifras muestran que dicha desigualdad sigue existiendo. Por ejemplo, en el año 1987, accedía a la universidad el 7% de los alumnos cuyos padres eran analfabetos o no habían finalizado los estudios primarios; una década después el porcentaje había aumentado solo a un 14%. Si nos centramos en la situación laboral, en ese mismo período de tiempo, el porcentaje de estudiantes que accedían a la universidad y cuyos padres estaban en el paro pasó del 10% al 19% (INEE, 2001). Más congruente aún es la evolución del 1997 al 2007. En este caso, las cifras sobre la posibilidad que los alumnos con un progenitor en el paro tienen de acceder a la universidad mostraron un descenso del 43,2% en 1997 al 35,8% en 2007 (INEE, 2010). Destacamos estos datos porque la investigación científica ha demostrado que es posible que estudiantes de familias no académicas y en situaciones de desventaja social alcancen resultados académicos excelentes si se aplican las actuaciones educativas que efectivamente aumentan el rendimiento (Hidalgo, Epstein y Siu, 2002).

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (BOE, 1990), basada en la concepción constructivista del aprendizaje significativo de Ausubel (1989), se centraba en establecer una diferenciación previa de niveles asociada a las diferencias en los contextos socioculturales y obviaba la igualdad de resultados. Tanto la literatura internacional como los resultados educativos nos muestran las importantes limitaciones que tiene el enfoque compensador basado en la idea de adaptación a la diferencia si no se plantea considerando la perspectiva inclusiva y el éxito educativo para todos (Ladson-Billings, 1994). La orientación vygotskiana ya había apuntado la necesidad de intervenir en el contexto sociocultural y transformarlo para promover el desarrollo cognitivo (Vygotsky, 1996). Vygotsky considera que el papel central lo tienen las interacciones sociales, es decir, las actividades en las que los niños y sus familiares se implican (Aubert, Flecha, Flecha, García y Racionero, 2008). Bajo la LOGSE, solo la Educación Especial tomó algo más en cuenta esta perspectiva de intervención transformadora del contexto y así empezó a desplazar el foco de atención de los déficits del alumnado a las actuaciones dirigidas a la integración social. En este sentido, la investigación europea en este campo subraya que el objetivo de integración de la educación compensadora se puede conseguir implicando a toda la comunidad y extendiendo el aprendizaje instrumental en horario no lectivo (Oster, Linna, Jansen y Carvalho, 2000; INCLUD-ED, 2006-2011). Si no es así, las políticas de educación compensatoria se convierten en un planteamiento que no asegura mejores resultados de aprendizaje.

La práctica educativa: hacia apoyos educativos inclusivos

A nivel nacional e internacional se identifica un giro en la educación compensatoria y en la Educación Especial consistente en pasar de intervenciones educativas de carácter segregador a intervenciones de carácter inclusivo. El avance en este sentido está relacionado con diferentes aspectos. Por un lado, cabe tener en cuenta los factores relacionados con la política educativa, las estructuras de apoyo escolar protagonizadas por los mediadores escolares, la organización curricular coordinada y debatida por toda la comunidad educativa (Apple y Beane, 2007) y la gestión organizativa y de refuerzo dentro de los centros (como el PROA). Por otro lado, y este es un aspecto crucial, en el avance hacia la inclusión tiene un papel muy importante la puesta en marcha de los resultados de la investigación en Ciencias de la Educación acerca de qué actuaciones educativas conducen al éxito educativo y a la inclusión social, y cuáles al fracaso escolar y a la exclusión social (INCLUD-ED, 2011). Respecto a este punto, también debemos ser conscientes de que las estructuras de poder de ciertos organismos educativos pueden obstaculizar la implementación de las actuaciones científicas que aseguran la igualdad y la democracia educativas (Apple, 2002).

En relación con el segundo punto, los resultados de la investigación científica internacional señalan que el *tracking* o *streaming*, es decir, los agrupamientos homogéneos por nivel de competencia y rendimiento (Bauer y Riphahn, 2006; Brunello y Checchi, 2007; Comisión Europea, 2006) tienen repercusiones negativas en los resultados educativos del alumnado (Valls, 2012; Wößmann y Schütz, 2006). Por ejemplo, se ha demostrado que los estudiantes en situaciones de mayor desventaja social suelen estar en los grupos de nivel más bajo (Oakes, 1985). El *mixture*, es decir, la inclusión de todos los alumnos en una misma aula ordinaria con un único docente, tampoco es la alternativa para dar la mejor respuesta en el aula a los estudiantes. Este tipo de agrupación no beneficia a quien más apoyo necesita, al contrario, la falta de ese apoyo hace que estos alumnos se queden atrás (INCLUD-ED, 2011). Según la investigación científica, la opción de más éxito en términos de rendimiento académico y mejora de la convivencia es la *inclusión*. En el aula, la inclusión implica el aprovechamiento de la heterogeneidad de niveles de competencia entre estudiantes y la reorganización de los recursos humanos existentes, utilizándolos para incluir en lugar de segregar (INCLUD-ED, 2011). Estas acciones inclusivas pueden ir más allá del aula, como la extensión del tiempo de aprendizaje, las adaptaciones curriculares individuales inclusivas y la optatividad inclusiva. Estas medidas de inclusión implican reubicar los recursos que ya existen y que hasta el momento se habían utilizado para segregar. En este

artículo profundizamos en una de estas medidas inclusivas: la extensión del tiempo de aprendizaje.

