



## PRÁCTICAS INCLUSIVAS. IMPACTO Y EFECTOS EN LOS RESULTADOS EDUCATIVOS DEL ALUMNADO EN RIESGO DE EXCLUSIÓN ESCOLAR Y SOCIAL

### INCLUSIVE PRACTICES. IMPACT AND EFFECTS IN THE EDUCATIONAL RESULTS OF THE STUDENT IN RISK OF SCHOOL AND SOCIAL EXCLUSION

Francisco Javier Amores Fernández<sup>(1)</sup> y Maximiliano Ritacco Real<sup>(2)</sup>

(1) Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Granada, España

(2) Departamento de Pedagogía, Universidad de Granada, España

**RESUMEN:** El artículo describe un estudio llevado a cabo en tres centros de educación secundaria obligatoria públicos ubicados en contextos de exclusión social. El objetivo del mismo se basó en la búsqueda e identificación de *prácticas inclusivas* con el alumnado más vulnerable desde el punto de vista socioeducativo. El empleo de una metodología cualitativa de investigación y de un conjunto de criterios avalados de selección de *prácticas inclusivas*, no solo permitió la categorización, clasificación y sistematización de las mismas, sino también, ver emerger una categoría referente a los resultados a los que se están llegando mediante el empleo de dichas estrategias pedagógicas. A modo de conclusión se resaltan los aspectos sobresalientes del estudio y se analizan los puntos convergentes de los resultados obtenidos.

**Palabras clave:** Fracaso escolar, exclusión social, exclusión educativa, buenas prácticas inclusivas.

**ABSTRACT:** The article describes a study carried out in three public secondary schools located in contexts of social exclusion. The main goal of the search it focused in the identification of inclusive practices with the socio vulnerable students. Using a qualitative research methodology and gunned down a set of criteria for selection of inclusive practices, not only allowed the categorization, classification and systematization of them, but also see the emergence of a category relating to the results that are coming through the use of these teaching strategies. In conclusion we highlight the salient aspects of the study and analyze the points of convergence of the results.

**Key words:** School failure, social exclusion, educational exclusion, good inclusive practices.

Amorós Fernández, F.J. y Ritacco Real, M. (2012). Prácticas inclusivas. Impacto y efectos en los resultados educativos del alumnado en riesgo de exclusión escolar y social. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 5(10), 16-29. Disponible en: <http://www.cepcuevasolula.es/espiral>.

Fecha de recepción: 15/01/2012  
Fecha de aceptación: 07/05/2012

Enviar correspondencia a:  
[amores@ugr.es](mailto:amores@ugr.es)



## 1.- FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo principal de la investigación destaca la identificación y análisis de *prácticas inclusivas* y, en consecuencia, los resultados que las mismas producen en el desarrollo educativo del alumnado. Así mismo, dicho objetivo hace posible que esta investigación genere un tipo de conocimiento que no se limita únicamente a la descripción y comprensión del fenómeno del riesgo escolar, dado que el interés por *detectar, sistematizar y diseminar prácticas inclusivas*, le confiere un carácter singular, aunque ciertamente más complejo.

Así pues, desde el punto de vista teórico, fue necesario profundizar en el conocimiento sobre cómo opera y cómo se puede combatir la exclusión socioeducativa y, sobre todo, adoptar una perspectiva de prevención de los factores de riesgo que conducen a la misma.

De este modo, uno de los conceptos clave estudiado fue el de “alumnos en riesgo”, que a su vez es objeto de un amplio reconocimiento y discusión teórica en la literatura especializada (Vélaz de Medrano, 2005; Bolívar y López, 2009) y que alude a aquellos estudiantes que encuentran, a lo largo de su escolaridad, dificultades acusadas para seguir con provecho el currículo y la enseñanza regular.

Otro acercamiento teórico se refiere a la situación de estudiantes que se hallan en “zonas de vulnerabilidad” (Escudero, 2009), concentrándonos no solo a la exclusión terminal sino a ciertos antecedentes, condiciones y factores contextuales que pueden conducir al mismo.

En este sentido, si bien ya se contaba con una perspectiva probabilística referente a dichas “zonas de vulnerabilidad” (tasas de repetición, promoción social, no idoneidad, absentismo y abandono, etc.), la falta de datos y la abundancia de estadísticas generalistas hacían necesario un acercamiento más preciso sobre los factores que provocan la exclusión socioeducativa.

Por último, fue necesaria la profundización y análisis teórico del concepto de *prácticas inclusivas* y su uso dentro del ámbito educativo precisando un acercamiento hacia el empleo de las mismas en contextos de riesgo social y vulnerabilidad socioeducativa. Para ello, autores de reconocido prestigio en esta área como: Johnson y Rudolph (2001), San Andrés (2004), Coffield y Edward (2008), Bolívar y Escudero (2008), entre otros, formaron parte de un amplio bagaje documental y orientativo que favorecieron el análisis y la posterior identificación de estrategias pedagógicas.

El marco de las medidas de “atención a la diversidad” también ha ocupado gran parte del estudio. Desde sus comienzos en el sistema educativo español (LOGSE, 1990) se ha constatado que, a pesar de la aplicación de estas medidas a la población escolar en riesgo de exclusión, el problema persiste (Bolívar y López, 2009; Escudero, 2009). Dichos programas y planes, al tiempo que han representado la derivación del alumnado hacia determinadas medidas escolares con sus correspondientes diseños organizativos y curriculares también han sido susceptibles de formar parte de un conjunto de políticas y prácticas que vienen tipificando a este alumnado como “alumnado fracasado” (Bolívar y Escudero, 2008).

Dentro de este marco, algunas de las claves teóricas que han orientado la investigación y que, a fin de cuentas, han justificado dicho objetivo, el diseño metodológico y el alcance del estudio se ha apoyado en la investigación y en la literatura sobre fracaso escolar y exclusión educativa. Dicha perspectiva se ha provisto de un conjunto de referentes teóricos que se han tenido en cuenta a lo largo de esta investigación para concebir y analizar el riesgo de exclusión educativa a la luz de los siguientes presupuestos:

- a) Prestar la atención a las condiciones y procesos organizativos dentro de los centros y los apoyos externos e internos a las instituciones.
- b) Entender la exclusión social como un proceso que opera sobre un continuo con “zonas” diferentes e intermedias (Tezanos, 2001).
- c) Ir más allá de *categorías nominales* respecto a los sujetos en riesgo, medidas extraordinarias de atención, etc. (Baker, 2002).
- d) Ajustarse a una “*comprensión ecológica*” adecuada acerca de conceptos como “alumnos en riesgo”, “entornos sociales y escolares de riesgo”.



