

## **Understanding inclusion support systems: three inspiring experiences / *Comprendiendo los sistemas de apoyo para la inclusión: tres experiencias inspiradoras***

Soledad Rappoport, Marta Sandoval , Cecilia Simón , and Gerardo Echeita

*Universidad Autónoma de Madrid*

*(Received 21 November 2017; accepted 2 January 2019)*

**Abstract:** This article presents the findings of an empirical study that aimed to gain an in-depth understanding of how inclusive support systems are configured. A qualitative case study approach was used to explore the trajectories, shared beliefs and daily practices that shape the dynamics of three educational centres recognized by external assessors for their inclusive policies and attention to diversity. The analysis carried out enabled the identification of patterns of worldviews and practices that underpin the development of sustainable inclusive school proposals, as well as an understanding of the complex interrelationship between context, resources, opportunities, threats and teaching approaches that define particular dynamics. The findings obtained help to illustrate and provide inspiration for other schools committed to defending the basic rights of all children and young people, as well as designers of educational policies and programmes.

**Keywords:** inclusive education; support systems; multiple case studies; inspiring experiences

**Resumen:** El artículo presenta hallazgos de una investigación empírica que se propuso comprender en profundidad la configuración de sistemas de apoyo afines a la perspectiva inclusiva. A través de un estudio cualitativo de casos se indagó sobre las trayectorias, las creencias compartidas y las prácticas cotidianas que consolidan la dinámica de tres centros educativos, reconocidos por evaluadores externos por sus políticas de inclusión y atención a la diversidad. El análisis efectuado permitió identificar patrones de cosmovisiones y prácticas que sustentan el desarrollo de propuestas escolares inclusivas sostenibles, así como comprender el complejo entramado entre contexto, recursos, oportunidades, amenazas y orientaciones didácticas que definen las dinámicas particulares. Los hallazgos obtenidos permiten ilustrar e inspirar a otros centros comprometidos con la defensa de los derechos básicos de todos los niños, niñas y jóvenes, así como a diseñadores de políticas y programas educativos.

---

English version: pp. 1–15 / *Versión en español:* pp. 16–33

References / *Referencias:* pp. 31–32

Translated from Spanish / *Traducción del español:* Julie Waddington

Authors' Address / *Correspondencia con los autores:* Soledad Rappoport, Universidad Autónoma de Madrid, Calle Tomas y Valiente, 3. 28049 Madrid, España.

E-mail: [soledad.rappoport@uam.es](mailto:soledad.rappoport@uam.es)

## **Comprendiendo los sistemas de apoyo para la inclusión: tres experiencias inspiradoras**

En la actualidad, desde distintos ámbitos se aboga por una visión inclusiva, sistémica y comprensiva de la realidad educativa. En las agendas de los organismos internacionales existe el anhelo por alcanzar una educación inclusiva (UNESCO, 2017) y a tal fin promueven la creación de entornos de aprendizaje efectivos para todos. La conformación de entornos educativos inclusivos requiere, entre otras cuestiones, desplegar estrategias para atender a la diversidad del alumnado. Booth y Ainscow (2015) conceptualizan el apoyo como todas aquellas ‘actividades que aumentan la capacidad de un centro escolar para atender a la diversidad del alumnado promoviendo que todo el mundo sea valorado con equidad’ (p. 50). Se trata, en consecuencia, de la puesta en operación de los valores inclusivos, es decir, de las acciones que hacen efectivos estos principios. Es lógico pensar, por ende, que cada escuela deberá definir sus estrategias de apoyo en función de su contexto particular y de las creencias compartidas (Kemmis et al., 2014).

Para hacer efectivo el derecho de educar juntos al grupo de estudiantes considerados con diferentes habilidades y capacidades, la tendencia que se ha consolidado a escala mundial ha sido dotar de atención individualizada a aquellos estudiantes que no logran incorporar contenidos curriculares en los tiempos y ritmos que plantea la lógica escolar tradicional (Biedman & Moya, 2015; Magnússon, 2016; O’Gorman & Drudy, 2010). El apoyo individualizado suele ‘clasificar’ a los estudiantes según necesidades, para luego establecer cupos de especialistas que les atienden. Este tipo de prácticas han recibido la denominación de ‘refuerzo educativo’ (Puigdemívol, 2000). En los últimos 20 años, tanto en la comunidad científica como en las políticas educativas se ha avanzado en la comprensión de los efectos no deseados de los apoyos individuales o en pequeños grupos. Se menciona, por ejemplo, el efecto ‘delegación’ de responsabilidad que produce en los docentes tutores (por ejemplo, Bourke, 2010; Takala, 2007). Otra crítica relevante hace referencia a las barreras para la participación. El apoyo individualizado puede reducir las oportunidades del estudiante de desarrollar su autonomía y su independencia (Giangreco, 2010; Takala, 2007; Ware, Butler, Robertson, O’Donnell, & Gould, 2011), además de limitar la interacción entre pares (Rose & O’Neill, 2009; Torres & Castillo, 2016).

Superar enfoques restrictivos de apoyo y desarrollar sistemas de ayudas globales requiere un cambio en las creencias, valores y actitudes del profesorado (Agencia Europea, 2012; Curcic, 2009; Loreman, 2014; Owens, 2001). El cambio cultural es la condición sine qua non para mejorar los niveles de logros de los estudiantes

(Fullan, 2002). Un sistema de apoyo global comienza por la construcción de una comunidad colaborativa y estimulante en la que todos los miembros se sienten seguros, acogidos y valorados, que propague los valores inclusivos en todas las personas que la integran (Booth & Ainscow, 2015).