La extensión del tiempo de aprendizaje implica el incremento de interacciones respecto a actividades de enseñanza, acelerando los procesos de aprendizaje escolar. Se trata de un planteamiento en la línea de la actual concepción del aprendizaje en la sociedad de la información, la concepción dialógica (Flecha, 1997; Freire, 1997; Rodríguez Navarro, Gallego, Sansó, Navarro, Velicias y Lago, 2011; Wells, 2001). Desde este enfoque, los centros educativos implementan aquellas actuaciones que fomentan la búsqueda de interacciones que aceleran el aprendizaje y hacen realidad lo que es posible (Bruner, 2012). No se plantean propuestas adaptativas que parten de los déficits, sino de las capacidades de todas las personas, con lo que siempre se mantienen las altas expectativas (August y Hakuta, 1997). Para Cummins (2002) es fundamental que estas actuaciones transformadoras impregnen las reformas educativas que afectan a los grupos en riesgo de exclusión.

Desde esta perspectiva transformadora se reconoce la importancia del aprendizaje de las competencias básicas centradas en la dimensión instrumental. Henry Levin afirma que para cumplir con ese objetivo es necesario aplicar las actuaciones que normalmente van dirigidas a los alumnos superdotados a aquellos con mayores dificultades (Zaitegi, 2003). Habría que ofrecer oportunidades como la realización de los deberes fuera del horario lectivo, más tiempo para la lectoescritura y para el aprendizaje de una lengua extranjera, y que todo ello se llevase a cabo con la ayuda de más personas adultas. Así, el programa *Accelerated Schools*, creado por Levin, incluye varias actuaciones de extensión del tiempo de aprendizaje relacionadas con la dimensión instrumental. Las evaluaciones recientes sobre las *Accelerated Schools* demuestran que mediante actuaciones inclusivas basadas en evidencias se consigue aumentar el rendimiento académico de los alumnos.

Siguiendo con la extensión del tiempo de aprendizaje, investigaciones previas han constatado la estrecha relación entre la cantidad de tiempo de enseñanza y la consolidación de las competencias básicas. Así pues, la gestión del tiempo que se dedica a las competencias relativas a aprendizajes instrumentales más allá del horario lectivo maximiza los resultados de los alumnos (Creemers y Kyriakides, 2007). Las investigaciones focalizadas en el progreso cognitivo en la infancia coinciden también en apuntar la extensión del tiempo de aprendizaje como pieza clave para la mejora del rendimiento académico y la conducta, sobre todo si este tiempo está centrado en el aprendizaje instrumental. En esta línea, Posner y Vandell (1994, 1999) efectuaron un análisis en profundidad de diferentes tipologías de *after school programs* de Estados

Unidos y observaron una correlación directa entre la participación en programas de este tipo centrados en aspectos formativos y la mejora de los resultados académicos y de la conducta. En esta misma línea, Sanacore (2002) introduce la relevancia de los *homework clubs* como espacios fuera del horario escolar en los que los adolescentes pueden participar en actividades de aprendizaje relacionadas con el contenido curricular.

Por otro lado, también existen estudios que ejemplifican cómo la participación de las familias en los programas de extensión del tiempo de aprendizaje repercute positivamente en los resultados escolares (García, Mircea y Duque, 2010; Calderón y Carrerón, 1999). Así, en el horario extraescolar se refuerza el aprendizaje instrumental y aquellos alumnos que no disponen de apoyos educativos suficientes tienen la oportunidad de reforzar esa dimensión. Por ejemplo, Van Voorhis (2003) examinó el efecto que tenía la implicación de las familias en programas de apoyo para la realización de deberes. En dicho análisis utilizó un grupo de control en el que no existía esta interacción con las familias. Esta investigación concluía que aquellos chicos que habían recibido el apoyo de las familias para realizar los deberes obtenían un mejor rendimiento escolar.

