

# Prácticas innovadoras inclusivas

retos y oportunidades



Alejandro Rodríguez-Martín  
(*Compilador*)



Universidad de Oviedo  
*Universidá d'Uviéu*  
University of Oviedo



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura

Centro  
**UNESCO**  
Principado  
de Asturias

# Prácticas innovadoras inclusivas retos y oportunidades

*Alejandro Rodríguez-Martín*

(Comp.)



Universidad de Oviedo  
*Universidá d'Uviéu*  
*University of Oviedo*



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura

Centro  
**UNESCO**  
Principado  
de Asturias

© 2017 Universidad de Oviedo

© Los/as autores/as

Edita:

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo

Campus de Humanidades. Edificio de Servicios. 33011 Oviedo (Asturias)

Tel. 985 10 95 03 Fax 985 10 95 07

Http: [www.uniovi.es/publicaciones](http://www.uniovi.es/publicaciones)

[servipub@uniovi.es](mailto:servipub@uniovi.es)

I.S.B.N.: 978-84-16664-50-4

D. Legal: AS 682-2017

Imprime: Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, fijada en cualquier tipo y soporte, sin la preceptiva autorización.

¿Cómo citar esta obra?

Rodríguez-Martín, A. (Comp.) (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo: Universidad de Oviedo.



## ÍNDICE

---

Presentación ..... 9

### *Eje Temático 1.*

---

Políticas socioeducativas inclusivas  
y formación del profesorado ..... 13

### *Eje Temático 2.*

---

Prácticas innovadoras inclusivas en  
Educación Infantil y Primaria ..... 503

### *Eje Temático 3.*

---

Prácticas innovadoras inclusivas en E.S.O., Bachillerato,  
Formación Profesional y otras enseñanzas ..... 1399

### *Eje Temático 4.*

---

Prácticas innovadoras inclusivas en la universidad ..... 1807

### *Eje Temático 5.*

---

Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito social ..... 2325

### *Eje Temático 6.*

---

Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito laboral ..... 2611

## **LA PREVENCIÓN DEL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO A TRAVÉS DE LA APLICACIÓN DE MEDIDAS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA**

**Alemán Falcón, Jesús A.<sup>1</sup>, Calcines Piñero, María A.<sup>2</sup>,  
Santana Hernández, Rafael<sup>3</sup>**

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España

<sup>1</sup> email: [jesus.aleman@ulpgc.es](mailto:jesus.aleman@ulpgc.es) , <sup>2</sup> email: [maria.calcines@ulpgc.es](mailto:maria.calcines@ulpgc.es) ,

<sup>3</sup> email: [rafael.santana@ulpgc.es](mailto:rafael.santana@ulpgc.es)

**Resumen.** Una de las medidas más importantes que se derivaron de la implantación de la LOMCE fue la creación de los ciclos de Formación Profesional Básica (FPB). Estas enseñanzas están destinadas a disminuir la tasa de Abandono Escolar Temprano (AET) en España, la más alta de toda la Unión Europea. El alumnado que accede a estas enseñanzas se caracteriza por presentar un largo historial de fracasos académicos, por haber repetido varios cursos académicos y por estar en riesgo de AET. Este artículo tiene como objetivos analizar las causas que conducen al alumnado hacia el Abandono Escolar Temprano y valorar el grado de adecuación que ofrece la FPB como respuesta ante este fenómeno. Para ello, se expone cómo está organizada la FPB en España, teniendo en cuenta las diferencias existentes entre las diversas Comunidades Autónomas. Finalmente, se señalan qué aspectos habría que reformar y qué medidas son necesarias para una implementación con éxito de la Formación Profesional Básica, dado el perfil del alumnado que accede a estas enseñanzas.

**Palabras clave:** Abandono escolar temprano, sistema educativo, formación profesional.



## INTRODUCCIÓN

El Consejo de Ministros de la Unión Europea adoptó en el año 2009 el Marco Estratégico para la Cooperación Europea en el Ámbito de la Educación y la Formación en el que se establecían cuatro objetivos estratégicos para el desarrollo profesional, social y personal de los ciudadanos de este vasto territorio (Diario Oficial de Unión Europea, 2009). Uno de dichos objetivos estratégicos, el número tres, indica la necesidad de reducir el porcentaje de Abandono Escolar Temprano (AET) a menos del diez por ciento al finalizar el año 2020. España es actualmente el país de la Unión Europea con mayor tasa de AET, un 20,3% (Eurostat, 2015), por lo que la Comisión Europea, atendiendo a la situación de nuestro país, estableció específicamente para España la meta del 15% para el año 2020.