Por lo tanto, para comprender los procesos a través de los cuales se generan y desarrollan los sistemas de apoyo afines al ideario inclusivo, entendidos como la conformación de un ámbito en el que todos los niños, niñas y jóvenes de una comunidad aprenden juntos, es necesario capturar las concepciones de sus principales actores, en el marco del contexto cultural y comunitario en el que están insertas.

La investigación que se presenta partió de una propuesta analítica de 10 dimensiones delimitadas a partir de una exhaustiva revisión bibliográfica. Para su confección, se consideraron especialmente los aportes del Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2015) y las evidencias del proyecto Includ-ed (Comisión Europea, 2009). Además, se contemplaron los conceptos de ‘transformabilidad’ (Hart, Dixon, Drummond, & McIntyre, 2004) y de ‘ecología de la equidad’ (Ainscow et al., 2012).

El concepto de ‘transformabilidad’ (Hart et al., 2004) refiere a la firme certeza ‘de que la capacidad de aprender de todos los estudiantes puede cambiar y ser cambiada a mejor como resultado de lo que el profesorado puede hacer en el presente’ (Hart et al., 2010, citado en Echeita, 2012, p. 16).

Desde el enfoque holístico de la ‘ecología de la equidad’ (Ainscow et al., 2012) se entiende que el ‘desarrollo de experiencias y resultados escolares que resulten equitativos para los estudiantes depende de un amplio conjunto de procesos interdependientes que inciden en la escuela desde fuera’ (Echeita, 2013, p. 101). Entre los factores externos que afectan a la escuela se mencionan la demografía de la zona en la que está ubicado el centro educativo, la historia, la cultura y las realidades económicas de su población, los procesos socioeconómicos y los flujos migratorios, las políticas vigentes de formación del profesorado, entre otras (Agencia Europea, 2012). El enfoque permite analizar las estrategias pro-activas que despliegan los centros ante los desequilibrios propios que supone un ecosistema social. Los aportes de la ‘ecología de la equidad’ han sido de particular utilidad para guiar la investigación empírica y obtener los resultados que en este artículo se presentan.

El propósito general que orientó el estudio ha sido comprender cómo desarrollan sistemas de apoyos globales tres centros escolares afines al ideario inclusivo. Entre sus objetivos específicos, la investigación se propuso: (a) conocer el entramado de aspectos estructurales, marcos axiológicos y situaciones particulares de cada contexto que dan sustento a cada una de los sistemas de apoyo; (b) identificar factores comunes en las culturas de los centros estudiados.

## Método

Para alcanzar los objetivos, se optó por un diseño metodológico de *estudio de casos múltiple* (Stake, 1998), en tres centros que han sido reconocidos nacionalmente<sup>2</sup> por sus planes de atención a la diversidad. La investigación se

realizó en dos momentos temporales distintos. En la primera etapa, se estudiaron dos centros (casos 1 y 2) seleccionados de forma incidental entre escuelas o institutos que obtuvieron algunos de los dos primeros puestos de un importante concurso público nacional, que reconoce la labor educativa en pos de la inclusión. Los centros galardonados fueron escogidos, además, porque se mostraron dispuestos a colaborar.

Con el fin de robustecer la muestra se agregó la tercera institución (caso 3) reconocida por ofrecer un sistema de apoyo global, por los resultados que sus estudiantes obtienen y las actuaciones que realiza.

### ***Modelo teórico***

Para el desarrollo del estudio se ha confeccionado un modelo propio de dimensiones (Tabla 1) que, de acuerdo con la revisión bibliográfica realizada, son ‘necesarias’ para desarrollar un sistema de apoyo para la inclusión.

La gran amplitud de las dimensiones propuestas tiene por objetivo orientar la recolección de datos y su análisis, sin perder la perspectiva holística.

Es importante aclarar que el modelo presenta la ‘polaridad positiva’ de cada dimensión. Sin embargo, en cada una de ellas cabe reconocer diferentes gradientes hasta lo que se podría denominar su ‘polaridad negativa’. A fin de captar estas variaciones y particularidades, en el trabajo de campo los indicadores del modelo se operativizaron, neutralizando las descripciones.

### ***Instrumentos de recogida de datos***

Los datos se recogieron a través de entrevistas semi-estructuradas a actores clave de cada comunidad educativa, observaciones y análisis de documentos (en los tres centros se han analizado los respectivos Proyectos Educativos de Centro y, según hemos tenido acceso, en cada caso hemos observado otros documentos como Plan de Mejora y Plan de Convivencia) y la técnica de *shadowing* que consiste, básicamente, en realizar un seguimiento a un actor clave, durante un breve período de tiempo, para obtener una mayor comprensión de su función y sus prácticas (Ferguson, 2016).

Los instrumentos utilizados se diseñaron en concordancia con las categorías teóricas operativizadas. En el caso de los guiones de entrevistas, a partir de cada indicador se formularon una serie de preguntas abiertas destinadas a recoger información de dicha dimensión. Además, las categorías han servido como guía a la hora de identificar informantes clave, definir situaciones y espacios a observar.

