


**PROMOVIENDO LA INCLUSIÓN DEL  
ALUMNADO DE COMPENSACIÓN  
EDUCATIVA A TRAVÉS DEL PROYECTO  
AIPE**



José Zamora Alguacil  
Inmaculada García Martínez  
Diego Collado Fernández  
Lara Checa Domene

*Dykinson, S.L.*



**PROMOVIENDO LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO DE  
COMPENSACIÓN EDUCATIVA A TRAVÉS DEL  
PROYECTO AIPE**

José Zamora Alguacil

Inmaculada García Martínez

Diego Collado Fernández

Lara Checa Domene

*Dykinson, S.L.*

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra ([www.conlicencia.com](http://www.conlicencia.com); 91 702 19 70 / 93 272 04 47)

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid  
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69

e-mail: [info@dykinson.com](mailto:info@dykinson.com) / [www.dykinson.es](http://www.dykinson.es) / [www.dykinson.com](http://www.dykinson.com)

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial.  
Para mayor información, véase Consejo Editorial:  
[www.dykinson.com/quienes\\_somos](http://www.dykinson.com/quienes_somos)

© Los autores  
Madrid, 2026

ISBN: 979-13-7047-036-4

## ÍNDICE

<b>Introducción</b> .....	9
<b>1. Aproximación a la inclusión educativa en España</b> .....	15
1.1. Evolución histórica de la Educación Especial .....	16
1.2. Evolución legislativa de la inclusión en España .....	20
<b>2. Atención educativa y desarrollo de buenas prácticas con el alumnado de compensación educativa</b> .....	27
<b>3. Desarrollo del proyecto de buenas prácticas</b> .....	37
3.1 Descripción del proyecto realizado .....	37
3.1.1. Contexto y justificación del proyecto .....	37
3.1.2 Agentes implicados y organización del proyecto .....	38
3.1.3 Desarrollo temporal del proyecto .....	39
3.1.4 Metodologías empleadas .....	41
3.1.5 Contribución a la Agenda 2030 y a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. 42	
3.2. Descripción de los resultados obtenidos .....	42
3.2.1 Resultados en la comunidad educativa y en la orientación académica y vocacional .....	42
3.2.2 Inclusión educativa, igualdad y cohesión social .....	43
3.2.3 Desarrollo de habilidades personales y sociales .....	44
3.2.4 Alcance del proyecto .....	44
3.2.5 Valoración global para la mejora de la acción educativa .....	45
3.3. Descripción de las actividades realizadas relacionadas con los objetivos del proyecto .....	45
3.4. Recursos empleados .....	47
3.5. Plan de difusión .....	48
3.6. Plan de evaluación del proyecto .....	49
3.7 Evidencias del proyecto .....	50
<b>4. Conclusiones</b> .....	57
<b>Bibliografía</b>	

## ÍNDICE DE TABLAS

**Tabla 1.** *Cronología de la inclusión educativa en España*

## ÍNDICE DE FIGURAS

**Figura 1.** *Subgrupos incluidos dentro del concepto NEAE*

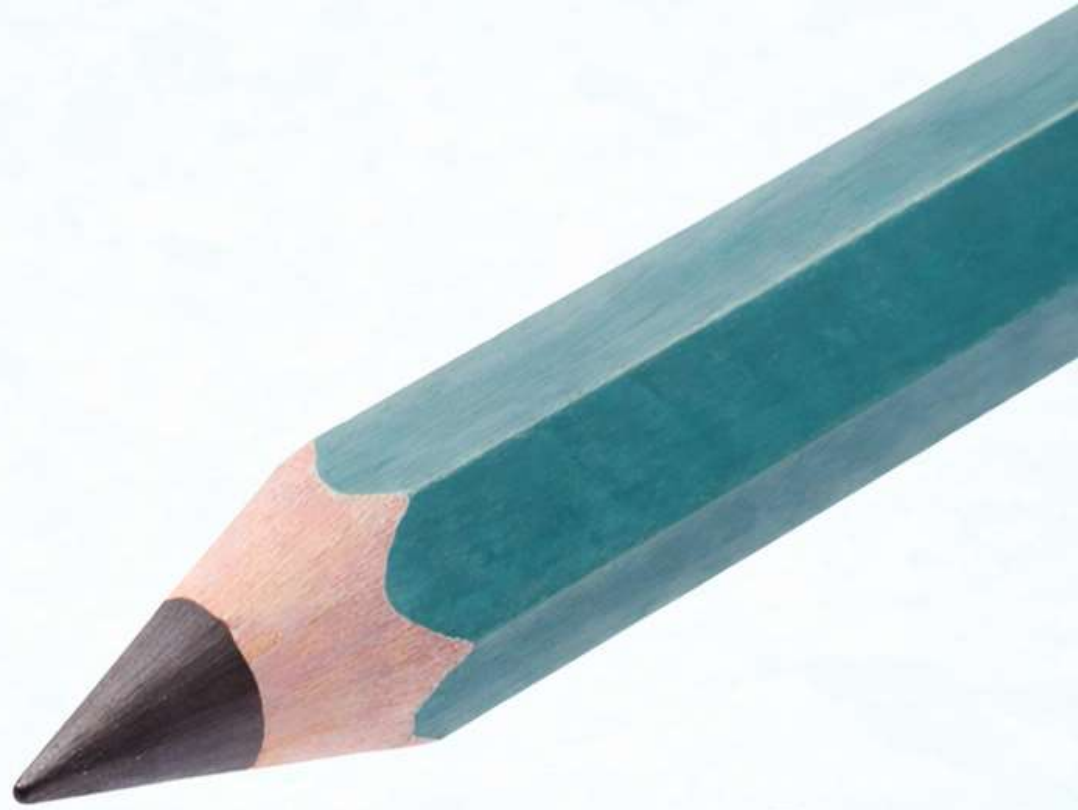
**Figura 2.** *Acondicionamiento de espacios comunes y trabajos de pintura mural y grafiti*

**Figura 3.** *Actividad de batucada*

**Figura 4.** *Salida por Granada*

**Figura 5.** *Actividades de cohesión grupal con el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada*

**Figura 6.** *Visita a las instalaciones de la Universidad de Granada y actividades de orientación académica y vocacional*



# **Introducción**



## **Introducción**

El desarrollo de proyectos inclusivos es una plataforma exponencial para tratar de asegurar la inclusión en la sociedad, pues busca brindar herramientas, desplegar conocimientos y brindar oportunidades dirigidos a aquellos que en un principio presentan una serie de condiciones o circunstancias que limitan su desarrollo integral. De hecho, actualmente son muchas las propuestas dirigidas a lograr una sociedad más justa, equitativa y cohesionada en todas las etapas educativas.

La Administración educativa, por medio de acciones formativas debe invertir en la promoción de este tipo de proyectos que, aunque especialmente pensados y diseñados para los colectivos vulnerables, beneficia a todo el alumnado en su conjunto. Para lograrlo, es importante desarrollar una reflexión previa del contexto donde se va a implementar, explorar las particularidades propias de los perfiles destinatarios, con vistas a garantizar la igualdad de oportunidades. En este sentido, los proyectos inclusivos deben orientarse a eliminar barreras sociales, físicas, económicas y culturales, permitiendo que todas las personas—independientemente de su género, edad, discapacidad, origen étnico o nivel socioeconómico— puedan participar y beneficiarse en igualdad de condiciones.

Asimismo, con vistas a combatir situaciones de desigualdad, debe promover la participación activa de todo el alumnado, promoviendo valores como el respeto o la valoración positiva hacia la diversidad. En consecuencia, la inclusión reconoce y valora la diversidad humana como una fortaleza. Los proyectos inclusivos fomentan el respeto mutuo, reducen la discriminación y ayudan a construir comunidades más tolerantes y solidarias.

Otra característica clave de este tipo de proyectos es la creatividad y la innovación. Seguir concibiendo la atención a la diversidad desde una perspectiva tradicional no conduce a mejoras ni en el contexto, ni en los destinatarios potenciales de estos proyectos. Enfoques multidimensionales, que exploran las posibilidades del entorno, al tiempo que ponen el énfasis en las necesidades reales, aporta una visión realista y cercana orientada a la resolución de problemas sistémicos, como el proyecto que ocupa la presente publicación.

Los proyectos inclusivos en Formación Profesional (FP) son fundamentales para garantizar que todo el alumnado tenga acceso a una formación de calidad y a una inserción laboral real, independientemente de su situación personal, social o educativa. En una etapa tan vinculada al empleo, la inclusión cobra un valor especialmente estratégico.

Esta propuesta no solo se orienta a lograr ciertas mejoras sobre el alumnado de compensatoria de Formación Profesional (FP) básica, sino que pretende lograr una cohesión e inclusión real, que no solo rompa con estereotipos propios de este colectivo. Busca, además reforzar su autoconcepto y autoestima, potenciando su sentido de pertenencia y participación. Esto reduce conflictos sociales y promueve la cooperación y el compromiso comunitario, al tiempo que contribuye al desarrollo sostenible. Los proyectos inclusivos aseguran que el progreso económico y social beneficie a toda la población, evitando que ciertos grupos queden excluidos y perpetúen ciclos de pobreza o marginación. Por último, deben atender a principios éticos y legales, considerando los diferentes marcos legales y acuerdos internacionales existentes que promueven la inclusión y los derechos humanos, tal y como la Agenda 2030. Desarrollar proyectos inclusivos demuestra responsabilidad social y compromiso con valores éticos fundamentales.

