

EL DISCURSO DEL PROFESORADO EN TORNO A LA MEDIDA DE APOYO A LA INTEGRACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO) EN ANDALUCÍA

DISCOURSE TEACHER SUPPORT INTEGRATION CLASSROOM IN COMPULSORY SECONDARY EDUCATION IN ANDALUSIA

Jesús Domingo Segovia (*)

Universidad de Granada

España

José Manuel Martos Ortega

Universidad Internacional Iberoamericana

España

Resumen

Este artículo analiza cómo se actúa preventiva y tempranamente con estudiantes con trayectorias personales y educativas alejadas de los entornos normalizados y del éxito educativo en educación secundaria. Estudiamos una escuela que, frente a la exclusión educativa, asume una perspectiva inclusiva. Partimos del supuesto que el profesorado posee un conocimiento profesional sobre las trayectorias de fracaso, las medidas de apoyo y su impacto. Será la voz de este profesorado nuestra principal fuente de información. El estudio utiliza entrevistas dialógicas en profundidad, en las que los informantes interpretan y dialogan sobre su propia práctica, mediante una cascada de profundización reflexiva. Los resultados reivindican el desarrollo de la autoestima, el refuerzo positivo, las metodologías activas y participativas, además de la promoción de acciones preventivas, como medidas de especial impacto para romper con la trayectoria de fracaso. Se concluye que las medidas de apoyo deben estar integradas en un proyecto educativo comunitario inclusivo.

Palabras clave: fracaso escolar, educación compensatoria, docente, escuela secundaria, necesidades educacionales.

Abstract

This article analyses how preventive and early act with students with personal and educational trajectories that are increasingly distancing themselves from the normalized environments and educational success in secondary education. We study a school that, in the face of educational exclusion, assumes an inclusive perspective and for all. We start from the assumption that the teachers have a professional knowledge about the trajectories of failure, the measures of support and their impact. The voice of this faculty will be our main source of information. The study uses dialogues in depth, in which the informants interpret and dialogue about their own practice, through a cascade of reflective deepening. The results claim the development of self-esteem, positive reinforcement, active and participatory methodologies, and the promotion of preventive actions, to break with the trajectory of failure. It concludes that support measures should be integrated into an inclusive community education project.

(*)Autor para correspondencia:

Jesús Domingo Segovia
Universidad de Granada.
Facultad de Ciencias de la Educación.
Departamento de Didáctica y
Organización Escolar.
Campus de Cartuja, s/nº. 18071,
Granada, España.
Correo de contacto:
jdomingo@ugr.es

©2010, Perspectiva Educativa
<http://www.perspectivaeducacional.cl>

RECIBIDO: 04 de agosto de 2016
ACEPTADO: 01 de agosto de 2017
DOI: 10.4151/07189729-Vol.56-Iss.3-Art.513

Keywords: Academic failure, compensatory education, teacher, secondary school, educational needs.

1. Introducción

El fracaso escolar y el abandono educativo constituyen unas problemáticas que generan constantemente interrogantes a los sistemas educativos. Las cifras del fracaso (absentismo escolar, índice de repetición de curso, porcentaje de población que gradúa, abandono escolar temprano) en Andalucía -en particular- y en España -en general- no dejan indiferentes al conjunto de la sociedad. Son temas recurrentes en la retórica de la política educativa con un fuerte componente mediático y objeto de la investigación educativa (Biedma & Moya, 2015; Escudero, 2009, 2013; Sandoval, Simón & Echeita, 2012; Valls, Prados & Aguilera, 2014). Los modelos de escuela que se han sucedido llevan aparejadas distintas comprensiones de estas problemáticas, las que van desde una concepción del fracaso como producto y certificación de una desigualdad a modelos que contemplan su dimensión procesual, dinámica y compleja (Baker, 2002; Canario, 2000; Escudero, 2005; Jiménez, Luengo & Táberner, 2009; Littlewood, 1999; Sevilla, 2003) desde una perspectiva de intervención para mejorar los resultados educativos y asegurar que los alumnos finalicen satisfactoriamente la educación obligatoria. Eliminando las barreras para el aprendizaje y la participación (Booth & Ainscow, 2002) y acelerando aprendizajes (Slavin, Lake, Davis, & Madden, 2011).

La Ley de Educación Andaluza (LEA) ha articulado un conjunto de medidas para prevenir o intervenir frente a la realidad del fracaso escolar. Lo anterior se considera desde el prisma del principio de equidad, garantizando “el acceso y la permanencia en el sistema educativo del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo” (LEA art.113.1). La Orden de 24 de junio de 2008 regula un conjunto de medidas generales y específicas para la enseñanza obligatoria (Tabla 1). Unas dentro del grupo ordinario o aula de referencia y otras de manera más específica fuera de la misma, en aulas de apoyo. Dichas medidas se conciben desde los principios de normalización, inclusión escolar, flexibilización, personalización de la enseñanza y coordinación interadministrativa (Ainscow, Both & Dyson, 2006).

Tabla 1

Medidas de atención a la diversidad en educación secundaria Andalucía

Medidas	Breve descripción
Generales	<p><i>Aula de Apoyo</i>, agrupamientos flexibles fuera del grupo ordinario o aula de referencia para atención en un grupo con carácter temporal.</p> <p><i>Desdoblamientos de grupo en áreas y materias instrumentales</i> (en 1º y 2º de ESO).</p> <p><i>Apoyo en grupo ordinario</i> mediante un segundo profesor.</p>
Específicas (con dictamen de escolarización)	<p><i>Programas de adaptación curricular</i>, modificando diferentes elementos del currículum para dar respuesta al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.</p> <p><i>Diversificación curricular</i> (3º y 4º de ESO), organización del currículum de manera diferente para facilitar alcanzar los objetivos y competencias básicas de la etapa.</p>
Otras medidas	<p>Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), dirigidos al alumnado mayor de 16 años y menores de 21 años que no han obtenido el graduado en ESO.</p>

Desde este marco, en el aula de apoyo a la integración se atiende preferentemente al alumnado con necesidades educativas especiales permanentes, es decir, con dificultades de aprendizaje o desventajas socio-culturales. Se considera que en la evaluación psicopedagógica o dictamen de escolarización se refleja la necesidad de acudir al aula de apoyo a la integración durante unas horas determinadas de la jornada escolar. De esta manera, el alumnado sale de su grupo ordinario, donde permanece la mayor parte del horario lectivo con las adaptaciones curriculares pertinentes, para recibir apoyo curricular en las áreas instrumentales, fortalecer aspectos específicos de su adaptación curricular o participar en programas de intervención especializados (Rodríguez, 2013).

Ahora bien, no son pocos los cuestionamientos a esta perspectiva de las reformas de la diversidad. Para algunos autores asistir a medidas de apoyo supone un efecto etiquetaje que puede fomentar prácticas de exclusión desde el mismo horizonte de la integración. La promoción de medidas sin entrar a fondo en contenido, han llevado a “morir de éxito” (Fernández, Mena & Reviere, 2010) y promover medidas, programas y estructuras de apoyo para incluir, con efectos reales de exclusión y de apoyo-dependencia (Domingo, Fernández & Barrero, 2016). Desde una mirada más sistémica, se denuncia que en estas reformas se deja la inclusión educativa en la retórica, llegándose incluso a adoptar medidas para la inclusión que terminan sirviendo a la dualización y a la exclusión educativa (Echeita, 2008).

Por ello, Correia (2004) las denomina medidas de inclusión para la exclusión.

Otras miradas y planteamientos educativos ofrecen propuestas y prácticas educativas de éxito mucho más allá de la norma (Flecha, 2015; Valls, et al., 2014), incluso demandando una investigación alternativa. En este sentido, puede resultar relevante reparar en nuevas cuestiones clave que emergen del paradigma de la exclusión sobre la construcción del fracaso escolar en la escuela y en las propias medidas de apoyo y atención a la diversidad.