A fin de asegurar la flexibilidad necesaria para captar datos emergentes y realidades cambiantes, durante la obtención de información se asumió una *perspectiva de proceso*; en el transcurso del trabajo de campo se han ido identificando informantes clave y terminando de definir los escenarios más adecuados para obtener información. En todos los centros se tomaron los criterios comúnmente aceptados para cumplir con las normas éticas de investigación.

Tabla 1. Dimensiones relevantes para la configuración de un modelo de apoyo para la inclusión.

Dimensión	Descripción
Educación transformadora	Visión amplia del proceso educativo que consideran el desarrollo integral del estudiante y una perspectiva educativa que supera la mera instrucción.
Valores y principios inclusivos	Arraigo de valores y principios inclusivos: equidad, inclusión, igualdad, derechos, justicia social.
Visión inclusiva del apoyo	Concepciones de apoyo de una manera amplia que involucra las acciones sistémicas (formas innovadoras de trabajar, clima de centro, convivencia, etc.).
Liderazgo distribuido	Las responsabilidades no decaen sobre una sola persona o un grupo pequeño de personas, sino que existen múltiples niveles de responsabilidad.
Colaboración, comunicación y coordinación	Existencia de un fuerte trabajo colaborativo, un alto grado de comunicación y una coordinación eficaz y eficiente.
Prácticas y políticas de apoyo planificadas y evaluadas	Existencia de prácticas y políticas de apoyo que son fruto de planificación previa, sistematización y/o evaluación. El apoyo no son acciones o prácticas espontáneas ni azarosas, sino que requieren de estructuras más complejas y sofisticadas.
Prácticas innovadoras de enseñanza y aprendizaje	Existencia de prácticas docentes creativas e inspiradoras.
Voz y participación del alumnado	Sensibilidad a tomar en consideración lo que dicen y manifiestan los estudiantes. Alta participación de los estudiantes, tanto en los espacios formales como en contextos espontáneos.
Responsabilidad por todo el alumnado	Preocupación por todos los alumnos y no solo por algunos. Altas expectativas hacia todos los estudiantes y rechazo a las diferentes prácticas que conducen a 'etiquetar' a algunos estudiantes.
Sentido de comunidad educativa y 'perspectiva ecológica de la equidad'	Sentido de 'comunidad educativa' en clara interrelación con su entorno. Se apoya la búsqueda de apoyo y recursos en la comunidad. Se cuida en particular la participación de las familias y los vínculos con agentes significativos del entorno educativo. El centro tiene una actitud pro-activa ante los desequilibrios de toda ecología social.

Fuente: elaboración propia



contrastaron los datos codificados y se identificaron regularidades, tendencias, contradicciones y se realizaron inferencias de mayor nivel de abstracción.

Una vez analizado la totalidad de las entrevistas, en cada caso se inició la búsqueda de la relación existente entre el modelo teórico, las prácticas observadas y las concepciones manifiestas en los documentos de centro y las expresadas por los entrevistados (Figura 2), sin perder de vista el contexto particular en el que cada centro está inscrito.

Por último, se realizó un análisis comparativo de los tres casos a fin de identificar factores comunes y particularidades en los modelos tres modelos de apoyos.

Con el propósito de alcanzar mayor fiabilidad se utilizaron dos métodos de triangulación: a través de distintos informantes e instrumentos de recogida de datos y con la técnica de interjueces. Este segundo proceso se llevó a cabo con el 20% del total de las citas codificadas, seleccionadas aleatoriamente. El grado de acuerdo entre las dos investigadoras fue del 91%, coeficiente de Kappa de .812, con un error estándar de .054.

## Resultados

A continuación se expone parte de los hallazgos en cuatro sub- apartados. Primero se describen los casos y sus contextos. En segundo lugar, se describen las particularidades de cada sistema de apoyo, dando respuesta al primer objetivo específico planteado. Luego se aborda el segundo objetivo específico y se exponen los factores comunes hallados a los tres centros estudiados. Por último, se mencionan los obstáculos identificados en las propuestas educativas estudiadas.

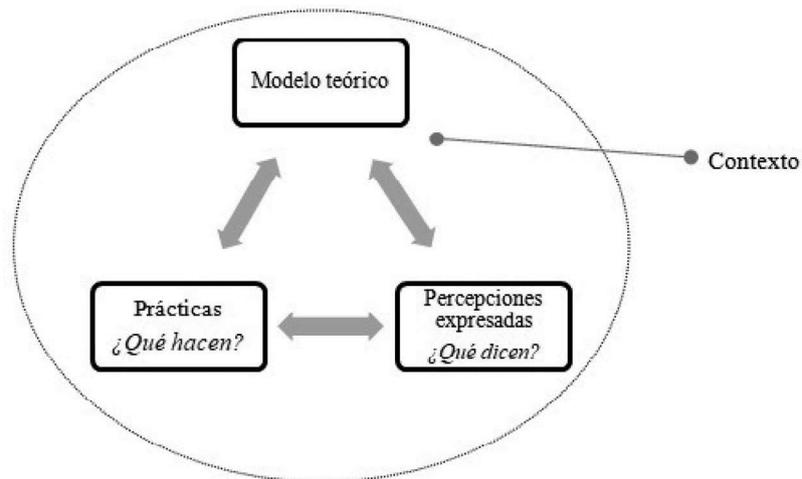


Figura 2. Relaciones entre el modelo teórico y la información obtenida en el trabajo de campo.