En el caso de los desarrollados con alumnado de compensación educativa se posicionan como una vía para garantizar una educación equitativa y de calidad, ya que atienden a estudiantes que se encuentran en situación de desventaja social, económica, cultural o educativa. Entre los argumentos que avalan la promoción de este tipo de proyectos, destacan:

- La consideración de Atención a la diversidad y equidad educativa como principios psicopedagógicos. Esta consideración es esencial pues el alumnado que cursa estos estudios ya que tienden a presentar desfases curriculares, dificultades de aprendizaje o barreras derivadas de su contexto familiar o social. Los proyectos inclusivos permiten adaptar la enseñanza a sus necesidades reales, considerando nuevas formas de hacer a través del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (García-Martínez et al., 2026), anticipando situaciones de exclusión y el abandono escolar.
- Acciones dirigidas a la Prevención del fracaso y abandono escolar utilizando una amplia variedad metodológica, apoyándose en la legislación vigente, en este caso, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley

Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Así, el uso de metodologías activas, apoyos personalizados y refuerzos educativos, contribuirán a mejorar la motivación, el rendimiento académico y la autoestima, factores clave para reducir el fracaso escolar.

- Diseño de situaciones de aprendizaje que garanticen la igualdad de oportunidades. Esto no implica bajar el nivel curricular. Por el contrario, los esfuerzos se dirigen a proporcionar apoyos ajustados (recursos, tiempo, acompañamiento, mediación) a las necesidades del alumnado, con vistas a alcanzar los objetivos educativos en igualdad de condiciones con el resto del grupo.
- Búsqueda del desarrollo integral del alumnado, más allá de contenidos académicos. Se busca cultivar la esencia de la persona, dotándoles al alumnado herramientas y habilidades que faciliten su inserción en la sociedad, especialmente aquellas habilidades sociales, emocionales y comunicativas que favorecen su integración social, la convivencia positiva y el desarrollo personal en el contexto en el que viven.
- Uso de metodologías inclusivas, mediante diversas estrategias educativas, apoyadas en presupuestos socio constructivistas (León y Crisol, 2022), tales como: el Aprendizaje cooperativo; el Trabajo por proyectos; las Adaptaciones curriculares y andamiaje; el uso de recursos visuales y tecnológicos y la evaluación flexible y formativa. Estas estrategias y enfoques metodológicos benefician no solo al alumnado de compensación educativa, sino a todo el grupo-clase.
- Implicación de la comunidad educativa, mediante la coordinación entre docentes, orientadores, servicios sociales y familias es clave. Los proyectos inclusivos fomentan el trabajo colaborativo y una respuesta educativa coherente y global.
- Poner el foco sobre la construcción de un clima escolar positivo en el centro educativo, con vistas a instaurar la cultura de respeto, empatía y solidaridad entre el alumnado.

El proyecto que aquí se desarrolla, gracias a los fondos recibidos por la Unión Europea, en el marco de AIFE, se presenta como una herramienta esencial para garantizar el derecho a la educación, romper desigualdades sociales y construir una escuela más justa, donde cada alumno y alumna tenga la oportunidad real de aprender y desarrollarse plenamente.





# Capítulo 1.

**Aproximación a la inclusión educativa  
en España**



## **1. Aproximación a la inclusión educativa en España**

La educación especial es una disciplina que ha ido evolucionando con el paso del tiempo y cuyo tratamiento ha estado supeditado a las creencias predominantes en el momento histórico en el que tuvo lugar. Factores como las creencias religiosas, los avances científicos y los valores promovidos en cada sociedad han ido dibujando la forma en la que se trataban a las personas “diversas”, las creencias sobre su educabilidad, así como la posibilidad de conseguir que ellos adquiriesen cierta autonomía y dignidad.

La inclusión educativa, además de una pretensión de realidad, aborda un enfoque pedagógico y social que busca garantizar que todo el alumnado sin excepción e independientemente de sus características personales, sociales, culturales o económicas, puedan aprender y participen activamente en la realidad del centro educativo en el que cursan sus estudios.

Para comprender el momento en el que nos encontramos, es determinante saber de dónde partimos. En este sentido, se presenta un repaso de los antecedentes históricos de la inclusión educativa en España, para entender cómo se ha llegado al enfoque actual, al tiempo de valorar los avances logrados con el paso de los años. Por ello, en este capítulo se hace un recorrido histórico por las diferentes etapas por las que ha pasado la educación especial, comenzando por Grecia y Roma, como época que asienta los precedentes de la Educación Especial. A continuación, se hará mención al nacimiento de la Educación Especial, coincidiendo con los primeros centros creados para la educación de personas con diversidad sensorial, el proceso de institucionalización, acompañado de la creación masiva de instituciones dirigidas a salvaguardar a las personas con cualquier tipo de discapacidad, junto con sus respectivos amagos de educarlas. Posteriormente, se expondrá el modelo clínico, caracterizado por los avances hallados en la psicometría, la ciencia y la psicología, cuya principal misión era rehabilitar aquellas limitaciones caracterizadas por la propia discapacidad de la persona.

A continuación, se hará mención al modelo pedagógico, cuya principal misión es la de educar y brindar igualdad de oportunidades para todas las personas, incluidas aquellas que presentan cualquier tipo de discapacidad.

Una vez delimitada la evolución histórica de la Educación Especial, se examinarán las principales leyes educativas, junto con sus instrucciones y normativas que han hecho

posible avanzar hacia como se encuentra la inclusión en los centros educativos españoles en la actualidad.

## **1.1. Evolución histórica de la Educación Especial**

### *Antecedentes*

En la época romana y griega, las personas con discapacidad eran objeto de burla, siendo considerados “bufones”. La forma de tratar y ver a estas personas se caracterizaba por la prevalencia del modelo demonológico. El nacimiento de una persona con discapacidad era objeto de un castigo divino hacia sus progenitores, hecho que hacía que los padres se avergonzaran de ellos e incluso, se produjesen auténticos infanticidios. En aquellos casos de hijos e hijas con discapacidad provenientes de familias pudientes, se internaban en orfanatos lejos de la ciudad, recibiendo un tratamiento asistencial, basado en la compasión y la pena. Por lo tanto, a lo largo de este periodo, no se podía hablar de educación especial como tal.

### *Nacimiento de la Educación Especial*

El origen de la Educación Especial se sitúa en el siglo XVI con la aparición de los primeros centros educativos especializados en la discapacidad sensorial. En concreto, en Francia aparecen las primeras instituciones educativas para sordos y ciegos. En esta época, comienzan los primeros amagos de construcción del lenguaje de signos y escritura de relieve, que décadas más adelante, se convertirían en las modalidades de lenguaje oral y escrito que conocemos hoy en día: braille y lengua de signos.

En los siglos XVII y XVIII, se produce una involución en la Educación Especial, pues los intentos de institucionalización y los primeros centros educativos especializados en déficits concretos no daban los frutos que pretendían. Esos malos resultados desembocaron en la vuelta de las instituciones educativas especializadas a centros de encierro y orfanatos, prevaleciendo una vez más, el carácter asistencial por encima del educativo.

### *Etapa benéfico-asistencial: Modelo institucional*

El periodo de institucionalización de la educación especial se refiere al proceso de establecer y desarrollar sistemas educativos específicos y estructurados para atender a estudiantes con discapacidad. Este periodo de institucionalización coincide con la etapa benéfico-asistencial, un modelo organizativo que se enfoca en proporcionar apoyo y

servicios a personas con discapacidad para asegurar su desarrollo e inclusión en la sociedad. Esta institucionalización puede manifestarse de diferentes maneras en los sistemas educativos de los países y puede variar en su grado de inclusión o segregación. Es importante destacar que la institucionalización surge bajo un enfoque segregador, donde los estudiantes con discapacidades eran apartados de los entornos educativos regulares y se les brindaba una educación separada en escuelas o instituciones especializadas. Este hecho genera cierta controversia pues, por un lado, existe la intención de diseñar una educación adaptada a las necesidades concretas de las personas con discapacidad. Sin embargo, por otro, producían una segregación social y aislamiento de estos individuos del resto de la comunidad, lo que impedía sus posibilidades reales de socialización e inclusión.

Por tanto, el origen de la institucionalización de la educación especial se remonta a diferentes momentos históricos y desarrollos en la forma en que la sociedad ha abordado las necesidades educativas de las personas con discapacidad.

#### *Etapa Rehabilitadora -Terapéutica: Modelo clínico*

La etapa rehabilitadora y terapéutica, basada en un modelo clínico de la educación especial, se caracteriza por la necesidad de diseñar la atención educativa en base al diagnóstico de las personas con discapacidad, entendiendo que cada persona con discapacidad es única y requiere un enfoque personalizado para su aprendizaje y desarrollo. Esta etapa va acompañada de los avances de la psicometría y la aparición de las primeras clasificaciones de los trastornos y discapacidad. Surge como consecuencia de una preocupación generalizada de la sociedad actual sobre el tratamiento que podían recibir estas personas. Otro aspecto que influyó considerablemente en este cambio de paradigma fue motivado por las consecuencias de los conflictos bélicos, donde muchos de los excombatientes volvieron de la guerra con muchas secuelas físicas, pero, sobre todo, psicológicas.

Por otro lado, los avances y desarrollos en el campo de la medicina y la psicología en relación con el tratamiento y atención de personas con discapacidad constituyeron las bases sólidas para la aparición del modelo clínico. Cronológicamente, su origen puede situarse en los siglos XIX y principios del siglo XX, donde se produjeron importantes avances en el conocimiento sobre el desarrollo humano, la psicología y las ciencias

médicas. Estos avances llevaron a una mayor comprensión de las discapacidades y a la creación de enfoques más individualizados para su atención y tratamiento.

### *El modelo Pedagógico de Educación Especial*

En la segunda mitad del siglo XX, muchos de los países europeos buscaban romper con las instituciones segregadoras que se habían ido implantando en la primera mitad de siglo, buscando un tratamiento de las personas con discapacidad, cuyo énfasis se situase en el aprendizaje y en la aplicación de instrumentos y estrategias dirigidas a que adquiriesen mayor autonomía. En esta línea, se lucha por la escolarización masiva de los estudiantes con discapacidad en centros ordinarios, como vía prioritaria para acabar con la segregación producida por la escolarización exclusiva en centros específicos.