Desde esta perspectiva, el fracaso escolar y la exclusión educativa constituyen un conjunto de problemáticas complejas que reclaman un acercamiento holístico y situado para alcanzar una comprensión que ilumine las dinámicas que subyacen a las mismas. En torno al fracaso escolar existen distintos discursos, pero una comprensión alternativa demanda la voz de los protagonistas más cercanos. Entre ellos, el profesorado es un elemento clave, tal como ha denotado la investigación sobre medidas de apoyo a la inclusión (Biedma & Moya, 2015; Moya, 2012; Sandoval, et al., 2012). Sus narrativas son valiosas para comprender aspectos relevantes de su práctica profesional (Clandinin & Connelly, 2000).

El colectivo del profesorado que trabaja en el aula de apoyo a la integración posee una particular y profesional mirada de lo que ocurre en estos grupos. Poseen un especial conocimiento de las características y necesidades de su alumnado. Por lo anterior, pueden ofrecer interesantes sugerencias de mejora de la atención al colectivo de estudiantes en riesgo de exclusión educativa.

Nos acercamos a este discurso desde la base teórica del paradigma de exclusión (Karsz, 2004; Sen, 2001; Tezanos, 2001). Este ofrece un marco de comprensión de las dinámicas de desigualdad desde la óptica de la complejidad y el dinamismo que subyace a las mismas, como escenario de construcción de identidades y posibilidades educativas.

Este planteamiento, abordado desde el principio del pensamiento de la complejidad, supone un nuevo acercamiento y comprensión de la realidad de la exclusión desde la propia vida cotidiana de estos sujetos. Busca y se encuentra con el acontecimiento de una forma situada cultural, profesional y contextual, por lo que posibilita acotar la mirada y comprender las vivencias, dinámicas, personajes claves, escenarios, entre otros aspectos; los que sustentan las dinámicas que terminan trazando procesos y trayectorias de fracaso y de exclusión. Este planteamiento permite adentrarse en los significados que tiene todo ello para sus protagonistas y para los agentes más próximos (profesorado), los que también participan activamente del proceso.

El tema del fracaso tiene diferentes dimensiones y aristas; comprenderlo se vuelve tarea compleja, puesto que exige recurrir a una perspectiva ecológica y al discurso y las comprensiones de sus protagonistas. En este sentido, los mejores conocedores de las medidas y su impacto son los profesores que cuentan y narran su historia de apoyo, integración y resultados. Sin embargo, como denuncian Susinos y Parrilla (2008), comúnmente no son oídos con el debido detenimiento, pasando a ser su experiencia y su conocimiento una voz silenciada que no se tiene en cuenta a la hora de construir y evaluar medidas de apoyo, aunque tengan que trabajar en ellas.

Estos profesionales, como testigos y protagonistas de estas medidas, desarrollan conceptualizaciones que inciden en su práctica docente y, en consecuencia, sobre las expectativas y posibilidades que se abren para el alumnado. Los relatos que muestran su práctica y describen la realidad del aula son una oportunidad para reconstruir cómo perciben, ven, crean expectativas y actúan (Clandinin & Connelly, 2000). Por lo que la voz del profesorado nos permite entrar a comprender desde dentro esta compleja realidad.

En este sentido parecía interesante -y así también lo mostró la codificación emergente- atender al discurso del profesorado sobre el fracaso, por lo que se le prestó atención a dos grandes metacategorías o dimensiones de análisis. Por una parte, se rescató el complejo y dinámico conjunto de factores interrelacionados que coadyuvan al desarrollo de estas trayectorias de vida y fracaso del alumnado (Fernández, et al., 2010; Flecha, 2015; Karsz, 2004; Martos y Domingo, 2011). Por otra, se consideraron los ámbitos donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los que se construyen, fortalecen o aminoran los procesos y trayectorias de fracaso (Ainscow, et al., 2006; Escudero, 2013). De lo anterior, se han seleccionado dos entornos claramente diferenciados: el aula de referencia o grupo ordinario al que se adscriben formalmente y el aula de apoyo o grupo en el que se desarrollan medidas de apoyo y atención más personalizadas. Se busca extraer de estas últimas tanto indicadores a tomar en consideración para la inclusión o para desentrañar procesos de dualización (Correia, 2004; Echeita, 2008; Escudero, 2005; Sandoval, et al., 2012).

2. Metodología

2.1. Objetivo

Caracterizar las temáticas, orientaciones e intencionalidades que subyacen al discurso de los profesionales que participan en el aula de apoyo a la integración en la Educación Secundaria Obligatoria.

2.2. Método

Para la comprensión de la complejidad del fracaso escolar se utiliza una metodología cualitativa con una perspectiva comunicativa (Gómez, Latorre, Sánchez & Flecha, 2006). Se trabaja con entrevistas dialógicas en profundidad, en las que los informantes interpretan y dialogan sobre su propia práctica, mediante una cascada de profundización reflexiva (Korthagen & Vasalos, 2010). Se utiliza el análisis crítico del discurso (Van Dijk, 2012) y la teoría fundamentada (Birks & Mills, 2015).

2.3. Participantes

En el estudio participaron tres centros educativos que atienden a la diversidad en un contexto rural y multicultural. Se entrevistó a los 38 profesionales que intervienen en las medidas reguladas de atención a la diversidad y en los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). La tabla 2 muestra el detalle de centros participantes, medidas, itinerarios y participantes.

Tabla 2

Distribución de centros participantes, medidas e itinerarios e informantes.

Escuela Secundaria	Medidas e itinerarios	Nº de informantes	
		Mujeres	Hombres
1	Apoyo a la integración	1	0
	Diversificación Curricular PCPI	2	4
		5	2
2	Apoyo a la integración	1	0
	Diversificación Curricular PCPI	3	2
		2	2
3	Apoyo a la integración	1	1
	Grupos flexibles	4	2
	Diversificación Curricular	3	3
Total		22	16

A lo largo de los ciclos de entrevistas a los informantes surgió la necesidad de ocuparse individualizadamente de la medida de apoyo a la integración. Para ello se seleccionaron -como informantes clave- a los cuatro docentes encargados de desarrollarla en cada uno de los centros participantes. La tabla siguiente muestra las principales características de los informantes clave.

Tabla 3

Selección de informantes clave

Atributos	Informante 1	Informante 2	Informante 3	Informante 4
Centro	Centro 1	Centro 2	Centro 2	Centro 3
Género	Femenino	Femenino	Masculino	Femenino
Experiencia profesional	19-30	4-6	4-6	4-6
Participa en Equipo directivo	Sí	No	No	No
Trayectoria	EP + ESO	EP + ESO	ESO	EP + ESO
Titulación	PT	PT	PT	PT

Tiempo aproximado de entrevista en profundidad, entre 90 minutos y 110 minutos por informante.

Claves de interpretación: EP= Educación Primaria; ESO = Educación Secundaria Obligatoria; PT = titulación específica de Pedagogía Terapéutica o Educación Especial.

2.4. Proceso de recogida y análisis de datos

El proceso de recogida de información se realizó por medio de entrevistas en profundidad que dan lugar a relatos de experiencia. A partir de ello, se genera un proceso de preguntas, comparaciones y alegatos que permiten construir el sentido que tienen dichos relatos. De este modo, se cumplen los requisitos básicos que orientan la teoría fundamentada (Birks & Mills, 2015). Posteriormente, se realiza un proceso de comprensión más profunda que va desde los iniciales análisis semánticos y de contenido hacia otros más contextuales e ideológico-profesionales, acordes con el análisis crítico del discurso (Van Dijk, 2012).