Pero, ¿en qué consiste el fenómeno de AET? Dicho fenómeno engloba a aquellos alumnos entre 18 y 24 años que no han logrado completar la enseñanza secundaria postobligatoria. Por ello, no sólo abarca a los que no han terminado la Educación Secundaria Obligatoria sino también a aquellos otros que, aún habiéndola acabado, no llegan a estar inscritos en las enseñanzas de bachillerato o en los ciclos de formación profesional de grado medio (Enguita, Mena y Riviere, 2010). Es así que el AET puede llegar a generar graves problemas sociales en los individuos afectados tales como baja empleabilidad laboral, menos ingresos económicos, estilos de vida poco saludables, dificultades de adaptación social y altos grados de exclusión social (Rumberger y Thomas, 2000; Traag y Van der Velden, 2013).

Ante esta situación, en el año 2013 se aprobó en España una nueva ley educativa, la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE)(BOE, 2013) que reformaba la ley anterior. Dicha nueva normativa establecía como una de sus medidas más importantes la creación de los ciclos de Formación Profesional Básica (FPB) que sustituirían a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Según dicha normativa, la FPB busca evitar que muchos jóvenes con un largo historial de fracasos académicos abandonen definitivamente el sistema educativo, permitiéndoles acceder a los ciclos formativos de grado medio.

## OBJETIVOS

En esta investigación se persigue dar respuesta a los siguientes objetivos:

- a) Analizar las causas que llevan al Abandono Escolar Temprano en el Alumnado
- b) Valorar el grado de adecuación que ofrece la Formación Profesional Básica como instrumento para la prevención del Abandono Escolar Temprano.

## DESARROLLO DE LA PRÁCTICA

A continuación se profundizará en las causas que llevan a un alumno a abandonar de forma temprana los estudios. Para abordar esta cuestión, se presentan las conclusiones de diversas investigaciones desarrolladas en este ámbito.

### ***Causas del Abandono Escolar Temprano en el Alumnado***

En lo que se refiere a las aportaciones de Rumberger y Thomas (2000), estos autores afirman que los alumnos provenientes de clase social baja, con bajo rendimiento académico y de familias desestructuradas son los que mayor riesgo de abandono presentan. Asimismo, dichos autores afirman además que, desde la perspectiva de la escuela, el factor que mayor influencia ejerce sobre la tasa de AET es la cualificación del profesorado.

A su vez, Casquero y Navarro (2010) consideran como factores primordiales las características personales y familiares así como el nivel socioeconómico del entorno del alumno. En su estudio demuestran que las características familiares tales como la ausencia del padre en el hogar, el nivel educativo dentro de la familia, la nacionalidad del padre, el tamaño de la familia o la situación laboral dentro de ella son factores de riesgo decisivos.

Por su parte, Blondal y Adalbjarnardottir (2009) han centrado sus estudios en la influencia de los estilos parentales en el riesgo de abandono. Concluyen que el alumnado que considera el estilo educativo de sus padres como democrático, mostrando, por tanto, aceptación y supervisión hacia sus hijos e hijas, tienen mayores posibilidades de finalizar la etapa post-obligatoria.

Por otro lado, Archambault, Janosz, Fallu y Pagani, (2009) llegan a la conclusión de que los factores que más influencia tienen sobre el abandono están relacionados con aspectos del comportamiento, tales como el absentismo, la desobediencia o la falta de respeto.

Cabe señalar que Wehlage et. al (1989) concluyen que aquellos alumnos que no desarrollan conexiones sociales con sus iguales y con las autoridades educativas son los que presentan mayor riesgo de abandono.

Finalmente, Marchena, Alemán, Martín y Santana (2015) afirman que el alumnado en riesgo de AET informa de mostrar peores relaciones con el profesorado y con sus compañeros. Este alumnado dispone de una menor motivación así como menores competencias de desarrollo personal y resiliencia, moral, de salud, cognitiva y socio emocional con respecto a sus otros compañeros que no están en riesgo. Asimismo, los padres y madres de alumnos en riesgo tienen menos competencias parentales y ejercen una baja supervisión educativa sobre sus hijos/as (Martín, Alemán, Marchena y Santana, 2015).

En definitiva, el AET genera graves consecuencias sociales en el futuro de estos individuos, pudiendo llegar a altos grados de exclusión social (Rumberger y Thomas, 2000; Traag y Van der Velden, 2013). Muchos de los jóvenes que asisten a las enseñanzas de Formación Profesional Básica se caracterizan por estar en riesgo de AET.



