

REIF

Educación, Innovación y Formación



IMAGEN PORTADA: OBRA DE **DANIEL ACUÑA**

REIF VOL. 12 AÑO 2025



UNIVERSIDAD
DE MURCIA

***Revista de Educación, Innovación y
Formación
(REIF)***

Volumen 12

Murcia (España), 2025



Región de Murcia
Consejería de Educación y
Formación Profesional

Edita:

© Región de Murcia Consejería de Educación
Secretaría General. Servicio de Publicaciones y Estadística
www.educarm.es/publicaciones

DOI: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE

ISSN: 2659-8345

Depósito Legal: MU 643-2019

Consejo de Dirección

Víctor Javier Marín Navarro

Consejero de Educación, Formación Profesional y Empleo

Carmen María Zamora Párraga

Secretaria General de la Consejería de Educación, Formación Profesional y Empleo

Pedro Mondéjar Mateo

Director General de Atención a la Diversidad

Luis Quiñonero Ruiz

Director General de Formación Profesional, Enseñanzas de Régimen Especial y Educación Permanente

María del Carmen Balsas Ramón

Directora General de Recursos Humanos, Planificación Educativa e Innovación

Luis Eduardo Gómez Espín

Director General de Centros Educativos e Infraestructuras

Consejo Editorial

- **Presidenta de honor**

Pilar Arnaiz Sánchez

- **Director**

Andrés Escarbajal Frutos

- **Director adjunto**

Sergio López Barrancos

- **Secretaria**

Carmen María Caballero García

- **Vocales**

Celestino Avilés Pérez
José Manuel Guirao Lavela
Rocío Lineros Quintero
Luis F. Martínez Conesa
Juan Navarro Barba
Ángel Peñalver Martínez
Cristina Sánchez Martínez
Francisco Javier Soto Pérez
María González García
Pascual Vera Nicolás

- **Bases de datos e indexación**

Rosana López Carreño
Cosme Jesús Gómez
Raimundo Rodríguez
José María Puigcerver Cuadrado

- **Maquetación**

Salvador Alcaraz
Cristina Bernabé Hernández
Ángeles Jiménez Espejo
David López Ruiz

- **Apoyo a la metodología y la estadística**

Javier Maquilón Sánchez
Francisco Ibáñez López
Tomás Izquierdo Rus

- **Administración**

José Ángel Martínez Carrasco
Francisco Gabriel Marín López

INDICE DE CONTENIDOS

Efectos de un plan de salud multicomponente sobre el clima escolar, por Cristina González García (pág. 7)

El papel fundamental de abuelos y abuelas en la construcción de la identidad infantil desde la perspectiva de las familias, por María Clemente González (pág. 22)

Diferencias en la valoración de la educación física y su docente dependiendo del tipo de centro, por Antonio Joaquín García Vélez (pág. 42)

Uso de metodologías activas y efecto sobre satisfacción y resultados en un centro de secundaria de la Región de Murcia, por Pablo Muñoz Samper (pág. 59)

La inclusión educativa en España: avances, retos y perspectivas para la integración social, por Marta Vicente Herrero y Cristina Vicente Herrero (pág. 77)

La inteligencia emocional en un aula de lengua a través del aprendizaje-servicio, por Elisa Sánchez García (pág. 102)

Efectos de un plan de salud multicomponente sobre el clima escolar

Cristian González García¹
CEIBas Guadalentín

Resumen

Introducción: Los programas de intervención integral parecen ser una estrategia eficaz para abordar las necesidades de los adolescentes en la Educación Secundaria Obligatoria, especialmente a la luz de los problemas detectados en el estudio HBSC-2018 en España y en la región de Murcia. **Objetivo:** Analizar y comparar los niveles de clima escolar entre los estudiantes participantes. **Métodos:** Este es un estudio retrospectivo de cohortes que incluye a 363 estudiantes de 2º de ESO, provenientes de diferentes centros educativos en Lorca (Murcia). Se empleó el cuestionario CECSCE para la recolección de datos, los cuales fueron analizados mediante SPSS v.16 y se utilizó la prueba U de Mann-Whitney para las comparaciones. **Resultados:** Muestran una mejora en el clima escolar específicamente en el clima del profesorado. **Conclusiones:** Los resultados indican que el programa multicomponente enfocado en la promoción de hábitos saludables tiene un efecto positivo sobre el clima escolar de los estudiantes.

Palabras clave: educación, hábitos saludables, clima escolar y educación física.

¹ E-mail: cristian.gonzalez@murciaeduca.es

Effects of a multicomponent health plan on academic motivation

Abstract

Introduction: Integrated intervention programs appear to be an effective strategy for addressing the needs of adolescents in Compulsory Secondary Education, especially in light of the issues identified in the HBSC-2018 study in Spain and the Murcia region. **Objective:** To analyze and compare the levels of school climate among the participating students. **Methods:** This is a retrospective cohort study involving 363 students from 2nd year of Secondary Education, from different schools in Lorca (Murcia). The CECSCE questionnaire was used for data collection, which were analyzed with SPSS v.16, and the Mann-Whitney U test was applied for comparisons. **Results:** The results show an improvement in the school climate, specifically in the teacher-student climate. **Conclusions:** The findings indicate that the multicomponent program focused on promoting healthy habits has a positive effect on the school climate of the students.

Keywords: education, healthy habits, school climate and physical education.

Introducción

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021) resalta diversos problemas de salud que afectan a adolescentes y jóvenes adultos, particularmente en el marco de la Educación Secundaria Obligatoria. La violencia interpersonal y sexual tiene un impacto considerable en la salud mental y el rendimiento académico. Los trastornos mentales, como la depresión, representan el 16% de los casos, aunque frecuentemente pasan desapercibidos (Encuesta Mundial de Salud Escolar, 2017). Desde 2016, ha habido un aumento en el consumo de alcohol, drogas y tabaco (Jané-Llopis et al., 2020; United Nations Office on Drugs and Crime, 2020), y solo el 20% de los jóvenes sigue las recomendaciones de actividad física de la OMS (Turner-Moss et al., 2021). En el contexto español, el estudio HBSC-2018 revela que, a pesar de que muchos adolescentes se consideran saludables, un 53,3% reporta malestar psicológico (Moreno et al., 2019). Los programas educativos pueden promover estilos de vida más sanos, mejorando tanto la dieta como la actividad física (Carillo López et al., 2021; Cebrián Marcilla et al., 2023).

Los programas multicomponentes han demostrado ser efectivos para incrementar la actividad física y mejorar otros aspectos de la salud (Christodoulakis et al., 2024; Alalawi et al., 2024). Estos programas abordan simultáneamente múltiples comportamientos saludables (Sevil-Serrano, 2018), mostrando resultados favorables en comparación con enfoques unidimensionales (Nally et al., 2021). En España, trece estudios han mostrado mejoras en variables de salud gracias a estos programas, subrayando la importancia de incluir a familias y docentes (De Mello et al., 2024). Además, la actividad física puede integrarse en el tiempo libre, generando beneficios psicológicos significativos (Sevil-Serrano et al., 2020). Se sugiere implementar programas de al menos un curso de duración, enfocados en hábitos saludables, para maximizar la motivación y la práctica de actividad física.

El ambiente del aula puede ser un factor clave para aumentar la motivación en los adolescentes (Manzano-Sánchez et al., 2021). Este entorno influye en la competencia emocional y el rendimiento académico (López-González & Oriol, 2016). Por ello, es fundamental fomentar un clima positivo mediante la creación de vínculos afectivos entre estudiantes y profesores (Fierro-Suero et al., 2021). La investigación muestra que existen diferencias en la percepción del clima

escolar entre mujeres y hombres de la misma edad, siendo las mujeres quienes lo ven de manera más positiva. Además, los colegios públicos tienden a presentar un clima social escolar menos favorable en comparación con los colegios concertados o privados (Guerra Vio et al., 2012).

Por lo tanto, planteamos la hipótesis de que los estudiantes que participan en un programa multicomponente enfocado en la salud muestran mayores niveles de clima escolar. El objetivo de este estudio es comparar los niveles de clima escolar entre los estudiantes que están en un programa multicomponente y aquellos que no lo están.

Participantes

Este estudio de investigación recibió la aprobación de la comisión ética de la Universidad de Murcia, con el número 3677/2021. Se estableció una colaboración con varios centros de Educación Secundaria Obligatoria en la Región de Murcia, específicamente en Lorca, para la recolección de datos. Los participantes eran estudiantes nacidos en 2009 que comenzaron el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria en 2022, asistiendo a uno de los seis centros educativos de la ciudad.

Ese mismo año, se obtuvo el consentimiento informado de los padres y el asentimiento de los estudiantes (un total de 409 participantes, de los cuales 217 eran chicos y 192 chicas). Sin embargo, después de depurar la base de datos, el número final de participantes se redujo a 363 (189 hombres y 174 mujeres). El grupo experimental (GE) estuvo compuesto por 48 participantes (19 chicos, con una edad promedio de $12,82 \pm 0,43$ años; y 29 chicas, con una edad promedio de $13,07 \pm 0,62$ años). Por otro lado, el grupo control (GC) incluyó a 315 participantes (170 chicos, con una edad promedio de $13,11 \pm 0,70$ años; y 145 chicas, con una edad promedio de $13,03 \pm 0,57$ años). En el grupo control (GC), el 92,4% de los participantes nacieron en España, un 4,1% en Marruecos, el 1,3% en Portugal y el resto en países latinoamericanos y sudafricanos. Además, el 31,4% ha padecido COVID y el 47,3% está en un programa de enseñanza bilingüe. En el grupo experimental (GE), el 95,8% de los estudiantes nacieron en España, el 2,1% en Portugal y el 2,1% en Ecuador. De ellos, el 22,9% ha pasado por COVID, mientras que el 54,2% participa en una enseñanza bilingüe.

Diseño

Este estudio se basa en un diseño de cohortes retrospectivo (Manterola et al., 2019) y comenzó la intervención siguiendo las directrices y contenidos del programa “Agentes de bienestar y salud”, que ya contaba con un enfoque y un proyecto establecidos. La recolección de datos se realizó tres meses después de iniciar las intervenciones, mientras estas continuaban en curso. Se invitó aleatoriamente a seis centros educativos de la ciudad, elaborando una lista numerada de todos ellos y realizando un sorteo para determinar cuáles participarían. De los seleccionados, uno fue el único que rechazó la invitación. Los centros educativos incluidos en el estudio fueron: IES San Juan Bosco, IES Ros Giner, IES Príncipe de Asturias, IES Pedanías Altas y C.C. “Madre de Dios” MM. Mercedarias de Lorca. Estos centros se agruparon de forma conveniente en un grupo control y un grupo experimental, dependiendo de su participación en el programa “Agentes de bienestar y salud”.