Este análisis descriptivo ha dado paso a un proceso inductivo de profundización progresiva de la mano de la teoría fundamentada. La codificación abierta ha permitido fragmentar los datos de forma dinámica y fluida para sacar los conceptos relevantes y los significados contenidos explícita e implícitamente en los datos (Carrero, Soriano & Trinidad, 2012). A partir del procedimiento anterior, se ha establecido un sistema de categorías y subcategorías por medio de la codificación axial. Por último, se han integrado los elementos relevantes resultantes del proceso de análisis, estableciendo las dos dimensiones específicas sobre la que se construye la teoría (Strauss & Corbin, 2002).

Los resultados se representan gráficamente por medio de tablas y mapas conceptuales. Las tablas reflejan el proceso inductivo, compuesto por las fases de codificación abierta, estructuración jerárquica de categorías y subcategorías, y establecimiento de dimensiones centrales de análisis (Tablas 3, 4 y 5). Los mapas conceptuales representan la integración de las codificaciones abierta, selectiva y axial (figura 1, 2 y 3). Se utilizaron las herramientas que proporciona el paquete Nvivo11 tanto para los relatos descriptivo-interpretativos como

para los mapas de relaciones.

Se ha cuidado el componente metodológico para dar validez a la investigación desde el diálogo argumentado, el acuerdo en el sentido y la sistematicidad del análisis; y el componente ético de la investigación. Los resultados se han devuelto a los informantes y a los centros de forma que puedan incorporarse a su dinámica de innovación para atender a la diversidad.

3. Resultados

Los resultados se agrupan en dos grandes dimensiones emergentes del análisis. La primera de ellas se asocia a las trayectorias del alumnado en las que confluyen un conjunto de factores que abocan a una situación de riesgo de exclusión educativa (tabla 4). La segunda dimensión corresponde a la caracterización del ámbito donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, la integración y la convivencia y, por tanto, donde se construyen y reconstruyen estas trayectorias complejas de vulnerabilidad (tabla 5).

Tabla 4

Sistema de categorías y subcategorías emergentes: “Complejidad de trayectorias”

Dimensiones	Categorías	Subcategorías	Codificación abierta	Ref.	
Complejidad de trayectorias	Trayectorias	Proceso acumulativo	Se gesta en Educación Primaria	6	
			Desenganche progresivo	7	
			Dificultades en el uso de la lengua	3	
			Necesidades educativas especiales	3	
		Ámbito personal	Baja autoestima	5	
			Falta de motivación	7	
			Discapacidad	5	
			Ambiente disruptivo	2	
		Factores de riesgo	Falta de apoyo	3	
			Desigualdad de género	2	
			Falta de cultura escolar	3	
		Ámbito socioeconómico y cultural	Inmigrante	3	
			Etnia gitana	4	
			Feriantes	2	
			Trabajo en mercadillos	2	
			Dificultades en lengua o matemáticas	3	
			Repetición de curso	1	
		Ámbito educativo	Problemas de aprendizaje	3	
			Desfase curricular	3	
	Absentismo		3		
	Falta de integración		4		
	Dificultades en el aula de referencia		6		
				Total	79

Tabla 5

Sistema de categorías y subcategorías emergentes: “Descripción dialógica de las dinámicas que acontecen en clase”

Dimensiones	Categorías	Subcategorías	Codificación abierta	Ref.		
Descripción dialógica de dinámicas que acontecen en clase	Clase de referencia	Enseñanza y aprendizaje	Metodología	Rutinas y planteamientos mecánicos	3	
			tradicional	Falta de innovación metodológica	2	
				Se trabaja a un nivel curricular distinto	2	
		Centralidad de los contenidos		Primacía de los conocimientos teóricos	3	
				Falta de aprendizajes cercanos a la vida	2	
			No se atiende a la diversidad	Insuficiente individualización de los aprendizajes	6	
	Clase de apoyo	Integración y convivencia	Falta de Integración	No participan en la dinámica de clase	6	
				Problemas de convivencia	Se vincula conocimiento a convivencia	1
					Conductas disruptivas	2
		Enseñanza y aprendizaje	Innovación metodológica	Trabajo en el aula	2	
				Refuerzo positivo	4	
				Desarrollo de la motivación	5	
			Evaluación continua	Trabajo en clase	2	
				Comportamiento	3	
				Asistencia	2	
Integración y convivencia	Atención a la diversidad	Exámenes	2			
		Evaluación y atención de necesidades	2			
		Individualización	3			
	Integración en el aula	Flexibilización	3			
		Se sienten atendidos	2			
		Reconocimiento del alumnado	2			
Buena convivencia		Participación de todo el alumnado	1			
		Buen clima de aula	3			
			Educación emocional	3		
				Total	71	

3.1. La complejidad que caracteriza las trayectorias del alumnado.

El profesorado, al describir las problemáticas que rodean las trayectorias de fracaso escolar de este grupo de alumnos, evoca sus historias personales, familiares y educativas para afirmar, entre la preocupación, la rabia, y la tristeza: “¡qué historias traen!” (Inf1Ref20) o “¡sus historias son complejas!” (Inf3Ref4). En estas apreciaciones confluyen un conjunto de factores personales, socioeconómicos, culturales y educativos que desembocan, en muchas

ocasiones, en una incorporación tardía al sistema educativo (Inf4Ref43), en el absentismo o la repetición de curso (Inf3Ref4).

Los profesores dirigen su mirada a la etapa de educación primaria (Inf3Ref43), ya que en ella no han detectado sus problemáticas y necesidades educativas o no cuentan con una respuesta adecuada, desencadenando un proceso acumulativo de desenganche progresivo debido a la falta de motivación.

El problema viene de atrás. Quizás han sido alumnos que no han sido atendidos adecuadamente en su aula, porque hay muchos alumnos. En estos niños, que necesitan mucha más atención, si no se les atiende adecuadamente, el problema se va acumulando. En ese proceso la motivación por aprender se pierde totalmente. Si no se atiende desde que surge, se va agravando y al final algunos incluso tienen problemas de comportamiento (Inf3Ref4).

El profesorado contempla al alumnado desde la complejidad de problemáticas que rodean sus vidas. De su discurso emergen un conjunto de factores de riesgo interconectados entre sí y vinculados a los ámbitos personales, familiares, socioeconómico-culturales y educativos. Estos los abocan, como reconoce el profesorado, a una situación de riesgo de exclusión educativa. El siguiente mapa conceptual (figura 1) describe esta complejidad a partir de la voz del profesorado.