Finalmente, centrando la atención en las competencias básicas, la investigación también señala el efecto de las actuaciones inclusivas y su relación con el éxito escolar (Coyne y Harn, 2005; Huffman y Huffman, 2012; Graham, Bellert, Thomas y Pegg, 2007). Coyne y Harn (2005) señalan la importancia de evaluar los procesos de alfabetización mediante la lectura a edades tempranas. Hay una mayor probabilidad de que articular procedimientos de evaluación que diagnostiquen –desde las etapas iniciales de la infancia– los componentes claves para adquirir de forma satisfactoria las habilidades de lectura tenga efectos positivos en los resultados educativos. En esta línea Graham et ál. (2007) narran los resultados de una investigación en la que se estudió la implementación de una metodología pedagógica para fortalecer las competencias básicas del alumnado con dificultades de aprendizaje. El método –llamado Quicksmart– consiste en organizar grupos pequeños de alumnos tutorizados por un docente en los que se trabaje la lectura. Los resultados obtenidos después de aplicar un análisis experimental mostraban una mejora del rendimiento académico por parte de los alumnos. Desde otra perspectiva, Huffman y Huffman (2012) estudian el efecto de las nuevas tecnologías en la adquisición de las competencias básicas. A partir de un cuestionario realizado a una muestra de estudiantes universitarios han identificado que la utilización de las nuevas tecnologías recomendadas por los docentes está totalmente correlacionada con el buen rendimiento de los estudiantes.

Metodología

Aquí se presenta el análisis exploratorio de fuentes secundarias que se llevó a cabo. Inicialmente, hemos realizado una revisión de la literatura científica sobre la extensión del tiempo de aprendizaje y las competencias básicas que nos ha permitido estructurar el estado de la cuestión presentado en el apartado anterior. La revisión atañe a artículos indexados en la base de datos ISI Web of Knowledge y se dio prioridad a revistas incluidas en el Journal Citation Report. Posteriormente, a partir de las aportaciones principales de la literatura científica revisada, se ha analizado: (1) el proyecto *Desarrollo de competencias básicas y enfoque inclusivo* subvencionado por la Secretaría de Estado de la Educación y Formación Profesional del Ministerio de Educación (2011); (2) el Plan PROA, también del Ministerio de Educación, y (3) el proyecto *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from Education*, único proyecto integrado de los Programas Marco de la Comisión Europea sobre educación escolar.

En lo referente al proyecto *Desarrollo de competencias básicas y enfoque inclusivo*, se han analizado los objetivos y el enfoque planteados por el equipo coordinador y las primeras actuaciones desarrolladas. En relación con el Plan PROA, se ha examinado el informe de evaluación del programa correspondiente al curso 2009-10. Además, se han recogido datos de la implementación del plan en dos centros educativos. Finalmente, del proyecto *INCLUD-ED* se han revisado los informes de trabajo de campo realizado en escuelas de éxito de diferentes países de la Unión Europea que recogen la síntesis del análisis de reformas y teorías educativas que han contribuido a reproducir o superar el fracaso escolar en Europa.

Elementos clave del enfoque inclusivo: análisis de las evidencias sobre la extensión del tiempo de aprendizaje y las competencias básicas

Enfoque por competencias básicas

El proyecto *Desarrollo de competencias básicas y enfoque inclusivo* plantea una serie de elementos que configuran una propuesta pedagógica dirigida a la mejora educativa y a la aceleración del aprendizaje. El proyecto es una iniciativa interprofesional

formada por un equipo de personas vinculadas al ámbito educativo desde diferentes sectores: profesores de todos los niveles educativos y asesoras del Centro de Recursos de Educación Intercultural de Castilla y León. El objetivo principal del proyecto es abrir una línea de formación sobre competencias básicas mediante propuestas prácticas realizadas entre toda la comunidad educativa. Esta línea está permitiendo obtener más conocimiento sobre las principales aportaciones pedagógicas acerca de las competencias y la inclusión y sobre las formas más eficientes de aplicarlas al currículo y a las actuaciones educativas.

La propuesta pedagógica citada sigue un modelo multinivel (Moya y Luengo, 2011) que proporciona, al análisis de la compensación educativa, posibilidades de integración que dotan de significado al diseño curricular. Estos tres niveles se concretan en: (1) determinar operativamente las competencias del currículo; (2) integrar metodológicamente los modelos de enseñanza, las tareas didácticas y los criterios e instrumentos de evaluación; y (3) integrar las distintas formas del currículo: formal, no formal e informal. En este último nivel es en el que la participación de los familiares se ha evidenciado como claramente necesaria. En este sentido, las competencias básicas y la inclusión trabajadas en el proyecto pueden ayudar a construir un currículo estructurado que integre aprendizajes formales y no formales, especialmente los de la familia. En dicho proyecto, el equipo coordinador está elaborando una propuesta curricular sobre las competencias básicas a partir de diferentes actuaciones y planteamientos inclusivos: grupos interactivos (Elboj y Niemela, 2010), modelo de las inteligencias múltiples (Gardner, 1995) y aprendizaje dialógico (Aubert, García y Racionero, 2009).