Fuente: elaboración propia.

### ***Los centros***

Los tres centros estudiados se caracterizan por estar localizados en barrios de ciudades españolas de tamaño intermedio y grande, donde habitan familias en riesgo de exclusión social.

Si bien en diferentes grados, los tres contextos comparten, además, una elevada conflictividad social que se materializa en altas tasas delictivas y de consumo de sustancias adictivas, elevadas tasas de violencia de género y familiar, bajo capital educativo y cultural de las familias de las comunidades educativas (Tabla 2).

Los tres centros proporcionan horario ampliado, ofrecen clases matinales y diversas actividades extraescolares que realizan durante la tarde y, en ocasiones, los fines de semana. La extensión del tiempo de aprendizaje es señalada por la comunidad científica como una de las claves para acelerar los aprendizajes, en especial cuando se lo relaciona con las destrezas instrumentales (Rodríguez Navarro, Ríos González, & Racionero Plaza, 2012).

### ***Sistemas de apoyo originales***

En los tres centros el apoyo no se restringe a una intervención individual específica, sino que es flexible, involucra a distintos actores y abarca múltiples acciones. Sin embargo, más allá de factores comunes, la definición final que cada caso formula lleva la impronta de su sistema de valores y creencias compartidas, que a su vez es producto de (y productor de) las resoluciones de las situaciones problemáticas que se dan en cada contexto (Tabla 3).

El tipo de ‘apoyo constructivista’ que ofrece centro 1 está conformado por un despliegue de múltiples acciones pedagógicas destinadas a potenciar el uso de la diversidad. Por tal motivo, el apoyo puede abarcar desde el registro de los intereses de los estudiantes para luego pensar experiencias afines hasta ayudar a preparar materiales para enriquecer las oportunidades de aprendizaje.

El dispositivo pedagógico de este centro se caracteriza por proponer distintas experiencias que aseguren variadas modalidades de acercamientos al conocimiento y formas de expresarse. Se hace especial hincapié en el desarrollo de la creatividad a partir de propuestas pedagógicas artísticas: teatro, dibujo y pintura, música, o danza. Las actividades giran en torno a situaciones reales de la vida del alumnado y su familia. Por este motivo, cobran especial relevancia como fuente de aprendizaje las acciones de servicio a la comunidad, la valoración de las situaciones de conflictos o problemas que surgen en el centro. Asimismo, adquieren importancia las iniciativas que los propios familiares llevan adelante para un grupo, varios integrantes o, incluso, todo el centro. Las experiencias facilitan la integración de los saberes familiares al currículum. El aumento de las interacciones entre todos los niños y niñas constituye un factor transversal a todas las prácticas desarrolladas.

Todo se aprovecha como riqueza, con mucho respeto y con aprovechar todo lo que nos traen. [...] La verdad es que por ese lado toda esa diferencia cultural enriquece mucho. Eso no es una barrera para mí, eso es una ventaja. (Docente, centro 1)

Tabla 2. Características de los centros.

	Centro 1	Centro 2	Centro 3
Ubicación Entorno	Andalucía Barrio heterogéneo con oferta educativa segmentada	Comunidad de Madrid 'Bolsón' de exclusión social.	Castilla La Mancha 'Bolsón' de exclusión social (zona de extrema vulnerabilidad social)
Año de inicio del proyecto educativo	2003	1971	2006
Oferta educativa	Infantil y Primaria	Infantil, Primaria, ESO y FBP	Infantil, Primaria, ESO, Formación de adultos
Gestión	Pública	Concertada sin fines de lucro/gratuita (Cooperativa docente)	Pública
Alumnado	160 (90% del alumnado considerado en riesgo psicosocial)	322 (Más del 90% del alumnado considerado en riesgo psicosocial. Alumnado identificado con espectro autista)	260 (Prácticamente la totalidad del alumnado considerado en riesgo psicosocial. Alumnado identificado con espectro autista, sordos y síndrome de Down)

Fuente: elaboración propia

Tabla 3. Modelos de apoyos.

	Centro 1	Centro 2	Centro 3
Creencia destacada	La diversidad es el valor de mayor peso en la acción educativa. La diversidad es fuente de aprendizaje y de enriquecimiento de las relaciones interpersonales.	Derecho de los estudiantes a una atención personalizada; deber profesional y ético de los educadores de garantizar ese derecho.	La educación es la vía privilegiada para alcanzar la transformación social.
Definición de apoyo construida	Potenciar la diversidad como fuente de apoyo.	Detectar las distintas necesidades para personalizar el aprendizaje.	Empoderar a la comunidad través de la participación.
Principal fuente de apoyo	Diversidad de los docentes y estudiantes para enriquecer las prácticas de enseñanzas.	Colaboración docente y altas expectativas hacia todo el alumnado.	Estrategias de comunicación para construir significados comunes. Apoyo entre docentes.
Propuesta pedagógica derivada	Promoción de la creatividad, participación, actividades de interrelación entre todos los actores, utilización de variados materiales, espacios y formas de expresión.	Detección y atención de las distintas necesidades y situaciones de los estudiantes para que alcancen objetivos curriculares comunes a todos los estudiantes de la comunidad.	Aprendizaje conjunto (docentes, estudiantes y familias) y participación igualitaria a través del empoderamiento de la comunidad.
<b>Tipo de apoyo resultante</b>	<b>Apoyo constructivista</b>	<b>Apoyo personalizado</b>	<b>Apoyo comunitario</b>

Fuente: elaboración propia

Los docentes expresan que siguen los lineamientos del enfoque ‘constructivista’ para la definición de su proyecto educativo y el programa de acción. Como se sabe, se trata de concepciones subjetivistas que enfatizan la construcción compartida de la realidad a través de una programación diversa, cambiante, original, acorde con las necesidades, motivaciones e intereses del conjunto de los actores. Sustentados en este enfoque, los planes evidencian el predominio de acciones creativas, con fuerte orientación hacia las propuestas de la ‘educación por el arte’ y de la psicología comunitaria mediante una interacción permanente y recíproca con la comunidad.