## **EVIDENCIAS**

A continuación, se analizará la estructura de la Formación Profesional Básica como herramienta para la prevención del AET.

### ***La Formación Profesional Básica como instrumento para la prevención del Abandono Escolar Temprano***

El alumnado que accede a la FPB se caracteriza por disponer de un largo historial de fracasos escolares, por haber repetido varios cursos académicos y por estar en riesgo de AET. Por ello, la Administración Central Española ha regulado hasta este momento treinta y tres Títulos Profesionales Básicos que abarcan ámbitos que van desde la Carpintería y Mueble hasta Electricidad y Electrónica, pasando por Agrojardinería (MECD, 2014). La formación adquirida en estos títulos capacita para llevar a cabo funciones de nivel básico.

La duración de estos ciclos es de dos mil horas, equivalentes a dos cursos académicos, estando compuesto cada uno de los títulos por tres tipos de módulos profesionales: los módulos asociados a unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, los módulos asociados a bloques comunes de aprendizaje y el Módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT).

La carga horaria del conjunto de los módulos asociados a bloques comunes (Comunicación y Sociedad y Ciencias Aplicadas) está establecida entre el 35% y el 40% de la duración total del ciclo, incluida una hora de tutoría semanal (BOE, 2014).

En tercer lugar, tenemos el Módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT), cuya duración es como mínimo un 12% del total del ciclo formativo. En la Región de Murcia se especifica que dicho módulo tiene una duración de 240 horas (BORM, 2015). Por el contrario, en Madrid, el módulo de FCT tiene una duración de 380 horas (BOCM, 2015).

Asimismo, se ha establecido como norma que el número de profesores/as que imparten docencia en un mismo grupo sea lo más reducido posible. Además de ello, el grupo-clase estará conformado por un máximo de 30 alumnos/as (BOE, 2014); sin embargo, determinadas Comunidades Autónomas establecen otros límites para el número de alumnos por grupo; así, Cantabria fija un número variable entre ocho y quince alumnos/as para su territorio (BOC, 2014).

En cuanto a los requisitos de acceso, se requiere tener cumplidos quince años, pero tampoco puede superarse la edad de diecisiete años. El alumnado ha de tener cursado además el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria o el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria.

En cuanto a la evaluación, existen notables diferencias entre las Comunidades Autónomas a la hora de promocionar al alumnado del primer al segundo curso de FPB. Así, en Canarias el alumnado podrá promocionar al segundo curso aunque



tenga dos módulos pendientes, pero sólo si uno de ellos está asociado a unidades de competencia y no supera el 20% de la carga horaria del curso y el otro se trata de un módulo asociado a bloques comunes. Cuando el alumno suspende tres o más módulos, tiene que repetir el curso (Gobierno de Canarias, 2014). Por el contrario, en la Comunidad de Madrid, para promocionar de primer curso a segundo curso no se tiene en cuenta si se ha superado o no los módulos profesionales asociados a los bloques comunes (BOCM, 2015). Finalmente, el Título Profesional Básico permite el acceso a los ciclos formativos de grado medio, teniendo además los mismos efectos laborales que el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria para el acceso a empleos públicos y privados.

## **CONCLUSIONES**

Tal como se señaló anteriormente, el alumnado de FPB se caracteriza por haber repetido varios cursos académicos y por estar en riesgo de AET. Actualmente, en muchos centros educativos dicho alumnado presenta numerosos problemas de conducta, además de obtener en numerosas ocasiones malos resultados académicos en estas enseñanzas. Por ello, es necesario tener en cuenta diversos aspectos además de implementar una serie de medidas, si se desea que la FPB tenga éxito.

Para comenzar es imprescindible recalcar que un alumno debería cursar estas enseñanzas, una vez que ya hubiese agotado todas las medidas de atención a la diversidad que ofrece el centro escolar, nunca antes.