En consecuencia, aflora el principio de normalización. Se basa en la idea de que todas las personas, incluidas aquellas con discapacidades, tienen el derecho a llevar una vida lo más normalizada e inclusiva posible. Cronológicamente, el inicio de este modelo data en los años 60 en Europa (Dinamarca y Suecia) como parte de un movimiento para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad y promover su inclusión en la sociedad. Sin embargo, no será hasta la década de los 80 cuando aterrice en España., donde surgen los conceptos de integración e inclusión como guías de los procesos educativos.

Con el asentamiento del movimiento de Educación inclusiva se logra instaurar una cultura de la inclusión, que trata de superar la cultura del déficit que impregnaba en la práctica a la integración escolar. Entre otras cuestiones, se busca poner el énfasis en las necesidades que presentan las personas con diversidad funcional con vistas a garantizar potenciar su máximo desarrollo y superar el foco sobre las limitaciones que venían determinadas por su condición de minusvalía o discapacidad.

Con ello, se trata de trasladar una respuesta educativa acorde desde los centros educativos ordinarios, buscando reducir en la medida de lo posible cualquier situación de segregación. En esta línea, se hacen grandes esfuerzos en introducir cambios en la consideración de la discapacidad, tratando de anteponer una visión positiva hacia la diversidad en detrimento de una negativa que busca una educación homogeneizadora de todo el alumnado, que no va en sintonía con la creciente heterogeneidad de las aulas.

Asimismo, se pone el foco en la formación del profesorado, incluyendo nociones de atención a la diversidad en los planes formativos de todos los docentes y no en exclusiva de los especialistas, para garantizar la igualdad de oportunidades y la construcción de situaciones significativas en todo el transcurso de la jornada académica. Finalmente, se diseñan fórmulas para garantizar que todo el alumnado adquiera las nociones básicas de un currículum compartido, a través de diferentes medidas como las adaptaciones de acceso al currículum, los programas de refuerzo o las adaptaciones curriculares.

En síntesis, las características del modelo pedagógico de educación especial son las siguientes:

- **Individualización del currículo.** El modelo pedagógico busca adaptar el currículo académico para satisfacer las necesidades y capacidades de cada estudiante, ajustando el contenido y los métodos de enseñanza a su singularidad. Enseñanza inclusiva. Aunque el modelo pedagógico de educación especial puede incluir aulas y programas específicos dirigidos hacia estudiantes con discapacidad, su finalidad última es la inclusión de este colectivo en las aulas ordinarias, buscando su permanencia en las mismas siempre que sea posible.
- **Apoyos y adaptaciones.** Los docentes implementan apoyos y adaptaciones para permitir la participación de los estudiantes con discapacidades en el proceso educativo. Estos apoyos pueden incluir tecnologías de asistencia, materiales adaptados, estrategias de enseñanza diferenciadas y la colaboración con especialistas en educación especial.
- **Evaluación formativa.** No se pretende una evaluación diagnóstica o sumativa en exclusiva. Más allá de eso, lo que se pretende es conocer las características y necesidades reales de estos alumnos, para ajustar la respuesta educativa en la medida en la que se observen progresos en el alumnado. La retroalimentación durante todo el progreso es un aspecto esencial que permite optimizar el potencial del estudiante, al tiempo que ayuda a los docentes en el diseño e implementación de situaciones de aprendizaje significativas para ellos.
- **Enfoque en el desarrollo integral.** Además de abordar las necesidades académicas, el modelo pedagógico de educación especial también considera el desarrollo social, emocional y personal de los estudiantes con discapacidad. Se

fomenta el crecimiento integral y se trabaja en el desarrollo de habilidades para la vida diaria y la autonomía.

- **Atención educativa multidisciplinar.** Los docentes y especialistas en educación especial trabajan en estrecha colaboración para identificar y atender las necesidades educativas de los estudiantes. Esta colaboración garantiza un enfoque multidisciplinario y una intervención más eficaz.

## **1.2. Evolución legislativa de la inclusión en España**

En la historia de España, son diversas las leyes educativas que han permitido construir el camino de la inclusión, tal y como lo conocemos hoy en día. Algunas de esas leyes han aportado grandes avances, mientras otras han aportado pequeños granos de arena, que han permitido un avance hacia el modelo educativo que se pretende instaurar no solo desde la investigación, sino en la propia realidad práctica. En este proceso, se distinguirá entre la educación preconstitucional, la Constitución Española de 1978, la Ley General de Educación (LGE), la Ley Orgánica de Derecho a la Educación (LODE), Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002), la Ley Orgánica de Educación (LOE), Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y, la legislación vigente, la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE).

Previa a la Constitución Española, se observa un sistema educativo centralizado y homogéneo, donde la atención a la diversidad era inexistente. El alumnado con discapacidad era relegado a centros especializados o escuelas especiales, siendo excluido del sistema escolar ordinario. En consecuencia, el enfoque educativo era segregador, pues el foco se ponía en la memorización y el rendimiento académico estándar.

Con la llegada de la Constitución Española se produce un punto de inflexión, donde comienzan a producirse reflexiones sobre la educación como derecho que debe estar al servicio de todos. Este pensamiento promueve la igualdad de oportunidades, sentando las bases legales para futuras políticas de inclusión y compensación educativa.

Anterior a la Constitución, surgió la LGE (1970), aunque sus reformas fueron posteriores y comenzaron a materializarse en la década de los 80, entre otras cuestiones, se introdujo la atención a la diversidad a través de pequeñas acciones orientadas a la integración de alumnado con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria.

También se impulsaron los primeros programas de educación compensatoria, dirigidos a alumnado desfavorecido social o culturalmente.

Años más tarde, en 1985, la LODE consolidó la participación de la comunidad educativa, a través de la creación de servicios de orientación y apoyo pedagógico. Sin embargo, no será hasta la aparición de la LOGSE, en 1990, cuando no se materialicen muchos aspectos de las reflexiones producidas en leyes precedentes. Entre otras cuestiones, en materia de atención a la diversidad, esta ley supuso:

- Introdujo la atención a la diversidad como principio pedagógico.
- Comenzó la integración del alumnado con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias.
- Impulsó los programas de compensación educativa para reducir desigualdades socioeconómicas y culturales.
- Introdujo los departamentos de orientación en los centros educativos.

En el siguiente siglo, casi al inicio de los 2000, apareció la LOCE, aunque nunca llegó a implementarse, estuvo acompañada de diversas polémicas y críticas relacionadas con la consideración del alumnado con discapacidad y las acciones diseñadas para atenderle. En 2006, surge la LOE, considerada una de las leyes educativas que más avances han supuesto en materia de inclusión. Además de sistematizar protocolos de atención a la diversidad, acuñó el concepto de Necesidad Específica de Apoyo Educativo (NEAE), concepto fundamental para el diseño, evaluación e intervención de los procesos inclusivos.

La LOMCE (2013), aunque muy criticada por el tratamiento del alumnado, seguía reconociendo la necesidad de adaptaciones y apoyos para alumnado con dificultades. Además, incorporó programas específicos para la reducción del abandono escolar y mejora de competencias básicas.

Por último, la LOMLOE (2020), ley actual vigente, plantea grandes avances en materia de inclusión, empoderando a los centros educativos en detrimento de los centros de educación especial. Entre otras cuestiones, incluye la inclusión como principio fundamental del sistema educativo español, planteando acciones dirigidas a reforzar la equidad y atención a la diversidad, la prevención del fracaso escolar, fortaleciendo la compensación educativa y el diseño de programas de refuerzo socioemocional y

promoviendo la participación de familias y comunidades. Además, entre sus principales apuestas para abogar por una educación inclusiva de calidad, introduce el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como principal estrategia para asegurar el acceso y participación de todo el alumnado y favorecer con garantías de éxito, desde una perspectiva holística, su desarrollo integral.

La Tabla 1 sintetiza la evolución de la inclusión desde los antecedentes de la Constitución española hasta la actualidad.

**Tabla 1**  
*Cronología de la inclusión educativa en España*

<b>Año / Etapa</b>	<b>Hito / Ley</b>	<b>Aspectos clave relacionados con la inclusión</b>
<b>Antes de 1978</b>	Educación preconstitucional	- Educación homogénea y centralizada -Alumnado con discapacidad o necesidades especiales en gran parte excluido -Escuelas especiales separadas del sistema ordinario
<b>1978</b>	Constitución Española	- Derecho a la educación para todos -Igualdad de oportunidades educativa como principio básico
<b>1985</b>	LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación)	- Participación de la comunidad educativa - Creación de servicios de orientación y apoyo pedagógico
<b>1990</b>	LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo)	- Atención a la diversidad como principio pedagógico - Integración de alumnado con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias - Programas de compensación educativa para alumnado desfavorecido
<b>2002</b>	LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación)	- Continuidad de apoyos y adaptaciones para alumnado con dificultades- Impulso a la equidad y reducción del fracaso escolar
<b>2013</b>	LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa)	- Programas específicos para reducir el abandono escolar - Fomento de competencias básicas y refuerzos educativos

<b>Año / Etapa</b>	<b>Hito / Ley</b>	<b>Aspectos clave relacionados con la inclusión</b>
<b>2020</b>	LOMLOE (Ley Orgánica de Modificación de la LOE)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inclusión educativa como principio fundamental</li> <li>- Atención a la diversidad y equidad</li> <li>-Prevención del fracaso escolar y refuerzo socioemocional</li> <li>- Participación de familias y comunidades educativas</li> </ul>

Todos estos antecedentes muestran un **proceso gradual** de la inclusión educativa en el contexto educativo español, desde la exclusión hacia un sistema más equitativo, centrado en el aprendizaje y participación de todo el alumnado.



A surreal illustration of a person wearing a yellow hoodie and a dark backpack, riding a large, pink, fish-like creature with a large, golden eye. The scene is set against a light blue sky with soft, purple, puffy clouds. The person is sitting on the back of the fish, which is oriented towards the left.