Para garantizar la calidad de la presentación del estudio, se empleó la lista de verificación STROBE, que consta de 22 elementos que los autores deben cumplir antes de enviar el estudio para su publicación (Cuschieri, 2019).

Intervención

El programa “Agentes de salud y bienestar” es una iniciativa educativa diseñada para promover hábitos saludables en los estudiantes a través de cinco áreas clave: alimentación saludable, actividad física, sustancias nocivas, primeros auxilios y medioambiente. El programa establece pautas comunes para los centros educativos, lo que permite que cada institución adapte las actividades a su propia metodología y características. Esto proporciona flexibilidad a los docentes, a la vez que mantiene un marco coherente de intervención. En la Tabla 1 se detallan las actividades realizadas en cada uno de los centros participantes, lo que evidencia la diversidad de enfoques utilizados según las necesidades locales de cada institución.

El estudio incluyó dos grupos: el grupo experimental y el grupo control. El grupo experimental estuvo compuesto por estudiantes de tres centros: el IES Pedanías Altas, con 18 participantes; una parte del IES Príncipe de Asturias, con 14 participantes; y una parte del IES Ros Giner, con 16 participantes. En

comparación, el grupo control incluyó al C.C. “Madre de Dios” MM. Mercedarias (46 participantes) y el IES San Juan Bosco (134 participantes), así como algunos estudiantes de los centros experimentales, específicamente 71 participantes del IES Príncipe de Asturias y 64 del IES Ros Giner.

La intervención se llevó a cabo durante el ciclo escolar de noviembre de 2021 a junio de 2022 e incluyó diversas actividades centradas en el fomento de hábitos saludables. Estas actividades comprendieron asesoramiento nutricional, almuerzos saludables, incentivos por la participación en actividades físicas y la celebración de días temáticos. Para evaluar los efectos del programa, se realizó una recolección de datos entre marzo y abril de 2022. Los cuestionarios fueron administrados por un graduado en Ciencias de la Actividad Física, quien también estuvo presente para explicar el proceso y resolver cualquier duda de los participantes, garantizando la correcta comprensión de las preguntas.

Tabla 1. Actividades realizadas por los participantes del estudio.

<i>Centro educativo</i>	<i>IES Pedanías Altas</i>	<i>IES Príncipe de Asturias</i>	<i>IES Ros Giner</i>	<i>C.C. “Madre de Dios” MM. Mercedarias</i>	<i>IES San Juan Bosco</i>		
	<i>GE</i>	<i>GE</i>	<i>GC</i>	<i>GE</i>	<i>GC</i>	<i>GC</i>	<i>GC</i>
Nutribeo	<i>NO</i>	<i>SI</i>	<i>NO</i>	<i>SI</i>	<i>NO</i>	<i>NO</i>	<i>NO</i>
Almuerzo saludable	<i>SI</i>	<i>SI</i>	<i>NO</i>	<i>SI</i>	<i>NO</i>	<i>NO</i>	<i>NO</i>
6000 pasos diarios	<i>SI</i>	<i>SI</i>	<i>NO</i>	<i>NO</i>	<i>NO</i>	<i>NO</i>	<i>NO</i>
Rutas familiares (8000 pasos)	<i>SI</i>	<i>SI</i>	<i>NO</i>	<i>NO</i>	<i>NO</i>	<i>NO</i>	<i>NO</i>
Plogging	<i>SI</i>	<i>SI</i>	<i>NO</i>	<i>SI</i>	<i>NO</i>	<i>NO</i>	<i>NO</i>
Primeros auxilios	<i>SI</i>	<i>SI</i>	<i>NO</i>	<i>SI</i>	<i>NO</i>	<i>NO</i>	<i>NO</i>
Días temáticos	<i>Propuesto</i>	<i>Propuesto</i>	<i>Propuesto</i>	<i>NO</i>	<i>NO</i>	<i>NO</i>	<i>Propuesto</i>

Mediciones

Para evaluar el clima social en los centros educativos, se ha utilizado el Cuestionario Clima Social Escolar (CECSCE), una herramienta diseñada por Trianes et al. (2006). Este cuestionario está compuesto por 14 ítems, los cuales se agrupan en dos dimensiones clave: clima de centro y clima del profesorado. Estas dos dimensiones permiten medir tanto la percepción global de los estudiantes sobre el ambiente escolar como su relación con los docentes.

La dimensión de clima de centro está formada por los ítems 1, 5, 6, 7, 9, 10, 11 y 12, y evalúa cómo los estudiantes perciben el entorno general de su escuela, considerando aspectos como la convivencia entre compañeros, las instalaciones, y el ambiente educativo en general. Esta dimensión refleja el sentido de pertenencia y seguridad que experimentan los estudiantes dentro del centro.

La dimensión de clima del profesorado, por su parte, se mide mediante los ítems 2, 3, 4, 8, 13 y 14. Se enfoca en la percepción de los estudiantes sobre sus profesores, evaluando aspectos como el apoyo emocional, la cercanía, la claridad en la enseñanza y la capacidad de los docentes para fomentar un ambiente de respeto y colaboración. El CECSCE, al combinar estas dos dimensiones, permite obtener una visión integral del clima social escolar, lo cual es fundamental para identificar áreas de mejora en la experiencia educativa de los estudiantes.

Análisis estadístico

El análisis se llevó a cabo utilizando el software estadístico BMI SPSS v26.0, siguiendo un procedimiento para limpiar la base de datos. Se realizó un análisis descriptivo de frecuencias para detectar posibles datos anómalos. Posteriormente, se calcularon los valores perdidos, que se imputaron con la media de las series siempre que no superaran el 20%. A continuación, se evaluó la fiabilidad del instrumento mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, estableciendo un umbral de 0,7. La mayoría de las dimensiones presentaron una fiabilidad superior al 70%, como se puede ver en la tabla 2. Después, se realizó una regresión lineal para calcular la distancia de Mahalanobis, considerando todas las variables del estudio, lo que permitió identificar varios valores

atípicos. Como resultado, se optó por excluir a estos participantes de la muestra debido a la muerte experimental ($p < 0,001$). Finalmente, antes de realizar el análisis de cada cuestionario, se calcularon las dimensiones corregidas, teniendo en cuenta los valores perdidos, de acuerdo con las directrices de los artículos sobre el cuestionario original.

Tabla 2. Fiabilidad de los ítems en las dimensiones

	M	V	Desv.	N de elementos	Alfa de Cronbach
Clima de centro	34.9421	42.922	6.55149	8	0.772
Clima de aula	27.6694	29.940	5.47176	6	0.753

M = Media; V = Varianza; Desv. = Desviación típica; N de elementos = Número de elementos

Cuestionarios

Para el cuestionario se ha procedido a realizar la prueba de normalidad mediante la prueba de kolmogorov-Smirnov. Al dar significativa, se han realizado pruebas no paramétricas para dos muestras independientes (prueba U de Mann-Whitney), comparando el grupo experimental con el grupo control.

Resultados

Atendiendo a la tabla 3, donde se establecen las medias y desviaciones del grupo control y experimental en relación a los distintos ítems del clima escolar, en la mayoría de ellos se muestra una percepción más positiva del clima educativo en comparación con el grupo control. La diferencia más notoria se observa en el ítem 4, 2 y 13. Además, se puede observar que el grupo experimental tiene una desviación estándar más baja, lo que sugiere que las respuestas son más consistentes dentro de este grupo en comparación con el grupo control, que muestra mayor dispersión en varias variables. Sin embargo, existen pocas diferencias en los ítems 10,11 y 12, lo que podría identificar que

la intervención no tuvo impacto significativo en esos aspectos del clima educativo.

Tabla 3. Media y desviación estándar por cada ítem del clima escolar.

Grupo	Control			Experimental		
	M.	N	Desv.	M.	N	Desv.
Ítem 1	5,0672	357	1,22976	5,3462	52	1,06430
Ítem 2	4,6078	357	1,30373	5,1346	52	,92945
Ítem 3	5,0700	357	1,24888	5,1923	52	1,01050
Ítem 4	4,4090	357	1,43030	5,2885	52	,84799
Ítem 5	4,1625	357	1,46550	4,6346	52	1,54703
Ítem 6	3,5770	357	1,47558	4,0577	52	1,33451
Ítem 7	3,9860	357	1,29273	4,0192	52	1,03829
Ítem 8	4,7059	357	1,53436	5,1538	52	1,24278
Ítem 9	4,9384	357	1,40089	5,0000	52	1,40028
Ítem 10	4,4034	357	1,42600	4,3462	52	1,61955
Ítem 11	3,6947	357	1,47424	3,4808	52	1,37898
Ítem 12	4,4006	357	1,43953	4,2308	52	1,43644
Ítem 13	4,4006	357	1,46851	4,8846	52	1,30840
Ítem 14	3,6359	357	1,79157	4,1731	52	1,80110

M = Media; Desv. = Desviación estándar

En la tabla 4, se presentan las variables significativas que respaldan los resultados positivos observados en la intervención del grupo experimental en comparación con el grupo de control. Una de las variables que destaca es el clima de profesorado, el cual fue percibido de manera significativamente más favorable por los estudiantes del grupo experimental. Esta diferencia se encuentra respaldada por un valor de $p < 0.0002$, lo que indica que la variación observada no es aleatoria, sino que está asociada de manera directa a la intervención aplicada.

Tabla 4. Diferencias entre GC y GE, prueba de Mann-Whitney.

	Grupo	M	Desv.	Z	p-valor
Clima de centro	<i>Control</i>	4.34	0.81	-1.789	0.074
	<i>Experimental</i>	4.53	0.84		

Clima de aula	<i>Control</i>	4.55	0.92	-3.702	0.0002*
	<i>Experimental</i>	5.05	0.74		

M = Media; Desv. = Desviación típica

Discusión

El objetivo general de este estudio fue analizar cómo se percibe el clima escolar en los estudiantes de segundo de la ESO de distintos centros educativos, en función de la presencia de un programa multicomponente destinado a la mejora de los hábitos saludables. En particular, la investigación se centró en evaluar si los centros que implementan este tipo de programas muestran una percepción más positiva del clima escolar en comparación con aquellos que no los aplican. La principal hipótesis planteada sugiere que los centros con programas multicomponentes presentan niveles más elevados de clima escolar, lo cual, a su vez, puede tener efectos positivos en el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes.

Al profundizar en esta hipótesis, los resultados obtenidos confirman que la percepción del clima escolar es más favorable en los centros que cuentan con dicho programa, especialmente en lo que respecta a la relación entre los profesores y los estudiantes. Este hallazgo coincide con las afirmaciones de diversos autores que destacan la importancia de un buen clima escolar para generar un entorno positivo de aprendizaje, lo que puede repercutir directamente en el rendimiento académico de los discentes (Fierro-Suero et al., 2021; López-González & Oriol, 2016; Manzano-Sánchez et al., 2021). Además, se observó que un clima escolar positivo favorece la motivación, el compromiso y el desarrollo socioemocional de los estudiantes, aspectos fundamentales en su proceso de aprendizaje (Mardones Soto, 2023).