Como que no hay nada definitivo, todo puede ser abordado de otra manera y si hay un conflicto se puede abordar y dártelo a tu terreno y crecer desde ahí. (Docente, centro 1)

Una de sus principales fortalezas radica en utilizar situaciones de conflicto como motor de aprendizaje y desplegar, a partir de allí, ‘dispositivos pedagógicos complejos’ (Pujolàs, 2009, p. 6) que involucran, en muchos casos, a la comunidad educativa desde un sentido amplio (familias, asociaciones involucradas, etc.).

El caso 2 muestra una concepción de apoyo menos homogénea que en los otros casos. El ‘apoyo personalizado’ está focalizado en el conocimiento de las necesidades de cada estudiante para proporcionar las ayudas necesarias a fin que logre alcanzar los objetivos comunes.

Mis funciones fundamentales son estar atento, valorar, estar receptivo a cualquier necesidad educativa que haya. Hay estar ahí para ver cómo la podemos resolver. A todos los niños. Yo estoy atento. Cojo las notas de los chicos, que suelen ser síntomas de que pasa algo. (Coordinador de Diversidad, centro 2)

La conceptualización del apoyo es consistente con la problemática que históricamente han afrontado: que los estudiantes catalogados ‘con necesidades educativas especiales’ accedan a un currículum ‘regular’ y puedan construir trayectorias de vida con mejores oportunidades que la de sus padres y madres. Es habitual, por ejemplo, que el apoyo consista en la preparación de diversos materiales o en la adaptación de guías de estudio. La participación de las familias en el aprendizaje está limitada, debido a que el enfoque transformador que orienta su pedagogía se inscribe en una visión crítica acerca del entorno familiar de origen de los estudiantes que concurren al centro.

En el centro 2 las fuentes de apoyo identificadas son las elevadas expectativas de los docentes hacia todo el alumnado, especialmente el considerado más vulnerable, y la colaboración docente que hace posible la flexibilidad de agrupamientos y la consolidación de prácticas comunes. Los dispositivos que predominan son los propios del trabajo docente colaborativo para estructuras complejas, convenientemente ajustado para alcanzar el objetivo de la inclusión en el sistema ordinario de educación a todos los estudiantes que asisten al establecimiento.

Son acuerdos. No son decisiones mías, personales como profe porque yo entienda que las cosas se hacen así, sino que son cosas que se han hablado con los profes de mi etapa. Entonces todas esas cosas las tenemos habladas. Los pasos que hay que hacer o todos esos principios de cómo interviene un profesor en los conflictos de la clase es algo que está consensuado. (Docente, centro 2)

La dirección democrática del centro debate y promueve la utilización de repertorios docentes comunes que paulatinamente se dirigen hacia las técnicas de aprendizaje cooperativo. El ‘apoyo personalizado’ de este centro vincula la acción educativa con la construcción de trayectorias escolares y de vida ‘exitosas’.

Los dispositivos del sistema de apoyo del centro 3 siguen las formulaciones del modelo Comunidad de Aprendizaje. Este modelo es de tipo ‘prescriptivo’, entendiendo por tal una propuesta metodológica para el trabajo docente más precisa y acabada que permite menos posibilidades de modificación. En este centro, el significado de apoyo se relaciona con potenciar la participación. El ‘apoyo comunitario’ (Gallego Vega, 2011) propone la implicación de la comunidad en el aprendizaje de los estudiantes. El rol activo de las familias en el aprendizaje se transforma en un medio para su empoderamiento. En este caso cobran especial importancia las acciones docentes destinadas a construir significados comunes entre la escuela y las familias. Las estrategias de comunicación son una de las principales fuentes de apoyo.

Puedo entrar cuando yo quiera, me siento útil. Si necesito una fotocopia me la dan, si ellos necesitan como hoy, viene alguien como usted, si puedo ayudar, le ayudo y me siento que no soy un don nadie, que soy que una persona igual que usted. Y que yo le necesito a usted y que usted me necesita a mí. Y entonces pues eso me ayuda a seguir adelante. Y a mis hijos, ya te digo, es que ... ahora mismo le puedo hacer la prueba. Yo ahora mismo entro ahí y digo ‘necesito 30 euros para comer’ y hay cinco o seis maestros que me los dan. Y eso es lo que vale. No lo digo porque buscando el dinero o algo a cambio, sino que me siento aquí arropado. (Padre, centro 3)

Por otra parte, se reconoce la importancia y relevancia de la función del apoyo entre el profesorado. La ayuda mutua permite hacer frente a situaciones problemáticas que de manera individual no sería posible (o se verían limitadas), ejemplo de estas prácticas son las tutorías activas o las estrategias de apoyo que involucran a más de un docente. El apoyo entre docentes, además, cumple una función de sostén emocional. Considerando la adversidad de su contexto, los docentes otorgan especial relevancia a las estrategias de contención mutuas.