**Capítulo 2.**  
**Atención educativa y desarrollo de  
buenas prácticas con el alumnado de  
compensación educativa**



## **2. Atención educativa y desarrollo de buenas prácticas con el alumnado de compensación educativa**

La atención educativa del alumnado de compensación educativa busca ofrecer apoyos y recursos específicos para atender a estudiantes en situación de desventaja y garantizar su aprendizaje y desarrollo integral. No obstante, antes de explorar las circunstancias que la promueven, así como las casuísticas intrínsecas derivadas de ella, es importante situar a este colectivo de acuerdo con la normativa en vigor, con vistas a entender las medidas que se implementan con ellos.

En este sentido, es importante puntualizar y esclarecer dos conceptos fundamentales: Necesidades Educativas Especiales (NEE) y Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), anticipando que la mayor parte del alumnado de compensación educativa, de acuerdo con la LOMLOE forma parte de este último.

Aunque el concepto de NEE surge a raíz del informe Warnock en 1978, no es hasta la LOGSE y la Declaración de Salamanca cuando cogió gran fuerza en el contexto español (Sandoval Mena et al., 2022). Autores como Pizarro-Romero y Sarmiento Chugcho (2023) sostienen que este concepto provocó cambios sustanciales en la forma de entender la educación, con la intención de adecuarse a las necesidades y características de todo el alumnado y lograr su desarrollo integral.

Al comienzo, las necesidades educativas especiales contemplaban aquellos alumnos que necesitaban durante un periodo de tiempo o a lo largo de su escolarización medios especiales de acceso al currículum mediante equipamientos específicos, reorganización y modificaciones sobre el ambiente físico y estructura social, así como técnicas de enseñanza especializadas, un currículum especial (centros específicos o aquellos que tienen una modalidad de escolarización D) o un currículum adaptado (Pereira dos Santos y Venites Sardagna, 2023). A su vez, también contemplaba a aquellos que presentaban dificultades de aprendizaje como la dislexia o la discalculia. Todos estos cambios conceptuales, sumado a movimientos internacionales, hacen que organismos como la UNESCO (2016) en un acto de reivindicación de la educación como derecho hablen de Educación inclusiva.

El nuevo paradigma de educación inclusiva entiende que la educación debe dirigirse hacia todo el alumnado y que el propósito es construir situaciones de aprendizaje significativas para ellos, donde se incorporarán los recursos materiales, organizativos, personales y tecnológicos necesarios para conseguirlo (Byrne, 2022). Por tanto, la educación especial no es complementaria a la educación ordinaria, sino que forma parte de la misma, desplazando el protagonismo a las ayudas y recursos que desde la escuela se debe brindar para que cada alumno alcance su máximo potencial. En este sentido, el diseño de la respuesta educativa debe hacerse de acuerdo al contexto concreto en el que se desenvuelve y caracteriza al alumno, con vistas a diseñar respuestas coherentes y factibles que satisfagan sus necesidades educativas reales desde una perspectiva holística.

En líneas generales, se dice que un niño tiene necesidades educativas especiales cuando presenta algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolaridad, que precisa de una demanda más específica y de una cantidad mayor de recursos educativos que los que precisan niños de su grupo de referencia según edad. Es precisamente en este contexto cuando emergen dos nociones interrelacionadas: los problemas de aprendizaje que tiene el niño y los recursos y materiales que precisan.

Sin embargo, este concepto es relativo, ya que incluye situaciones individuales muy distintas: desde las transitorias que puede presentar cualquier alumno en su proceso de desarrollo y que se manifiesta en una o varias áreas de desarrollo y/o aprendizajes, a las permanentes, que necesitan de estrategias psicopedagógicas y servicios muy específicos.

A continuación, en la Figura 1 se exponen todos los subgrupos que estarían insertos dentro del denominado colectivo de alumnado con NEAE.

**Figura 1**

*Subgrupos incluidos dentro del concepto NEAE*



En la realidad de las aulas se observa cómo no existen dos niños iguales, a pesar de compartir diagnósticos similares. Este hecho hace que no se ponga tanto atención a la etiqueta que se deriva de su discapacidad o trastorno, como en las necesidades concretas que presenta el alumno o alumna en cuestión. En ese sentido, es posible que un alumno con TEA presente ciertas necesidades lingüísticas para mantener una comunicación funcional, que podrían ser similares en algunos casos a las de un niño que tenga un diagnóstico de Trastorno de la comunicación o de otro que presente un trastorno grave del desarrollo. Además, es posible que en un mismo niño posea rasgos característicos de varios trastornos a la vez, por lo que *no puede diseñarse ninguna respuesta educativa genérica* basada en la etiqueta de la discapacidad o el trastorno. Toda respuesta educativa se realizará en función de la evaluación multidimensional que se haga a cada alumno o alumna.

En cualquier caso, el alumnado de compensación educativa inserto como una subcategoría NEAE, refiriéndose a aquellos estudiantes que, debido a factores sociales, económicos, culturales o personales, presentan dificultades para acceder al currículo de manera equitativa. Al respecto, bajo el colectivo de compensación educativa tendrán cabida aquellos que presenten alguna de las siguientes características:

- Situación socioeconómica desfavorable.
- Desventajas culturales o lingüísticas (alumnado inmigrante o con lengua materna distinta).
- Bajo rendimiento académico sostenido o riesgo de fracaso escolar.
- Necesidades educativas especiales leves o temporales.
- Contextos familiares inestables o con falta de recursos educativos en casa.

Su atención educativa consiste en implementar estrategias y recursos que suplan o minimicen estas desigualdades para que todos puedan aprender en igualdad de condiciones.

Los objetivos principales que se esbozan para lograr su inclusión se orientan a:

- Reducir desigualdades de aprendizaje: adaptando la enseñanza a las necesidades del alumnado.
- Favorecer la integración escolar y social: promoviendo la participación plena en el aula y en la vida del centro.
- Prevenir el fracaso y abandono escolar: ofreciendo refuerzos y acompañamiento educativo.
- Desarrollar competencias básicas y transversales: académicas, emocionales y sociales.
- Promover la motivación y autoestima: reconociendo capacidades y logros de cada estudiante.

No obstante, el diseño de una respuesta inclusiva debe ser consecuencia de una acción coordinada y meditada entre todos los profesionales que trabajan con este colectivo, identificándose las siguientes fases:

1. **Detección y diagnóstico:** identificar necesidades y dificultades mediante evaluaciones iniciales.
2. **Planificación de apoyos:** diseñar estrategias personalizadas o grupales.
3. **Intervención educativa:** aplicar adaptaciones, refuerzos y metodologías inclusivas.
4. **Evaluación continua:** medir avances, ajustar estrategias y reforzar logros.
5. **Coordinación con la comunidad educativa:** docentes, orientadores, familias y servicios sociales.

En el caso de la enseñanza postobligatoria, en concreto la aportada por la Formación Profesional (FP) básica, se observa cómo se trata de un enclave estratégico para el desarrollo de proyectos inclusivos, ya que acoge a alumnado con trayectorias educativas complejas, riesgo de abandono escolar y, en muchos casos, situaciones de vulnerabilidad social. La inclusión en esta etapa es determinante para el éxito personal, académico y laboral del alumnado, debido a la variedad y tipología de perfiles que la cursan. De hecho, la FP acoge a alumnado muy diverso: jóvenes con trayectorias de fracaso escolar, personas con discapacidad, alumnado migrante, adultos que retoman estudios o estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo. Los proyectos inclusivos permiten ajustar los procesos formativos para que todos puedan adquirir competencias profesionales y mejorar su empleabilidad futura.

Asimismo, debe ser una etapa caracterizada por la práctica, la creatividad y la innovación como vía para combatir el abandono y despertar la motivación en un alumnado ya desmotivado de por sí. De esta manera, se atisban diferentes estrategias metodológicas activas que potencian de forma natural el aprendizaje práctico. Así, los proyectos insertos en esta etapa tienden a fundamentarse en:

- Aprendizaje basado en proyectos (ABP)
- Aprendizaje-servicio (ApS)
- Simulación de entornos reales de trabajo
- Trabajo cooperativo con roles diversos
- Uso de tecnologías accesibles

Asimismo, no solo se denotan cambios en relación con las metodologías empleadas, también se recogen medidas de atención a la diversidad y a las diferencias individuales que posibiliten el aprendizaje, la promoción de este alumnado en esta enseñanza, así como la obtención del título acreditativo. Entre otras, se contempla la realización de:

- Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) con tareas reales
- Aprendizaje cooperativo, con roles adaptados
- Aprendizaje-servicio, con impacto en la comunidad
- Metodología práctica y manipulativa
- Evaluación continua, formativa y flexible

Al tratarse de enseñanzas orientadas a la empleabilidad, el desarrollo de prácticas de esta índole debe potenciar el aprendizaje de competencias y habilidades que resultan fundamentales y relevantes, especialmente para el alumnado en riesgo de exclusión, para potenciar la empleabilidad y su futura inserción laboral: trabajo en equipo, comunicación, responsabilidad, resolución de problemas y autonomía personal.