Asimismo, el estudio también reveló diferencias significativas en la percepción del clima escolar entre los estudiantes de sexo masculino y femenino. Las mujeres perciben un clima escolar más favorable en comparación con los hombres, lo cual coincide con los resultados de investigaciones previas que sugieren que las estudiantes tienden a valorar más los aspectos emocionales y relacionales del entorno escolar (Guerra Vio et al., 2012; Balaguer Estaña et al., 2020).

En resumen, los resultados del estudio respaldan la hipótesis inicial, demostrando que los programas multicomponentes no solo mejoran los hábitos saludables de los estudiantes, sino que también influyen de manera positiva en la percepción del clima escolar. Este hallazgo subraya la importancia de crear entornos educativos que fomenten tanto el bienestar físico como emocional de los estudiantes, promoviendo un clima escolar positivo que apoye su desarrollo integral.

Conclusiones

El programa integral "Agentes de bienestar y salud" ha evidenciado un aumento en el clima escolar de los participantes. Esto sugiere una mejora tanto en el comportamiento como en el bienestar psicológico de los estudiantes a lo largo de la intervención. Sin embargo, existen limitaciones, como la selección de los participantes por conveniencia, lo que puede llevar a la formación de grupos diversos y a posibles sesgos en los resultados. Además, al estar compuestos por adolescentes y diferentes docentes, podrían influir en la metodología de enseñanza y en la honestidad de las respuestas en los cuestionarios.

Para el futuro, se recomienda mejorar la coordinación entre los docentes en la enseñanza de determinados contenidos y llevar a cabo más investigaciones para analizar los efectos a largo plazo. En cuanto a la aplicación práctica, este estudio apoya la implementación de la educación física como una herramienta eficaz dentro de un programa multicomponente para el desarrollo integral de los estudiantes. Los docentes pueden aprovechar estos resultados para estructurar sus propios programas, enfocándose en potenciar el clima escolar.

Referencias bibliográficas

- Alalawi, A., Blank, L., & Goyder, E. (2024). Umbrella review of international evidence for the effectiveness of school-based physical activity interventions. *PloS one*, 19(6), e0304513. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0304513>
- Balaguer Estaña, Álvaro, Martínez Villar, M., & Naval Durán, C. (2020). Percepción del centro educativo por adolescentes. diferencias según curso, edad, sexo, tipo de centro y rendimiento académico. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (30). <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i30.2023>
- Cebrián Marcilla, M., Tárraga Marcos, L., & Tárraga López, P.J. (2023). Beneficios de la dieta mediterránea y la actividad física en adolescentes. *Journal of Negative and No Positive Results*, 8(3), 596-614. <https://dx.doi.org/10.19230/jonnpr.4803>
- Christodoulakis A, Bouloukaki I, Aravantinou-Karlatou A, Margetaki K, Zografakis-Sfakianakis M, Tsiligianni I. (2024). The Effectiveness of Teaching the Teacher Interventions in Improving the Physical Activity among Adolescents in Schools: A Scoping Review. *Healthcare*. 12(2):151. <https://doi.org/10.3390/healthcare12020151>
- Christodoulakis, A., Bouloukaki, I., Aravantinou-Karlatou, A., Margetaki, K., Zografakis-Sfakianakis, M., & Tsiligianni, I. (2024). The Effectiveness of Teaching the Teacher Interventions in Improving the Physical Activity among Adolescents in Schools: A Scoping Review. *Healthcare (Basel, Switzerland)*, 12(2), 151. <https://doi.org/10.3390/healthcare12020151>
- Cuschieri S. (2019). The STROBE guidelines. *Saudi journal of anaesthesia*, 13(Suppl 1), S31–S34. https://doi.org/10.4103/sja.SJA_543_18
- de Mello, G. T., Minatto, G., Costa, R. M., Leech, R. M., Cao, Y., Lee, R. E., & Silva, K. S. (2024). Clusters of 24-hour movement behavior and diet and their relationship with health indicators among youth: a systematic review. *BMC public health*, 24(1), 1080. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-18364-6>

- Fierro-Suero, S., Velázquez-Ahumada, N., & Fernández-Espínola, C. (2021). La influencia del clima de aula sobre las emociones del alumnado (The influence of the classroom climate on the student's emotions). *Retos*, 42, 432–442. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87305>
- Guerra Vio, C., Vargas Castro, J., Castro Arancibia, L., Plaza Villarroel, H., & Barrera Montes, P. (2012). School climate perceived in secondary students who study in public, subsidized and private schools in Valparaiso city. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 103-115. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000200007>
- Jané-Llopis, E., Kokole, D., Neufeld, M., Hasan, O. S., & Rehm, J. (2020). What is the current alcohol labelling practice in the WHO European Region and what are barriers and facilitators to development and implementation of alcohol labelling policy? World Health Organization. Regional Office for Europe. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/332129>
- López-Gonzalez, L., & Oriol, X. (2016). The relationship between emotional competence, classroom climate and school achievement in high school students / La relación entre competencia emocional, clima de aula y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Cultura y Educación*, 28(1), 130-156. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1120448>
- Manterola, C., Quiroz, G., Salazar, P., & García, N. (2019). Metodología de los tipos y diseños de estudio más frecuentemente utilizados en investigación clínica. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 30(1), 36-49. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2018.11.005>
- Manzano-Sánchez, D., Gómez-Mármol, A., Jiménez-Parra, J. F., Bohórquez, I. G., & Valero-Valenzuela, A. (2021). Motivational profiles and their relationship with responsibility, school social climate and resilience in high school students. *PLOS ONE*, 16(8), e0256293. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0256293>
- Mardones Soto, G. (2023). La influencia del clima escolar en el aprendizaje: Revisión sistemática. *Revista Realidad Educativa*, 3(2), 121–145. <https://doi.org/10.38123/rre.v3i2.300>

- Moreno, C., Ramos, P., & Rivera, F. (2019). La adolescencia en España: Salud, bienestar, familia, vida académica y social. <https://www.hbsc.es/informes>
- Nally, S., Carlin, A., Blackburn, N. E., Baird, J. S., Salmon, J., Murphy, M. H., & Gallagher, A. M. (2021). The Effectiveness of School-Based Interventions on Obesity-Related Behaviours in Primary School Children: A Systematic Review and Meta-Analysis of Randomised Controlled Trials. *Children* (Basel, Switzerland), 8(6), 489. <https://doi.org/10.3390/children8060489>
- OMS. (2021). Salud del adolescente y el joven adulto. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescents-health-risks-and-solutions>
- Salazar-Ayala, C. M., & Gastélum-Cuadras, G. (2020). Teoría de la autodeterminación en el contexto de educación física: Una revisión sistemática (Self-determination Theory in the Physical Education context: A systematic review). *Retos*, 38, 838-844. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.72729>
- Sevil-Serrano, J. (2018). Análisis de comportamientos relacionados con la salud: Efectos de un programa de intervención multicomponente en adolescentes de la ciudad de Huesca [Http://purl.org/dc/dcmitype/Text, Universidad de Zaragoza]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=258078>
- Sevil-Serrano, J., Aibar, A., Abós, Á., Generelo, E., & García-González, L. (2020). Improving motivation for physical activity and physical education through a school-based intervention. *The Journal of Experimental Education*, 90(2), 383-403. <https://doi.org/10.1080/00220973.2020.1764466>
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., Infante, L., & Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18(2), 272-277.
- Turner-Moss, E., Razavi, A., Unwin, N., & Foley, L. (2021). Who Guidelines on physical activity and sedentary behaviour. *Bulletin of the World Health Organization*, 99(6), 464-472I. <https://doi.org/10.2471/BLT.20.269308>

United Nations Office on Drugs and Crime. (2020). World drug report 2020

.

El papel fundamental de abuelos y abuelas en la construcción de la identidad infantil desde la perspectiva de las familias

María Clemente González¹
CEIP Carolina Codornú Bosch.

Resumen

Abuelos y abuelas desempeñan un rol fundamental en la vida de sus nietos, ya que no solo aportan amor y afecto, sino también una rica herencia cultural y valores que son esenciales para la formación de su identidad. Este trabajo pone de relieve la importancia de estas relaciones intergeneracionales, especialmente en la etapa de Educación Infantil, donde los vínculos familiares juegan un papel crucial en el desarrollo emocional y social de los más pequeños.

Para realizar esta investigación, en un centro escolar de la Región de Murcia, se buscó comprender la percepción que tienen tanto las familias sobre la influencia que ejercen los abuelos en la identidad de sus nietos. Para ello, se utilizó un cuestionario *ad hoc* que nos ayudó a obtener una visión clara, a través de un estudio cuantitativo y descriptivo sobre este tema, facilitando las opiniones de las familias participantes.

Los hallazgos indican que los niños disfrutan del tiempo que pasan con sus abuelos, quienes son considerados figuras afectivas significativas.

En conclusión, la investigación resalta la necesidad de fomentar y valorizar las relaciones entre abuelos y nietos en el ámbito familiar, reconociendo su impacto positivo en la formación de la identidad personal de los niños. Este tipo de interacciones no solo enriquece la experiencia infantil, sino que también fortalece los lazos familiares y la transmisión de valores a las nuevas generaciones.

Palabras clave: Educación Infantil, identidad personal, abuelos, nietos.

¹ E-mail: maria.clemente3@murciaeduca.es

The fundamental role of grandparents in the construction of children's identity from the perspective of families

Abstract

Grandfathers and grandmothers play a fundamental role in the lives of their grandchildren, since they not only provide love and affection, but also a rich cultural heritage and values that are essential for the formation of their identity. This work highlights the importance of these intergenerational relationships, especially in the Early Childhood Education stage, where family ties play a crucial role in the emotional and social development of the little ones.

To carry out this research, in a school in the Region of Murcia, we sought to understand the perception that families have about the influence that grandparents exert on the identity of their grandchildren. To do this, an ad hoc questionnaire was used that helped us obtain a clear vision, through a quantitative and descriptive study on this topic, facilitating the opinions of the participating families

The findings indicate that children enjoy the time they spend with their grandparents, who are considered significant emotional figures.

In conclusion, the research highlights the need to promote and value relationships between grandparents and grandchildren in the family environment, recognizing their positive impact on the formation of children's personal identity. This type of interactions not only enriches the child's experience, but also strengthens family ties and the transmission of values to new generations.

Keywords: Early Childhood Education, personal identity, grandparents, grandchildren.