- e) Entender el riesgo escolar como un fenómeno acumulativo, estructural y dinámicamente construido (Ranson, 2000).
- f) Ser conscientes de las vinculaciones entre la *política educativa*, los niveles de presión oficial y ambiental y su repercusión en el alumnado vulnerable.

Como se ha mencionado, el objetivo principal de la investigación ha sido analizar e identificar patrones pedagógicos y dinámicas inclusivas de actuación en clave de *prácticas inclusivas* con alumnado en riesgo de fracaso escolar. Para ello, a través de una metodología cualitativa de investigación se llevó a cabo una aproximación a tres centros educativos públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía ubicados en contextos de riesgo de exclusión social.

Acercas de dicho marco metodológico se refiere de forma más detallada el próximo apartado.

## 2.- MATERIAL Y MÉTODO

Dentro del marco metodológico del estudio, se diseñaron dispositivos analíticos para recabar datos documentales y estudios de campo referidos a disposiciones normativas y estructuras administrativas en la comunidad autónoma de Andalucía, así como de sus centros educativos y del funcionamiento de prácticas, representaciones y valoraciones de las mismas por parte de los diversos actores implicados. Para ello se ha utilizado un enfoque cualitativo de investigación proyectado especialmente en la identificación de *prácticas inclusivas*.

En sintonía, tres tipos de decisiones metodológicas se contemplaron en su diseño: a) el análisis de datos secundarios (sobre la población escolar en riesgo de exclusión en la ESO en Andalucía); b) la selección de una muestra de centros IES con tasas elevadas de alumnado en riesgo en los tres momentos claves para la trayectoria educativa del alumnado: la transición de primaria a secundaria, el segundo curso de la ESO y alumnado derivado a las medidas de atención al comienzo del segundo ciclo; y c) el análisis de estudiantes y medidas especiales. Para ello se adoptaron los criterios y procedimientos del *estudio de caso*, es decir, cada uno de los IES seleccionados fue considerado como una unidad de análisis propia.

El plan de trabajo del estudio se realizó en tres fases, diferenciadas por sus actividades, su temporalización (secuencia) y resultados previstos.

Durante la primera fase se solicitó oficialmente el acceso a las bases de datos de la Delegación de Educación de Granada, así como se definió la muestra de IES públicos en función de las decisiones metodológicas resaltadas.

La segunda fase se centró en el trabajo de campo en los centros educativos seleccionados. Se realizaron entrevistas con el objeto de recabar los puntos de vista e interpretaciones de los profesionales y se analizaron documentos oficiales y de los centros que completaban la información extraída de las entrevistas. Realizado el trabajo de campo se procedió a transcribir las entrevistas y sistematizar los demás datos cualitativos obtenidos. Dicha tarea dio paso al análisis de toda la información. En materia de *prácticas inclusivas* tal análisis permitió una primera identificación, selección y codificación de *prácticas inclusivas*.

La tercera y última fase se completó con los resultados obtenidos y con la realización de un informe definitivo de la investigación. A su vez se elaboraron interpretaciones de un conjunto de factores que pudieran estar dando cuenta de puntos convergentes entre las *prácticas inclusivas* seleccionadas.

Tras la finalización se aprovechó la inercia de la investigación realizada para profundizar en aspectos como la revisión de las fuentes, o su tratamiento, lo que permitió la fragmentación y reclasificación de las *prácticas inclusivas* detectadas.

### Muestra

Se seleccionaron tres centros educativos públicos de educación secundaria (IES) ubicados en la provincia de Granada, en contextos de vulnerabilidad social, económica y educativa, en los que una proporción elevada de su alumnado se encuentra en riesgo de exclusión educativa.



La elección de los IES se realizó a través de un *muestreo intencional homogéneo-restringido* (Meltzoff, 2000). En el caso de los estudiantes, la muestra (*no probabilística e intencional*) se realizó bajo el criterio de “vulnerabilidad educativa” porque están escolarizados en itinerarios o programas específicos para este tipo de situación escolar.

La distribución de la muestra en las distintas modalidades ha quedado como aparece en la tabla 1.

Tabla 1. Distribución muestral de los estudiantes en riesgo de exclusión educativa por curso

	Cursos que realiza	Frecuencia	Porcentaje válido (%)	Porcentaje acumulado (%)
	1º ESO Compensatoria	5	7,5	7,5
V	2º ESO Apoyo a la Integración	21	31	38,5
Á	3º ESO Diversificación Curricular	14	20,3	58,8
L	4º ESO Diversificación Curricular	3	4,1	62,9
I	PGS (sin consignar)	16	22,8	85,7
D	1º Ciclo ESO	3	4,7	90,4
O	Apoyo y Refuerzo	2	4	94,4
S	PGS Electricidad	3	4,2	98,6
	PGS Auxiliar de Oficina	1	1,4	100

Aunque el carácter de los programas es heterogéneo, se puede apreciar (véase el tabla 1) que las diversas medidas de apoyo y refuerzo, diversificación curricular (en tercero de la ESO) y el programa de garantía social (PGS) son las que concentran un mayor número de estudiantes.