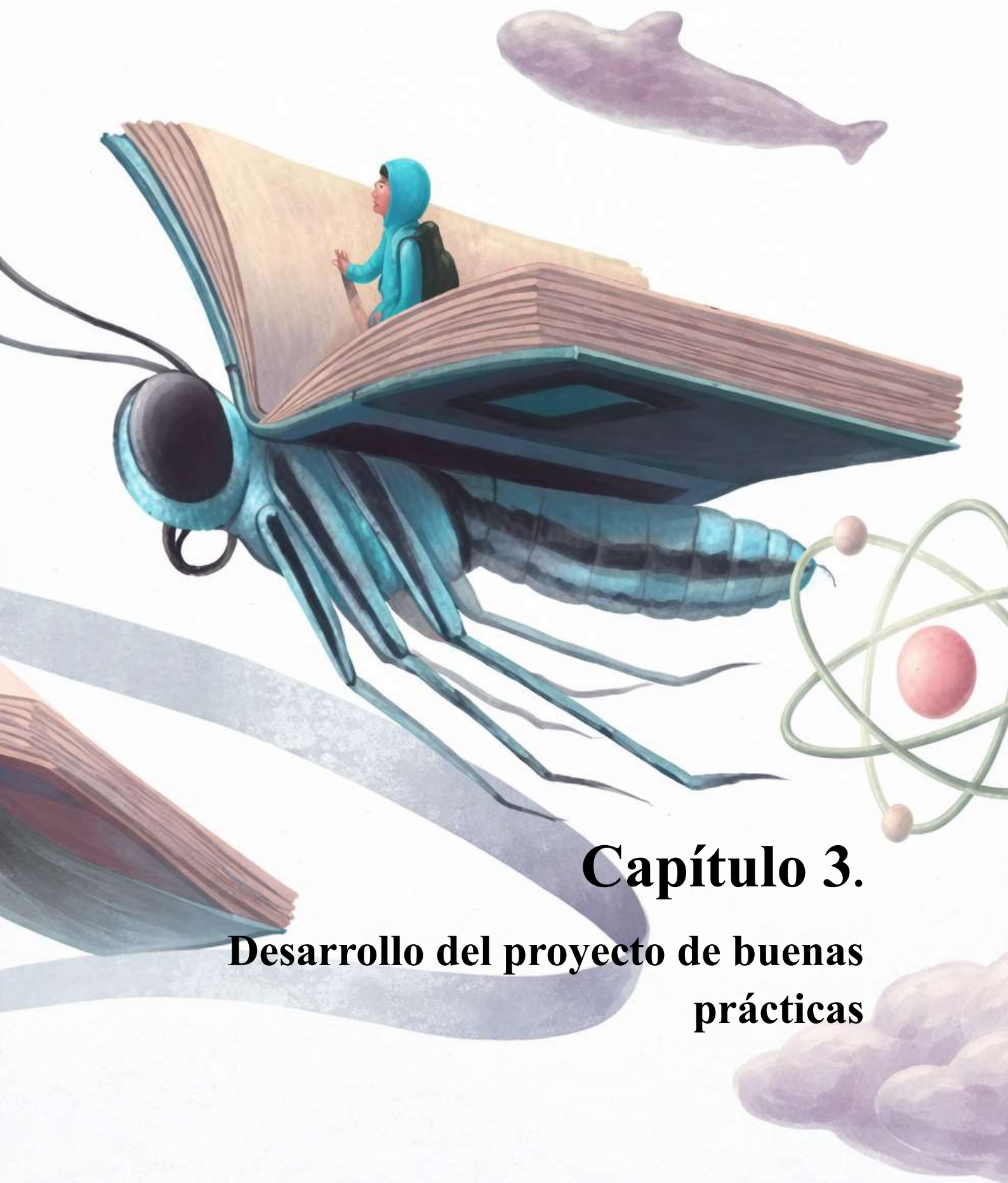
Asimismo, para lograr la empleabilidad real en el contexto donde tienen lugar estas enseñanzas, se requiere, en la mayoría de las ocasiones, del consorcio de diferentes empresas del entorno para otorgar verdadera significatividad a lo aprendido. En este sentido, el diseño y desarrollo de proyectos inclusivos ha de otorgar cierta importancia a la participación de entidades del tercer sector y la participación de Servicios de orientación laboral para facilitar así una transición más justa y realista al mercado laboral de este estudiantado. De esta manera, no solo se contribuye a una mejora del éxito académico, sino que también ayuda a eliminar determinados estigmas asociados a ciertos itinerarios formativos, convirtiendo la Formación Profesional en una etapa educativa con carácter transformador en la inserción laboral y la inclusión social.

Algunos ejemplos de proyectos de esta índole en FP Básica podrían ser:

- Proyecto de mantenimiento del centro: reparación, pintura, jardinería
- Taller productivo: elaboración de productos para uso real
- Proyecto de servicios a la comunidad (limpieza de espacios, apoyo logístico)
- Emprendimiento social adaptado al entorno
- Proyectos intermodulares (ámbito profesional + comunicación y ciencias)
- Proyecto de alfabetización digital: enseñando a manejar herramientas tecnológicas y reforzando lectura y escritura.
- Huerto o jardín escolar inclusivo: aprendizaje práctico de ciencias y matemáticas mientras se fomenta la cooperación.
  
- Talleres de habilidades sociales y emocionales: gestión de emociones, resolución de conflictos y comunicación.
- Proyecto de emprendimiento social o solidario: crear productos o servicios para la comunidad, desarrollando competencias profesionales y personales.
- Proyecto de integración cultural y lingüística: intercambio de tradiciones, narración de historias y aprendizaje de la lengua oficial.

En el arduo camino de diseñar un proyecto contextualizado dentro de la FP básica, bajo el emblema de programas de compensación educativa, debe tenerse presente su principal objetivo, es decir, equilibrar las oportunidades de aprendizaje, ofreciendo apoyos específicos para que el alumnado alcance los objetivos curriculares. Entre otras cuestiones, ofrecen una segunda oportunidad educativa, mejoran la empleabilidad y favorecen la inclusión social y laboral del alumnado. Además, no solo buscan mejorar el rendimiento académico, sino también promover la igualdad, la integración y el desarrollo personal y social. Son un instrumento clave para reducir desigualdades y garantizar que todos los estudiantes tengan oportunidades reales de aprender y desarrollarse.





## **Capítulo 3.**

**Desarrollo del proyecto de buenas prácticas**



### **3. Desarrollo del proyecto de buenas prácticas**

En el presente capítulo se presenta el proyecto desarrollado en el marco de la Alianza para la Innovación y la Permanencia Educativa desde septiembre a diciembre de 2025. En concreto, este proyecto se realizó en el IES Leonardo Da Vinci. Puertollano (Ciudad Real), en colaboración con la Universidad de Granada y la Universidad de Jaén. El proyecto se enmarcó en la Modalidad B.1 – Alianza y desarrollo de proyectos Inter autonómicos.

El proyecto AIPE se articula como una experiencia de colaboración educativa inter autonómica, basada en la coordinación entre el centro educativo y las universidades participantes, y orientada al diseño conjunto de actuaciones innovadoras en el ámbito de la Formación Profesional Básica.

La organización del proyecto permitió establecer canales estables de comunicación, planificación compartida y seguimiento continuo, favoreciendo una intervención coherente y ajustada al marco de la modalidad B.1, así como a los objetivos de innovación educativa y mejora de la permanencia escolar.

A continuación, se expone una descripción completa del proyecto realizado, incorporando las principales evidencias encontradas a lo largo del mismo.

#### **3.1 Descripción del proyecto realizado**

##### **3.1.1. Contexto y justificación del proyecto**

El proyecto AIPE: Alianza para la Innovación y la Permanencia Educativa se desarrolló en el IES Leonardo Da Vinci de Puertollano a partir de un diagnóstico previo que evidenció una elevada incidencia de absentismo escolar en la Formación Profesional Básica, especialmente en el ciclo de Electricidad y Electrónica. Esta situación situaba a parte del alumnado en un riesgo real de abandono educativo temprano y hacía necesaria la puesta en marcha de actuaciones específicas desde una perspectiva preventiva y educativa.

El análisis realizado por el centro puso de manifiesto que el absentismo detectado no respondía a situaciones puntuales, sino que presentaba un carácter persistente, vinculado a factores personales, sociales y educativos. Entre ellos destacaban la

desmotivación académica, contextos de vulnerabilidad social, dificultades de vinculación con el entorno escolar y una percepción limitada de las posibilidades de continuidad formativa. En numerosos casos, las faltas superaban porcentajes elevados, comprometiendo seriamente la permanencia del alumnado en el sistema educativo.

Ante esta realidad, el proyecto se concibió desde un enfoque alejado de planteamientos sancionadores, priorizando el acompañamiento educativo, la orientación vocacional y la generación de experiencias educativas significativas. El objetivo principal fue reconstruir el vínculo del alumnado con el centro, favorecer su implicación activa y mejorar su percepción del itinerario educativo como una oportunidad real de desarrollo personal y profesional.

La colaboración con la Universidad de Granada y la Universidad de Jaén aportó una dimensión externa especializada que reforzó el carácter innovador del proyecto. La vinculación con el entorno universitario permitió ofrecer al alumnado referentes académicos y formativos cercanos, ampliando sus expectativas educativas y contribuyendo a situar la continuidad formativa como un horizonte posible y alcanzable.

En este contexto, el proyecto AIPE se configuró como una respuesta educativa estructurada, orientada a intervenir en las fases iniciales y medias del absentismo escolar, favoreciendo la motivación, la participación y la permanencia educativa del alumnado de Formación Profesional Básica mediante estrategias coordinadas y ajustadas a su realidad.

### **3.1.2 Agentes implicados y organización del proyecto**

El proyecto contó con la participación directa de alumnado de 1.º y 2.º de Formación Profesional Básica del ciclo de Electricidad y Electrónica del IES Leonardo Da Vinci, colectivo especialmente vulnerable ante el absentismo escolar y el riesgo de abandono educativo temprano. La intervención se centró de manera específica en este grupo, atendiendo a sus características, necesidades y perfil educativo.

El equipo estaba compuesto por el profesorado del ciclo, el ámbito de orientación, el equipo directivo y la coordinación, lo que permitió una actuación conjunta y organizada tanto a nivel educativo como institucional.

Asimismo, el proyecto se llevó a cabo en colaboración con profesorado universitario de la Universidad de Granada y de la Universidad de Jaén, que participó en tareas de asesoramiento pedagógico, orientación académica y diseño conjunto de actividades. Esta colaboración interinstitucional aportó una visión complementaria al trabajo desarrollado en el centro educativo y reforzó el carácter innovador del proyecto.