Introducción

Hablar de familia es hablar de diferentes generaciones que pueden convivir o no en la misma unidad, pero que tienen muchos vínculos genéticos, personales y sociales. Así entendemos que, entre los diferentes niveles de la familia, puedan convivir abuelos/abuelas, padres/madres e hijos/hijas. De la convivencia y de los vínculos que puedan existir, surgen unas percepciones entre los diferentes miembros. Así, centrándonos en las generaciones más jóvenes (nietos y nietas), nos planteamos la cuestión *¿Qué importancia otorgan los nietos y nietas a la presencia de abuelos y abuelas en sus vidas?*

Atendiendo a la revisión de diferentes trabajos, encontramos que nietos y nietas otorgan una gran importancia a la presencia de abuelos y abuelas en sus vidas, por diversas razones:

- *Apoyo emocional:* Los abuelos suelen ser una fuente de apoyo emocional y afecto, lo que contribuye al bienestar emocional de los nietos. Esta relación puede proporcionarles un sentido de seguridad y pertenencia (Cantero et al., 2018).
- *Transmisión de valores y sabiduría:* Los nietos valoran la experiencia y los conocimientos que sus abuelos pueden compartir, incluyendo la transmisión de valores familiares, tradiciones y lecciones de vida que son fundamentales para su desarrollo personal (Sanz et al, 2011).
- *Relación intergeneracional:* La presencia de abuelos y abuelas fomenta la conexión entre generaciones, lo que enriquece la vida familiar y ayuda a los nietos a comprender su historia familiar y cultural (Roa et al., 2016).
- *Actividades compartidas:* Los abuelos a menudo participan en actividades recreativas y educativas con sus nietos, lo que fortalece los lazos afectivos y crea recuerdos significativos. Estas interacciones son valoradas por los nietos como momentos especiales (Cantero et al., 2018).
- *Modelo de comportamiento:* Los abuelos pueden servir como modelos a seguir, ofreciendo ejemplos de comportamiento y actitudes

que los nietos pueden admirar y emular en su propia vida (Roa et al., 2016).

En resumen, *los nietos y las nietas* consideran que la presencia de abuelos y abuelas es de gran importancia en sus vidas, ya que contribuye a su desarrollo emocional, social y cultural, además de proporcionarles apoyo y orientación en diversas áreas.

Pero hay una segunda línea familiar (*padres/madres*), que se sitúa entre nietos y abuelos y que a su vez ocupan un papel importante en la educación y cuidado de los niños y niñas, ya que son los responsables principales. En este sentido, nos planteamos la cuestión *¿En qué aspectos, nietos/nietas y padres/madres, coinciden en la importancia otorgada a abuelos y abuelas?* Nietos y padres coinciden en varios aspectos respecto a la importancia otorgada a abuelos y abuelas. Según los estudios revisados, estas son algunas de las coincidencias:

1. *Transmisión de valores y tradiciones:* Tanto los nietos como los padres reconocen que los abuelos son fundamentales en la transmisión de valores familiares y tradiciones culturales. Esta función es valorada como esencial para el desarrollo de la identidad y la cohesión familiar (Sanz et al., 2011).
2. *Apoyo emocional y afectivo:* Ambos grupos valoran el apoyo emocional que los abuelos brindan. Los abuelos son vistos como figuras que ofrecen amor, comprensión y un sentido de seguridad, lo que beneficia tanto a los nietos como a los padres (Sanz et al., 2011).
3. *Participación en la educación:* Tanto los padres como los nietos aprecian la implicación de los abuelos en el proceso educativo. Los abuelos pueden ayudar en la educación de los nietos, ofreciendo apoyo en tareas escolares y fomentando el aprendizaje a través de actividades compartidas (Cantero et al., 2018; Sanz et al., 2011).
4. *Relación intergeneracional:* Existe un reconocimiento común de la importancia de las relaciones intergeneracionales. Tanto padres como nietos valoran la conexión que se establece entre generaciones, lo que enriquece la vida familiar y proporciona un sentido de continuidad y pertenencia (Sanz et al., 2011).

5. *Modelo de comportamiento*: Tanto los padres como los nietos ven a los abuelos como modelos a seguir. La experiencia y sabiduría de los abuelos son apreciadas y se consideran ejemplos positivos que pueden influir en el comportamiento y las actitudes de los nietos (Sanz et al., 2011).

En resumen, tanto *nietos/nietas* como *padres/madres* coinciden en la importancia de los abuelos y abuelas en aspectos como la transmisión de valores, el apoyo emocional, la participación en la educación, la relación intergeneracional y el papel de modelo de comportamiento. Esta coincidencia resalta el valor que se otorga a la figura de los abuelos en la dinámica familiar.

En este análisis realizado en el contexto familiar y desde las perspectivas de las diferentes generaciones, solo nos falta por incluir, la percepción de los abuelos y las abuelas, sobre como perciben su influencia ellos mismos. Para ello lanzamos una última cuestión *¿Cómo creen los abuelos y abuelas que pueden influir en la identidad de sus nietos?*

Los abuelos y abuelas creen que pueden influir en la identidad de sus nietos de diversas maneras. A continuación, incluimos algunos de los aspectos clave que resumen esta percepción:

- a) *Transmisión de valores y tradiciones*: Los abuelos consideran que su papel es fundamental en la transmisión de valores familiares y tradiciones culturales. Al compartir historias y experiencias de vida, ayudan a los nietos a construir su identidad y a entender su lugar dentro de la familia y la sociedad (Sanz et al., 2011).
- b) *Modelos a seguir*: Los abuelos se ven a sí mismos como modelos de comportamiento y actitudes. A través de su propia conducta, enseñan a los nietos y nietas sobre la importancia de la ética, la responsabilidad y el respeto y esto, contribuye a la formación de la identidad de los niños (Roa et al., 2016).
- c) *Apoyo emocional y afectivo*: La relación cercana y afectuosa que los abuelos establecen con sus nietas y nietos les permite influir en su autoestima y autoconcepto. Al proporcionar un entorno seguro y amoroso, los abuelos ayudan a los nietos a desarrollar una identidad positiva y a sentirse valorados (Sanz et al., 2011).

- d) *Fomento de la curiosidad y el aprendizaje*: Los abuelos y las abuelas pueden estimular la curiosidad de los nietos y fomentar su deseo de aprender. Al compartir sus conocimientos y experiencias, contribuyen a la formación de una identidad basada en el aprendizaje y la exploración (Cantero et al., 2018).
- e) *Conexión intergeneracional*: Los abuelos creen que, al establecer una conexión fuerte con sus nietos, pueden ayudarles a comprender su historia familiar y cultural. Esta conexión intergeneracional es vista como esencial para que los nietos desarrollen una identidad sólida y un sentido de pertenencia (Cantero et al., 2018; Sanz et al., 2011).

En resumen, los *abuelos y abuelas* creen que pueden influir en la identidad de sus nietos a través de la transmisión de valores, el modelado de comportamientos, el apoyo emocional, el fomento del aprendizaje y la creación de conexiones intergeneracionales. Estas influencias son consideradas vitales para el desarrollo integral de los nietos.

En la Figura 1, realizamos una síntesis comparativa entre lo que opinan las tres generaciones (abuelos, padres y nietos) sobre el modo en que abuelos y abuelas, influyen en la generación de la identidad en sus nietos y nietas.



Figura 1. Construcción de la identidad de sus nietos y nietas desde diferentes perspectivas generacionales.

Tras el análisis de la información expuesta, destacamos que el propósito principal que nos plantemos con el presente trabajo es *determinar la importancia que las familias otorgan a la relación de los abuelos y abuelas con sus nietos y nietas para el desarrollo de su identidad*. Para poder alcanzar este propósito, nos planteamos los siguientes objetivos:

- **Objetivo 1:** Identificar la percepción que las familias tienen acerca de la relevancia de las relaciones que abuelos y abuelas mantienen con sus nietos y nietas.
- **Objetivo 2:** Definir en qué medida abuelos y abuelas contribuyen a generar la identidad de los nietos y nietas, desde la perspectiva de las familias.

Método

El presente trabajo es de tipo cuantitativo y para su realización se siguió un método descriptivo-comparativo. Por su parte, el enfoque cuantitativo se concretó en un diseño no experimental comparativo en el que se utilizó una estrategia asociativa (Ato et al., 2013).

Se trata de un estudio tipo encuesta, transversal, en el que la recogida de información se llevó a cabo con un cuestionario estructurado, que fue aplicado a las familias de alumnado de Educación Infantil.

Participantes

Este estudio se contextualiza en el municipio de Murcia (España) e implica como población de estudio a las familias (padres y madres) del alumnado de la etapa de Educación Infantil y se enmarca en un Centro de Educación Infantil y Primaria de titularidad pública.

En él participaron un total de 14 personas (padres y madres). Para el procedimiento de su selección se utilizó un *muestro no probabilístico y no aleatorio por conveniencia* (Otzen y Manterola, 2017; Sabariego, 2014), ya que la muestra fue elegida de acuerdo a su accesibilidad y disponibilidad para participar en la investigación. Estaba formada por todas las familias del alumnado de un aula del tercer nivel del segundo ciclo de Educación Infantil.

El cuestionario fue contestado mayoritariamente por ambas figuras parentales en 13 de los 14 casos, siendo contestado un cuestionario por la madre únicamente. La mayoría de las madres (71.4 %, $n = 10$) tiene edades comprendidas entre los 31 y 40 años, quedando repartidas las demás de forma igualitaria entre 20 y 30 años y 41 y 50 (14.3 %, $n = 2$). Lo mismo ocurre con los padres, los cuales la mayoría tiene entre 31 y 40 años (64.3 %, $n = 9$), cuatro de ellos están entre 41 y 50 años y sólo uno entre 20 y 30 años. Mayoritariamente las madres partícipes (58.8 %, $n = 10$) poseen estudios universitarios mientras que los padres sólo un 42.9 % ($n = 6$). La mayoría de los estudios de éstos se reparten entre formación profesional y bachillerato. En referencia a la situación laboral, todas las madres y padres poseen un trabajo remunerado ($n = 14$). La mayoría de las familias tiene dos hijos (64.3 %, $n = 9$), seguido de tres familias que solo tienen uno (21.4 %) y

un 14.3 % que tienen tres hijos ($n = 2$).

Instrumentos y procedimientos de recogida de información

El instrumento de recogida de información empleado en el estudio fue un cuestionario estructurado destinado a familias, diseñado *ad hoc*. El cuestionario estaba conformado por un total de 20 preguntas. Su elaboración se llevó a cabo teniendo en cuenta la siguiente estructura: presentación e instrucciones, datos de identificación (variables sociodemográficas que permitieron describir a los padres y madres participantes, actuando como variables predictoras) y cuerpo de preguntas junto a sus correspondientes ítems.