### Instrumentos

Para la selección e identificación de las prácticas se consideró que los medios más idóneos de recogida de información serían la entrevista en profundidad y el análisis de los documentos (leyes, normativas, etc.). En este sentido, en la tabla 2 quedan reflejados los aspectos más operativos que sirvieron para el diseño de los mismos:

Tabla 2. Aspectos relevantes en el diseño y elección de los instrumentos de recogida de información

Aspectos considerados en la elaboración de los instrumentos	Características de análisis
<b>Programa o medida de Atención a la Diversidad</b>	Estrategias propias del centro en respuesta a las situaciones de los alumnos en riesgo (cuándo y cómo surgieron). Diseño de las medidas (cómo y quién/es lo realizaron). Decisiones sobre tales medidas (tipos).
<b>Profesorado</b>	Características profesorado. Formación específica en relación con dicho el alumnado en situación de riesgo.
<b>Alumnado</b>	Número de alumnado en situación de riesgo y variaciones en el tiempo.
<b>Recursos</b>	Respecto a las medidas (tipos, distribución, organización, planificación).
<b>Centro</b>	Imaginario colectivo respecto a los programas.
<b>Contexto social y educacional</b>	Grado de atracción educativa y de intercambio de información con otros centros. Dificultades en los itinerarios hacia los programas.
<b>Datos</b>	Sobre rendimiento escolar. Repetición. Promoción. Absentismo. Deserción. Funcionamiento de los programas (índices de titulación a partir de la diversificación y de la transición u otros tipos de medidas).

### La entrevista

Entre las distintas tipologías de entrevistas cualitativas se seleccionó la entrevista en profundidad (o *no estructurada*), con el objetivo de analizar e interpretar las relaciones entre las concepciones que tiene el profesorado acerca del vínculo entre su marco laboral y la práctica diaria (Vallés, 2009).

La elección de los entrevistados/as se llevó a cabo mediante un *muestreo por conveniencia* seleccionando a aquellas personas vinculadas al interés de la investigación (dirección, jefatura de



estudios, departamento de orientación, programas de atención, etc.). En la tabla 3, se observa la distribución de los entrevistados por centro y por especialidad.

Tabla 3. Distribución de entrevistas realizadas por centro y especialidad

Centro	C	A R	PGS	PDC	TAR	O	D	JE	OT
Entrevistados/as <sup>1</sup>									
Centro 1	2		3		1	1	1	1	3
Centro 2	2	1	4	1	3	1	1		
Centro 3		3		4			1	1	
TOTAL Entrevistas por área	4	4	7	5	4	2	3	2	3
TOTAL Entrevistas					34				

El interés de la misma se enfocó, entre otras cuestiones, en detectar aspectos multidimensionales relacionados con la implementación de las medidas de atención, las percepciones del profesorado acerca de las mismas, la disponibilidad de recursos materiales que garanticen una atención inclusiva, etc.

A su vez, los ítems de la entrevista obedecen a una serie de interrogantes que giran en torno a cuestiones relacionadas con el profesorado (historia profesional, formación permanente, características de los grupos que atiende, la metodología que aplica, etc.).

#### *Análisis de documentos*

Como segunda fuente de información se analizaron documentos oficiales, tanto de la administración central (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía), como de la provincial (Delegación de Granada). Con respecto a los IES se revisaron sus respectivos Proyectos Educativos de Centro y sus archivos (datos de carácter académico, tasa de fracaso, etc.).

Por otro lado, se analizaron referentes legislativos generales (leyes, reales decretos, etc.) y particulares (acuerdos, instrucciones, etc.). No se han pasado por alto los informes técnicos que emiten periódicamente los principales organismos e instituciones nacionales e internacionales como, la Comisión Europea; la OCDE: Informes PISA; el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE); fundación FOESSA; el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (IVEI).

#### **El proceso de categorización y análisis de los datos**

El proceso de categorización comenzó a partir de un “cruce” entre los instrumentos de recogida de información (documentos y entrevistas), iniciando así, un camino de estructuración de categorías y de reducción de datos. En esta primera fase de estructuración fue de gran importancia el *análisis de contenido* que permitió, mediante el uso de *esquemas de relación* (con flechas, tipos de nexos, relaciones, etc.), aislar las *unidades de registro* y clasificarlas en diferentes *indicadores* o *unidades de análisis*. A partir de aquí, los *indicadores* se pudieron organizar en diferentes pre-categorías (categorías menores o específicas) completando así la primer parte del proceso<sup>2</sup>.

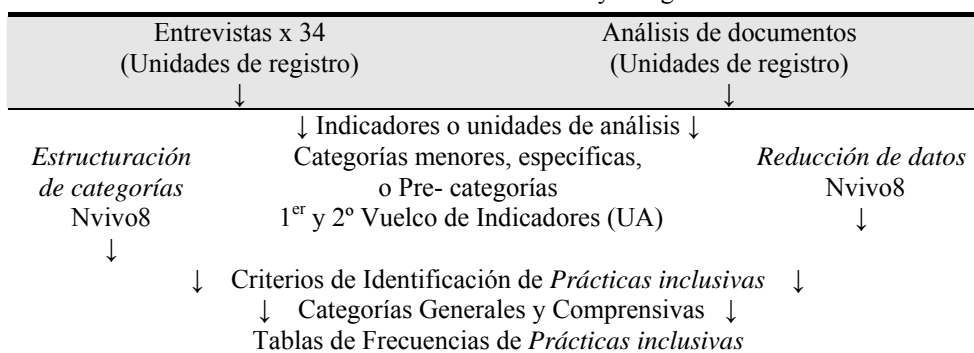
Avanzando con la reducción de los datos, la aplicación de los *criterios de identificación de prácticas inclusivas* (Johnson y Rudolph, 2001; San Andrés, 2004; Alsina y Planas, 2009) a las *pre-categorías* permitió, no solo reducirlas en *categorías* más generales y comprensivas sino también complementar la clasificación con un *orden frecuencial* en cada una de las categorías generales. La tabla 4 refleja las fases que constituyeron todo este proceso.

#### *Software de análisis y organización de datos (NVIVO8)*

Es la herramienta informática utilizada para realizar el análisis de contenido. El programa permitió trabajar con el material para compilar, comparar y encontrar sentido a la información de una forma más rápida y segura<sup>3</sup>.