La organización del proyecto se basó en una estructura de coordinación compartida, articulada mediante reuniones periódicas, planificación conjunta de actuaciones y seguimiento continuo del desarrollo de las actividades. Este modelo permitió ajustar las intervenciones a la evolución del alumnado y garantizar la coherencia entre los objetivos planteados y las acciones realizadas.

La participación de las familias fue variable, reflejando la diversidad de situaciones personales y sociales del alumnado. No obstante, el contacto establecido con aquellas familias implicadas permitió reforzar el acompañamiento educativo y mejorar la coordinación en los casos de mayor riesgo, contribuyendo al seguimiento del alumnado durante el desarrollo del proyecto

### **3.1.3 Desarrollo temporal del proyecto**

La planificación del proyecto AIPE se articuló a lo largo del primer trimestre del curso académico, abarcando los meses de septiembre a diciembre, y permitiendo una intervención progresiva y coherente con el calendario escolar y con la evolución del alumnado de Formación Profesional Básica participante.

Durante el mes de septiembre se desarrolló una fase inicial de organización y diagnóstico. En este periodo se llevaron a cabo reuniones de coordinación entre el profesorado implicado, la dirección del centro y las universidades colaboradoras, así como encuentros informativos y de coordinación con las familias del alumnado. Asimismo, se presentó el proyecto al alumnado y se pusieron en marcha las primeras dinámicas orientadas a generar un clima de confianza y participación, estableciendo las bases organizativas y las líneas de actuación posteriores. La difusión del proyecto fue fundamental en este mes.

En el mes de octubre se implementaron actividades educativas en el aula, centradas en la reflexión personal, la orientación académica y profesional y el

acompañamiento educativo, incorporando de forma específica acciones de sensibilización y charlas orientadas a la visibilización de la Formación Profesional entre las mujeres y a la reflexión sobre los estereotipos de género en los itinerarios formativos. Junto a estas actuaciones, se iniciaron primeras actividades prácticas y creativas, como talleres de batucada y actuaciones de grafiti y pintura mural, orientadas a reforzar la cohesión grupal, la expresión colectiva y el sentimiento de pertenencia al centro. También tuvieron lugar reuniones periódicas con las facultades participantes, las familias, así como se llevaron a cabo actividades potenciales sobre difusión del mismo.

Durante el mes de noviembre se continuó con el desarrollo de actividades prácticas, artísticas y experienciales, centradas en la mejora y acondicionamiento de espacios del centro, mediante la pintura del aparcamiento de bicicletas y patinetes y la intervención en el espacio polideportivo, favoreciendo la implicación activa del alumnado en la mejora del entorno educativo. En este periodo se realizó, además, la visita educativa a la Universidad de Granada, donde se hizo una breve visita a la ciudad. Es importante puntualizar que estos chicos nunca habían salido de su ciudad, por lo que esto supuso un incremento exponencial en su motivación. A continuación, tuvo lugar la visita a la Facultad de Ciencias de la Educación y trabajo en el pabellón polideportivo de la UGR. Ahí se realizaron dinámicas para potenciar la cohesión de grupo a través de estrategias basadas en el juego cooperativo y predeportivo.

Durante el mes de diciembre se desarrollaron actividades adaptadas a los intereses del alumnado, entre ellas la realización de programas de radio y pódcast en la radio del centro, y se llevó a cabo la visita educativa a la Universidad de Jaén, centrada en actividades de orientación académica y vocacional apoyadas en principios de la neurociencia aplicada a la educación, reforzando la reflexión del alumnado sobre su futuro formativo y profesional. El proyecto concluyó con sesiones de valoración, seguimiento y sistematización de la experiencia desarrollada.

Esta secuencia permitió un desarrollo ordenado del proyecto, con fases de diagnóstico, intervención y cierre, con seguimiento continuo del alumnado a lo largo de un trimestre clave.

### **3.1.4 Metodologías empleadas**

Las actuaciones desarrolladas en el marco del proyecto se apoyaron en un enfoque metodológico activo, participativo y experiencial, ajustado a las características del alumnado de Formación Profesional Básica y orientado a reforzar su motivación, implicación educativa y permanencia en el sistema formativo. El diseño metodológico priorizó el aprendizaje significativo y el acompañamiento educativo como ejes fundamentales del proyecto.

Trasversalmente, se adoptó un planteamiento preventivo y no sancionador, centrado en la comprensión del absentismo y en la creación de experiencias educativas positivas. Este enfoque permitió situar al alumnado como protagonista de su propio proceso educativo, favoreciendo su participación activa y su corresponsabilidad en las actividades propuestas.

Se utilizaron dinámicas de trabajo cooperativo y metodologías basadas en la acción, que fomentaron la ayuda entre iguales, la cohesión grupal y el sentimiento de pertenencia al centro. Las actividades prácticas vinculadas a talleres de batucada, intervenciones de grafiti y pintura mural y la mejora de distintos espacios del centro se concibieron como herramientas pedagógicas orientadas al desarrollo de habilidades personales y sociales, tales como la comunicación, el trabajo en equipo, la responsabilidad y la gestión emocional.

El proyecto integró la orientación académica y vocacional como un elemento central del proceso educativo, vinculándola al autoconocimiento y a la reflexión sobre el futuro formativo y profesional del alumnado. Desde esta perspectiva, se trabajó la orientación incorporando principios de la neurociencia aplicada a la educación, facilitando la comprensión de los procesos de toma de decisiones, la motivación y la proyección personal a medio y largo plazo.

También se emplearon metodologías comunicativas, expresivas, como la realización de programas de radio y pódcast, trabajando la expresión oral, la escucha activa y la participación, reforzando la autoestima y la confianza del alumnado en sus propias capacidades.

Sin olvidar la metodología cuantitativa, mediante la aplicación de cuestionarios estructurados dirigidos al alumnado y a las familias, con el objetivo de recoger información sobre su percepción, grado de implicación y valoración de las actuaciones desarrolladas en el proyecto

La combinación de estas metodologías permitió una adaptación continua a la evolución del grupo, atendiendo a la diversidad de ritmos y necesidades del alumnado y contribuyendo a la creación de un entorno educativo más inclusivo, motivador y conectado con la realidad de la Formación Profesional Básica.

### **3.1.5 Contribución a la Agenda 2030 y a los Objetivos de Desarrollo Sostenible**

El proyecto AIPE se alineó con los principios de la Agenda 2030, especialmente con el ODS 4, al promover una educación inclusiva orientada a la permanencia del alumnado en el sistema educativo, y con el ODS 17, mediante la colaboración efectiva entre el centro educativo y las universidades participantes.

Asimismo, las actuaciones desarrolladas incorporaron una perspectiva de igualdad y equidad educativa, contribuyendo de manera transversal a la sensibilización del alumnado y a la mejora del clima de convivencia, en coherencia con los objetivos de desarrollo sostenible.

## **3.2. Descripción de los resultados obtenidos**

### **3.2.1 Resultados en la comunidad educativa y en la orientación académica y vocacional**

La aplicación del proyecto AIPE tuvo un impacto positivo en la comunidad educativa, especialmente en el alumnado de Formación Profesional Básica participante. A lo largo del periodo de ejecución se observó una evolución favorable en la actitud del alumnado hacia el centro educativo y una mejora progresiva en la implicación y participación en las actividades propuestas, especialmente en el alumnado con absentismo leve y medio.

Si bien el proyecto no permitió una eliminación inmediata del absentismo estructural, sí contribuyó a estabilizar situaciones de riesgo y a mejorar la regularidad en

la asistencia de parte del alumnado, así como su vinculación con el entorno escolar. Las actuaciones desarrolladas favorecieron una mayor percepción del centro como un espacio de apoyo, acompañamiento y oportunidad educativa.

En el ámbito de la orientación académica y vocacional, el contacto con el entorno universitario y las actividades de reflexión sobre el futuro formativo permitieron ampliar las expectativas educativas del alumnado y reforzar la consideración de la continuidad educativa como una opción posible y alcanzable. Además, se constató una mayor disposición del alumnado a reflexionar sobre su itinerario formativo y a participar activamente en procesos de orientación.

Los resultados obtenidos evidencian que el proyecto mejoro el clima educativo, la implicación del alumnado y su percepción del valor de la educación, sentando las bases para una intervención preventiva eficaz frente al abandono escolar temprano en FP Básica.

### **3.2.2 Inclusión educativa, igualdad y cohesión social**

Las actuaciones desarrolladas en el ámbito de la orientación académica y vocacional reforzaron la reflexión del alumnado sobre su futuro formativo y profesional, incorporando nuevas referencias educativas y ampliando sus expectativas de continuidad en el sistema educativo.

Las actividades cooperativas, artísticas y comunicativas favorecieron la participación activa del alumnado, la mejora de las relaciones interpersonales y la generación de un clima de aula más estable y participativo. Estas dinámicas contribuyeron a reforzar el sentimiento de pertenencia al grupo y al centro educativo.

En relación con la igualdad, aunque el grupo participante estuvo compuesto íntegramente por alumnado masculino, el proyecto incorporó de forma transversal una educación en valores basada en el respeto, la corresponsabilidad y la igualdad de oportunidades, desde un enfoque coherente con la realidad del grupo y los principios inclusivos del centro.

### **3.2.3 Desarrollo de habilidades personales y sociales**

El proyecto contribuyó de manera significativa al desarrollo de habilidades personales y sociales (soft skills) en el alumnado participante, consideradas fundamentales para la empleabilidad, la permanencia educativa y la integración social.

A través de las distintas actividades desarrolladas, el alumnado trabajó competencias como la comunicación oral, el trabajo en equipo, la responsabilidad, la gestión emocional, la resolución de conflictos y la iniciativa personal. Estas habilidades se abordaron desde una perspectiva práctica y vivencial, adaptada al perfil del alumnado de Formación Profesional Básica.

Las experiencias de creación artística, mejora del entorno educativo y participación en programas de radio y pódcast reforzaron la autoestima, la confianza en las propias capacidades y la implicación activa en el proceso educativo.