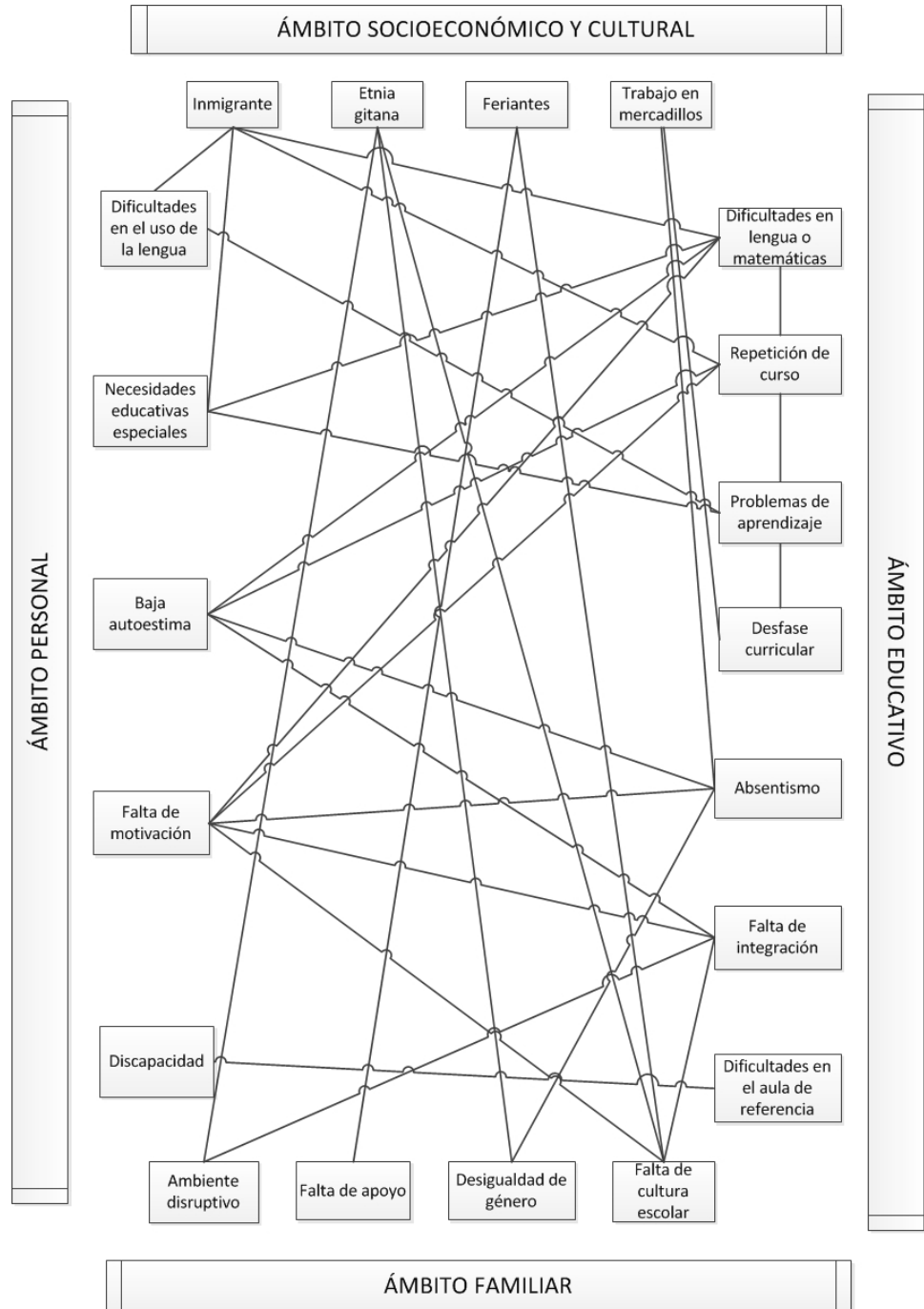


Figura 1. Dimensión de análisis “Complejidad de trayectorias: Factores de riesgo”

Los informantes describen las relaciones existentes entre los distintos factores de riesgo, vinculados a los ámbitos enumerados, reflejo de la diversidad de situaciones personales, familiares, socioeconómicas, culturales y educativas que confluyen en esta medida educativa en la que predomina el alumnado inmigrante y de etnia gitana.

Mi aula es multicultural. Tengo alumnado árabe, ecuatoriano, rumano y de etnia gi-

tana. Hay muchísima diversidad. No son alumnos con discapacidad como tal, sino que por diversas circunstancias (desconocimiento de la lengua, ambiente conflictivo en su familia, carencia socio-afectiva, absentismo...) no tienen el nivel de competencia curricular que les corresponde. Arrastran problemas complejos (Inf1Ref5).

Este alumnado experimenta un conjunto problemáticas educativas: dificultades en las asignaturas de lengua y matemáticas (Inf3Ref3); repetición de curso (Inf3Ref4), problemas de aprendizaje (Inf2Ref3; Inf3Ref6), desfase curricular (Inf1Ref8; Inf2Ref3), absentismo (Inf1Ref7; Inf2Ref2; Inf4Ref5 y 24), falta de integración (Inf3Ref9) y dificultades en su aula de referencia (Inf4Ref16). Al caracterizar las referencias, el profesorado dirige su mirada fuera del aula, para evidenciar que el origen estaría en otras problemáticas vinculadas al ámbito personal: dificultades en el uso de la lengua, principalmente en el alumnado inmigrante (Inf1Ref5; Inf3Ref3), necesidades educativas especiales (Inf4Ref3) debido a algún tipo de discapacidad (Inf1Ref5), baja autoestima (Inf1Ref20; Inf4Ref19) o una falta de motivación para el estudio (Inf3Ref3; Inf1Ref23); al ámbito familiar: crecer en un ambiente disruptivo o desestructurado (Inf1Ref5; Inf4Ref4) o en contextos en los que no se apoya a los hijos en las tareas educativas (Inf2Ref6; Inf4Ref4) por falta de una cultura escolar (Inf1Ref7; Inf3Ref3) o a la desigualdad por razones de género (Inf1Ref8). En cuanto al ámbito socioeconómico y cultural, la desventaja social y económica del alumnado inmigrante o de etnia gitana hace que tengan que ausentarse frecuentemente del centro educativo para trabajar en mercadillos ambulantes o ferias (Inf2Ref2). Todos los factores mencionados agravan los problemas educativos.

3.2. La descripción dialógica de las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, integración y convivencia entre el aula de referencia y el aula de apoyo a la integración.

La segunda dimensión de análisis gira en torno al ámbito clase. El profesorado de esta medida describe las dinámicas que acontecen en el aula de referencia y de apoyo a la integración de forma dialógica. Su mirada es un ir y venir de uno al otro ámbito de aprendizaje, reflejo del transitar del alumnado de una clase a otra, lo que implica un cambio de metodología didáctica más que un traslado espacial; se modifica el modo en que son atendidas sus necesidades y las dinámicas de integración y participación entre iguales.

No puede pasar desapercibido que en un contexto de desigualdad los verbos más utilizados en el relato de los participantes sean trabajar (40 referencias) y motivar (27 referencias). El profesorado considera al aula, por las dinámicas que ahí se generan, un ámbito de trabajo

capaz de motivar o desmotivar al alumnado. Esto en particular se debe a la participación o no de entrevistados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

3.2.1. Caracterización de las dinámicas del aula de referencia

Al escrutar los textos en los que se caracteriza al aula de referencia destacan los verbos *trabajar, motivar, apoyar y atender* en forma negativa. Además, se emplean los adjetivos *disruptivos y malos* para denotar comportamientos que generan problemas de convivencia dentro del aula. En cuanto a los sustantivos *dificultad y miedo*, su uso es frecuente en el discurso oral de los entrevistados.

El análisis de los datos permite ofrecer una propuesta de comprensión de las dinámicas complejas que acontecen en el aula de referencia, articuladas en torno a las categorías de enseñanza y aprendizaje, integración y convivencia tal y como se muestra en el siguiente mapa conceptual (figura 2). Posteriormente, se profundiza en la explicación del mismo y la relación de sus componentes y elementos.