Evidentemente, el desarrollo de dicho proyecto exige replantearse la organización del currículo para dar cabida como elementos centrales a los siguientes aspectos: (a) el proyecto educativo del centro, (b) el claustro y el Consejo Escolar, (c) las relaciones con el entorno y los sistemas de apoyo a la escuela y (d) los miembros de la comunidad educativa (Manzanares y Galván, 2010; Perrenoud 2010; Repetto, Sutil y Manzano, 2002). La articulación de este modelo también implica considerar aquellos elementos que, de acuerdo con la comunidad científica, tienen éxito y permiten superar el fracaso en la adquisición de las competencias básicas (INCLUD-ED, 2011; García, 2012).

El Plan PROA

El Plan PROA se inició en el curso 2004-05 con un plan experimental que se desarrolló en aquellas comunidades autónomas que decidieron tomar parte en él. Durante ese

curso participaron 143 centros escolares con un gasto económico de 356.500 euros. Durante estos siete años de implementación se ha evolucionado hacia un mayor nivel de influencia, de modo que en el curso 2011-12 utilizaron el programa 4.236 centros con un presupuesto de 59.700.000 euros. El Plan PROA está constituido por diferentes subprogramas y, en su globalidad, el análisis nos ha conducido a identificar elementos explicativos de su éxito en línea con los beneficios de la extensión del tiempo de aprendizaje.

Para la evaluación del Programa de Acompañamiento Escolar del plan durante el curso 2009-10 -dirigido al apoyo y refuerzo educativo-, nos hemos centrado en tres elementos de análisis: el tipo de alumnado participante, la valoración de las partes implicadas y los efectos en el rendimiento académico de los estudiantes (Manzanares y Ulla, 2011). En este sentido, hay que señalar que mayoritariamente los alumnos que participan en el programa provienen de entornos socioeconómicos desfavorecidos y presentan un retraso académico relevante. Las cifras de evaluación del plan son muy positivas. Tanto los profesionales como los propios alumnos muestran su satisfacción en la incidencia del programa. Por ejemplo, cerca del 60% de los alumnos de Primaria y alrededor del 50% de los estudiantes de Secundaria consideran que el PROA los ha ayudado mucho en su aprendizaje. Son relevantes también las cifras sobre promoción escolar. En Primaria se acerca al 90% de satisfacción, mientras que en Secundaria, aunque disminuye, se sitúa en el 63%. Dada esta diferencia entre ambos niveles educativos, se pone de manifiesto el esfuerzo necesario para mejorar la situación de la promoción escolar en Secundaria. De hecho, en la evaluación se indica que el 15% de los alumnos que participan en el programa de acompañamiento tiene unos índices de promoción inferiores a los de los alumnos que no toman parte en él. De todos modos, sí que se constata un beneficio generalizado si se analizan los datos de los resultados académicos. En este caso, observando las cifras de las percepciones que los alumnos tienen sobre el impacto del programa en diferentes aspectos relacionados con su rendimiento, se pone de manifiesto que, sobre todo, afecta a los hábitos de estudio. Así, un 92,7% de los alumnos de Primaria manifiesta que gracias a PROA «se organiza mejor las tareas y hace las tareas a tiempo». Respecto a la adquisición de las competencias básicas, como la lectura y la escritura, la satisfacción respecto a la adquisición de la primera se sitúa en un 89% y la de la segunda en un 83%. En el caso de Secundaria, los datos de satisfacción descienden respecto a los de Primaria, aunque la valoración general continúa siendo destacable. La percepción de mejora en los hábitos de estudio

se acerca al 90%, mientras que en lo referente a la lectura y la escritura alcanza un 78% y 72% respectivamente (Manzanares y Ulla, 2011).

Hasta ahora hemos presentado resultados globales de la evaluación del plan. A continuación, analizamos su implementación en dos centros. Estos se han escogido porque se dispone de evidencias de la mejora del rendimiento de los alumnos como resultado de la implementación de diferentes actuaciones educativas de éxito, entre las que se encuentra la extensión del tiempo de aprendizaje concretada en ambos centros a través del plan PROA. En relación con los resultados positivos es importante destacar que, siguiendo la orientación de las actuaciones educativas de éxito, en ambos centros educativos, el Plan PROA se dirige a acelerar los aprendizajes escolares de todos los alumnos. Es decir, las actividades que se realizan más allá del horario lectivo se centran en la dimensión instrumental y no en la lúdica.