### **3.2.4 Alcance del proyecto**

El proyecto tuvo un alcance directo sobre 20 alumnos de 1.º y 2.º de Formación Profesional Básica del ciclo de Electricidad y Electrónica del IES Leonardo Da Vinci.

Implicó de forma activa al profesorado de los módulos técnicos, al orientador del centro, al equipo directivo y al profesorado universitario de la Universidad de Granada y la Universidad de Jaén, favoreciendo la creación de una red interinstitucional de colaboración educativa. De forma complementaria, se realizó difusión externa a través de las redes sociales del centro educativo y de las universidades participantes, contribuyendo a la visibilización del proyecto y a su proyección más allá del ámbito del propio centro.

De manera indirecta, el impacto se extendió al conjunto del centro educativo mediante la mejora de espacios comunes, la visibilización de las actuaciones desarrolladas y la difusión de la experiencia como práctica innovadora de prevención del absentismo escolar.

### **3.2.5 Valoración global para la mejora de la acción educativa**

La experiencia y su valoración global es positiva en relación con la mejora de la acción educativa en la Formación Profesional Básica. A pesar de partir de una situación inicial compleja, marcada por elevados niveles de absentismo y desmotivación, el proyecto ha evidenciado la utilidad de intervenciones educativas preventivas basadas en la orientación, el acompañamiento y la implicación activa del alumnado.

El desarrollo del proyecto ha permitido profundizar en el conocimiento de las causas del absentismo desde una perspectiva educativa, emocional y social, aportando elementos de análisis que facilitan una intervención más ajustada y coherente con la realidad del alumnado. Asimismo, las actuaciones implementadas han contribuido a mejorar el clima educativo, la cohesión grupal y la percepción del centro como un espacio de apoyo y oportunidad.

Desde el punto de vista metodológico, la experiencia confirma la eficacia de enfoques activos, experienciales y no sancionadores en contextos de alta vulnerabilidad, así como la importancia de integrar la orientación académica y vocacional de manera transversal en la práctica educativa. La colaboración con el entorno universitario ha reforzado este enfoque, aportando referentes formativos y ampliando las expectativas educativas del alumnado.

En conjunto, los resultados obtenidos sientan las bases para la consolidación de líneas de mejora educativa estables en el centro, orientadas a la prevención del abandono escolar temprano y a la permanencia educativa del alumnado de Formación Profesional Básica. La experiencia desarrollada constituye, además, un punto de partida sólido para la continuidad del proyecto y su posible adaptación a otros contextos educativos con características similares.

### **3.3. Descripción de las actividades realizadas relacionadas con los objetivos del proyecto**

Las actividades desarrolladas en el marco del proyecto AIPE se diseñaron de forma coherente con los objetivos planteados, priorizando la participación activa del alumnado, la mejora de la motivación, el refuerzo del vínculo con el centro educativo y la prevención del absentismo escolar en Formación Profesional Básica.

En una fase inicial, se realizaron actividades de acogida, diagnóstico y orientación, orientadas a presentar el proyecto al alumnado y sus familias, generar un clima de confianza y detectar necesidades educativas, emocionales y motivacionales. Estas actuaciones permitieron ajustar el desarrollo posterior del proyecto a la realidad del grupo.

Se llevaron a cabo talleres específicos dirigidos a alumnas del centro, orientados a la visibilización de los ciclos de Formación Profesional Básica (no hay en la FPB) y a la captación de futuras alumnas, promoviendo la igualdad de oportunidades y la ruptura de estereotipos de género en los itinerarios formativos vinculados a los módulos técnicos.

Posteriormente, se llevaron a cabo actividades educativas en el aula, centradas en la reflexión personal, la orientación académica y profesional y el acompañamiento educativo, combinadas con dinámicas cooperativas que favorecieron la implicación del alumnado y su participación activa en el proceso educativo.

El proyecto incorporó de manera destacada actividades prácticas, artísticas y experienciales, concebidas como herramientas educativas para reforzar la motivación y el sentimiento de pertenencia al centro. Entre ellas se incluyeron actuaciones de creación artística y mejora del entorno escolar, mediante trabajos de pintura mural, grafiti y acondicionamiento de espacios comunes, así como la creación de un aparcamiento para bicicletas y patinetes y la mejora de zonas polideportivas del centro.

Asimismo, se desarrollaron talleres de batucada, orientados a favorecer la cohesión grupal, la expresión emocional y el trabajo cooperativo, contribuyendo al desarrollo de habilidades personales y sociales. Para la realización de estos talleres se contó con la cesión gratuita de materiales por parte de una entidad colaboradora del entorno.

En el ámbito de la orientación vocacional y académica, se realizaron dos salidas educativas, una a la Universidad de Granada y otra a la Universidad de Jaén, en las que el alumnado pudo conocer el entorno universitario, participar en actividades formativas y ampliar sus expectativas educativas.

El proyecto incluyó también actividades de comunicación y expresión, mediante la realización de programas de radio y pódcast en la radio del centro educativo, que permitieron trabajar la expresión oral, la comunicación efectiva y la participación activa

del alumnado desde un formato cercano y motivador. Reforzando la motivación, la participación y la permanencia educativa del alumnado, desde un enfoque práctico, inclusivo y ajustado a la realidad del centro.

### **3.4. Recursos empleados**

Para el desarrollo del proyecto AIPE se emplearon recursos humanos, materiales y organizativos, optimizados en función de las necesidades reales del alumnado y de las actividades realizadas, garantizando una utilización eficiente y ajustada a los objetivos del proyecto.

- **Recursos humanos:** El proyecto contó con la implicación directa del profesorado de los módulos técnicos del ciclo de Formación Profesional Básica, del orientador del centro y del equipo directivo, que participaron en la planificación, ejecución y seguimiento de las actividades. Asimismo, se contó con la colaboración del profesorado universitario de la Universidad de Granada y de la Universidad de Jaén, que aportó asesoramiento pedagógico, orientación académica y apoyo en el diseño de actuaciones educativas y materiales transferibles.
- **Recursos materiales:** Se utilizaron materiales didácticos, artísticos y de difusión financiados íntegramente con cargo al propio proyecto, principalmente materiales de pintura para pared y suelo, material de papelería para dinámicas educativas y actividades de orientación, así como cartelería y material gráfico destinado a la difusión y visibilización del proyecto. Asimismo, los desplazamientos y salidas educativas realizadas en el marco del proyecto fueron sufragados con los fondos concedidos, sin generar costes adicionales para el centro educativo ni para las familias del alumnado.

Para el desarrollo de los talleres de batucada se contó con materiales cedidos de forma gratuita por una entidad colaboradora del entorno, lo que permitió la realización de la actividad sin coste económico adicional. Igualmente, se emplearon los recursos técnicos y audiovisuales propios del centro educativo, en especial la radio escolar, para la realización de programas de radio y podcast como herramienta educativa y comunicativa

- **Recursos organizativos y logísticos:** El centro puso a disposición del proyecto los espacios educativos necesarios, tanto aulas como zonas comunes, así como los medios organizativos para la realización de salidas educativas a las universidades colaboradoras. La coordinación interna y externa permitió una gestión eficaz del calendario, los desplazamientos y la participación del alumnado.

Esta suma de recursos empleados fue adecuada y suficiente para el desarrollo del proyecto, destacando la optimización de medios propios, la colaboración interinstitucional y el aprovechamiento de recursos del entorno como elementos clave para la viabilidad de la experiencia. Todo esto no sería posible sin la parte de subvención del proyecto.

### **3.5. Plan de difusión**

El proyecto AIPE contó con un plan de difusión amplio y diversificado, orientado a dar visibilidad a las actuaciones realizadas, compartir la experiencia con la comunidad educativa y favorecer la transferencia del modelo a otros contextos educativos.

La difusión se llevó a cabo a través de medios radiofónicos educativos y comunitarios, incluyendo la participación en la radio del propio centro educativo, así como en emisoras vinculadas a la Universidad de Granada y la Universidad de Jaén, y en radios locales, lo que permitió ampliar el impacto del proyecto más allá del ámbito escolar.

Asimismo, el proyecto fue presentado en un congreso celebrado en Jaén, contribuyendo a la difusión de la experiencia en espacios de reflexión profesional relacionados con la innovación educativa y la prevención del absentismo escolar.

De manera complementaria, se desarrollaron acciones de difusión visual y digital, mediante la elaboración de cartelería específica del proyecto y la publicación de contenidos en las redes sociales del centro, reforzando la visibilidad interna y externa de las actuaciones realizadas.

Este conjunto de acciones permitió que el proyecto AIPE alcanzara una difusión significativa a nivel local e institucional, favoreciendo el reconocimiento del trabajo

realizado y su proyección como experiencia innovadora en Formación Profesional Básica.

### **3.6. Plan de evaluación del proyecto**

El proyecto AIPE incorporó un plan de evaluación continua, formativa y participativa, orientado a valorar tanto el desarrollo del proceso como los resultados obtenidos, con especial atención a la mejora de la permanencia educativa y la vinculación del alumnado con el centro.

La evaluación se concibió como una herramienta para la mejora continua del proyecto, permitiendo introducir ajustes durante su desarrollo y extraer aprendizajes transferibles a futuras actuaciones.

se desarrolló desde un enfoque flexible e inclusivo, adaptado al perfil del alumnado de Formación Profesional Básica, valorando especialmente el proceso, la implicación y la evolución personal del alumnado, más allá de indicadores exclusivamente cuantitativos. Este enfoque permitió obtener una visión global del impacto del proyecto y fundamentar propuestas de mejora orientadas a su continuidad y consolidación.

En particular, para la evaluación del proyecto se emplearon diversos instrumentos, combinando enfoques cuantitativos y cualitativos:

- **Observación sistemática del profesorado**, centrada en la asistencia, la participación, la actitud del alumnado y su implicación en las actividades propuestas.
- **Seguimiento de la asistencia y registro de faltas**, como indicador clave para analizar la evolución del absentismo a lo largo del periodo de intervención.
- **Reuniones periódicas de seguimiento**, tanto internas como con las universidades colaboradoras, orientadas a valorar el desarrollo del proyecto y ajustar las actuaciones.
- **Recogida de la opinión del alumnado**, a través de dinámicas grupales, conversaciones guiadas y su participación en actividades comunicativas como programas de radio y pódcast.