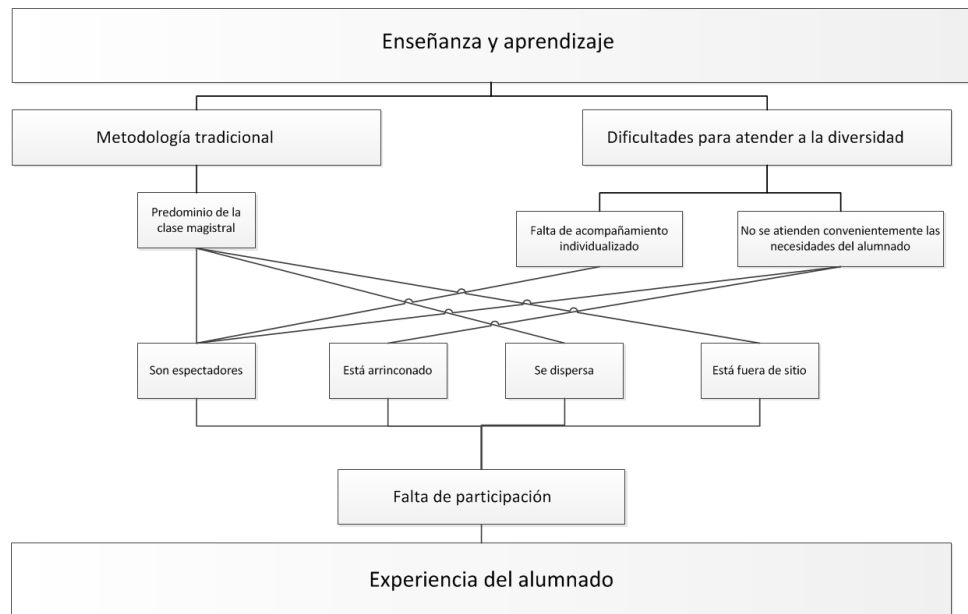


Figura 2. “Caracterización dialógica de las dinámicas que acontecen en la clase: aula de referencia”

a) Caracterización del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Tres son los aspectos que aborda el profesorado a la hora de caracterizar el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula de referencia:

■ *El uso de una metodología tradicional.*

El discurso del profesorado acerca de la metodología en el aula de referencia lleva implícito interrogantes en torno a la falta de innovación en la misma: ¿las reformas educativas han propiciado un cambio metodológico en los procesos de enseñanza y aprendizaje? También se identifica que, en plena Sociedad del Conocimiento, en la que estructuras de acceso a la información y al conocimiento han vivido una auténtica revolución, ¿por qué se sigue trabajando en el aula con metodologías que responden a otro momento histórico? “Actualmente el alumnado tiene grandes conocimientos informáticos, tiene más acceso a la información que nosotros. Pero en las aulas seguimos trabajando igual que hace años” (Inf1Ref20).

La metodología que se utiliza es mecánica, rutinaria y no propicia el aprender a aprender como horizonte de los aprendizajes futuros de alumnado (Inf4Ref28). Es una metodología que no tiene en cuenta los distintos niveles curriculares que confluyen en el aula y, por tanto, establece dinámicas de trabajo uniformes para todos (Inf1Ref7).

■ *La centralidad de los contenidos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.*

El profesorado coincide en afirmar la centralidad de los contenidos como elemento dinamizador del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula de referencia. “En Secundaria es totalmente diferente. Secundaria es contenidos” (Inf4Ref6). “La lógica es contenidos y más contenidos. Esto genera un desfase importante que dificulta una cultura de inclusión” (Inf1Ref20).

La centralidad del contenido deriva en una rigidez que impide adaptarse al alumno, al desarrollo de sus competencias y a sus ritmos de aprendizaje. Esta situación conduce a agudizar el desfase curricular que ya arrastra este alumnado (Inf1Ref8; Inf2Ref3) y mina, una vez más, su motivación (Inf3Ref3 y 23) y su interés. Pero es más, el resto del alumnado, el que no participa en ninguna medida, tampoco muestra interés por un aprendizaje centrado en los contenidos (Inf1Ref14).

Desde esta perspectiva el profesorado hace una reflexión sobre el currículum, sobre la necesaria revalorización de los aspectos procedimentales y prácticos que propician un aprendizaje cercano a la vida (Inf3Ref6).

- *No se atiende convenientemente a la diversidad.*

El profesorado participante percibe que en las aulas de referencia es difícil atender a la diversidad del alumnado (Inf1Ref15; Inf2Ref9; Inf3Ref26; Inf4Ref4). La falta de individualización de aprendizajes viene determinada, principalmente, por la ratio de una clase, la que determina el modo en el que se atienden las necesidades educativas especiales y genera, además, lo que denominan *zonas grises*. Particularmente en estas, el alumnado que no es brillante ni disruptivo se pierde en un anonimato silencioso.

En una clase están los alumnos maravillosos, que les prestas mucha atención porque son brillantes. Los disruptivos a los que les prestas mucha atención por tener que controlar su comportamiento. Y está la zona gris. A esos niños, ¿cómo se les atiende en una clase de 30? (Inf1Ref15).

En este contexto es difícil atender a la diversidad, realizar itinerarios individualizados, adaptarse al ritmo de aprendizaje y a las necesidades específicas del alumnado. El aula de apoyo a la integración viene a suplir el déficit de apoyo que se recibe en el aula de referencia. “Como en su clase no se les da suficiente apoyo, el profesorado no se puede adaptar o no tiene tiempo para cada alumno, se les apoya aquí en esta aula” (Inf4Ref3).

Hay un aspecto que no puede pasar desapercibido. El profesorado de apoyo incide en los problemas que tiene para coordinarse con otros docentes que no intervienen en esta medida (Inf3Ref30):

Tengo profesores con los que yo colaboro profesionalmente y tengo otros colegas que no saben ni cómo me llamo. Y esto no debería ser así. En este trabajo la coordinación es imprescindible. Tú estás detrás de la gente y nadie te hace caso, porque eres un estorbo, te estás metiendo en sus clases y en su manera de trabajar (Inf4Ref35).

Muchos docentes de las de aulas de referencia no ven al profesor de apoyo como un colaborador en su tarea de atender a la diversidad del aula. “Yo estoy hecho a entrar a la clase de referencia para dar apoyo, pero para ello hay que cambiar el chip del profesorado” (Inf3Ref30). Por este motivo es muy difícil implementar algunas de las medidas que se prevén, por ejemplo, la presencia de un segundo profesor de apoyo en el aula. “A muchos no les gusta esa medida y no te dejan que entres, pues se sienten vigilados, observados, juzgados” (Inf3Ref31). La presencia de un segundo profesor en el aula de referencia mejoraría la participación de todo el alumnado, permitiría diversificar las actividades, fomentaría el

trabajo colaborativo y el apoyo entre pares (Inf4Ref8).

b) Integración y convivencia.

El profesorado coincide en señalar la falta de integración del alumnado en su aula de referencia debido al desfase curricular y a sus necesidades específicas (Inf1Ref6). En este sentido, es necesario señalar el choque que supone para el alumnado volver al aula de referencia para compartir asignaturas con el resto de compañeros que trabajan a un nivel curricular distinto. Sufre lo que denominan “un cortocircuito” (Inf1Ref8) o el “miedo al aula de referencia” (Inf4Ref16). En ella les es difícil integrarse y participar en la dinámica de trabajo, reviviendo, una vez más, el desfase curricular que arrastran y el sentimiento de fracaso. “El aula de apoyo ayuda a que disminuya su sentimiento de fracaso, pero luego chocan con la triste realidad. Vuelven a su aula y, al trabajar en un nivel de competencia curricular diferente, se ven incapaces” (Inf1Ref8). Esto les hace ahondar en su proceso de desmotivación y, en algunas ocasiones, aparecen conductas disruptivas.

La falta de integración y el miedo al aula de referencia tienen como consecuencia la “no participación” del alumnado.

Este alumnado no pregunta en clase porque le da vergüenza por si plantea una tontería. Aunque está dando lo mismo que los otros, piensan que están haciendo cosas de niños de Primaria. Les da vergüenza preguntar por lo que puedan pensar los compañeros. Y al final, como la profesora, no tiene tiempo para atenderlo y bajar a su nivel, el niño se queda en la ‘esquinita’ haciendo lo que puede despacio (Inf4Ref32).