Así, la primera dimensión “*información sociodemográfica*” del cuestionario destinado a las familias consta de cuatro preguntas cerradas destinadas a la recogida de información acerca de la edad, estudios, situación laboral y número de hijos de dichos padres y madres (véase Figura 2).

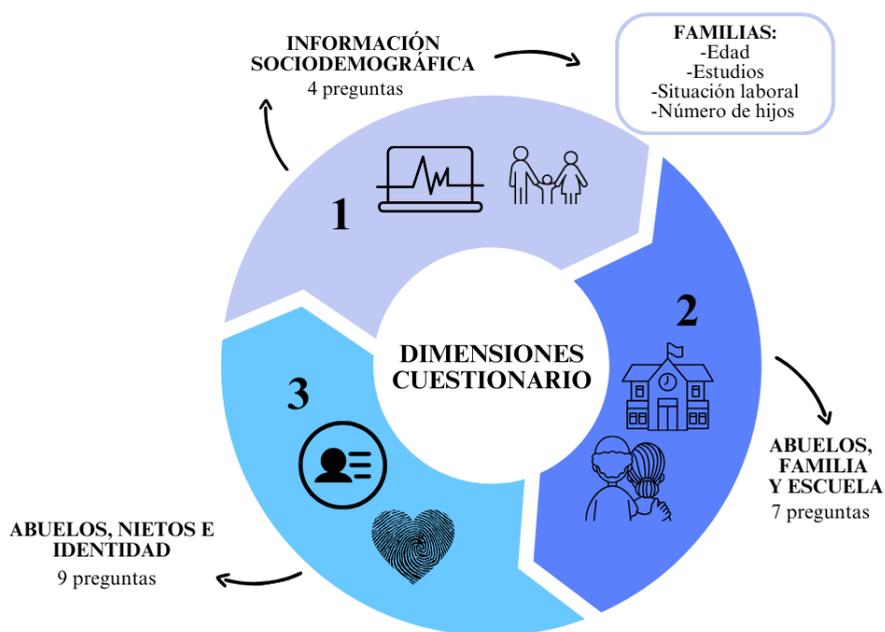


Figura 2. Estructuración del cuestionario dirigido a familias

Nota: Fuente de elaboración propia.

La segunda y la tercera dimensión del cuestionario, están formadas por un total de 16 preguntas de estimación numérica tipo Likert, de cinco valores atendiendo al grado de acuerdo (nada de acuerdo, poco de acuerdo, acuerdo medio, bastante de acuerdo y muy de acuerdo).

De este modo, la segunda dimensión “*abuelos, familia y escuela*”, consta de nueve preguntas sobre la percepción que padres y madres tienen acerca de la relación establecida entre abuelos y nietos (véase Tabla 1).

Tabla 1

Escala de la segunda dimensión del cuestionario destinado a familias sobre la relación abuelos-nietos y escuela

Abuelos, familia y escuela
El papel de los abuelos en la familia es imprescindible
El papel más importante de los abuelos es transmitir la historia, recuerdos y valores familiares
Los nietos adquieren aspectos positivos como normas, valores y creencias a través de sus abuelos
Los nietos identifican como favorita la figura de los abuelos antes que la de los padres
El papel de los abuelos en la educación del niño/a es fundamental
Las actividades que realizan en común abuelos y nietos se basan en tareas de ocio y diversión
Las actividades que realizan en común abuelos y nietos se basan en tareas de cuidado
Las actividades que realizan en común abuelos y nietos se basan en las tareas escolares o de formación
La escuela debería tener más en cuenta el papel de los abuelos en el proceso educativo de sus nietos haciéndoles partícipes en diversas actividades

La tercera dimensión, “*abuelos, nietos e identidad*”, consta de siete preguntas y demanda información acerca de la relevancia de la relación abuelos-nietos para la construcción identitaria de los más pequeños (véase Tabla 2).

Tabla 2

Escala de la segunda dimensión del cuestionario destinado a familias sobre la relación abuelos-nietos e identidad

Abuelos, nietos e identidad
Los abuelos son para los nietos figuras muy significativas afectivamente

Los nietos se sienten queridos y felices cuando están con sus abuelos
Los nietos toman a sus abuelos como un modelo a seguir y en ocasiones los imitan y quieren desempeñar sus roles
Cuanto más tiempo pasan los nietos con sus abuelos más se parecen a ellos
Los nietos presentan unas ideas y comportamiento influenciado por sus abuelos
Los nietos tienen cualidades familiares en su personalidad
El grado de contacto con los abuelos afecta a los nietos a la hora de identificar con claridad la estructura familiar

Cabe destacar, que con el fin de confirmar la fiabilidad y validez de constructo de estas escalas del cuestionario y poder continuar con la recogida de información de la investigación, se realizó un análisis de las mismas.

El análisis de la consistencia interna de los 16 ítems tipo Likert que forman el instrumento dirigido a las familias, según el modelo α de Cronbach revela un coeficiente igual a 0.59, lo cual nos indica según Bisquerra (1999) que la escala goza de una fiabilidad moderada. Por otra parte, el análisis factorial exploratorio de componentes principales, pone de manifiesto que el instrumento tiene validez de constructo porque ha reducido la dimensionalidad de las 16 variables implicadas en seis factores o componentes principales que explican un 87.72 % de la varianza total lo cual supone una pérdida sólo del 12.28 %.

Una vez analizadas, el primer paso del procedimiento de recogida de datos fue acudir al centro escolar para informar del objetivo de la investigación, así como del instrumento a utilizar. En segundo lugar, se entregaron los cuestionarios impresos a los docentes y a las familias participantes. Se dejó un plazo de dos semanas para su cumplimentación. Finalmente, se procedió a la recogida de información y análisis de la misma.

Análisis de datos

Tras la recogida de información con los instrumentos mencionados, se procedió a la operativización de las variables de estudio y matrices de datos con el programa *IBM SPSS Statistics for Windows (versión 29)*. El análisis realizado fue un análisis descriptivo univariable. Se calcularon los estadísticos descriptivos para las variables en una escala de proporción y en una escala ordinal (media, desviación típica, rango y valores mínimo y máximo). Además, para las variables

medidas en una escala nominal dicotómica y politómica y una escala ordinal, se han calculado las frecuencias absolutas y relativas.

Resultados

El análisis de los resultados recabados en relación al objetivo planteado número uno, *identificar la percepción que las familias tienen acerca de la relevancia de las relaciones que abuelos y abuelas mantienen con sus nietos y nietas*, muestra que las valoraciones de los ítems de la segunda dimensión del cuestionario destinado a los padres y madres (véase Tabla 3), muestran tras el cálculo de los estadísticos descriptivos, que las medias más altas de la segunda dimensión se concentran en los ítems “el papel de los abuelos en la familia es imprescindible” ($M = 4.36$, $D.T = 0.633$) ya que la mitad de las familias ($n = 7$) considera estar bastante de acuerdo y un 42.9% ($n = 6$) muy de acuerdo, y el ítem “los nietos adquieren aspectos positivos como normas, valores y creencias a través de sus abuelos” ($M = 4.14$, $D.T = 0.77$) donde un 42.9 % está bastante de acuerdo y un 35.7 % ($n = 5$) muy de acuerdo. Es decir, las familias encuestadas manifiestan un grado de acuerdo alto con respecto a las afirmaciones de dichos ítems.

A su vez, aunque con una media algo más baja, las familias han otorgado puntuaciones elevadas al ítem “el papel más importante de los abuelos es transmitir la historia, recuerdos y valores familiares” ($M = 4$, $D.T = 0.961$), considerando estar de forma equiparada, bastante de acuerdo o muy de acuerdo (35.7 %, $n = 5$).

Por el contrario, las medias más bajas de las familias se encuentran repartidas entre los ítems “los nietos identifican como figura favorita la figura de los abuelos antes que la de los padres” ($M = 2.07$, $D.T = 0.917$) donde un 42.9 % afirma estar poco de acuerdo ($n = 6$) y un 28.6 % ($n = 4$) nada de acuerdo, y el ítem “las actividades que realizan en común abuelos y nietos se basan en las tareas escolares o de formación” ($M = 2.07$, $D.T = 0.73$), con el que la mayoría (71.4 %, $n = 10$) está poco de acuerdo o nada de acuerdo (14.3 %, $n = 2$).

Tabla 3

Estadísticos descriptivos del cuestionario destinado a las familias en su dimensión “abuelos, familia y escuela”

Ítems	<i>n</i>	<i>VMín</i>	<i>VMáx</i>	<i>M</i>	<i>D.T</i>
El papel de los abuelos en la familia es imprescindible	14	3	5	4.36	0.633
El papel más importante de los abuelos es transmitir la historia, recuerdos y valores familiares	14	2	5	4	0.961
Los nietos adquieren aspectos positivos como normas, valores y creencias a través de sus abuelos	14	3	5	4.14	0.770
Los nietos identifican como favorita la figura de los abuelos antes que la de los padres	14	1	4	2.07	0.917
El papel de los abuelos en la educación del niño/a es fundamental	14	1	5	3.43	1.158
Las actividades que realizan en común abuelos y nietos se basan en tareas de ocio y diversión	14	2	5	3.57	0.756
Las actividades que realizan en común abuelos y nietos se basan en tareas de cuidado	14	2	5	3.29	0.914
Las actividades que realizan en común abuelos y nietos se basan en las tareas escolares o de formación	14	1	4	2.07	0.730
La escuela debería tener más en cuenta el papel de los abuelos en el proceso educativo de sus nietos haciéndoles partícipes en diversas actividades	14	1	5	3.50	1.019

Los resultados obtenidos en relación al objetivo número dos, *definir en qué medida abuelos y abuelas contribuyen a generar la identidad de los nietos y nietas*, desde la perspectiva de las familias, los resultados de las valoraciones de los ítems del cuestionario destinado a los padres y madres (véase Tabla 4), muestran tras el cálculo de los estadísticos descriptivos, que las medias más altas de la tercera dimensión abuelos, nietos e identidad coinciden en que “los nietos se sienten queridos y felices cuando están con sus abuelos” ($M = 4.79$, $D.T = 0.579$) estando casi la totalidad de las familias muy de acuerdo (85.7 % , $n = 12$), a la vez que “los abuelos son para los nietos figuras muy significativas afectivamente” ($M = 4.57$, $D.T = 0.852$), estando un 71.4 % muy de acuerdo con dicha afirmación ($n = 10$).

Entre las altas valoraciones de los padres y madres, le sigue la premisa de que “los nietos toman a sus abuelos como un modelo a seguir y en ocasiones los imitan y quieren desempeñar sus roles” estando la mayoría de ellos bastante o muy de acuerdo (28.8 %, $n = 4$, respectivamente).

