

# 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
<i><u>Eje Temático 1.</u></i>	
Políticas socioeducativas inclusivas y formación del profesorado .....	13
<i><u>Eje Temático 2.</u></i>	
Prácticas innovadoras inclusivas en Educación Infantil y Primaria .....	503
<i><u>Eje Temático 3.</u></i>	
Prácticas innovadoras inclusivas en E.S.O., Bachillerato, Formación Profesional y otras enseñanzas .....	1399
<i><u>Eje Temático 4.</u></i>	
Prácticas innovadoras inclusivas en la universidad .....	1807
<i><u>Eje Temático 5</u></i>	
Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito social .....	2325
<i><u>Eje Temático 6.</u></i>	
Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito laboral .....	2611

## **LOS FONDOS DE CONOCIMIENTO FAMILIAR: UN ENFOQUE PARA LA DISMINUCIÓN DE LAS DESIGUALDADES EN LA ESCUELA**

**Míguez Salina, Gabriela<sup>1</sup>, Outón, Paula<sup>2</sup>  
Núñez García, Jesica<sup>3</sup>**

Universidad de Santiago de Compostela, España  
<sup>1</sup>gabriela.miguez@usc.es, <sup>2</sup>paula.outon@usc.es,  
<sup>3</sup>jesica.nunez@usc.es

**Resumen.** En las últimas décadas estamos siendo testigos de vertiginosos cambios en nuestras sociedades, debido principalmente a los procesos globalizadores que traen consigo el movimiento de mercancías, conocimiento y personas. En este contexto, la escuela juega un papel fundamental en la búsqueda de prácticas educativas que tomen en cuenta las características específicas del alumnado, cambiando con ello la dinámica estática y reproductiva todavía presente. En este trabajo, proponemos el enfoque de los Fondos de Conocimiento como una herramienta para trabajar desde una perspectiva inclusiva, destacando el papel de las familias como portadoras de saberes legítimos que deben ser reconocidos por las instituciones educativas, con la finalidad de lograr, por un lado, la mejora de las relaciones entre familia y escuela, y por otro, la reducción de problemas graves como el abandono educativo temprano y el fracaso escolar. Para ello, hacemos una revisión documental de las experiencias que ya se han llevado a cabo en otros contextos que utilizan como base este paradigma, proponiendo finalmente el diseño de proyectos que incorporen los Fondos de Conocimiento en nuestras escuelas.

**Palabras clave:** Fondos de Conocimiento, Educación Inclusiva, Diversidad, Vulnerabilidad social.



## INTRODUCCIÓN

El elevado nivel de abandono escolar temprano en España ha sido señalado como uno de los problemas más graves del sistema educativo, junto con el bajo rendimiento del alumnado que termina la enseñanza obligatoria (Ministerio de Educación, 2016). Ambos problemas guardan relación en la medida en que un menor rendimiento en la escuela puede provocar un mayor abandono temprano de los estudios.

A partir de la información del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2016) (tabla 1), podemos visualizar la importante distancia en los datos de abandono escolar entre España y la UE. Otro aspecto a destacar es el que revela que la tasa de abandono de los hombres en el último año analizado es la más alta de todos los países de la UE, duplicando la cifra europea (12,3%).

	2015	2014	2013	2012	2011	2010
<b>España</b>						
Mujeres	16,1	18,1	19,8	20,5	21,5	22,6
Hombres	24,3	25,6	27,2	28,9	31,0	33,6
<b>UE-28</b>						
Mujeres	9,5	9,6	10,2	10,9	11,5	11,9
Hombres	12,3	12,8	13,6	14,5	15,3	15,8

**Tabla 1.** Abandono temprano de la educación-formación de personas de 18 a 24 años. España y UE-28  
Fuente: Instituto Nacional de Estadística.