Tabla 4. Proceso de estructuración y categorización



### Las categorías emergentes

A término del proceso de categorización surgieron como las más referenciadas las categorías:

- *Prácticas inclusivas en los procesos de enseñanza aprendizaje en riesgo de exclusión socioeducativa*

A su vez, y completando el círculo de la investigación, emergió la categoría:

- *Resultados educativos del alumnado en riesgo de exclusión socioeducativa en consecuencia a las prácticas empleadas*

Sin más, de aquí en adelante se dirigirá, con el sustento empírico de los fragmentos extraídos de las opiniones de los informantes<sup>4</sup>, hacia la identificación y caracterización de aquellas prácticas educativas que promueven el desarrollo, en el sentido de la mejora de los aprendizajes del alumnado en riesgo de exclusión social, con el propósito de dotarlas de constancia y permanencia a la hora de diseñar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## 3.- RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### 3.1.- Prácticas inclusivas en la categoría de la enseñanza y el aprendizaje

En los centros escolares ubicados en contextos de exclusión social las intenciones deben dirigirse a lo que se hace dentro del aula, o sea, a los procesos de enseñanza y aprendizaje (Bolívar, 2009). De ahí que el profesorado deba comprender, a través de su desarrollo profesional, el papel activo que el alumno juega en el proceso de enseñanza.

En sintonía, la práctica docente debe preocuparse, y más en los contextos de exclusión social, por las agrupaciones del alumnado, por sus dimensiones (personal, educativa...), el diseño y la planificación de la enseñanza, etc.

#### Análisis de los datos: las sub-categorías

La figura 1 sitúa las frecuencias de *prácticas inclusivas* obtenidas en esta categoría. Se observa, a nivel general, cómo las actuaciones que logran la *implicación y cercanía personal* se apoyan en aquellas dinámicas que abren *canales de comunicación efectivos* que las potencien. Entre ambas suman el 53% del total de la saturación de las frecuencias derivadas del proceso metodológico. Así pues, las prácticas que apuntan al uso de *materiales específicos y actividades adaptadas* a las necesidades del alumnado llegan a alcanzar un 22% sobre el total de la frecuencia. Las demás subcategorías (*aprendizaje significativo, evaluación continua y adaptada, e individualización de la enseñanza*), si bien han sido referenciadas por los informantes, a la hora de emparejarse con los *criterios de selección de prácticas inclusivas* (Johnson y Rudolph, 2001; San Andrés, 2004), no han alcanzado unos niveles de saturación equiparables con las anteriores subcategorías.

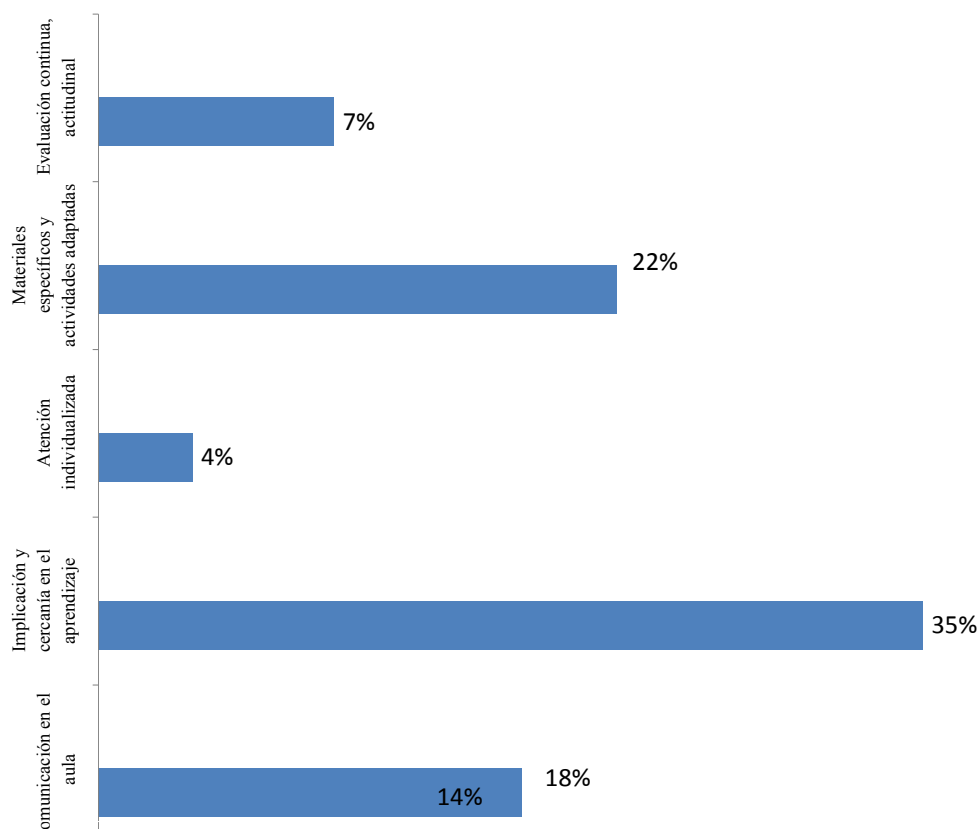


Figura 1. Frecuencias de *prácticas inclusivas* en la categoría de la enseñanza aprendizaje en el aula

## Descripción y estudio de las sub-categorías

### *Comunicación en el aula*

En los contextos donde acontece la investigación, uno de los aspectos a los que más relevancia se le da es a la comunicación en el aula. A su vez, el carácter espontáneo de la misma refleja la dificultad a la hora de asimilar ciertos patrones de diálogo en el estudiantado:

*“La base de una buena clase es el diálogo, la comunicación y el respeto [...] Respeto lo turnos de palabra, que se escuchen [...] Valoramos el compromiso verbal dentro del aula.”* (T. 1)

Como se observa, los docentes requieren del manejo de habilidades asociadas al lenguaje para facilitar los procesos de enseñanza aprendizaje:

*“El comportamiento lo trabajamos desde la competencia oral comunicativa [...] intentamos dialogar y comunicarnos correctamente.”* (C. 3) [...] *para enriquecer el léxico hacemos crucigramas, explicamos las palabras [...] para perder la timidez para comunicarse les hago lectura coral [...] les motiva y les da variedad.”* (PDC. 3)

De acuerdo con los *criterios de selección de prácticas inclusivas, promover la participación mediante estrategias de diálogo y comunicativas* es un indicador de actuaciones pedagógicas inclusivas (San Andrés, 2004).