A la inversa, la media más baja se contempla en el ítem “el grado de contacto con los abuelos afecta a los nietos a la hora de identificar con claridad la estructura familiar” ($M = 2.29$, $D.T = 1.267$). Es decir, los padres y madres encuestados manifiestan estar nada de acuerdo (28.6 %, $n = 4$) o poco de acuerdo (42.9 %, $n = 6$) con dicha afirmación.

De igual modo opinan respecto a que “los nietos presentan unas ideas y comportamiento influenciado por sus abuelos” ($M = 2.43$, $D.T = 1.089$), mostrándose poco de acuerdo cinco de ellos (35.7 %) y nada de acuerdo tres de ellos (21.4 %).

Tabla 4

Estadísticos descriptivos del cuestionario destinado a las familias en su dimensión “abuelos, nietos e identidad”

Ítems	<i>n</i>	<i>VMín</i>	<i>VMáx</i>	<i>M</i>	<i>D.T</i>
Los abuelos son para los nietos figuras muy significativas afectivamente	14	2	5	4.57	0.852
Los nietos se sienten queridos y felices cuando están con sus abuelos	14	3	5	4.79	0.579
Los nietos toman a sus abuelos como un modelo a seguir y en ocasiones los imitan y quieren desempeñar sus roles	14	2	5	3.79	0.975
Cuanto más tiempo pasan los nietos con sus abuelos más se parecen a ellos	14	1	4	2.79	1.051
Los nietos presentan unas ideas y comportamiento influenciado por sus abuelos	14	1	4	2.43	1.089
Los nietos tienen cualidades familiares en su personalidad	14	2	4	3.50	0.65
El grado de contacto con los abuelos afecta a los nietos a la hora de identificar con claridad la estructura familiar	14	1	5	2.29	1.267

Discusión de los resultados

Tras el análisis de los resultados de la segunda dimensión “abuelos, familia y escuela”, se evidencia que las familias están bastante de acuerdo con que el papel de los abuelos en la familia es imprescindible y que los nietos y nietas adquieren aspectos muy positivos a través de sus abuelos y abuelas, entre ellos normas, valores y creencias, en esto coincidimos con lo expuesto por Sanz et al. (2011), Triado (2018), Buz y Bueno (2006) y Espinoza-Freire (2021). Desde esta perspectiva, los mencionados autores, nos han detallado que el papel de los abuelos en la familia es imprescindible debido a su capacidad para transmitir valores, ofrecer apoyo emocional, participar en la educación, actuar como modelos de comportamiento, fomentar la conexión intergeneracional, desarrollar habilidades sociales y apoyar en la crianza. Estas contribuciones son vitales para el bienestar y el desarrollo integral de los nietos.

Sin embargo, se evidencia que el grado de acuerdo más elevado entre las familias, se concentra en la tercera dimensión “abuelos, nietos e identidad”. Los padres y madres, están bastante de acuerdo en que los nietos se sienten felices cuando están con sus abuelos y que éstos son para ellos figuras muy significativas afectivamente. Espinoza-Freire (2021) remarcan que, entre abuelos y nietos hay un vínculo emocional y afectivo, lo que coincide con la opinión de las familias. En la misma línea, Sánchez et al. (2016), destacan que familias están de acuerdo en que los abuelos dan un gran apoyo emocional para los nietos debido a su relación afectuosa, su capacidad de escucha, su sabiduría, su estabilidad emocional, su ejemplo de resiliencia, su fomento de la autoestima y las interacciones lúdicas. Estas características hacen que los abuelos sean figuras clave en el desarrollo emocional y psicológico de los niños.

De igual modo, las familias consideran que los nietos muestran cualidades familiares en su personalidad. El hecho de que los niños muestran cualidades familiares en su personalidad, no se aborda de modo explícito en los autores antes mencionados. Sin embargo, de manera indirecta, es común que los padres y madres observen ciertas cualidades o rasgos en la personalidad de los niños que pueden estar influenciados por su entorno familiar, incluyendo la relación con sus abuelos y abuelas, como valores y actitudes, estilos de comunicación, resiliencia y autoestima, e identidad cultural.

Por otra parte, las familias, dan más importancia al hecho de que los abuelos

y abuelas son para los nietos un ejemplo a seguir, llegando en ocasiones los más pequeños a imitarles, coincidiendo así con Sanz et al. (2011), cuando señalan que los modelos de comportamiento positivo, la experiencia y la sabiduría de los mayores, son ejemplos a seguir por los niños.

En contraposición, el grado de acuerdo más bajo entre los padres y madres del alumnado, se encuentra concentrado en la dimensión “abuelos, familia y escuela”. Tanto los padres como las madres están poco de acuerdo en que los nietos identifican como figura favorita la de los abuelos y abuelas antes que la de los padres o madres, ni en que las actividades que realizan en común los abuelos y nietos se basen en tareas escolares o de formación de los más pequeños. En este sentido, algunos estudios sugieren que los nietos pueden identificar a los abuelos como figuras favoritas antes que, a los padres y madres, destacando la importancia de la relación intergeneracional y el papel significativo que los abuelos desempeñan en la vida de los niños. Así, Cantero et al. (2018), muestran que esta preferencia se produce por la frecuencia de contacto y las actividades compartidas. Mientras que Sanz et al. (2011) destacan que la afectividad y el vínculo que los abuelos establecen con sus nietos, generan una conexión emocional que a veces les hace ser preferidos.

Conclusiones

El estudio realizado nos permite concluir que las familias del alumnado consideran que los nietos se sienten felices cuando están con sus abuelos y que éstos son para ellos figuras muy significativas afectivamente, a través de las cuales adquieren su propia identidad, normas y conocimientos.

Se confirma así, que los vínculos entre abuelos y nietos son influyentes en el desarrollo de valores y el concepto de sí mismo (García y Bedmar, 2002), contribuyendo al desarrollo social, configuración de la personalidad y bienestar afectivo de los más pequeños (Rico, Serra y Viquer, 2000).

De este modo, apoyándonos en el potencial que tienen abuelos y abuelas para desarrollar la identidad de los niños y niñas, a partir de las aportaciones que padres y madres han hecho, a través de las opiniones analizadas en este estudio; se debiera sugerir que la escuela y los docentes que aprovecharan este potencial en sus aulas. Es por ello que, consideramos que los abuelos y abuelas debieran

tener un mayor peso por parte de las administraciones educativas, ya que de estas relaciones intergeneracionales depende la consecución de un mejor desarrollo de la identidad personal en los niños y niñas (Bernal, 2016).

Implicaciones educativas y propuestas futuras

Para finalizar, queremos aportar, *¿Por qué los docentes de Educación Infantil deben trabajar las relaciones intergeneracionales en el aula?* Los docentes de Educación Infantil pueden trabajar las relaciones intergeneracionales en las aulas, y esta práctica se considera beneficiosa por varias razones:

Fomento de la interacción intergeneracional: Los docentes pueden facilitar actividades que involucren a abuelos y otros adultos mayores en el entorno escolar. Esto puede incluir visitas, talleres, o proyectos donde los abuelos compartan sus experiencias y conocimientos con los niños, enriqueciendo así el aprendizaje.

Enriquecimiento del aprendizaje: La presencia de personas mayores en el aula puede aportar una perspectiva diferente y valiosa sobre temas diversos, desde la historia hasta habilidades prácticas. Los niños pueden aprender de las experiencias de vida de los abuelos, lo que enriquece su comprensión del mundo.

Desarrollo de habilidades sociales: Las interacciones con personas de diferentes generaciones ayudan a los niños a desarrollar habilidades sociales y emocionales. Aprenden a comunicarse y relacionarse con adultos, lo que es esencial para su desarrollo integral.

Creación de un ambiente inclusivo: Al integrar a los abuelos y otros adultos mayores en el aula, se promueve un ambiente inclusivo que valora la diversidad de edades y experiencias. Esto puede ayudar a los niños a entender y apreciar las diferencias generacionales.

Refuerzo de la identidad familiar y cultural: La participación de los abuelos en actividades escolares puede fortalecer la conexión de los niños con su historia familiar y cultural. Los docentes pueden aprovechar estas oportunidades para enseñar sobre la importancia de la familia y la herencia cultural.

Modelos de comportamiento: Los adultos mayores pueden servir como modelos a seguir para los niños, mostrando comportamientos positivos y valores que los niños pueden emular. Esto puede incluir el respeto, la paciencia y la empatía.

Actividades lúdicas y recreativas: Los docentes pueden organizar actividades recreativas que involucren a los abuelos, como juegos, manualidades o narración de cuentos. Estas actividades no solo son divertidas, sino que también fortalecen los lazos entre generaciones.

En resumen, los docentes de Educación Infantil pueden y deben trabajar las relaciones intergeneracionales en las aulas, ya que esto no solo enriquecen el aprendizaje de los niños, sino que también promueven el desarrollo social y emocional, la inclusión y el respeto por la diversidad generacional (Cantero et al., 2018; Sánchez et al., 2017; Sanz et al., 2011).

Referencias

- Bernal, A. (2016). La identidad de la familia: un reto educativo. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 55(1), 114- 128. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333343664008>
- Bisquerra, R. (1999). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa*. PPU.
- Buz, J., y Bueno, B. (2006). *Las relaciones intergeneracionales*. Portal Mayores, Informes Portal Mayores, nº 66. Lecciones de Gerontología, X. Madrid: IMSERSO. https://uom.uib.cat/digitalAssets/318/318216_march2.pdf
- Cantero-Rodríguez, N., Pantoja-Vallejo, A., y Alcaide-Risoto, M. (2018). Impacto de la Participación de los Abuelos en una Comunidad de Aprendizaje. *Research on Ageing and Social Policy*, 6(2), 198-223. <http://dx.doi.org/10.447/rasp.2018.3623>
- Espinoza Freire, E. E. (2021). Involucramiento de la familia con la escuela. *Revista Ciencia & Sociedad*, 2(1), 62–73. Recuperado a partir de <https://cienciaysociedaduatf.com/index.php/ciesocieuatf/article/view/20>
- García, J., y Bedmar, M. (2002). *Hacia la educación intergeneracional* (pp.25-247). Madrid, España: Dykinson, S.L.
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *Int. J. Morphol.*, 35(1), 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Rico-Sapena, C., Serra-Desfilis, E., Viguer-Seguí, P., y Meléndez-Moral, J.C. (2000). Las relaciones abuelos-nietos al final del milenio: la visión de los niños. *Gerontología*, 16(9), 33-40.
- Roa, J. M., Herrera, F. y, Pulido, F. (2016). Valor educativo de los abuelos. En Castejón, J. L. (coord.). *Psicología y Educación: Presente y futuro* (pp. 2056-2064). ACIPE. <http://hdl.handle.net/10045/64152>

- Sabariego, M. (2014). El proceso de investigación (Parte 2). En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 127-163). La Muralla.
- Sánchez, M., Díaz, P., Sáez, J., y Campillo, M. (2016). Proyecto ISCI: la intergeneracionalidad en la escuela. En J. Gallifa y X. Aragay (coord.), *Libro del Simposio Barcelona, Educación, Cambio* (pp.97-39). Jesuites educació, Universitat Ramon Llull. Libro de actas. <http://dx.doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2846>
- Sanz, R., Mula, J., y Moril, R. (2011). La relación abuelos-nietos-escuela: una excusa o una necesidad. *XII Congreso Internacional de teoría de la educación*. Universidad de Barcelona. <https://www.cite2011.com/wp-content/Comunicaciones/Familias/142.pdf>
- Triadó Tur, C. (2018). Envejecimiento activo, generatividad y aprendizaje. *Aula abierta*, 47(1), 63-66. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.47.1.2018.63-66>

Diferencias en la valoración de la educación física y su docente dependiendo del tipo de centro

Antonio Joaquín García Vélez¹
IES La Basílica.