El colegio Joaquín Costa decidió hace una década iniciar un proceso de transformación basado en las actuaciones educativas de éxito que incluía la extensión del tiempo de aprendizaje (INCLUD-ED, 2011). Así, desde el curso 2006-07 este establecimiento se acogió al Plan PROA (Ministerio de Educación, 2009). Los esfuerzos del colegio se centraron en los alumnos de 5.º y 6.º con dificultades educativas y sociales. En total, la dedicación extraescolar era de cuatro horas exclusivas a la atención del alumnado. Las competencias que se abordaban eran mayoritariamente la lectura y la escritura y esto tuvo consecuencias en otros aspectos escolares, como la promoción escolar. Los últimos datos sobre promoción escolar en los diferentes ciclos educativos indican que esta superó el 90% en todos los casos (Gobierno de Aragón, 2007). Las expectativas educativas también mejoraron considerablemente. En el IES Langaitz se inició la aplicación de las actuaciones educativas de éxito en el curso 2007-08 ante una situación de desencanto por el mal comportamiento de los alumnos y por los bajos resultados académicos. Dichas actuaciones incluyeron la extensión del tiempo de aprendizaje, en concreto, mediante el acompañamiento escolar apoyado por el Plan PROA. Desde el inicio, los profesores y la comunidad tuvieron claro que era necesario enfatizar el papel de las competencias lectoras y decidieron dedicar parte del PROA a programas de lectura compartida (Langaitz Ikastola, 2011). Además, en el proceso de implementación del plan fomentaron la interactividad y la participación de las familias, lo cual ha tenido un impacto directo en la mejora del rendimiento de los alumnos. Específicamente, la valoración respecto a la puesta en funcionamiento del plan señala que se está avanzando de forma positiva en el ámbito de las competencias básicas y de la interacción entre alumnos (Langaitz Ikastola, 2011; 2012).

El proyecto INCLUD-ED

En el proyecto INCLUD-ED se han identificado escuelas de éxito en Europa que están implementando actuaciones de extensión del tiempo de aprendizaje y logrando una mejora significativa en el campo de las competencias básicas en las áreas de aprendizaje instrumental. Una de esas actuaciones es la «biblioteca tutorizada» (INCLUD-ED, 2007; 2008) que se caracteriza por que la biblioteca se abre en horario extraescolar y se convierte en un espacio acelerador de los aprendizajes especialmente importante para estudiantes que no pueden asistir a clases extraescolares en otros sitios. En la «biblioteca tutorizada», los alumnos cuentan con el apoyo de más personas adultas –en su mayoría miembros de la comunidad–, que los apoyan en los deberes y en actividades de lectoescritura. En algunos casos también aprenden las lenguas de sus países de origen, además de acelerar el aprendizaje de la lengua de acogida. La investigación demuestra el impacto de la «biblioteca tutorizada» en otros espacios de aprendizaje y desarrollo ya que, por ejemplo, las interacciones que tienen lugar en la biblioteca entre adultos y estudiantes en muchas ocasiones se transfieren al hogar (CREA, 2003-2005). En otro centro que está aplicando la «biblioteca tutorizada», los porcentajes de adquisición de competencias básicas han mejorado considerablemente en dos cursos. Especialmente, cabe señalar la mejora en la competencia matemática y en la relacionada con el conocimiento y la interacción con el medio físico. En ambos casos se ha doblado el grado de adquisición.

Para los alumnos con más dificultades, la «biblioteca tutorizada» es un espacio acelerador del aprendizaje. En lugar de segregar a los estudiantes durante el horario lectivo con adaptaciones curriculares, en la biblioteca se refuerzan los aprendizajes y se prepara a los alumnos para seguir las clases, todo con el objetivo de que alcancen el nivel curricular correspondiente. Una profesional vinculada a unos de los centros observa claramente esta mejora (INCLUD-ED, 2007):

Porque dicen que algunos niños nos explicaban que cuando venían a la biblioteca pues hacían los deberes y estaban muy contentos de no tener que hacerlos en casa. Claro pues cuando salen del colegio imagínate lo que es que ellos, los que no se quedan en la biblioteca tutorizada, van a casa y tienen que hacer los deberes y pues es que a lo mejor estos deberes no lo saben hacer, y esos deberes no tienen a nadie en casa que les ayuda a hacerlos. En cambio los que se quedan tienen ayuda porque éramos 5 personas en la biblioteca y cuando salen de allí ya pueden hacer otra cosa porque ya llevan los deberes acabados.

El día siguiente van a clase y ya se ponen al nivel de todos los demás que han llevado sus deberes. Está muy bien (p. 68).

En las «bibliotecas tutorizadas» se prioriza sobre todo la presencia de familiares y voluntarios en horario extraescolar. Estas personas promueven la interactividad entre los alumnos y lo hacen desde su inteligencia cultural (Oliver, De Botton, Soler y Merrill, 2011). Los éxitos conseguidos contribuyen a romper estereotipos sobre las capacidades de estas personas adultas, a menudo inmigrantes y no académicas.