### *Implicación y cercanía en el aprendizaje*

En estos contextos la implicación del profesorado ofrece unas posibilidades formativas de aprendizaje que, posiblemente, no se presentarían en contextos institucionales más formalizados, preocupándose, entre otras cuestiones, por mejorar las perspectivas futuras de los alumnos:



*“Les orientamos sobre sus posibilidades, se les alienta a seguir, a participar. (PGS. 3) [...] hacemos entrevistas individuales y les hablamos de la accesibilidad de la oferta formativa y profesional, les motivamos.”(PGS. 1)*

El alto grado de frustración escolar de alumnado (Fourez, 2008) requiere fundamentalmente una mayor implicación de los docentes y establecer una labor relacional de proximidad que antecede a la enseñanza de los conocimientos:

*“Necesitas generar confianza intentando demostrarles que pueden lograr los objetivos (C. 1) [...] que vean que uno se interesa por ellos.” (PGS. 1)*

En uno de los IES estas cuestiones se reafirman en su Proyecto Educativo: *“Objetivo b) Conseguir que el alumnado conciba nuestro Centro como un medio donde proyectar sus expectativas de futuro.” (Proyecto educativo. 3)*

En este sentido, *dar lugar a la creación y el fortalecimiento de vínculos personales* (San Andrés, 2004) ha sido uno de los indicadores tenidos en cuenta para la selección e identificación de *prácticas inclusivas*.

#### *Atención individualizada*

La heterogeneidad del alumnado demanda una atención personalizada e individualizada que presida la mayoría de las actividades de aprendizaje en el aula. Para ello, la organización y distribución de los espacios y los tiempos deben posibilitar un trabajo cercano a los intereses del alumnado:

*“...orientamos el trabajo al nivel individual, atraemos su atención, indagamos y motivamos su inquietud (PDC. 3) [...] Es indudable una atención individualizada...” (C. 1)*

Los bajos niveles de atención de este alumnado también reafirman la *individualización de la enseñanza* (Piqué, 1994). Así es manifestado por los entrevistados:

*“...trabajo de forma personal. (A y R. 2) [...] hacemos pruebas individuales para establecer su nivel curricular, esto nos facilita el trabajo individual.” (C. 2) [...] los organizamos por niveles curriculares, les adapto su material, se lo llevan a sus clases y les hacemos el seguimiento personalizado (A y R. 1)*

Como se observa, previamente a la individualización, realizar diagnósticos es una herramienta para conocer los diferentes puntos de partida y así establecer diferentes estrategias de enseñanza ante la diversidad del alumnado.

#### *Materiales específicos y actividades adaptadas*

La adaptación del currículum a la diversidad del alumnado requiere, entre otras cuestiones, unos materiales adaptados a sus niveles de competencia (Bombini, 2006). En general, el orientador del centro es quien aconseja su utilización:

*“La adaptación de contenidos y materiales es el instrumento principal, diseñados en varios campos, utilizando recursos adaptados a las necesidades del alumnado” (O. 2)*

Como afirma Bolívar (2009), los esfuerzos docentes deben enfocarse hacia los aprendizajes del alumnado. Para ello, y más aún en los contextos de riesgo, ajustar las tareas educativas es un recurso considerado imprescindible por los informantes:

*“...cada alumno de diversificación tiene su material adaptado y conforme se va realizando el trabajo se va modificando.” (PDC. 1)*

En otro de los centros:

*“Las tareas las he ido adaptando dependiendo de los conocimientos previos y de los puntos de interés [...] los niños con dificultades necesitan material adaptado [...] primero les explicamos cómo lo elaboramos.” (C. 3)*

En sintonía, Johnson y Rudolph (2001) ha señalado como *integrar un carácter flexible y diverso en las actividades y recursos didácticos* debe ser tenido en cuenta como un criterio de selección e identificación de *prácticas inclusivas*.





### *Búsqueda de aprendizajes significativos*

Las prácticas que se realizan en el aula ocupan un lugar central porque son las que están más directamente relacionadas con el aprendizaje, y por eso, hay que mejorarlas. A continuación, se explica el interés por estas cuestiones, el aprendizaje significativo y funcional, el tratamiento del lenguaje sexista, etc., son aspectos que se trabajan en estos centros:

*“Les pedí que hicieran un cuento y que convirtieran a una princesa en heroína. [...] porque los personajes femeninos en los cuentos no han tenido ninguna trascendencia [...] luego lo ilustraron [...] lo pasaron a limpio y lo escribieron [...] Hago muchas lecturas comprensivas, resúmenes, sacar las ideas principales.” (TAR.2)*

El término *prácticas inclusivas* apunta a aquellas que resaltan *la variabilidad y secuenciación en la gestión de las herramientas didácticas* que “despierten” un proceso comprensivo y significativo de aprendizaje (Johnson y Ruloph, 2001; San Andrés, 2004). Esto se refleja en el siguiente fragmento:

*“La idea es que sea variado, vamos a los ordenadores, laboratorio, videos, que hagan cosas por ellos mismos y vean resultados [...] que entiendan la información, la manipulen y luego completarla con conocimientos previos” (T. 1)*

En otro de los centros:

*“Hacemos esquemas y trabajos manuales, luego, intento crearles alguna inquietud, atraerles [...] cuando se dan cuenta del sentido lógico de lo que han hecho entonces se consiguen maravillas, es cuando dan el salto de comprensión y razonamiento.” (PGS. 1)*

Como señala Johnson y Rudolph (2001) *perseguir un aprendizaje intenso y profundo, intelectualmente estimulante y personalmente significativo* al tiempo que convierte a una actuación en una *práctica inclusiva*, centra su atención en el grado de transferencia y aplicabilidad de los contenidos aprendidos.

### *Evaluación del proceso, adaptada, basada en las actitudes del alumnado*

Las prácticas evaluativas inclusivas identificadas (las vinculadas al alumnado en riesgo de fracaso escolar) hacen hincapié en la valoración de la calidad de las interacciones concretadas en el comportamiento, la creatividad, el respeto, el interés, etc. Así lo expresan los entrevistados:

*“Para evaluar tenemos mucho en cuenta que trabajen, la actitud, la motivación, la organización de tareas. Luego, hacemos exámenes adaptados.” (T. 2)*

Se evidencia cómo muchos de los docentes entrevistados diseñan un marco evaluativo procesual a la hora de valorar el desarrollo del aprendizaje del estudiantado:

*“Es una evaluación continua lo que llevo, más de trabajo, de las competencias [...] saco dos controles de cada tema. (JE. 2) [...] es verlos día a día trabajar y los exámenes adaptados.” (PGS. 1)*

Al respecto, Johnson y Rudolph (2001) argumenta que *evaluar con información detallada sobre el progreso y las dificultades del alumnado* ayuda al aprendizaje (evaluación para el aprendizaje) y sustenta el carácter formativo de la evaluación.