Esta triste realidad es representada por una metáfora que refleja la crudeza y el modo en el que se ignora a este alumnado por los docentes y el resto de los estudiantes, en muchas ocasiones, al volver a su clase de referencia: “ahí en su clase, como son tantos, son como un ‘mueblecillo’. Se ignoran” (Inf4Ref31).

3.2.2. Caracterización de las dinámicas del aula de apoyo a la integración.

La caracterización que se hace de las dinámicas que acontecen en el aula de apoyo a la integración cambia en contraste con el aula de referencia. Los verbos *trabajar, valorar, atender, conseguir, apoyar y adaptar* aparecen ahora en forma positiva. Los sustantivos *motivación, atención interés, participación* ocupan un lugar central en el hilo argumental. Lo que muestra que la percepción sobre esta aula es diferente, lo que posibilita una nueva comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, además de la integración y la convivencia, tal

como se muestra en la siguiente figura.

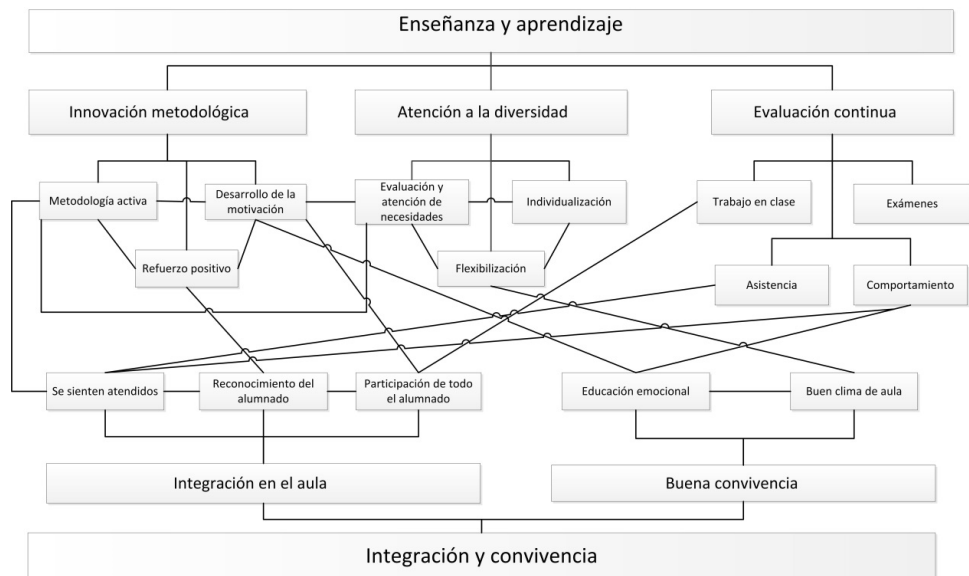


Figura 3. “Caracterización dialógica de las dinámicas que acontecen en el aula de apoyo”

a) Caracterización del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se contempla el proceso de enseñanza y aprendizaje desde tres perspectivas: la de la innovación metodológica, la atención a la diversidad y la evaluación continua.

■ La innovación metodológica.

El profesorado señala los aspectos claves, característicos de la innovación metodológica que realizan en el aula de apoyo como respuesta a la diversidad del alumnado. Resalta la importancia de una metodología activa que prioriza el trabajo en el aula. Uno de los problemas que arrastran los alumnos del grupo de apoyo es la falta de hábito de trabajo y la desmotivación (Inf3Ref3 y 23). Esto se exterioriza en una falta de autonomía para realizar las tareas en el aula y, sobre todo, en casa. Ante esta situación, el profesorado destaca el trabajo en el entorno académico:

Como no realizan las tareas en casa, porque no tienen un hábito de trabajo, al final tienes que trabajar en el aula. Por este motivo en mi planificación priorizo el trabajo en clase e intento que hagan casi todo aquí (Inf2Ref8).

Por medio del conjunto de tareas que planifican, teniendo en cuenta su nivel curricular, las necesidades educativas y los ritmos de aprendizaje; se busca la participación de todo el

alumnado (Inf3Ref20). Se ofrece un refuerzo positivo que desencadene dinámicas motivadoras (Inf7Ref7; Inf3Ref4) desde el reconocimiento inmediato del trabajo realizado.

Ante la poca motivación tengo que motivarlos. Llevo todo el trimestre con ellos y como solo tengo siete puedo hacer muchas cosas. Siempre a última hora realizamos alguna actividad que les gusta. He tardado mucho tiempo en conseguir esto. En todas las actividades busco el refuerzo positivo para que vean que reconozco su trabajo y que son capaces de trabajar (Inf2Ref5).

- *Atención a la diversidad.*

Los verbos predominantes en el discurso del profesorado apuntan a las acciones vinculadas a la atención a la diversidad: *individualizar* y *adaptar* (Inf3Ref12). “Yo apuesto siempre por la individualidad. De hecho, es la persona y ya está, no hay más” (Inf1Ref15). Apostar por la individualidad implica poner al estudiante en el centro del aula (Inf1Ref12, 13), es decir, partir de sus necesidades educativas, sus ritmos, sus circunstancias, sus expectativas para trabajar con una programación que, a partir de una evaluación inicial (Inf3Ref22), se adapte a su realidad. “Cuando llegan el alumnado se hace una evaluación inicial en la que se ve el nivel de competencia que tienen, y en base al nivel de competencia hacemos los programas” (Inf2Ref9).

“Poner a la persona en el centro” (Inf1Ref14), como principio articulador de la atención a la diversidad, conduce a una flexibilización de los objetivos educativos. En un contexto fuertemente marcado por el absentismo, esta flexibilización implica considerar, como objetivo prioritario, conseguir que asistan a clase y que se encuentren cómodos en ella. Este es el primer paso para alcanzar los objetivos curriculares (Inf3Ref12) y desarrollar su motivación (Inf7Ref7; Inf3Ref4).

Atender a la diversidad implica, por otra parte, adaptar la planificación al ritmo de aprendizaje del alumnado. Lo anterior se realiza en una búsqueda de caminos creativos, que privilegien una metodología activa y participativa, para que nadie se quede atrás ni se descuelgue (Inf3Ref33), sino que todos alcancen los objetivos de aprendizaje y desarrollen las competencias básicas, los aprendizajes para la vida (Inf3Ref6). Estos se consideran como necesarios para vivir una ciudadanía activa: “Yo puedo realizar una planificación perfecta a principio de curso pero la práctica se desarrolla de forma distinta. Las programaciones, con frecuencia, hay que cambiarlas para adaptarlas al ritmo en el que van avanzando” (Inf2Ref19).

■ *Una evaluación continua.*

El profesorado es consciente y quiere romper con la trayectoria de fracaso que arrastra el alumnado, la que se vincula a la no superación de exámenes. Su trayectoria de vulnerabilidad ha generado una baja autoestima que les hace creerse incapaces de aprobar y alcanzar los objetivos curriculares. El mero hecho de escuchar la palabra examen les produce una situación de bloqueo. “Como el nivel de autoestima que tienen es tan bajo, escuchan la palabra examen y hacen ‘crack’. Se produce un bloqueo total y sacan unas notas malísimas” (Inf13Ref15).

En un aula de apoyo la evaluación debe ser una práctica motivadora y no un juicio; un reconocimiento del trabajo realizado. En este contexto se habla de evaluación continua para integrar en ella el trabajo del aula (Inf1Ref20), la asistencia a clase (Inf1Ref21), el comportamiento, la actitud (Inf3Ref20) y la superación de los exámenes (Inf4Ref16) desde el horizonte de una pedagogía del reconocimiento (Inf1Ref38).