Por otro lado, se ha podido comprobar que la cualificación del profesorado es determinante en la reducción del riesgo de Abandono Escolar Temprano (Rumberger y Thomas, 2000). De ahí la necesidad de dotar de una sólida formación didáctica y metodológica al profesorado que imparte los ciclos de Formación Profesional Básica. Dicho profesorado ha de conseguir despertar la motivación y el interés por estas enseñanzas, ya que es obvio que la falta de interés hacia la escuela y la desmotivación hacia el estudio suelen derivar en un mal comportamiento y, en consecuencia, en un posible abandono (Archambault et. al, 2009). En este sentido, para incrementar la motivación del alumnado de FPB es importante que el profesorado conozca bien a sus estudiantes y muestre cercanía hacia ellos (Marchena et. al, 2015). Por ello, es determinante que las expectativas que se tienen del grupo sean adecuadas a la realidad y al nivel de la clase. Si además de ello, se consigue involucrar al alumnado en el funcionamiento de la clase, en sus normas, se facilita la creación de un clima de respeto en el aula; en muchas ocasiones, éste es uno de los principales problemas con los que se encuentra el profesorado que imparte clase en FPB. No hay que olvidar que el alumnado que accede a la FPB tiene en su mayoría un nivel medio o bajo de relaciones con sus compañeros de clase. De ahí la responsabilidad del docente en fomentar un buen clima en el aula. A su vez, ese buen clima en el aula permite el trabajo en equipo, lo que a su vez aumenta la motivación hacia el estudio, lo cual repercute a su vez en el rendimiento académico.



Por lo que se refiere a la comunicación con las familias, es importante señalar que la implicación de éstas en los estudios de sus hijos/as junto a una estrecha colaboración entre las familias y el centro garantizan el éxito escolar (Martínez y Álvarez, 2005). Un recurso humano que puede servir de vínculo y enlace entre el centro educativo y la familia es la figura del Educador/a Social que ya existe en muchos de los países de la Unión Europea, como también desde hace años en algunos territorios de España, como es el caso de Extremadura (Junta de Extremadura, 2002). La vinculación del Educador Social en la FPB puede ser determinante en el éxito de estas enseñanzas. En este sentido, desde el centro educativo se podría trabajar un programa de educación parental con los padres y madres del alumnado de FPB; en este sentido existen experiencias que atestiguan que la realización de un programa de educación parental produce resultados positivos en muy poco tiempo (Martín et al., 2015).

Hay que mencionar además que en la normativa que regula la FPB se establecen además medidas de atención a la diversidad que tienen como finalidad responder a las necesidades educativas de cada uno de sus alumnos. Se trata de un elemento imprescindible, ya que el perfil del alumnado de la FPB se caracteriza por poseer bajas competencias cognitivas, socioemocionales y morales así como baja motivación hacia el estudio, además de haber obtenido generalmente bajas calificaciones en materias instrumentales como Lengua y Matemáticas. Sería de mucha utilidad disponer de maestros con la especialidad de Pedagogía Terapéutica como personal de apoyo con docencia compartida en el aula ordinaria de FPB, tal como ya ocurre en Cantabria y en otras comunidades en la modalidad del programa específico de Formación Profesional Básica (BOC, 2014).

Asimismo es positivo que la normativa exija la promoción de la actividad física. Este puede ser un mecanismo importante de motivación hacia el alumnado, por lo que sería preciso incluir el deporte en el currículo del programa. Se trata de fomentar el deporte como herramienta facilitadora de la inclusión social. La normativa es flexible en este sentido, ya que existen Comunidades Autónomas que en su legislación permiten la implantación de proyectos propios en los centros que posibilitan la organización de las enseñanzas en estos ciclos adaptándolas a las características y necesidades del alumnado (BOCM, 2015).

Es necesario indicar además que el fracaso en estas enseñanzas estará garantizado si se trata de volver a repetir los mismos contenidos, empleando las mismas estrategias metodológicas que las usadas durante la Educación Secundaria Obligatoria. De ahí que la selección del profesorado en base a su cualificación (Rumberger y Thomas, 2000) sea determinante en el éxito de la FPB. De todas formas, en la legislación se contempla que la carga horaria de los módulos de Comunicación y Sociedad y de Ciencias Aplicadas sea entre un 35% y 40% de la duración total del ciclo. Es positiva, sin embargo, la flexibilidad que también ofrece la legislación (BOE, 2014), ya que permite a las Comunidades Autónomas poder reducir su duración hasta un mínimo del 22% de la duración total del ciclo.