## **3.2.- Resultados educativos del alumnado en riesgo de fracaso escolar en contextos de exclusión social**

Sobre las ideas de autores como Escudero (2009) o Fernández Enguita (2010), se concibe los resultados educativos teniendo en cuenta las situaciones problemáticas en las que se encuentra el alumnado en riesgo de exclusión social.

Reunir los esfuerzos desde los distintos elementos sociales y educativos para lograr que el estudiantado continúe su formación y mejore sus oportunidades de inserción laboral pueden ser algunas de las respuestas a esta compleja situación.

### **Análisis de los datos: las sub-categorías**

En referencia a las prácticas identificadas y a los resultados educativos conseguidos a través de las mismas, la opinión del profesorado se divide en dos sub-categorías, por un lado, quienes consideran

que ha habido una mejora en el desarrollo educativo del alumnado (85% sobre la frecuencia total de la categoría), y por otro, los que conciben que no ha habido una evolución en el mismo (15% sobre la frecuencia total de la categoría).

Respecto a la mejora se tienen en cuenta, en el siguiente orden de prioridad, tres sub-categorías: a) Mejora general -13 puntos de frecuencia- 38% sobre el total de la categoría; b) Mejora en las habilidades sociales y hábitos de trabajo -9 puntos de frecuencia- 25% del total de la categoría; [y] c) Mejora en el rendimiento académico -8 puntos de frecuencia-. 22% sobre el total de la categoría-. Respecto a quienes consideran que el desarrollo educativo no ha evolucionado o se ha estancado, los índices de frecuencia, poco significativos en referencia a la mejora, se ajustan a dos subcategorías: a) el rendimiento académico -3 puntos de frecuencia-. 6% sobre el total de la categoría-; [y] b) la no mejora general -2 puntos de frecuencia-. 9% sobre el total de la categoría-.

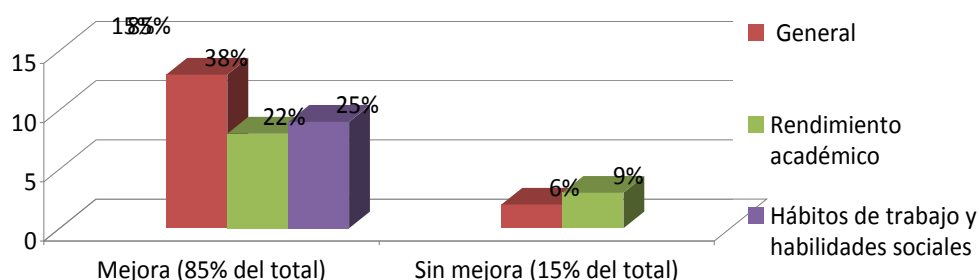


Figura 2. Frecuencias en la categoría de los resultados educativos del alumnado en riesgo y exclusión social

## Descripción y estudio de las sub-categorías

### Resultados de mejora educativa a nivel general

La percepción del profesorado acerca de una *mejora general* en los resultados educativos se vincula a una serie de factores. Entre ellos, la utilización de unos *criterios flexibles* en la planificación del proceso de aprendizaje o la elaboración de *material adaptado* las necesidades del estudiantado. Así lo expresan los entrevistados:

“Desde que empezamos a hacer los grupos flexibles los resultados van mejorando cada vez más (C. 2)

En otro centro:

“El grado de éxito que tenemos se debe, en gran medida, a adaptar el material al alumnado y funcionar por puntos de interés.” (T. 1)

Potenciar las *posibilidades de acceso* y trazar itinerarios de formación que permitan el tránsito entre modalidades también se han manifestado aspectos relevantes en la mejora:

“Las posibilidades de acceso han mejorado el nivel (O. 1) [...] un alto porcentaje aprueba la prueba de acceso y sigue satisfactoriamente en el grado medio.” (C. 3)

ETEFIL (2006), ha reflejado que el 94% de los jóvenes que consiguieron el título en estudios postobligatorios siguieron estudiando. Esto confirma, entre otras cuestiones, que estar en posesión del título de ESO anima la continuidad educativa y formativa del alumnado en riesgo.

### Mejora en el rendimiento académico

Respecto a la mejora del rendimiento académico del alumnado, el profesorado manifiesta que la *individualización de la enseñanza* desde una *perspectiva situacional* del alumnado son, en el trabajo diario, dos de sus principales referentes:

“En clases de cuatro o cinco alumnos sí que se avanza [...] para los que de verdad tienen dificultades es bueno.” (PDC. 3)

En otro de los centros:



“...los grupos reducidos permiten que mejore el aprendizaje y los rendimientos”. (D.1)

En sintonía, Bolívar y Escudero (2008) destacan que individualizar la enseñanza en el alumno mejora la adquisición de los conocimientos básicos, al tiempo que el alumnado recobra el interés por su formación y por la institución escolar a la que acude.

#### *Mejora en los hábitos de estudio y habilidades sociales*

En sintonía con Castejón (1996), los informantes del estudio señalan que la superación de ciertos objetivos educativos es clave para la mejora de los hábitos de estudio y de la organización para realizar las tareas escolares:

“Obtener una titulación les motiva a seguir estudiando [...] ha mejorado el comportamiento y la asistencia [...] posiblemente van a graduarse [...] les hemos motivado, han respondido y se han enganchado.” (PGS. 1)

En otro de los centros:

“...estamos contentas ya que llevan una línea de trabajo y para nosotros es un éxito [...] integrar y hacer participar al alumnado de etnia a la vida escolar eso es un logro, antes era impensable (PDC. 2)

Como se expresa, la mejora de estas dimensiones se ha evidenciado en los resultados educativos del alumnado que acude a los programas de atención a la diversidad.