La evaluación hay que orientarla como una forma de constatar lo que ha conseguido. Dependiendo de sus problemas, de sus capacidades, debes ver hasta dónde pueden llegar para que alcancen el máximo. Miro mucho su evolución. Hay que evaluar no sólo los contenidos sino la capacidad de aprender, las actitudes, la motivación, el compromiso, y el comportamiento (Inf3Ref37).

b) Integración y convivencia.

Esta dinamización del proceso de enseñanza y aprendizaje tiene un potencial integrador y de mejora notable en la convivencia. En el aula de apoyo, el alumnado ya no es un “mueblecillo” (Inf4Ref31), sino que participa activamente (Inf2Ref14), sale del anonimato y se siente reconocido en su individualidad (Inf1Ref15).

La integración en el aula también genera una mejora en la convivencia. Esta dinámica de cambio va de la mano de la educación emocional (Inf1Ref11, 17), la que permite fortalecer la motivación, la autoestima y la capacidad de aceptación de sí mismos.

Trabajar las emociones permite transmitirles muchos valores, enseñarles [a los estudiantes] que son escuchados, que son respetados, que son capaces. En la vida, el conocimiento es importante, pero no es todo. Trabajo mucho las emociones. Cuando hay alguna conducta que no es la correcta jamás les digo ‘eres un desastre’, sino ‘en este momento tu conducta no es adecuada’ (Inf1Ref6).

La educación emocional es el pórtico para construir un clima relajado de clase, desde el diálogo, el respeto y la aceptación mutua.

Tienes que trabajar los temas de convivencia para que no te destruyan la clase. Es necesario procurar que se conozcan entre ellos, que no se creen grupos enfrentados en el aula, que su relación sea buena. Es necesario hablar mucho con el alumnado, que no te vean solo como el profesor, sino como persona a la que pueden contar sus experiencias, problemas, inquietudes (Inf3Ref36).

Sentirse protagonistas en el aula de apoyo acarrea una mejora de la autoestima y genera experiencias positivas que suponen un punto de inflexión en la trayectoria de fracaso. Lo anterior posibilita el inicio de un proceso de reconstrucción de la identidad de mal alumno (Inf4Ref31), puesto que pueden descubrir que son capaces de avanzar en el camino de su aprendizaje.

4. Discusión de resultados y conclusión

El discurso del profesorado que trabaja en el aula de apoyo a la integración en Secundaria no muestra diferencias en razón de género y años de experiencia. A partir de esto, se intuye que está muy permeado por el proyecto educativo y la cultura de inclusión de la escuela. Las referencias generales se centran en caracterizar las problemáticas del alumnado y en describir las dinámicas que acontecen en el aula de referencia y en el aula de apoyo a la integración. Sin embargo, los entrevistados van más allá y ofrecen interesantes reflexiones sobre educación inclusiva real.

En cuanto a los factores y problemáticas asociadas al fracaso y la exclusión educativa, el profesorado coincide en su apreciación con un conjunto de autores que declaran que los procesos que vive el alumnado con historias de fracaso y riesgo de exclusión son complejos (Escudero, 2005; Littlewood, Herkommer & Koch, 2005; Martos & Domingo, 2011; Tezanos, 2001). En dichas historias confluyen factores interdependientes que provienen del ámbito personal, socioeconómico, cultural y escolar, los cuales se ven agravados por una incorporación tardía al sistema educativo o una inadecuada atención en el aula ordinaria o de referencia. Lo anterior deriva en un proceso acumulativo de desenganche progresivo que afecta, como señala Dubard (2000), los procesos de crisis y reconstrucción de la identidad.

En cuanto a los ámbitos en los que se desarrollan estos procesos, los informantes declaran que en el aula de referencia existe una falta de atención individualizada que permita promo-

ver un adecuado proceso de aprendizaje. Opinan, coincidiendo con Sandoval, et al. (2012), Correia (2004) y Martínez (2005); que, en el grupo ordinario, dadas las circunstancias actuales, es difícil atender a la diversidad, realizar itinerarios individualizados de aprendizaje y adaptarse tanto al ritmo de aprendizaje como a las necesidades específicas del alumnado. Esto posibilita la proliferación de medidas extraordinarias que forman parte de una estructura parcelada y dualizada de atención a la inclusión, sin explorar las posibilidades que encierra una escuela verdaderamente inclusiva.

Denuncian, tal como Martín (2010), que la centralidad de los contenidos como elemento dinamizador del proceso de enseñanza y aprendizaje en clase, además de ignorar al alumnado; imposibilita otras miradas más atentas a la diversidad de estilos, ritmos, necesidades y casuísticas. Del mismo modo, en línea con la panorámica descrita por Chiner y Cardona (2013), critican la metodología mecánica y rutinaria utilizada comúnmente.

Denuncian que el aula ordinaria y los centros educativos actuales de secundaria ignoran el potencial de las nuevas funciones del profesorado de apoyo (Moya, 2012). A lo que se añade el aprendizaje en conjunto en el aula (Huguet, 2006), para construir una escuela y una práctica –de centro y de aula- más inclusiva (Ainscow, et al., 2006). Al respecto, opinan que las lógicas y dinámicas que acontecen en los grupos de apoyo favorecen la innovación metodológica, debido a que responden al necesario refuerzo, reconocimiento y participación de los estudiantes. Señalan que esta medida es una apuesta por hacer posible la atención más individualizada que destaca a la persona en el centro de su propio aprendizaje. Para esto se consideran las necesidades educativas, se flexibilizan los objetivos educativos y se buscan caminos creativos que posibilite que el alumnado avance en conjunto.

Frente a la tiranía de los resultados escolares (del aula ordinaria de educación secundaria), informan que el conseguir que asistan a clase es su principal objetivo. Lo anterior se debe a que consideran que es el primer paso para que alcancen otros objetivos curriculares. Del mismo modo, manifiestan que es clave en esta *aula de apoyo* el desarrollo de una metodología que priorice el trabajo en clases, que busque la participación del alumnado, de su familia y comunidad (Gallego, 2011). Todo ello va en línea con la propuesta del Proyecto INCLUD-ED, lo que optimiza la participación en medidas de éxito (Flecha, 2015; Valls, et al., 2014).

Del mismo modo, por ser grupos más pequeños, dinámicos y flexibles, son más pertinentes para atender a la diversidad y favorecer la evaluación continua. Lo que favorece la integración en el aula y la mejora de la convivencia, siempre que se cuiden la motivación y la

educación emocional. Esto es consistente con resultados de propuestas anteriores (Chiner & Cardona, 2013; Gallego, 2011; Martínez, 2005; Rodríguez, 2013).

Los entrevistados coinciden con Escudero (2013) cuando reivindican el refuerzo positivo y la promoción de acciones de mejora, como medida para romper la trayectoria de fracaso educativo que arrastra el alumnado. Por lo que es clave que la evaluación que reciben sea una práctica motivadora, que señale logros y posibilidades de éxito más que insistir en evidencias de fracaso.

Todo ello tiene por consecuencia que el alumnado que participa en el aula de apoyo a la integración, en cierto modo, tengan recelo a volver al grupo ordinario y a revivir el desfase curricular que arrastra, el sentimiento de fracaso y de aislamiento; con la consecuente desmotivación y la posible aparición de las conductas disruptivas. Son conscientes de las identidades de apoyo-dependencia y de fracaso que tiene su alumnado. Señalan que deben actuar de cara a que este alumnado se sienta dignamente integrado, querido y reconocido. Echeita (2008), en relación al componente emocional de la inclusión, propone que la aspiración de toda persona es sentirse incluida, reconocida, tomada en consideración y valorada en su grupo de referencia. Esto puede construirse exitosamente en el aula de apoyo, pero si no es así en el aula de referencia, se justifica el miedo y el rechazo a determinadas formas escolarizadas de inclusión. Lo que se demanda es una determinada actitud del profesorado, para lo que es necesaria una formación del mismo; una que actualmente es inexistente (Chiner & Cardona, 2013).