Resumen

Son muchos los estudios que han analizado numerosas variables que influyen en la satisfacción del alumnado de Educación física (Hellín & Moreno, 2001a, 2001b; Ruiz, 2000), así como las actitudes de los escolares hacia la asignatura, tanto en términos generales como en función de la edad y el sexo. Sin embargo, no se ha realizado este análisis teniendo en cuenta el tipo de centro en el que estudian los escolares, siendo este un factor determinante en la en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por este motivo se pretende conocer la valoración del alumnado hacia la Educación Física para poder reforzar aquellos aspectos que generen actitudes negativas y potenciar los que generen las positivas hacia la Educación Física. Para ello se utilizó una muestra de 780 estudiantes con edades comprendidas entre 8 y 17 años ($11,69 \pm 2,06$ años) y el Cuestionario de Actitudes hacia la Educación Física (CAEF). Las conclusiones obtenidas fueron que los alumnos de los centros públicos valoran mejor la asignatura de Educación Física y su docente, la consideran más útil y tienen mejores actitudes hacia la asignatura que los que lo hacen en centros concertados, los cuales afirman que es una asignatura fácil y la asimilan a hacer deporte.

Palabras clave: educación, Educación Física, actitud del estudiante, estudiante.

¹ Email: antoniojoaqui.garcia2@murciaeduca.es,
<https://www.murciaeduca.es/ieslabasilica>

Differences in the assessment of physical education and its teacher depending on the type of center

Abstract

There are many studies that have analyzed the variables that influence on the satisfaction of physical education students (Hellín and Moreno, 2001a, 2001b; Ruiz, 2000), as well as the activities of schoolchildren towards the subject, both in general and depending on age and sex. However, this analysis has not been carried out taking into account the type of center in which schoolchildren study, this being a determining factor in the teaching-learning process. For this reason, it is intended to know the valuation of students towards Physical Education in order to reinforce those aspects that generate negative attitudes and enhance those that generate positive attitudes towards Physical Education. For this purpose, 780 students, aged between 8 and 17 years (11.69 ± 2.06 years), filled in the Questionnaire of Attitudes towards Physical Education (CAEF). The conclusions obtained were that the students of the public centers value the Physical Education and their teacher better, consider the subject more useful and have better attitudes towards it than those who do in concerted schools, who affirm that it is an easy subject and they assimilate it to sports.

Keywords: education, physical education, student attitude, student.

Introducción

Actualmente se le atribuyen numerosos beneficios a la actividad física y el deporte en los cuatro ámbitos de la personalidad (cognitivo, motriz, afectivo y social) si esta se realiza de forma adecuada en cuanto a parámetros de intensidad y volumen entre otros, debiendo estar prescrita por profesionales cualificados como son el caso de los licenciados y graduados en ciencias del deporte. Muchos de estos beneficios ya se pueden dar respuesta desde la infancia y en concreto desde el área de Educación Física (EF) como puede ser luchar contra el sedentarismo y la obesidad, crear hábitos de vida activos y saludables, ocupación activa del ocio, etc. En esta línea, el informe Eurydice de la Comisión Europea de 2013 nos indica que la EF debe tener una presencia importante en la jornada escolar con el fin de paliar el sedentarismo, el cual es considerado como uno de los factores de riesgo que influyen en muchas de las enfermedades más extendidas en la sociedad actual. Teniendo en cuenta esto y en consonancia con las indicaciones de la OMS la EF se considera un medio para el fomento de la una vida plena.

En este contexto, los maestros y profesores de EF debemos fomentar en nuestro alumnado hábitos de práctica físico-deportiva tanto dentro como fuera del horario escolar, siendo promotores de salud entre la comunidad educativa. A su vez, los escolares deben desarrollar su competencia motriz, su autonomía, su autoestima y aumentar el tiempo de práctica física con el fin de mejorar su salud y calidad de vida.

Por lo tanto, la EF se convierte en una asignatura fundamental dentro de los planes de estudios; sin embargo hay estudios (Fernández García, 1995; Hellín y Moreno, 2001a, 2001b; Ruiz, 2000) que muestran que la satisfacción de nuestro alumnado está influenciada por diferentes factores como el nivel de actividad física de los alumnos y sus familias, los contenidos del currículo, los medios de comunicación y el género del profesor y del propio alumno pero, sobre todo, características del profesor.

Por todo ello y en la línea de Moreno et al. (1996) los docentes debemos conocer los intereses de nuestros alumnos para, de esta forma, satisfacerlos. Para ello, debemos identificar tanto los aspectos positivos como negativos con el objetivo de potenciar los factores que generen actitudes positivas y modificar los

que provoquen actitudes negativas (Gutiérrez Sanmartín & Pilsa Doménech, 2006).

Teniendo en cuenta esto, en un estudio se observó que 90% de los alumnos desarrollaban actitudes positivas hacia la EF y que el 30% del alumnado afirmaban tener una opinión contradictoria o estaban insatisfechos con la asignatura (Hurtado Lazo, 2010). Más recientemente García-Vélez (2018) concluyó que las actitudes los estudiantes hacia la Educación Física son buenas, aunque se podrían mejorar aspectos relacionados con la empatía con la asignatura y el docente y la preferencia del alumnado por la práctica de Educación Física y actividades físico-deportivas.

En cuanto a las diferencias entre chicos y chicas, Hurtado Lazo (2010) no observó diferencias en cuanto al sexo de los escolares y sus actitudes hacia la Educación Física y su nivel de satisfacción con el área. Sin embargo, Ruiz (2000) y Torre (1998) concluyeron que la Educación Física parece resultar más interesante para los chicos que para las chicas. En esta línea, García-Vélez (2019) encontró que los chicos valoran mejor la Educación Física que las chicas y que estas señalan que la Educación Física es aburrida y valoran negativamente la utilidad de la misma.

Al analizar las actitudes de los escolares en función de la edad, son varios los estudios (Hurtado Lazo, 2000; Moreno y Hellín, 2001, 2007; Stewart et al., 1991) que a medida que aumenta la edad los escolares presentar peor predisposición en la asignatura de Educación Física. En esta línea, otros estudios apuntan que el alumnado también presenta menos interés por la asignatura y la valoran peor cuanto mayor es su edad (Casimiro, 1999; Mendoza, Ságrera y Batista, 1994; Moreno y Hellín, 2007; Moreno y Cervelló, 2003; Ruiz, 2000). En esta línea se encuentra el estudio de García-Vélez (2019), quien observó que, aunque las actitudes de los estudiantes hacia la Educación Física son buenas en tanto en primaria como en secundaria, son mejores cuando los estudiantes son más pequeños. En contraposición, estudios como los de Gutiérrez San Martín y Plisa Doménech (2006) los estudiantes de secundaria presentan actitudes positivas hacia la Educación Física.

Por otro lado, los discentes que durante las clases de Educación Física muestran mayor interés son los que le conceden mayor importancia a esta

asignatura y a medida que los alumnos pierden interés por el área, decrece también la importancia que le conceden (Moreno y Hellín 2007).

Según Moreno y Hellín (2002) es interesante relacionar la titularidad del centro escolar con la edad de los escolares al analizar actitudes hacia la Educación Física. En esta línea, en un estudio realizado por Hurtado Lazo (2010) los estudiantes de los centros de titularidad pública presentaban mejores actitudes hacia la Educación Física que los estudiantes de los colegios privados, aunque sin diferencias significativas ($p=.249$). Estos resultados están en la línea de los observados por Mendoza et al. (2000, citado por Moreno y Hellín, 2002) y Moreno y Hellín (2007), quienes concluyeron que la asignatura de Educación Física está mejor valorada por los estudiantes de los centros públicos que los privados-concertados. En contraposición a estas investigaciones se encuentran las de Casimiro (1999) y Torre (1996) quienes afirmaron que los alumnos de los centros privados-concertados valoraban mejor la Educación Física que los alumnos de los centros públicos.

Por su parte, Moreno et al. (1996) observaron que aquellos alumnos que estudiaban en centros públicos preferían la Educación Física y el deporte a cualquier otro tipo de actividad y consideraban el área de Educación Física más difícil que aquellos alumnos que estudiaban en centro privados.

Metodología

Muestra

Para el presente estudio se utilizó una muestra de 780 alumnos y alumnas de Educación Primaria (4º, 5º y 6º) y Secundaria con edades comprendidas entre 8 y 17 años ($11,69\pm 2,06$ años), de los cuales el 47,7% eran chicos y el 50,9% eran chicas (1,4% de los casos no especificaron el sexo) procedentes de diferentes centros públicos y concertados de los municipios de Santo Ángel, La Alberca y Algezares pertenecientes al municipio de Murcia.

En función del tipo de centro, el reparto de centros es el siguiente:

Tabla 1.

Distribución de la muestra en función del tipo de centro.

	Publico	Concertado	Total
Colegio	217 (50,5%)	213 (49,5%)	430
Instituto	55 (15,7%)	295 (84,3%)	350
Total	272 (34,9%)	508 (65,1%)	780 (100%)

Instrumento

Para llevar a cabo la presente investigación se utilizó el cuestionario denominado CAEF (Cuestionario de Actitudes hacia la Educación Física) diseñado por Moreno et al. (1996) con el fin de conocer las actitudes hacia la Educación Física por parte del alumnado. Este cuestionario está compuesto por un total de 46 preguntas tipo likert que van desde el 1 (totalmente en desacuerdo) hasta el 4 (totalmente de acuerdo).

Las preguntas del cuestionario están diseñadas por las siguientes variables, compuestas cada una de ellas con una serie de ítems:

Variable 1: Valoración de la asignatura y del profesor.

Recoge ítems relacionados con la importancia que los alumnos y las alumnas atribuyen al profesorado y a la asignatura.