Respecto a la clase social, numerosos estudios se han encargado de afirmar que los resultados académicos de los estudiantes de familias de clase alta suelen ser mejores que los de clase media-baja y baja (Cerletti y Gessaghi, 2012; Codó y Patiño-Santos, 2014; Stephens, Hamedani, y Destin, 2014). Para explicar esto, sirven autores como Bourdieu (1979) y DiMaggio (1982), que han estudiado el impacto de los recursos culturales de un estudiante sobre su éxito en la escuela. Según sus teorías, las escuelas recompensan a los estudiantes en base a su capital cultural, definido como los instrumentos para la apropiación de riqueza simbólica socialmente designada como digna de ser buscada y poseída. Este hecho es el que da lugar a que los profesores se comuniquen más fácilmente con los estudiantes que participan en la cultura escolar, les den más atención y los perciban como más inteligentes.

Específicamente, en el ámbito escolar Bourdieu y Passeron (2003) mencionan que las desigualdades sociales son medidas a partir de los signos de sus manifestaciones: las notas y apreciaciones que ponen los docentes, las tasas de repetidores, el ingreso a clases de recuperación o a jerarquías “no nobles” que sancionan graves dificultades, la salida definitiva del sistema escolar, etc. Al poner en relación los indicadores de “fracaso escolar” y las propiedades socioculturales de las familias de los alumnos (medidas sociológicamente con ayuda de la categoría socio profesional y el nivel de estudios alcanzados por el padre y la madre), esos enfoques

macrosociológicos abordan la reproducción de la estructura de clases, las relaciones de fuerza entre arbitrariedades culturales y, sobre todo, el capital cultural.

En este escenario, la diversidad cultural también se ha estudiado como elemento constitutivo de resultados escolares desiguales. El libro verde de la Comisión Europea titulado “Migración y movilidad: retos y oportunidades para los sistemas educativos de la UE” (2008) señala que muchos alumnos inmigrantes sufren desventajas estructurales en la escuela. Un bajo rendimiento académico y abandono escolar temprano ponen a estos jóvenes en un mayor riesgo de pobreza y exclusión social a lo largo de su vida adulta.

La diversidad trae consigo el inevitable cambio y la transformación para las comunidades, especialmente para las familias que comparten sus prácticas culturales cotidianas, así como en las demandas académicas a las que se enfrentan sus escuelas. Al mismo tiempo, los educadores se ven obligados a encontrar formas de apoyar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes para sacar de los alumnos y sus familias el capital social que existe dentro de la diversidad de sus comunidades (Reyes, Da Silva, y Feller, 2016).

En este sentido, a raíz de las situaciones de desigualdad en la escuela, han surgido nuevas teorías pedagógicas que elevan el papel de las familias como agentes cruciales en la educación de sus hijos. Frente a las teorías tradicionales, los nuevos enfoques exigen de las familias un papel activo y de colaboración en la escuela.

En este contexto, introducimos el enfoque de los Fondos de Conocimiento como un paradigma que se propone legitimar los conocimientos y disposiciones estructurales familiares en los centros escolares.

Siguiendo esta perspectiva, y tomando como referente al profesor Luis Moll de la Universidad de Arizona, pionero en las prácticas de Fondos de Conocimiento en Norteamérica, entendemos esta teoría como todos aquellos “cuerpos de conocimientos histórica y culturalmente desarrollados y habilidades esenciales para el funcionamiento y bienestar tanto de las familias como de los individuos” (González, Moll y Amanti, 2005, p. 72). De esta forma, los Fondos de Conocimiento actúan como disposiciones y saberes en estado práctico, contextualizados y variables y no como versiones esencializadoras de “la” cultura reproducidas por doquier en tantas propuestas de “educación intercultural”.

Las familias son contextos de vida y escenarios de enseñanza y aprendizaje, al igual que el contexto escolar, de modo que se trata de conocer sus fortalezas para poder visibilizarlas y utilizarlas pedagógicamente. A partir del conocimiento y reconocimiento mutuo entre docentes y familias, se modifican las creencias, muchas veces prejuiciosas, que puedan existir de los profesionales educativos hacia las familias (ya sea inmigrantes o provenientes de estratos sociales bajos), y por parte de éstas hacia las prácticas escolares. En definitiva, se tejen lazos de colaboración, cooperación y reconocimiento, reconocidos en la palabra “confianza mutua”.