Asimismo, la figura del tutor/a del grupo supone un elemento esencial en la FPB. Las características de estos alumnos exige que el centro escolar tenga muy en cuenta el perfil del tutor/a que se va a hacer cargo del grupo, seleccionándolo por su experiencia y competencias docentes. Asimismo es imprescindible que sea una persona que muestre cercanía hacia el alumnado, dado el bajo nivel de relaciones existente entre estos alumnos y el profesorado en general. Para que pueda desarrollar bien su labor tutorial es necesario incrementar el número de horas de tutoría semanalmente. En muchas comunidades está establecido que sólo se disponga de una hora semanal; en otras comunidades se han fijado dos horas durante el primer año de la FPB. Esto permite poder implementar algún programa de desarrollo personal adaptado a las características del alumnado de la FPB (Martín, Alemán, Álamo, Moreno y Hernández, 2015).

Con respecto a la evaluación, es necesario indicar que el sistema educativo español se caracteriza por su rigidez, ya que en numerosas ocasiones dicho sistema no ofrece alternativas diferentes a la repetición. Sin embargo, es positivo el hecho de que determinadas Comunidades Autónomas muestren un alto grado de flexibilidad en la promoción del alumnado de 1º a 2º de FPB. Esta flexibilidad puede ser determinante en el éxito de la FPB, dado el perfil del alumnado que accede a estas enseñanzas.

Finalmente, la Formación Profesional Básica puede tener éxito y ayudar a reducir los altos índices de AET siempre que se desarrollen y apliquen medidas como las expuestas anteriormente, que permitan, por tanto, adaptarse a las características y necesidades del alumnado que cursa este tipo de enseñanzas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.S. & Pagani, L.S. (2009). Student engagement and its relationship with early highschool dropout. *Journal of Adolescence* 32, 651-670.
- Blondal, K.S. & Adalbjarnardottir, S. (2009). Parenting practices and school dropout: A longitudinal study. *Adolescence*, 44 (176), 729-749.
- BOC (2014). Orden ECD 72/2014, de 5 de junio, que regula los programas de Formación Profesional Básica que se desarrollen en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, 13 de junio de 2014, núm. 113, pp. 18111-18160.
- BOCM (2015). Orden 1409/2015, de 18 de mayo, por la que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica en la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 8 de junio de 2015, núm.134, pp. 265-299.
- BOE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 9 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921.



- BOE (2014). Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica. *Boletín Oficial del Estado*, 5 de marzo de 2014, núm. 55, pp. 20155-21136.
- BORM (2015). Decreto nº 12/2015, de 13 de febrero, por el que se establecen las condiciones de implantación de la Formación Profesional Básica y el currículo. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 17 de febrero de 2015, núm. 39, pp. 6352- 6702.
- Casquero, A. y Navarro, M<sup>a</sup>. L. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género. *Revista de Educación* (número extraordinario). 191-223.
- Diario Oficial de Unión Europea (2009). *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»)*. Recuperado (17.09.2015) de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content>
- Eurostat (2015). *Basic figures on the EU*. Publications Office of European Union. Recuperado (12.11.2016) de <http://ec.europa.eu/eurostat>
- Gobierno de Canarias (2014). *Orden por la que se regulan los procesos de evaluación de las enseñanzas de Formación Profesional Básica*. Recuperado (08.12.2015) de <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion>
- Marchena, R., Alemán, J., Martín, J.C. y Santana, R. (2015). Investigación sobre el riesgo de Abandono Escolar Temprano. Características de un estudio realizado en Canarias. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 23 (3), 34-38.
- Martín, J.C., Alemán, J., Álamo, A. , Moreno, M. y Hernández Z. (2015). *Programa de Orientación Educativa para la Promoción del Desarrollo Personal en la Adolescencia. Creciendo Juntos*. Tenerife: Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias
- Martín, J.C., Alemán, J., Marchena, R. y Santana, R. (2015). Educación parental y competencias parentales para prevenir el Abandono Escolar Temprano. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67 (4), 73-92.
- Martínez, R.A. y Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- MECD (2014). *LOMCE. Paso a paso: Formación Profesional Básica*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado (22.03.2015) de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd>
- Rumberger, R. & Thomas, S. (2000). The Distribution of Dropout and Turn over Rates among Urban and Suburban High Schools. *Sociology of Education*, 73(1). 39-67. Recuperado (12.07.2015) de <http://www.jstor.org/stable/2673198>
- Traag, T. & Van der Velden, R.K.W. (2011). Earlyschool-leaving in the Netherlands: the role of family resources, school composition and background characteristics in

early school-leaving in lower secondary education. *Irish Educational Studies*, 30(1), 45-62.

Wehlage, G.G., Rutter, R.A., Smith, G.A., Lesko, N., Fernandez, R.R. (1989). *Reducing the Risk: Schools as Communities of Support*. Philadelphia: FalmerPress.