#### *Sin mejora educativa*

La falta de una buena organización, o la ausencia de ciertas estrategias pedagógicas que atienden a las necesidades del alumnado, son algunos los factores que obstaculizan la evolución en el aprendizaje de los estudiantes más vulnerables:

“El año pasado los resultados no fueron los esperados. Porque tanto le costaba a los niños como le costaba al profesorado (PDC. 2) [...] Hay que seguir afinando en los objetivos que se les ponen a esos grupos.” (JE. 2)

En otro centro:

“...ha sido un fracaso absoluto, no han sabido aprovecharlo o no hemos sabido adaptarnos a ellos.” (D. 3)

El trabajo del profesorado necesita tener en cuenta un conjunto de condiciones pedagógicas y contextuales que deben estar acompañadas por una buena organización coordinada y compartida por parte del centro educativo al que pertenecen.

## **4.- CONCLUSIONES**

A lo largo de esta investigación se realizó un acercamiento a tres centros públicos de enseñanza secundaria ubicados en contextos de vulnerabilidad social para abordar las prácticas con el alumnado en riesgo de exclusión socioeducativa. Esta mirada permitió extraer algunas orientaciones en relación a con las *prácticas inclusivas* y los resultados educativos a los que se está llegando en dichos contextos.

En primer término, cabe resaltar cómo las experiencias que se han podido categorizar como *prácticas inclusivas* están mediatizadas tanto por el clima de aula, como por las relaciones personales creadas. En este sentido, la implicación y cercanía personal apoyada en una comunicación cotidiana, y muchas veces desregulada, antecede a los aspectos metodológicos, didácticos, materiales específicos y actividades adaptadas, etc. En sintonía, se utilizan y aprovechan las experiencias personales y vivenciales, anecdóticos, situaciones reales, etc., con el ánimo de dotar al currículum de una perspectiva que al tiempo que acerque el contenido a la realidad del alumnado, busque responder a sus necesidades educativas más inmediatas.

Respecto al *profesorado* adjunto a las prácticas identificadas, los resultados arrojan que se encuentra altamente implicado en diseñar unidades y proyectos didácticos innovadores que sean atractivos para el alumnado. Para ello, se hace hincapié en el uso y desarrollo de una serie de



habilidades y estrategias de relación y de comunicación que, entre otras cuestiones, hagan posible la inserción socio-laboral de los estudiantes en riesgo de exclusión socioeducativa.

A su vez, estos aspectos, redundan en el enfoque metodológico adoptado. Las estrategias pedagógicas identificadas no se relacionan únicamente con una mera instrucción en determinadas disciplinas, sino con una enseñanza que es acompañada de valores y actitudes que tienen que ver con no perder, y en algunos casos, recuperar, la ilusión por la educación.

De forma subyacente se deduce la necesidad de poseer unas expectativas alentadoras acerca de los procesos de enseñanza que no dejen perder la motivación por el desarrollo educativo del alumnado en riesgo. El alto grado de compromiso profesional en la planificación de los objetivos curriculares y los contenidos desde una perspectiva ecológica o en la elaboración y adaptación de materiales y recursos a las necesidades específicas del estudiantado dan cuenta de ello. Se refleja cómo la base y fundamento del desempeño diario del profesorado gira alrededor de la perspectiva histórica y situacional del fracaso vivido por el alumnado y sus condiciones iniciales, no sólo a nivel académico, sino también a nivel socio-familiar.

En referencia a los *resultados* educativos del alumnado en riesgo de exclusión, la percepción de los docentes apunta a que ha habido una mejora en el rendimiento académico y, especialmente en el aprendizaje de habilidades sociales y hábitos de trabajo. Esta valoración se realiza desde una perspectiva procesual, en donde se tiene en cuenta “el progreso” a medio y largo plazo. Como se ha reflejado en la sub-categoría que hacía mención a la *evaluación* y en la referente a la *mejora de los resultados*, los docentes otorgan gran relevancia, a las competencias sociales (actitudes positivas y de hábitos de trabajo), así como a la mejora de los aprendizajes asociados a las habilidades sociales, tanto básicas como de comunicación. Al respecto, los aprendizajes asociados con la disponibilidad personal, la versatilidad para la ejecución de tareas, la flexibilidad para adaptarse a las situaciones, etc., juegan un papel central en los procesos de aprendizaje. Por el contrario, la ausencia de una estructura organizativa, la falta de pedagogía, o de formación específica del profesorado, han sido referenciados como elementos que obstaculizan el desarrollo educativo del alumnado en riesgo social.

Hasta aquí, estas reflexiones suponen un punto de partida, un comienzo en la mirada, que ha de ser más extensiva y, sobre todo, con un carácter implicativo de mayor alcance.

## 5.- LIMITACIONES, FORTALEZAS Y VÍAS DE INVESTIGACIÓN

La aproximación a la realidad de los IES investigados después de analizar la información recogida en referencia a la valoración de las *buenas prácticas* identificadas, así como la valoración del profesorado de los resultados del alumnado en riesgo de fracaso escolar, se identifica, de forma general, como el profesorado adapta los procesos de enseñanza-aprendizaje a las diversas situaciones de desventaja social y personal de los estudiantes.

No obstante, esto no quita que en muchas ocasiones la práctica en el interior de las aulas sea mejorable. El uso de una metodología tradicional, basada en el uso del control por parte de los docentes, no solo confiere a los resultados académicos todo el peso del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que se utiliza como un instrumento para ejercer el poder y la autoridad sobre el alumnado. Por ello, se puede afirmar que, si en los diseños didácticos de aula, así como en el rol que desempeña el profesorado, no se desarrollan planteamientos más creativos, participativos y vinculados con la realidad que circunda al estudiantado, unido a una seria implicación personal y profesional, las políticas organizativas de los centros estarán limitadas a la hora de optimizar los resultados educativos.

Desde otra perspectiva, a pesar de los esfuerzos por parte de los directivos para lograr que fluya la información, la participación y la complicidad para trabajar en equipo, es un hecho que los IES investigados no constituyen en sí mismos unidades totalmente cohesionadas de trabajo siendo los departamentos didácticos los que asumen el protagonismo. El profesorado está adscrito a ellos y se sienten más identificados profesionalmente con estos estamentos, cercenando el sentido integral de filiación al centro.