En Malta, la extensión del tiempo de aprendizaje se concreta en los After-School Hours Club, espacios formativos que los familiares y los chicos comparten con la ayuda de un docente. En ellos se trabajan los deberes y se practican la escritura y la lectura compartidas. Todas las actividades se diseñan para que estudiantes y adultos trabajen conjuntamente, lo que genera interacciones de aprendizaje ricas para los dos colectivos, tal y como lo explica un familiar participante (INCLUD-ED, 2007):

El chico no tenía ganas de leer, así que fuimos a este espacio juntos, para compartir la lectura y nos enseñaron cómo hacerlo, una página yo y una página el chico. O bien, si se cansa, un párrafo yo y el otro él. O, por ejemplo, él no sabe cómo parar y yo se lo explico. Es otra forma diferente de aprender a la que seguí yo en la escuela (p. 168).

Del análisis de estas tres iniciativas se desprenden algunos elementos comunes. El proyecto europeo INCLUD-ED ha identificado una serie de actuaciones educativas de éxito (AEE) que mejoran el rendimiento académico y la cohesión social en todos los centros educativos. Una de esas AEE es la extensión del tiempo de aprendizaje, que no consiste en alargar el tiempo de permanencia en la escuela sino en aumentar las horas de aprendizaje efectivo con el objetivo de la aceleración. Los beneficios de esta actuación inclusiva se han evidenciado en el Plan PROA, en el cual el apoyo académico fuera del horario lectivo tiene una incidencia positiva en el rendimiento. Además, tanto en las escuelas de éxito europeas estudiadas en INCLUD-ED como en los centros en los que el PROA tiene ese contenido instrumental, la lectura es un foco central de trabajo. Por otro lado, la investigación INCLUD-ED ha identificado la relevancia de la participación de los familiares y de la comunidad en las actividades de extensión del tiempo de aprendizaje orientadas a la mejora de las competencias básicas. Siguiendo esta línea, el proyecto de competencias financiado por el ministerio señala la implicación de la comunidad como eje central para acelerar los aprendizajes y consolidar la adquisición

de las competencias básicas. En el siguiente apartado tendremos en cuenta este aspecto y plantaremos una serie de recomendaciones políticas y prácticas para la igualdad de resultados (Burris, Heubert y Levin, 2006).

Recomendaciones para el éxito educativo desde la extensión del tiempo de aprendizaje y las competencias básicas

El sistema educativo actual, marcado por un entorno de constante cambio e influido por un proceso de crisis económica, requiere de actuaciones que consigan equidad y eficiencia al mismo tiempo (Comisión Europea, 2006). Las políticas dirigidas a la educación de estudiantes en situaciones de mayor desventaja deben cumplir también esta prioridad, ya no en cuanto a la igualdad de oportunidades, sino por lo que hace a la igualdad de resultados.

Para que esto sea posible, la primera recomendación es basar las actuaciones educativas dirigidas a estos alumnos en los resultados de la investigación científica sobre qué actuaciones en este ámbito han servido para mejorar el rendimiento académico y qué actuaciones han aumentado la segregación. En este sentido, contamos ya con una lista de actuaciones educativas exitosas -de tipo inclusivo- que nos ha ofrecido el proyecto INCLUD-ED. Entre ellas, se destaca la extensión del tiempo de aprendizaje. Este resultado nos conduce a la segunda recomendación, que consiste en desarrollar políticas educativas de tipo inclusivo que, en lugar de compensar déficits, den más a quien más lo necesita. En la extensión del tiempo de aprendizaje, los estudiantes mejoran su rendimiento académico porque participan en actividades en las que, en lugar de adaptar, se acelera el aprendizaje de las competencias básicas relativas al aprendizaje instrumental.

En esta línea, se recomienda, en tercer lugar, que los centros educativos utilicen programas como el PROA desde esta perspectiva inclusiva, transformadora de las dificultades y sobre todo centrada en la dimensión académica. Esta orientación lleva implícita una cuarta recomendación, la de superar la idea del déficit en la educación compensatoria para pasar a diseñar entornos de aprendizaje y currículos que partan de las altas expectativas y que se dirijan a la zona de desarrollo potencial de todos los alumnos. Las prácticas de compensación relacionadas con el diseño curricular y la atención de la diversidad deben ir enfocadas a la igualdad de resultados y a evitar la segregación.