El objetivo no es que la escuela se adjudique funciones propias de la familia,



sino que los conceptos espontáneos (o conocimientos previos) sirvan de ancla para poder apoyar y extender los contenidos de aprendizaje de la institución escolar (Esteban-Guitart y Saubich, 2013).

Así, tomando como referencia las experiencias prácticas previas llevadas a cabo en otros contextos, en el presente trabajo presentamos un análisis documental sobre la teoría de los Fondos de Conocimiento, relacionando ésta con la mejora de los resultados académicos del alumnado y la reducción del abandono escolar temprano, que traerían consigo la disminución de los niveles de desigualdad en la escuela, al haber un reconocimiento con carácter inclusivo de los saberes presentes en la familia y la comunidad, considerándolos como “capital cultural legítimo”.

## **OBJETIVOS**

Concretamente, en este estudio nos proponemos como objetivos principales los siguientes:

- Estudiar la influencia que el capital cultural familiar ejerce sobre la trayectoria escolar de los alumnos de secundaria.
- Examinar el papel de los Fondos de Conocimiento como un enfoque ideal para la reducción de las desigualdades en la escuela.
- Analizar el papel de las familias como principales portadoras de saberes deslegitimados por la escuela.
- Observar en qué medida la implicación de las familias puede prevenir el abandono escolar temprano.

## **DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA**

Con la finalidad de cumplir con los objetivos propuestos, utilizamos una metodología de carácter cualitativo, basándonos en el análisis documental, a partir de consultas a diferentes bases de datos y revistas pertenecientes a líneas de trabajo tanto educativas como antropológicas, además de la búsqueda de investigaciones de autores reconocidos –sobre todo en el contexto norteamericano- por sus estudios relacionados con los Fondos de Conocimiento y el capital cultural en la escuela.

De esta forma, una vez analizados los datos relativos al tema que nos ocupa, podemos concluir que existe una clara correlación entre la incorporación de los Fondos de Conocimiento familiar en los centros educativos, y un aumento de la participación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, que se vería reflejada en la mejora del aprendizaje y/o rendimiento académico de los estudiantes (Santos Rego, Godás, y Lorenzo Moledo, 2016), además de una mayor motivación por parte de estos últimos hacia nuevas metodologías que incluyan contenidos relacionados con sus prácticas familiares.

En este sentido, estamos en condiciones de afirmar que la introducción de este enfoque en las aulas de nuestro país puede contribuir tanto a la mejora de las relaciones entre familia y escuela, como incidir en otros aspectos que tienen que ver



con la motivación, la inclusión de alumnos en riesgo o la mejora del clima en el aula; elementos que consideramos fundamentales para que los discentes puedan alcanzar el éxito escolar.

## **EVIDENCIAS**

En lo que respecta a las evidencias sobre el éxito que se ha alcanzado en otras latitudes a partir de la incorporación de los Fondos de Conocimiento, podemos recoger, entre otras, las investigaciones que se han venido realizando en Norteamérica, utilizando como base la teoría y práctica de Moll, Vélez Ibáñez y Greenberg (Hogg, 2011), pero con diferentes objetivos, por ejemplo, estudios llevados a cabo con la finalidad de incorporar perspectivas multiculturales en el currículo escolar, animando a los alumnos a ejercer como “investigadores” en sus hogares recogiendo relatos e historias de vida contadas por sus padres, abuelos, etc., (Olmedo, 1997); utilizando los Fondos de Conocimiento para ayudar a resolver problemas puntuales de alumnos con bajo rendimiento académico (Sugarman, 2010), entre otros.

A nivel europeo destacan los trabajos desarrollados en Gran Bretaña por Jean Conteh de la Universidad de Leeds y Saiqa Riasat de la asociación enseñanza y aprendizaje bilingüe, sobre Fondos de Conocimiento en comunidades “multilingües” para la incorporación y legitimación de las lenguas de los alumnos extranjeros en las aulas (Conteh y Riasat, 2014).