Si bien no todo el profesorado entrevistado está vinculado al proyecto del centro y a los planteamientos inclusivos, existiendo incluso sectores minoritarios que están en contra de las prácticas



que intentamos identificar, la implicación en las dinámicas que se han estudiado son asumidas por un sector amplio de los IES dando origen a planteamientos pedagógicos que, en muchas ocasiones, pasan desapercibidos, pudiéndose destacar diversas y constructivas prácticas educativas que enfatizan dinámicas como: el seguimiento, la orientación, la individualización, la motivación de una formación a lo largo de la vida, etc., contribuyendo a devaluar la estandarización de los atributos del aprendizaje y a la promoción de su idiosincrasia.

Por otro lado, si bien es un hecho que los IES analizados intentan dinamizar la organización con el objeto de conseguir los objetivos propuestos, la *falta de una visión contextual* por parte de la administración hacia estas problemáticas puede estar interfiriendo en el logro de los mismos. Por estas razones, se acentúa la necesidad de políticas educativas que tengan en cuenta la importancia de la *realidad* en la que están enclavados los aprendizajes, y más aun, en contextos de exclusión social.

Desde esta perspectiva, la implicación, muchas veces voluntaria, por parte del profesorado en las tareas relacionadas con el alumnado en riesgo demandan, entre otros aspectos, una mayor *coordinación y acuerdo con la administración* en relación con las necesidades que acontecen en dichos centros. Estas cuestiones, además de corroborar el aumento de la autonomía docente, están exigiendo la formulación de políticas educativas basadas en el desarrollo de *“criterios reales”* a la hora de materializar los itinerarios de formación, debiéndose estar muy atento a cuestiones como: las medidas anticipatorias, la formulación y desarrollo de los diversos programas de atención, la dotación de los recursos hacia los centros escolares, etc.

De la investigación realizada emergen numerosos canales de análisis dejando un espacio abierto a numerosas vías y posibles incursiones tales como: la buena enseñanza y aprendizaje en el aula; los altos grados de diferenciación en las tareas y dinámicas internas de los centros; la descentralización en la toma de decisiones; el declive de la jerarquización y la importancia del trabajo colaborativo; el vínculo de las relaciones personales y el apoyo constante al éxito del profesorado; el nuevo papel del liderazgo educativo; los contextos organizativos en los que la regulación y la rigidez estructural son más débiles; la idoneidad de los diversos programas de atención a la diversidad, etc.

## 6.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alsina, A., y Planas, M. (2009). *Educación matemática y buenas prácticas. Infantil, primaria, secundaria y educación superior*. Barcelona: Graó.
- Baker, B. (2002). The Hunt for Disability: The New Eugenics and the Normalization of School Children. *Teachers College Record*, 104(4), 663-703.
- Bolívar, A., y Escudero, J.M. (2008). *Documento de trabajo para el análisis de buenas prácticas. Estudios de casos*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Bolívar, A., y López Calvo, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 50-78.
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Zorzal.
- Castejón, J.L. (1996). *Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes y de los centros educativos: modelos y factores*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Coffield, F., y Edward, S. (2008). Rolling out 'good', 'best' and 'excellent' practice. What next? Perfect practice? *British Educational Research Journal*, 35(3), 371-390.
- Escudero, J.M. (2009). Fracaso Escolar y Exclusión Educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 108-140.
- ETEFIL (2006). *Encuesta de transición educativo-formativa e inserción laboral (etefil-2006). Comunidad de Madrid*. Consejería de educación secretaria general técnica subdirección general de régimen jurídico, recursos y estadística área de estadística e informes económicos.
- Fernández Enguita, M. (2010). *Fracaso escolar y abandono escolar en España*. España: Obra social “La Caixa”.
- Fourez, G. (2008). *Cómo se elabora el conocimiento: la epistemología desde un enfoque socio-constructivista*. Madrid: Narcea.



- Johnson, D., y Rudolph, A. (2001). *Beyond Social Promotion and Retention: Five Strategies to Help Students Succeed*. Naperville, IL: Learning Point Associates.
- LOGSE. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Meltzoff, J. (2000). *Crítica a la investigación. Psicología y campos afines*. Madrid: Alianza Editorial.
- Piqué, E. (1994). *Didáctica de la Lengua y la Literatura. Cuestiones Prácticas*. Bilbao: Ediciones Cervantes.
- Ranson, S. (2000). *Le nouvel apprentissage au service de l'insertion: Vers une gouvernance communautaire dans les zones d'action éducative*. OECD
- San Andrés, R. (2004). *Guía de Buenas Prácticas por el Empleo para Colectivos Vulnerables. Buenas Prácticas en la Inclusión Social*. Madrid: Cruz Roja española.
- Tezanos, J. (2001). *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Madrid: Sistema.
- Vallés, M. (2009). *Entrevistas Cualitativas. Cuadernos Metodológicos*. Madrid: CIS.
- Vélaz De Medrano, C. (2005). Cómo prevenir el rechazo y la exclusión social. *Cuadernos de Pedagogía*, 348, 58-61.



---

<sup>1</sup>. La codificación de los IES y de los/as entrevistados/as se establece de la siguiente manera: 1= Centro 1; 2= Centro 2; 3= Centro 3. C= Compensatoria; AR= Apoyo y Refuerzo; PGS= Programas de Garantía Social; PDC= Programas de Diversificación Curricular; TAR= Tutorías (con alumnado en situación de riesgo de exclusión); O= Orientación; D= Directores/as; JE= Jefes/as de Estudio.

<sup>2</sup>. En esta etapa fueron importantes dos vuelcos de información realizados (1<sup>er</sup> y 2<sup>o</sup> Vuelco de Indicadores). En el primero, se extrajeron las unidades de análisis y se clasificaron en las primeras pre-categorías, y en el segundo, se escogieron aquellos que especifican las estrategias o prácticas realizadas por los entrevistados.

<sup>3</sup>. Para más información acerca del software NVIVO 8 consultar: [http://www.qsrinternational.com/other-languages\\_spanish.aspx](http://www.qsrinternational.com/other-languages_spanish.aspx)

<sup>4</sup>. La identificación, análisis y selección de dichos fragmentos son el fruto de un largo proceso de categorización y se encuentran respaldados por un procedimiento metodológico contrastado por diferentes investigadores. Entre ellos, Bolívar y López (2009) y Escudero (2009) dentro del marco del Proyecto I+D+I del que procede esta investigación.