En quinto lugar, tanto la investigación científica como el proyecto sobre competencias básicas y enfoque inclusivo nos indican los beneficios de implicar a los familiares y a la comunidad en las actividades educativas de los estudiantes, así como en el diseño de las actividades de extensión del tiempo de aprendizaje. Así, los centros educativos deben pasar de modelos en los que la participación familiar es de tipo informativo y consultivo a modelos de tipo decisorio, evaluativo y educativo que tienen mayor influencia en el aprendizaje escolar (INCLUD-ED, 2011). Además, la implicación de los familiares en estos espacios contribuye al enfoque competencial del currículo, ya que las familias y la comunidad añaden al conocimiento escolar el propio de la vida diaria.

En sexto lugar, el trabajo de las competencias básicas desde los equipos docentes tiene que fundamentarse en modelos curriculares multinivel que optimizan los procesos de aprendizaje individuales de los alumnos y que requieren de una concepción integradora en la que se unifiquen los aprendizajes formales con los no formales.

La transferencia de estas recomendaciones a la política y la práctica educativas contribuirá a una educación inclusiva que haga real el sueño de estudiantes, familiares y profesionales de una escuela y una sociedad para todos.

Referencias bibliográficas

- Aubert, A., Flecha, A., Flecha, R., García, C. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Aubert, A., García, C. y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21 (2), 128-140.
- Apple, M.W. (2002). *Educación como dios manda*. Barcelona: Paidós.
- y Beane, J. A. (Eds.). (2007). *Democratic schools: lessons in powerful education*. Portsmouth (New Hampshire): Hienemann.
- August, D. y Hakuta, K. (1997). *Improving Schooling for Language-Minority Children*. Washington D. C.: National Academy Press.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1989). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bauer, P. y Riphahn, T. (2006). Timing of school tracking as a determinant of intergenerational transmission of education. *Economics Letters*, 91 (1), 90-97.

- Brunello, G. y Checchi, D. (2007). Does school tracking affect equality of opportunity? New international evidence. *Economic Policy*, 22 (52), 781-861.
- Bruner, J. (2012). What Psychology Should Study. *International Journal of Educational Psychology*, 1 (1), 513. doi: 10.4471/ijep.2012.01.
- Burris, C., Heubert, J. y Levin, H. (2006). Accelerating mathematics achievement using heterogeneous grouping. *American Educational Research Journal*, 43 (1), 105-136.
- Calderón, M. y Carrerón, A. (1999). In search of a new border pedagogy: sociocultural conflicts facing bilingual teachers and students along the us-Mexico borders. En C. J. Ovando y P. McLaren (Eds.), *The politics of Multiculturalism and bilingual education: Students and teachers caught in the cross fire*, (167-187). Boston: McGraw Hill.
- Comisión Europea (2000). *European report on the quality of school education sixteen quality indicators*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.
- (2006). *Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación*. SEC (2006) 1096. Bruselas: Comisión Europea.
- (2007). *Key Competences for Lifelong Learning - A European Framework*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.
- (2010). *EUROPE 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive grow*. COM (2010) 2020 final. Bruselas: Comisión Europea.
- (2011a). *Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda*. COM (2011) 18 final. Bruselas: Comisión Europea.
- (2011b). *Reducing early school leaving. Accompanying document to the Proposal for a Council Recommendation on policies to reduce early school leaving*. Bruselas. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlywp_en.pdf
- Consejo de Europa (2009a). Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 119, 28/05/2009.
- (2009b). Council conclusions of 26 November 2009 on the education of children with a migrant background. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 301/5. 11/12/2009.
- Coyne, M.D. y Harn, B. (2005). Promoting beginning reading success through meaningful assessment of early literacy skills. *Psychology in the Schools*, 43 (1), 33-43.
- CREA (2003-2005). *Lectura dialógica e igualdad de género en el aula*. Madrid: Plan Nacional I+D+I. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales e Instituto de la Mujer.