Y apoyo es tener alguien al lado que te de fuerzas para continuar de ánimos. (Orientadora, centro 3)

La singularidad observable del caso 3 en relación con los otros dos enfoques, es el menor margen de maniobra que posee el claustro docente para modificar las guías de operación. El apego a las orientaciones y pautas prescriptas por el

modelo de Comunidad de Aprendizaje es una de las características de la práctica en este centro. Sin perjuicio de ello, la empatía de la totalidad del claustro con los estudiantes, las familias y la comunidad favorecen una recreación cotidiana del modelo que muestra eficiencia en el cumplimiento de los principios de la inclusión educativa.

### ***Factores comunes***

El análisis puso en evidencia factores, y relaciones entre ellos, que son comunes a las tres experiencias:

- (a) Los docentes de los tres centros comparten visiones acerca del hecho educativo que son afines al ideario inclusivo, tales como la educación asociada a la transformación de las culturas, políticas y prácticas en coherencia con los valores de la inclusión, las concepciones amplias del apoyo, el respeto y la valoración positiva de la diversidad humana.
- (b) En los tres centros, el 'liderazgo distribuido' (Spillane, Halverson, & Diamond, 2001) es una dimensión de sus sistemas de creencias que refuerza la cultura del ideario inclusivo. Este tipo de liderazgo, en los tres casos estudiados, deriva de la modalidad participativa de gestión. Por este motivo, se reconoce la gestión participativa como un paso previo y, quizás, requisito para una distribución eficaz del liderazgo. Este tipo de gestión resulta particularmente ventajosa tanto para la práctica pedagógica, como por su eficiencia administrativa. Algunas claves para comprender tal eficiencia son: (a) el aumento de la implicación hacia el proyecto educativo; (b) el alto grado de legitimidad, comprensión y alcance que tienen las decisiones emanadas por sus estructuras de gestión; y (c) la participación de más recursos humanos para tomar decisiones favorece el enriquecimiento de las reflexiones que la preceden y, por lo tanto, aumenta la asertividad de las resoluciones.
- (c) La colaboración docente enriquece sus prácticas, aumenta la diversidad de propuestas de apoyo, aumenta la responsabilidad por el aprendizaje de todo el alumnado e incide positivamente en la formación del profesorado.
- (d) Si bien en diferentes grados, los tres centros desarrollan prácticas docentes abiertas, planificadas, integradas al proyecto educativo, evaluadas según los resultados de los aprendizajes, que se proponen aumentar la participación del alumnado y potenciar las interacciones entre ellos y entre estos y los adultos. Las 'pedagogías complejas' (Pujolàs, 2009), que aseguran diversas formas de participación de todo el alumnado, aumentan las posibilidades de interaccionar de los estudiantes y permiten distintas maneras de acercarse al conocimiento se posicionan particularmente motivadoras entre el alumnado.
- (e) Las prácticas de aula con las características descritas, además de permitir el desarrollo de procesos cognitivos complejos, favorecen la construcción de un buen clima escolar. Al asumir diversos roles según

las actividades, los estudiantes están menos propensos al encasillamiento o 'etiquetamiento' y cuentan con más posibilidades de construir una autoestima saludable. Asimismo, las observaciones dan cuenta de la motivación que generan en el alumnado. Es importante destacar la conveniencia de las aulas multiuso y los mobiliarios flexibles de fácil adaptación según los requerimientos de cada propuesta.

- (f) Los centros exhiben la característica sistémica de los apoyos. El compromiso de todos los docentes (tutores y especialistas) por todo el alumnado es la base sobre la cual se construye la red según las necesidades y recursos de la globalidad del centro.
- (g) En los tres centros, el apoyo proporciona ayuda emocional. Probablemente relacionado a las duras realidades en las que se desenvuelve la vida cotidiana de la mayor parte de los estudiantes y sus familias, se constata una relación positiva del apoyo con el refuerzo de la autoestima de los estudiantes.
- (h) Si bien el grado y el tipo de implicación familiar en cada centro son significativamente diferentes, se observó la trascendencia de dicha implicación porque tiene efectos contundentes en este tipo de contextos: mejora del clima escolar, aumento del aprendizaje de los estudiantes y de su entorno inmediato y aumento de los recursos de apoyo disponibles.
- (i) Los tres centros establecen asociaciones estratégicas entre diversos actores y organizaciones. Conformar redes efectivas a través de las cuales el centro articula las distintas acciones favorece la sostenibilidad de los proyectos educativos y facilita un abordaje integral de apoyo. El caso 1 muestra, a su vez, los beneficios de avanzar hacia relaciones bidireccionales con el contexto (más allá del entorno familiar), en las que el centro, además de recibir ayudas, ofrece distintos servicios a la comunidad.
- (j) Otro patrón común es el alto nivel de preparación de los docentes y su formación continua. Además, cada centro realiza instancias formativas colegiadas atendiendo a las necesidades en el desarrollo de los proyectos educativos. Asimismo, los docentes, de manera individual, realizan capacitaciones según sus intereses y las circunstancias específicas de su trabajo diario. El interés por la formación individual es reconocido como fuente de mejora.
- (k) Los docentes de los tres centros cumplen diversas funciones de enseñanza y gestión según las necesidades que se deban atender. Esta dinámica posibilita que no se produzca solapamiento en las funciones, ni tensiones entre el profesional de apoyo y los docentes tutores (Gallego Vega, 2011). En ninguno de los casos estudiados los profesionales de apoyo se restringen a las funciones descritas en la normativa española. Los rótulos de cada profesional responden más a una exigencia burocrática que a una función docente diferenciada.