Este trabajo ha puesto de manifiesto el rol controvertido de las medidas de apoyo para atender a la diversidad. Estas pueden generar, por un lado, apoyo-dependencia, ahondando en los procesos de dualización y, por otro lado, ser un motor de transformación para la inclusión (Flecha, 2015). Esta ambivalencia la experimenta el profesorado de apoyo a la integración que demanda una mayor coordinación con el profesorado encargado de cada materia, ya que los docentes de Educación Secundaria no los ven como un colaborador en su tarea de atender a la diversidad del aula, sino como un colega que debe ocuparse exclusivamente de recuperar a este tipo de alumnado, independientemente de la marcha normal de su clase. Opinan que sus colegas se muestran reticentes a que entren en clase o promuevan medidas que retoquen su práctica docente. Coinciden con la denuncia de Biedma y Moya (2015) cuando demandan una mayor intervención del profesor de apoyo dentro del aula de referencia, e incluso con el resto del alumnado. En efecto, en no pocas ocasiones, este profesorado de apoyo, o no entra, o se encuentra relegado a un segundo plano con intervenciones puntuales con el alumnado con necesidad de apoyo.

Esta investigación evidencia, por último, la controversia en la que trabaja el profesorado de apoyo a la integración. Su tarea docente se desarrolla en un escenario complejo, cargado de contradicciones entre sus funciones, posibilidades y creencias con la realidad de la práctica, tal y como también desarrolla Moya (2012) en su estudio. En definitiva, el profesorado que participa en esta medida de apoyo opina que, si bien la misma cumple con su cometido, su trabajo sería significativamente más interesante y potente si existiese una mejor coordinación de espacios y profesionales. También promulgan que el foco debiera estar en el aprendizaje y en la implementación de metodologías alternativas (cooperativas, indagativas, dialógicas). De este modo, se puede concluir que la intencionalidad de su discurso se orienta a denunciar prácticas erráticas y promover sugerencias y experiencias de mejora en contextos diferentes.

5. Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Baker, B. (2002). The Hunt for Disability: The New Eugenics and the Normalization of School Children. *Teachers College Record*, 104(4), 663-703.
- Biedma, P.E. & Moya, A. (2015). La intervención del profesorado de apoyo a la integración dentro del aula ordinaria en Huelva capital: Hacia una escuela inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8(2), 153-170.
- Birks, M. & Mills, J. (2015). *Grounded theory: A practical guide*. London: Sage.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Manchester: CSIE.
- Canario, R. (2000). Territorios educativos de intervenção prioritaria: A escola face a exclusão Social. *Revista de Educação*, 9(1), 125-134.
- Carrero, V., Soriano, R.M. & Trinidad, A. (2012). *Teoría Fundamentada. Grounded Theory. El desarrollo de teoría desde la generalización conceptual*. Madrid: CIS.
- Chiner, E. & Cardona, E.C. (2013). Teachers' Use of Inclusive Practices in Spain. *The International Journal of Learner Diversity and Identities*, 19, 29-45.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Nueva York: Teachers College Press.
- Correia, J.A. (2004). A construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo. *Revista Educação Unisinos*, 5(9), 217-246.
- Domingo, J., Fernández, J. & Barrero, B. (2016). El orientador ante el reto de la mejora curricular. Un estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 27-39. Recuperado desde: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/966>
- Dubard, C. (2000). La crisis de las identidades. *La interpretación de una mutación*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y Quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18. Recuperado desde: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>
- Escudero, J.M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa ¿de qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 9(1), 1-24. Recuperado desde: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- Escudero, J.M. (2009). Fracaso escolar y exclusión educativa. Editorial. En *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 3-9. Recuperado desde: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ed.pdf>
- Escudero, J.M. (coord.) (2013). *Estudiantes en riesgo, centros escolares en riesgo: respuestas*

- educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad*. Murcia: DM.
- Fernández, M., Mena, L. & Reviere, J. (2010) *Fracaso y abandono escolar en España*. Colección EE.SS. 29. Barcelona: Fundación "la Caixa".
- Flecha, R. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. London: Springer.
- Gallego, C. (2011). El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 93-109.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva*. Barcelona: Graó
- Jiménez, M., Luengo, J. & Táberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), 11-49. Recuperado desde: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART1.pdf>
- Karsz, S. (Coord.) (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa.
- Korthagen, F. A. J. & Vasalos, A. (2010). Going to the core: Deepening reflection by connecting the person to the profession. In N. Lyon (ed.). *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry*, 529-552. New York: Springer US.
- LEA (2007). *Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, nº 252, de 26/12/2007. Recuperado desde: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/252/1>
- Littlewood, P. (1999). Schooling, Exclusion and Self-Exclusion. En P. Littlewood et al. (Eds.), *Social Exclusion in Europe: Problems and Paradigms*, 162-83. Aldershot: Ashgate.
- Littlewood, P., Herkommer, S., & Koch, M. (2005). El discurso de la exclusión social: un análisis crítico sobre conceptos y modelos de interpretación. En J.L. Luengo (Comp.). *Paradigmas de gobernación y exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*, 19-42. Barcelona-México: Pomares.
- Martín, E. (2010). Contenidos de la enseñanza en la educación secundaria. En E. Duro (coord.). *Educación Secundaria Derecho, Inclusión y Desarrollo. Desafíos para la educación de los adolescentes*, 49-55. Buenos Aires: UNICEF. Recuperado desde: [http://www.unicef.org/argentina/spanish/Educacion_Secundaria\(1\).pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/Educacion_Secundaria(1).pdf)
- Martínez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: Posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(1), 1-31. Recuperado desde: <http://www.ugr.es/recfpro/rev91ART2.pdf>
- Martos, J.M. & Domingo, J. (2011). De la epidermis al corazón: La búsqueda de la comprensión del fracaso escolar y la exclusión educativa. *Profesorado, Revista de Currículum y*

- Formación del Profesorado*, 15(1), 337-354. Recuperado desde: <http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43524>
- Moya, A. (2012). El profesorado de apoyo en los centros ordinarios. Nuevas funciones, nuevas contradicciones. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 71-88. Recuperado desde: <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/149141/132131>
- Rodríguez, A.M. (2013). Modelos de atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria: Análisis comparativo de los planes de atención a la diversidad de las Comunidades Autónomas de Andalucía y de la Región de Murcia. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 6(3), 41-64.
- Sandoval, M., Simón, C. & Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación, Número extraordinario*, 117-137. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-209
- Sen, A. (2001). *Social Exclusion: Concept, Application and Scrutiny*. Manila: Office of Environment and Social Development, Asian Development Bank.
- Sevilla, D. (2003). La educación comprensiva en España: paradoja, retórica y limitaciones. *Revista de Educación*, 330, 35-57.
- Slavin, R.E., Lake, C., Davis, S. & Madden, N.A. (2011). Effective programs for struggling readers: A best-evidence synthesis. *Educational Research Review*, 6(1), 1-26.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. *Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial de la Universidad de Antioquía.
- Susinos, T. & Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 2(6), 157-171. Recuperado desde: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art11.pdf>
- Tezanos, J.F. (ed.) (2001). *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Madrid: Editorial Sistema.
- Valls, R., Prados, M., & Aguilera, A. (2014). El proyecto INCLUD-ED: Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Investigación en la Escuela*, 82, 331-343. Recuperado desde: <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R82/R-82.3.pdf>
- Van Dijk, T.A. (2012). *Discurso y contexto. Un enfoque sociocognitivo*. Barcelona: Gedisa.