- Creemers, B. y Kyriakides, L. (2007). *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. New York: Routledge.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.
- Elboj, C. y Niemelä, R. (2010). Sub-communities of Mutual Learners in the Classroom: The case of Interactive Groups. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (2), 177-189.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- García, R. (2012). Out of the Ghetto: Psychological Bases of Dialogic Learning. *International Journal of Educational Psychology*, 1 (1), 51-69. DOI: 10.4471/ijep.2012.04.
- , Mircea, T. y Duque, E. (2010). Socio-cultural Transformation and the Promotion of Learning. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (2), 207-222.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gobierno de Aragón (2007). *Memoria de Comunidades de Aprendizaje Aragón (2006-2007)*. Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- Graham, L., Bellert, A., Thomas, J. y Pegg, J. (2007). A Basic Academic Skills Intervention for Middle School Students with Learning Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 40 (5), 410-419.
- Hidalgo, N. M., Epstein, J. K. y Siu, S. (2002). Research on families, schools, and communities. A multicultural perspective. En J. A. Banks y C. A. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education*, 498-524. New York: Macmillan.
- Huffman, W. y Huffman, A. (2012). Beyond basic study skills: The use of technology for success in college. *Computers in Human Behavior*, 28 (2), 583. DOI: h10.1016/j.chb.2011.11.004.
- INCLUD-ED (2006-2011). *Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe*. Proyecto integrado, prioridad 7 del VI Programa Marco. Bruselas: Comisión Europea.
- (2007). *Working papers: Case studies of local projects in Europe (1st round)*. Proyecto integrado, prioridad 7 del VI Programa Marco. Bruselas: Comisión Europea.
- (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIIE).
- INEE (2001). *Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria 2000. Datos básicos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- (2010). *Sistema estatal de indicadores de la educación* (edición 2009). Madrid: Ministerio de Educación.
- Ladson-Billings, G. (1994). *The Dreamkeepers: Successful Teachers of African American Children*. San Francisco: Jossey Bass.
- Langaitz ikastola (2012). *PROA Acompañamiento*. Recuperado de http://www.langaitz.com/hezkuntza.cfm?atala=azpi_hezkuntza_eskaintza&id=39&hizkuntza=1&goiburua=2
- (2011). *PROA. Refuerzo en el centro*. II Jornadas PROA. 15 y 16 de Diciembre 2011. Bilbao, 15 y 16 de diciembre. Recuperado de <http://www.authorstream.com/Presentation/orientasare-1281588-proa-refuerzo-langaitz/>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado* (España).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* (España).
- Manzanares, M. A. y Galván, M. J. (2010). Los centros educativos y los centros de profesores: nuevas perspectivas de relación y nuevos abordajes formativos. En *Organizar y dirigir en la complejidad: Instituciones educativas en evolución*, 91. Madrid: Wolter Kluwers España.
- Manzanares, M. A. y Ulla, S. (2011). *Evaluación del plan de refuerzo, orientación y apoyo. Curso 2009-10. Informe de resultados*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2009). *Número de centros en los que se desarrollan los programas del Plan PROA en las comunidades autónomas*. Recuperado de <http://www.stecyl.es/informes/PROA/2009-centros-proa.pdf>
- Moya, O. y Luengo, F. (Coords.). (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Graó.
- Oakes, J. (1985). *Keeping tracking: How schools structure inequality*. New Haven (Connecticut): Yale University Press.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do - Student Performance in Reading, Mathematics and Science* (volumen I). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>
- Oliver, E., De Botton, L., Soler, M. y Merrill, B. (2011). Cultural intelligence to overcome educational exclusion. *Qualitative Inquiry*, 17 (3), 267-276.
- Oster, K., Linna E. K., Jansen, J. y Carvalho, R. (2000). *Second Chance Schools, Summary Report on the evaluation of the European Pilot Schools*. Berlin: BBJ Consultancy for European Commission Directorate, General of Education and Culture.

- Perrenoud, P. (2010). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 103-122.
- Posner, J. K. y Vandell, D. L. (1994). Low-income children's after-school care: Are there beneficial effects of after-school programs? *Child Development*, 65, 440-456.
- (1999). After-school activities and the development of low-income urban children: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 35 (3), 868-879.
- Real Decreto 1174/83 de 27 de abril, de educación compensatoria. *Boletín Oficial del Estado* (España).
- Repetto, E., Sutil, I. y Manzano-Soto, N. (2002). *Comprender y aprender en el aula: programa para la integración en el currículum de las estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Servicio de Publicaciones, UNED.
- Rodríguez Navarro, H., Gallego, B., Sansó, C., Navarro, J. L., Velicias, M. y Lago, M. (2011). La educación intercultural en los centros escolares españoles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 101-112.
- Sanacore, J. (2002). *Needed: Homework clubs for young adolescents who struggle with learning*. New York: The Clearing House.
- Valls, R. (2012). MIXSTRIN. Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: Mixture, streaming e inclusión. *Organización y Gestión Educativa*, 20 (2), 30-31.
- Van Voorhis, F. L. (2003). Interactive homework in middle school: Effects on family involvements and science achievement. *Journal of Educational Research*, 96 (6), 323-338.
- Vygotsky, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Wößmann, L. y Schütz, G. (2006). *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems. Analytical Report for the European Commission prepared by the European Expert Network on Economics of Education*. Bruselas: Comisión Europea.
- Zaitegi, N. (2003). La escuela debe establecer una forma diferente de educar a los alumnos con la finalidad de «acelerarlos». Entrevista a Henry Levin. *Organización y Gestión Educativa*, 11 (5) 28-31.

Dirección de contacto: Henar Rodríguez Navarro. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social, Departamento de Pedagogía. Paseo Belén, 1, Campus Miguel Delibes; 47011, Valladolid, España. E-mail: <henarrod@pdg.uva.es> <grupoacogeeduca@gmail.com>