### ***Los obstáculos***

En los casos estudiados se evidencian obstáculos endógenos al proceso de aprendizaje y exógenos al mismo. Entre los primeros se identifican, las dificultades que los tres casos muestran para asegurar la asistencia y atender las necesidades educativas de algunos estudiantes que viven situaciones familiares de alta vulnerabilidad como, por ejemplo, familias con domicilios rotativos o padres que llevan a sus hijos e hijas al mercadillo o a recolectar chatarra. Los casos 2 y 3, que ofrecen todos los niveles de escolaridad obligatorios, reconocen las dificultades para retener a los jóvenes una vez que termina la obligatoriedad legal.

En el caso 3, además, se identifica la falta de implicación familiar como uno de los principales obstáculos. El proyecto educativo desarrollado ha logrado transformar el centro merced, en gran parte, al apoyo de la comunidad. El alcance de los objetivos educativos que se propone para su estudiantado requiere de la participación, o al menos el acompañamiento, de las familias. Si esto no ocurre, los docentes encuentran límites a su actuación. La situación se torna especialmente difícil cuando se trata de alumnado considerado como ‘disruptivo’, que se incorpora al centro en grados superiores (últimos años de Primaria o ESO), derivado por las autoridades luego de haber sido expulsados de otros establecimientos. Sin la ayuda familiar y con complejas situaciones educativas, los docentes no encuentran modalidades de atención adecuadas ante tales necesidades y, en ocasiones, este tipo de alumnado es considerado un obstáculo para el aprendizaje del resto de los compañeros y compañeras.

Los tres casos estudiados encuentran similares limitaciones, cualquiera sea el enfoque pedagógico-social aplicado. En todos los casos, la gestión de los centros se propone que sea mínima, o que tienda a la disminución, la cantidad y proporción de estudiantes susceptibles de no desarrollar trayectorias educativas completas.

Los obstáculos de mayor magnitud que los centros estudiados identifican son descritos como exógenos a la organización educativa. Las posibilidades de transformación social que orientan los proyectos educativos de los tres centros son limitadas si no se acompañan con acciones sistémicas que involucren otros agentes sociales. Los límites de las acciones escolares ante procesos sociales excluyentes se presentan con claridad en el caso 3: la marcada segregación urbana de la comunidad condiciona negativamente el proceso de inclusión educativa que programa el centro. Por un lado, impide que niños, niñas y jóvenes de otros sectores sociales o provenientes de otros barrios deseen ingresar a este centro. Por otro lado, incentiva la política de derivación de niños, niñas o jóvenes expulsados por sus conductas y comportamientos disfuncionales desde otros centros menos especializados. Se genera en la práctica un círculo vicioso de exclusión mediante la selección adversa de los estudiantes que requieren máxima complejidad de atención.

Por otra parte, los tres casos despliegan diversas estrategias colectivas e individuales para hacer frente a obstáculos que deberían haber sido abordados por la Administración, tales como la estabilidad de los docentes (en el caso 1) y

la falta de recursos. Los centros logran aumentar sus recursos a través de la participación en concursos, los lazos con otras asociaciones, la formación de voluntarios, entre otras acciones.

Otros obstáculos exógenos detectados son los estándares académicos y plazos para su consecución establecidos por normativa, que afecta a todos los estudiantes por igual, sin considerar sus particularidades, ni contemplar otros tipos o contenidos de aprendizajes más allá de los estrictamente académicos. Por otra parte, en el caso 3, se pone en evidencia la volatilidad del sostén y acompañamiento por parte de la Administración según los cambios en los signos políticos.

### **Discusión y conclusiones**

La investigación llevada a cabo corrobora que no existe un modelo de apoyo único, válido para todos los contextos; este puede asumir formas diversas. Las singularidades dependen del modelo didáctico adoptado, de las características del entorno en el que el centro está inserto y de la dinámica que se establece entre los agentes del centro y entre éste y su entorno.

Sin perjuicio a lo anterior, el estudio corrobora la existencia de condiciones para el desarrollo de propuestas de apoyo para la inclusión. Dentro de dichos factores, un sistema de creencias y valores común, afín al ideario inclusivo, expuesto abiertamente en los documentos de centro y en los discursos de los docentes, emerge como el componente que más incidencias positivas exhibió, por lo que es posible interpretarlo como requisito sine qua non para el desarrollo de un sistema de apoyo global.

Si bien los hallazgos no son generalizables, a la luz del conjunto de la información analizada es posible realizar las siguientes recomendaciones para el diseño de políticas educativas:

En centros ubicados en contextos de alta vulnerabilidad es indispensable asegurar dotaciones de docentes comprometidos con valores afines a la inclusión y con alto nivel de formación. Mediante el diseño de políticas y programas de incentivos de asignación de recursos y prestigio, se debería asegurar la permanencia de docentes motivados y capacitados, dispuestos a evaluar de manera sistemática la eficiencia y eficacia de sus acciones.