En el contexto español, no son muchas las investigaciones centradas en los Fondos de Conocimiento. Sin embargo, entre las existentes, vale la pena destacar las de Moisès Esteban-Guitart, de la Universidad de Girona, quien ha marcado la pauta en lo referente a este tema a nivel nacional. De él destaca su colaboración con Luis Moll en la incorporación de los llamados “fondos de identidad” basados en la investigación de los Fondos de Conocimiento, y que tienen como principal referencia la perspectiva Vygotskiana de “experiencia” (Esteban-Guitart y Moll, 2014). Por otro lado, este autor ha desarrollado propiamente proyectos sobre Fondos de Conocimiento en Cataluña: “Vinculando escuela, familia y comunidad a través de los fondos de conocimiento e identidad” (Esteban-Guitart, Oller y Vila, 2012); “La modificación de las creencias sobre las familias de origen inmigrante por parte de docentes después de participar en el proyecto educativo de Fondos de Conocimiento” (Esteban-Guitart y Vila, 2013) e “Identidad, Fondos de Conocimiento y formas de vida de la familia Cardona Rodríguez. Un estudio psicogeográfico” (Esteban-Guitart, Hinojal, Maso, y Turon 2011).

## **CONCLUSIONES**

La globalización y las nuevas tecnologías, en general, y la economía global de conocimientos, en particular, han supuesto un plus para el aprendizaje en todo el mundo. La movilidad se está convirtiendo así en una necesidad porque permite a la



gente estar en contacto con redes informales (Castells, 1996). Una economía basada en la información se fundamenta en el uso de conocimientos más que en habilidades físicas. De hecho, la economía global del conocimiento está transformando las demandas del mercado de trabajo, que a su vez se está volviendo más competitivo y precario.

Las escuelas no son inmunes a estos procesos, al contrario, lo que está pasando en el mundo se está viendo reflejado en las mismas, donde, en décadas recientes, cambios sustanciales han transformado las poblaciones escolares. Por un lado, hay una incompatibilidad entre las culturas de los hogares de los estudiantes y las culturas de sus escuelas. Por otra parte, se pueden observar diferencias importantes en los resultados de aprendizaje entre los alumnos autóctonos y/o de clases medias/altas y el alumnado procedente de la inmigración con un nivel más bajo.

En este escenario, si algo caracteriza a nuestras sociedades hipermodernas es precisamente la conciencia creciente de la diferenciación, e incluso desigualdad cultural, en el seno de la propia estructura social (Samper y Mayoral, 2000). Si la escuela está hoy rodeada de un aura de nostalgia, si es simultáneamente defendida y criticada, es sin duda porque ya no puede ser verdaderamente una institución en la medida en que debe llenar simultáneamente funciones de naturaleza distinta, donde debe perseguir objetivos diversos que ya no se acuerdan armoniosamente en sus principios más esenciales, como parecía suceder “antes” (Dubet y Martuccelli, 1998).

Al respecto, entendemos necesaria la incorporación de nuevas prácticas pedagógicas fundamentadas en teorías como la aquí presentada, que tengan en cuenta los procesos de cambio presentes en la sociedad y la situación crítica que actualmente se vive en los sistemas educativos con respecto a la búsqueda de soluciones para una escolarización efectiva del alumnado en riesgo de exclusión social, ya sea por sus condiciones socioeconómicas familiares, o por su procedencia. Así, basándonos en las experiencias ya materializadas en otros espacios, podemos proponer el diseño de propuestas de intervención educativa que incorporen el enfoque de los Fondos de Conocimiento como base. Para ello, será necesario hacer un estudio profundo de las características específicas de la población y los centros educativos en los que se haya de implementar, puesto que resulta fundamental para la planificación el entender las necesidades de los colectivos con los que se pretende trabajar.