### 3.7 Evidencias del proyecto

A continuación, se presentan evidencias de cada una de las fases del proyecto comentadas con anterioridad.

*Actuaciones de creación artística y mejora del entorno escolar*

**Figura 2.**

*Acondicionamiento de espacios comunes y trabajos de pintura mural y grafiti*



*Talleres de batucada*

**Figura 3**  
*Actividad de batucada*



*Visita a Granada*

**Figura 4**  
*Salida por Granada*



*Visita a la Facultad de Ciencias de la Educación y trabajo en el pabellón polideportivo de la Universidad de Granada*

**Figura 5**

*Actividades de cohesión grupal con el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada*



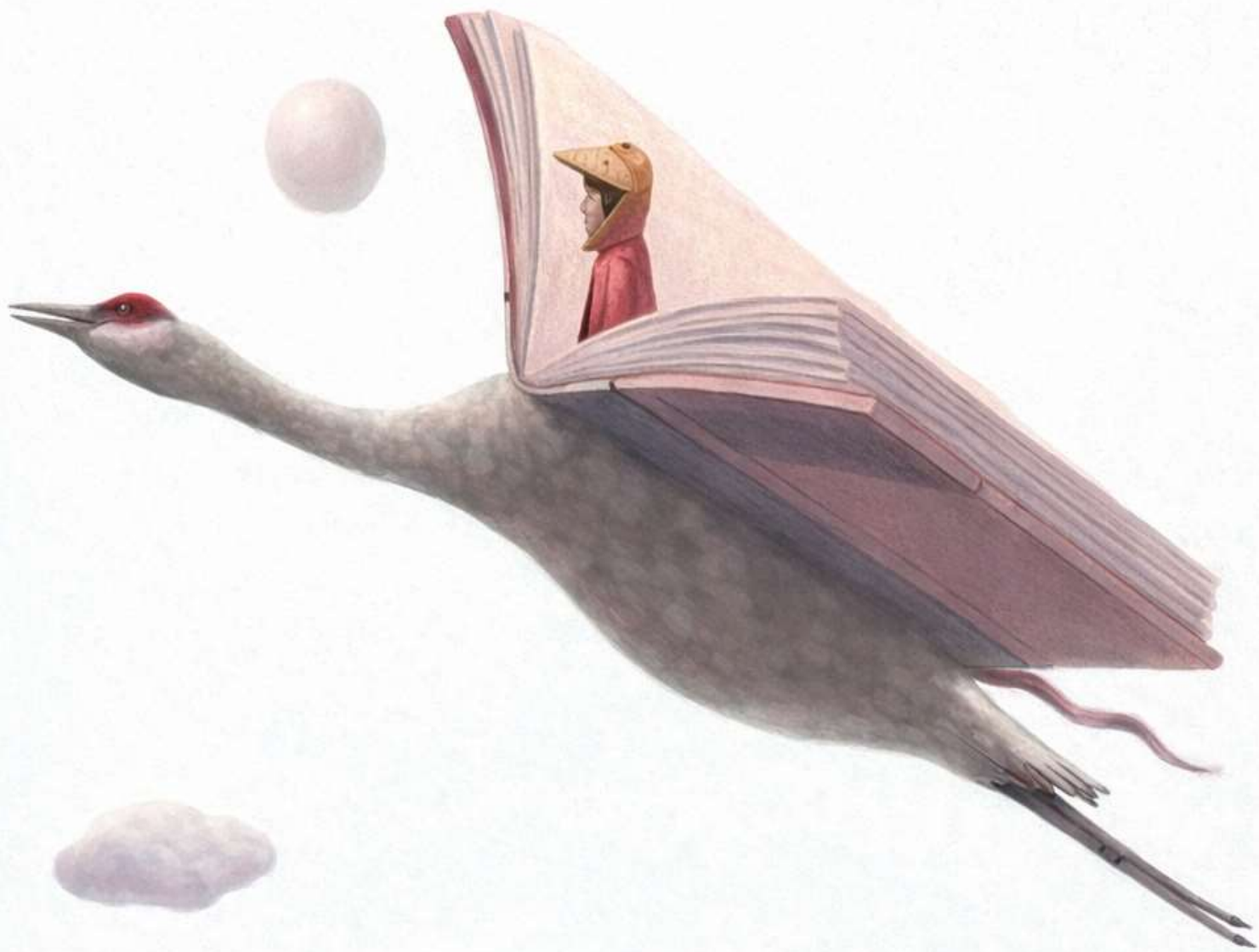
*Visita educativa a la Universidad de Jaén, centrada en actividades de orientación académica y vocacional apoyadas en principios de la neurociencia aplicada a la educación*

**Figura 6**

*Visita a las instalaciones de la Universidad de Granada y actividades de orientación académica y vocacional*







# Capítulo 4.

## Conclusiones



## **4. Conclusiones**

Este manual pone en valor, de forma particular, el papel de la FP básica en el proceso formativo del alumnado de compensatoria. Este itinerario no solo busca que los estudiantes aprendan de forma significativa determinadas destrezas y habilidades que serán necesarias para su futura inserción laboral, sino que también busca asegurar la continuidad de su formación y evitar el abandono escolar temprano.

Constituye, por tanto, una etapa educativa base para que el alumnado con determinadas desventajas socioeducativas que inciden en su formación pueda promocionar en igualdad de oportunidades desde un enfoque flexible, práctico y adaptado a sus necesidades. Sin embargo, su eficacia queda supeditada en gran medida de la coordinación de los distintos agentes educativos, del acompañamiento tutorial y de las expectativas del alumnado que el docente ponga en valor, en vista a garantizar su función compensadora e inclusiva.

En este contexto, el docente adquiere un papel esencial como agente de referencia, orientador y facilitador del aprendizaje, siendo responsable no solo de la transmisión de conocimientos, sino también del fortalecimiento de la motivación, la autoestima y la confianza necesaria para que el alumnado crea en sus propias capacidades para su desarrollo personal, académico y social.

Solo así se caminará hacia una escuela verdaderamente inclusiva y transformadora que permita garantizar oportunidades de aprendizaje para toda la vida y favorecer el éxito educativo y la futura inserción laboral de todo el alumnado, sin que nadie quede relegado a un segundo plano.

### **4.1. Proyectos de actuación para el futuro**

A partir de la experiencia desarrollada, se plantea su continuidad en cursos académicos posteriores, incorporando mejoras derivadas del análisis de los resultados obtenidos y de las situaciones no previstas surgidas durante su desarrollo.

El proyecto se concibe como una línea de actuación en evolución, orientada a consolidar estrategias eficaces para la prevención del absentismo escolar, la orientación vocacional y el desarrollo de habilidades personales y sociales en Formación Profesional

Básica. En este sentido, su continuidad permitirá reforzar aquellas actuaciones que han demostrado mayor impacto positivo y ajustar aquellas que requieran adaptación.

Asimismo, se contempla la posible ampliación progresiva del proyecto a otros grupos o etapas educativas del centro, en función de las necesidades detectadas, así como su adaptación a contextos educativos con características similares.

Como resultado del proyecto, se encuentra en fase final de elaboración un manual de apoyo para el profesorado, sistematizado en los capítulos desarrollados, cuyo objetivo es visibilizar la experiencia desarrollada y facilitar la transferencia de las actividades y estrategias educativas implementadas, contribuyendo a la difusión del proyecto y a su replicabilidad en otros centros educativos.

## Bibliografía

- Byrne, B. (2022). How inclusive is the right to inclusive education? An assessment of the UN convention on the rights of persons with disabilities' concluding observations. *International Journal of Inclusive Education*, 26(3), 301-318.
- Esteban Bara, F., y Gil Cantero, F. (2022). Las finalidades de la educación y la LOMLOE. *Revista española de pedagogía*, 80(281), 13-30.
- García-Martínez, I., Rodríguez-Fuentes, A., Gallardo-Montes, C. y Checa-Domene, L. (2026). *Diseño de propuestas inclusivas a través del DUA. Guía Teórico-Práctica*. Dykinson.
- León, M.J. y Crisol, E. (2022). *Atención educativa en Educación Primaria*. Editorial Avicam.
- Pereira dos Santos, S. y Venites Sardagna, H. V. (2023). Acessibilidade curricular e inclusão escolar: uma revisão de literatura. *Educere et Educare*, 18(45), 434-454. <https://doi.org/10.48075/educare.v18i45.30639>
- Pizarro-Romero, J., y Sarmiento-Chugcho, K. O. (2023). Evaluación diferenciada y Necesidades Educativas Especiales. *Revista Sociedad & Tecnología*, 6(2), 305-321. <https://doi.org/10.51247/st.v6i2.375>
- Sandoval Mena, M., Álvarez-Rementería Álvarez, M., y Darretxe Urrutxi, L. (2022). La evolución de la escolarización del alumnado en Educación Especial en España: a 25 años de la Declaración de Salamanca. *Aula abierta*, 51(4), 385-394.
- UNESCO (2016). *Training Tools for Curriculum Development. Reaching out to all Learners: a Resource Pack Supporting Inclusive Education*. International Bureau of Education, UNESCO. <http://www.ibe>.





Esta publicación forma parte del proyecto “Alianza para la Innovación y la Permanencia Educativa (AIPE)”, programa financiado por el Ministerios de Formación Profesional y Deportes y cofinanciado por el Fondo Social Europeo Plus en colaboración con la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.



Cofinanciado  
por la Unión  
Europea



GOBIERNO DE ESPAÑA  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES

Programa financiado por el Ministerio de Formación Profesional y Deportes y cofinanciado por el Fondo Social Europeo Plus