El diseño de políticas educativas destinadas a la formación docente, inicial y continua, en valores inclusivos, tal como recomienda la Agencia Europea (2012), es una proposición que deriva del párrafo anterior. La superación de la clasificación del profesorado y delimitación externa de funciones es indispensable para proponer modelos colaborativos más flexibles y contextualizados entre profesionales.

Por último, se subraya la necesidad de diseñar políticas de redistribución del alumnado que aseguren la conformación de centros heterogéneos en cuanto a la situación socio-económica, cultural, étnica y otras características individuales de sus estudiantes. Ello pone de nuevo evidencia la necesidad de una intervención educativa que vaya más allá de las puertas de la escuela en un claro ejemplo de lo que se ha llamado 'ecología de la equidad'. Sin esta condición difícilmente se avanzará hacia una verdadera inclusión educativa que incida, a su vez, en la consolidación de sociedades más justas.

## Nota

2. Se omite indicar los premios nacionales que han recibido los centros para garantizar el anonimato de los mismos.

## Acknowledgements / Agradecimientos

Part of this study has been carried out within the context of the research project 'Modelos de centros y experiencias docentes en los procesos de apoyo al alumnado en riesgo de exclusión educativa' ('Models of schools and teaching experiences in the support processes aimed at students at risk of educational exclusion'), funded by the Ministry of Education, Culture and Sport (Spain). / *Parte de este estudio se ha realizado en el marco del proyecto de investigación 'Modelos de centros y experiencias docentes en los procesos de apoyo al alumnado en riesgo de exclusión educativa', financiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.*

## Disclosure statement / Declaración de divulgación

No potential conflict of interest was reported by the authors. / *Los autores no han referido ningún potencial conflicto de interés en relación con este artículo.*

## ORCID

Marta Sandoval  <http://orcid.org/0000-0003-1931-1872>

Cecilia Simón  <http://orcid.org/0000-0002-1795-9109>

## References / Referencias

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2012). *Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. Odense, Dinamarca: Author.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012). Making schools effective for all: Rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32, 197–213.
- Biedma, P., & 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.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. [English edition: Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* (3<sup>a</sup> ed. rev.). Bristol: CSIE]. Madrid: OEI/FUHEM.
- Bourke, P. (2010). Inclusive education reform in Queensland: Implications for policy and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 14, 183–193.
- Comisión Europea. (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Brussels: European Commission. INCLUD-ED project.
- Curcic, S. (2009). Inclusion in PK-12: An international perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 13(5), 517–538.
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un Profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales. *Tendencias Educativas*, 19, 7–24.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa. De Nuevo, 'Voz y Quebranto'. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99–118.

- Ferguson, K. (2016). Lessons learned from using shadowing as a qualitative research technique in Education. *Reflective Practice*, 17, 15–26.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gallego Vega, C. (2011). El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25, 93–109.
- Giangreco, M. F. (2010). One-to-one paraprofessionals for students with disabilities in inclusive classrooms: Is conventional wisdom wrong? *Intellectual and Developmental Disabilities*, 48, 1–13.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, IL: Aldine Publishing Company.
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M. J., & McIntyre, D. (2004). *Learning without limits*. Maidenhead: Open University Press.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Singapore: Springer.
- Lozano, T. (2014). Measuring inclusive education outcomes in Alberta, Canada. *International Journal of Inclusive Education*, 18, 459–483.
- Magnússon, G. (2016). Representations of special support. Independent schools' descriptions of special education provision. *European Journal of Special Needs Education*, 31, 155–170.
- O'Gorman, E., & Drudy, S. (2010). Addressing the professional development needs of teachers working in the area of special education/inclusion in mainstream schools in Ireland. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10, 157–167.
- Owens, R. G. (2001). *Organizational behavior in education: Instructional leadership and school reform*. Boston: Allyn and Bacon.
- Puigdemívol, I. (2000). Apoyo escolar y necesidades educativas especiales. *Aula de Innovación Educativa*, 90, 73–77.
- Pujolàs, P. (2009, October). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: Una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. In *VI Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa* Guatemala: Conferencia llevada a cabo en Antigua. Retrieved from <http://www.mecd.gob.es/dms-static/6440d452-6665-4cac-8b63-2d07f5b565bd/2009-ponencia-20-pere-pujolas-pdf.pdf>.
- Rodríguez Navarro, H., Ríos González, O., & Racionero Plaza, S. (2012). Reconfiguración de la educación compensatoria en base a las evidencias científicas. Actuaciones inclusivas para la igualdad de resultados. *Revista de Educación*, número extraordinario, 67–87.
- Rose, R., & O'Neill, A. (2009). Classroom support for inclusion in England and Ireland: An evaluation of contrasting models. *Research in Comparative and International Studies*, 4, 250–261.
- Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23–28.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Takala, M. (2007). The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education*, 34, 50–57.
- Torres, J. A., & Castillo, S. (2016). Incidencia de las políticas de apoyo educativo en las estructuras organizativas de los centros desde la perspectiva del profesorado: Un estudio en la provincia de Jaén. *Educación XXI*, 19, 205–228.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: Author.
- Ware, J., Butler, C., Robertson, C., O'Donnell, M., & Gould, M. (2011). *Access to the curriculum for pupils with a variety of special educational needs in mainstream classes. An exploration of the experiences of young pupils in primary school* (Research Report no. 8). Meath: National Council for Special Education.