En nuestro caso, nos encontramos en la fase exploratoria y descriptiva en el marco de la elaboración de una tesis doctoral en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, en la que vamos a llevar a cabo una investigación sobre el uso de los Fondos de Conocimiento en las escuelas gallegas con la finalidad de mejorar las relaciones entre la familia y la escuela, y con ello, el rendimiento académico del alumnado y el desarrollo de unas competencias de carácter interpersonal que les sean útiles de cara a una futura incorporación al mercado laboral.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. (1979). *La distinción, criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo XXI.
- Castells, M. (1996). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Volumen I. Madrid: Alianza Editorial.
- Cerletti, L., y Gessaghi, V. (2012). Clases sociales, trabajo de campo y desigualdad. Discusiones a partir del enfoque etnográfico. *Publicar*, 5, 31-48.
- Codó, E., y Patiño-Santos, A. (2014). Beyond language: class, social categorisation and academic achievement in a Catalan high school. *Linguistics and Education*, 25, 51-63.
- Comisión de las comunidades europeas. (2008). Libro Verde. Inmigración y movilidad: retos y oportunidades para los sistemas educativos de la UE. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0423&from=ES>
- Conteh, J., y Riasat, S. (2014). A multilingual learning community: researching Funds of Knowledge with children, families and teachers. *Multilingua*, 33, 601-622.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: the impact of status culture participation on the grades of U.S. High School students. *American Sociological Review*, 2, 189-201.
- Dubet, F., y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Esteban-Guitart, M., Hinojal, L., Maso, S., y Turon, E. (2011). Identidad, Fondos de Conocimiento y formas de vida de la “familia Cardona Rodríguez”: un estudio psicogeográfico. *Papeles de trabajo sobre cultura, educación y desarrollo humano*, 7(3), 1-28.
- Esteban-Guitart, M., Oller, J., y Vila, I. (2012). Vinculando escuela, familia y comunidad a través de los Fondos de Conocimiento e identidad. Un estudio de caso con una familia de origen marroquí. *Revista de investigación en educación*, 10(2), 21-34.
- Esteban-Guitart, M., y Moll, L. (2014). Funds of identity: a new concept based on the Funds of Knowledge approach. *Culture & psychology*, 20(1), 31-48.
- Esteban-Guitart, M., y Saubich, X. (2013). La práctica educativa desde la perspectiva de los Fondos de Conocimiento e identidad. *Teoría de la Educación*, 25, 189-211.
- Esteban-Guitart, M., y Vila, I. (2013). La modificación de las creencias sobre las familias de origen inmigrante por parte de docentes después de participar en el programa “Fondos de Conocimiento”. *Cultura y educación*, 25(2), 241-254.
- González, N., Moll, L., y Amanti, C. (Eds.). (2005). *Funds of Knowledge. Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. New York: Taylor and Francis Group.



Hogg, L. (2011). Funds of knowledge: an investigation of the coherence within the literature. *Teaching and teacher education*, 27, 666-677.

Instituto Nacional de Estadística. (2016). Abandono temprano en la educación formación. Recuperado de [http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es\\_ES&c=INESeccion\\_C&cid=1259925480602&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout](http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925480602&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout)

Ministerio de Educación. (2016). Pisa 2015. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pisa-2009-con-escudo.pdf?documentId=0901e72b808ee4fd>

Olmedo, I. (1997). Family oral histories for multicultural curriculum perspectives. *Urban education*, 32(1), 45-62.

Reyes, I., Da Silva, A., y Feller, N. (2016). Building relationships with diverse students and families: a Funds of Knowledge Perspective. *Journal of Early Childhood Literacy*, 16, 8-33.

Samper, L., y Mayoral, D. (2000). Familia y Capital Cultural. Tipología sociocultural de los hogares de Lleida. En L. Samper, (Coord.), *Familia, cultura y Educación* (pp. 101-124). Lleida: Universidad de Lleida.

Santos Rego, M. A., Godás, A., y Lorenzo Moledo, M. (2016). ¿Puede la implicación de los padres mejorar el estudio de sus hijos en la escuela? La evidencia de un programa pedagógico. *Estudios sobre educación*, 30, 9-30.

Stephens, N., Hamedani, M., y Destin, M. (2014). Closing the Social-Class Achievement Gap: A Difference-Education Intervention Improves First-Generation Students' Academic Performance and All Students' College Transition. *Psychological Science*, 25, 943-953.

Sugarman, S. (2010). Seeing past the fences: finding Funds of Knowledge for ethical thinking. *The new educator*, 6, 96-117.