- El profesor-a de Educación Física intenta que sus clases sean divertidas.
- Considero que el profesor-a se esfuerza en conseguir que mejoremos.
- El número de horas de clases de Educación Física semanales es suficiente.
- Los conocimientos que recibo en Educación Física son necesarios e importantes.
- Estoy satisfecho con las clases prácticas que desarrollo.
- La evaluación en Educación Física es justa y equitativa.
- Mi profesor-a me anima a hacer ejercicio físico fuera de clase.
- Me parecen bien los exámenes teóricos de Educación Física
- Me parecen bien los exámenes prácticos de Educación Física
- En las clases de Educación Física utilizo mucho material (balones, aros, picas...).
- El profesor-a trata igual a los chicos que a las chicas.

Variable 2: Dificultad de la EF.

Agrupar ítems que hacen referencia a la mayor o menor dificultad de la Educación Física con respecto a otras asignaturas.

- Las actividades de Educación Física son fáciles.
- Aprobar en Educación Física es más fácil que en otras asignaturas.
- La asignatura de Educación Física es difícil.
- Sacar buena nota en Educación Física es fácil.
- El trabajo del profesor-a de Educación Física es muy sencillo.
- En Educación Física es más fácil obtener buenas notas que en el resto.

Variable 3: Utilidad de la EF.

Esta variable cuestiona la validez de la asignatura y sus contenidos para la formación integral de los estudiantes.

- La Educación Física es aburrida.
- Lo que aprendo en Educación Física no sirve para nada.
- No deberían existir las clases de Educación Física en los colegios.
- Se podría mejorar la asignatura de Educación Física
- Para mí es muy importante la Educación Física
- Me cuesta realizar los ejercicios que propone mi profesor-a de Educación Física
- En Educación Física no se aprende nada.
- Las clases de Educación Física me serán válidas para el futuro.
- La Educación Física es la asignatura menos importante del curso.
- La asignatura de Educación Física no me preocupa como el resto de asignaturas.

Variable 4: Empatía con el profesor y la asignatura.

Las preguntas de este ítem analizan aspectos relativos a la posibilidad de que el alumnado entienda la situación del profesor en la asignatura de Educación Física y principalmente recoge son relativos a la capacidad de relacionarse con el profesorado de Educación Física

- La Educación Física es más importante que el resto de asignaturas.
- El profesor de Educación Física se preocupa más por nosotros que los demás profes.
- La Educación Física es la asignatura que más me gusta.

- Las clases de Educación Física mejoran mi estado de ánimo.
- Con el profesor-a de Educación Física me llevo mejor que con el resto de profesores.
- El profesor-a de Educación Física es más divertido que el resto de profesores-as.

Variable 5: Concordancia con la organización de la asignatura.

Sus ítems hacen referencia a la interpretación que los alumnos y las alumnas hacen de la estructura interna de la asignatura de Educación Física

- El profesor-a de Educación Física debe trabajar con chándal.
- Prefiero más las clases de Educación Física en horario de mañana que de tarde.
- En Educación Física me relaciono con mis compañeros-as más que en otras clases.
- En las clases de Educación Física el profesor-a me obliga a ir con ropa deportiva.
- Prefiero las clases prácticas a las clases teóricas.

Variable 6: Preferencia por la Educación Física y el deporte.

Los ítems de esta variable identifican aspectos que recogen el interés que el alumnado tiene hacia la práctica de la actividad física.

- En Educación Física deberían darnos más conocimientos teóricos.
- Prefiero practicar algún deporte antes que irme con los amigos, etc.
- Me gustaría llegar a ser profesor-a de Educación Física.
- Prefiero hacer algún deporte antes que ver la televisión.

Variable 7: La EF como deporte.

Esta variable explica la relación que la Educación Física puede tener con el Deporte, ya que tradicionalmente se ha considerado que el deporte y la Educación Física son considerados en un mismo sentido.

- Educación Física y Gimnasia es lo mismo.
- Educación Física y Deporte es lo mismo.
- En Educación Física siempre competimos unos contra otros.

- En clases de Educación Física sólo practicamos deportes.

Tratamiento y análisis de los datos

Se procedió al análisis descriptivo, obteniendo las medias y las desviaciones típicas de cada una de las variables, así como una distribución de frecuencias de las mismas.

Para contrastar las variables en función del tipo de centro (público y concertado) se realizó la prueba t de Student para muestras independientes, estableciéndose un valor de $p < 0,05$ para determinar la significación estadística, considerándose muy significativa con $p < 0,005$.

Resultados

Valoración de la asignatura y del profesor.

En este caso cabe resaltar que las medias en todas los items son mayores en los centros públicos que en los concertados, lo que evidencia una mejor valoración en los centros públicos que en los concertados tanto hacia la asignatura como hacia el profesor.

Los ítems en los que las diferencias fueron más significativas fueron los siguientes:

- El profesor/a de Educación Física intenta que sus clases sean divertidas (p=0,005)
- Considero que el profesor-a se esfuerza en conseguir que mejoremos. (p=0,003)
- Los conocimientos que recibo en Educación Física son necesarios e importantes. (p<0,000)
- Estoy satisfecho con las clases prácticas que desarrollo (p=0,040)
- La evaluación es justa y equitativa(p=0,028)
- Mi profesor-a me anima a hacer ejercicio físico fuera de clase. (p=0,003)
- Me parecen bien los exámenes teóricos de Educación Física (p<0,000)
- En las clases de Educación Física utilizo mucho material (p=0,039)
- El profesor-a trata igual a los chicos que a las chicas. (p=0,036)

Dificultad de la EF.

Al analizar esta variable, se encontraron diferencias muy significativas en todos los ítems a favor de los centros concertados. Esto nos indica que los estudiantes de los centros públicos encuentran más difícil el área de Educación Física que los alumnos de los centros concertados, afirmando que es más difícil sacar buenas notas, que es no es más fácil aprobar la Educación Física que en el resto de asignaturas, que las actividades que realizan no son fáciles, etc. Además en el único ítem enunciado en forma positiva, la Educación Física es difícil, es el que los alumnos de los centros públicos han puntuado más alto que los estudiantes de los centros concertados

Tabla 2.

Prueba T-Student de los ítems de la variable dificultad de la Educación Física.

Tipo de centro	Media	Desviación estándar	t	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
							Inferior	Superior
Las actividades de Educación Física son fáciles.								
Público	2,73	,887						
Concertado	2,94	,883	-3,136	,002	-,211	,067	-,342	-,079
Aprobar en Educación Física es más fácil que en otras asignaturas.								
Público	2,63	,988						
Concertado	3,04	,964	-5,446	,000	-,402	,074	-,547	-,257
La asignatura de Educación Física es difícil.								
Público	2,01	,896						
Concertado	1,75	,856	4,029	,000	,265	,066	,136	,394
Sacar buena nota en Educación Física es fácil.								
Público	2,41	,943						
Concertado	2,93	,933	-7,320	,000	-,520	,071	-,659	-,380
El trabajo del profesor-a de Educación Física es muy sencillo.								
Público	2,08	1,004						
Concertado	2,45	,967	-4,823	,000	-,361	,075	-,508	-,214
En Educación Física es más fácil obtener buenas notas que en el resto.								
Público	2,36	,991						
Concertado	2,95	,943	-8,012	,000	-,589	,073	-,733	-,445

Utilidad de la Educación Física.

Como se puede observar en la tabla 3, se observaron diferencias significativas entre los centros concertados y públicos en todos los ítems menos en uno.

En cuanto a las diferencias encontradas los alumnos de los centros concertados consideran en mayor medida que la Educación Física es aburrida, no sirve para nada, no se aprende nada, es la asignatura menos importante, no les preocupa tanto como el resto de asignaturas y que se puede mejorar.

Por su parte los alumnos de los centros públicos consideran en mayor medida que sus compañeros de los centros concertados que las clases de Educación Física les son válidas para el futuro.

Tabla 3.

Prueba T-Student para los ítems de la variable Utilidad de la Educación Física.

Tipo de centro	Media	Desviación estándar	t	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
							Inferior	Superior
La Educación Física es aburrida								
Público	1,39	,781	-1,812	,070	-,099	,055	-,206	,008
Concertado	1,49	,691						
Lo que aprendo en Educación Física no sirve para nada.								
Público	1,41	,837	-4,976	,000	-,335	,067	-,467	-,203
Concertado	1,75	,914						
No deberían existir las clases de Educación Física en los colegios.								
Público	1,34	,844	,858	,391	,051	,059	-,066	,168
Concertado	1,29	,755						
Se podría mejorar la asignatura de Educación Física								
Público	2,65	,969	-4,012	,000	-,279	,070	-,415	-,142
Concertado	2,93	,889						
Para mí es muy importante la Educación Física								
Público	3,37	,828	7,098	,000	,472	,067	,342	,603
Concertado	2,90	,904						
Me cuesta realizar los ejercicios que propone mi profesor-a de Educación Física								
Público	1,97	,932	1,792	,074	,124	,069	-,012	,260
Concertado	1,84	,909						

En Educación Física no se aprende nada.								
Público	1,31	,766	-4,105	,000	-,260	,063	-,384	-,136
Concertado	1,57	,877						
Las clases de Educación Física me serán válidas para el futuro.								
Público	3,43	,812	6,327	,000	,439	,069	,303	,575
Concertado	2,99	,965						
La Educación Física es la asignatura menos importante del curso.								
Público	1,65	,853	-6,275	,000	-,438	,070	-,574	-,301
Concertado	2,08	,936						
La asignatura de Educación Física no me preocupa como el resto de asignaturas.								
Público	2,02	1,035	-7,813	,000	-,609	,078	-,762	-,456
Concertado	2,62	1,016						

Empatía con el profesor y la asignatura.

Al analizar la empatía con el profesor y la asignatura, excepto en el ítem que afirma que el profesor de Educación Física es el que más se preocupa de ellos (en el cual no se encontraron diferencias entre ambos tipos de centros), en el resto de ítems, los alumnos de los centros públicos valoraron mejor todos los ítems de esta variable con diferencias muy marcadas.

Tabla 4.

Prueba T-Student para los ítems de la variable Empatía con el profesor y la asignatura.

Tipo de centro	Media	Desviación estándar	t	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
							Inferior	Superior
La Educación Física es más importante que el resto de asignaturas.								
Público	2,20	,830	4,383	,000	,287	,065	,158	,415
Concertado	1,92	,887						
El profesor de Educación Física se preocupa más por nosotros que los demás profes.								
Público	2,34	,937	,175	,862	,013	,072	-,129	,154
Concertado	2,32	,939						
La Educación Física es la asignatura que más me gusta.								
Público	3,18	,945	3,846	,000	,295	,077	,145	,446
Concertado	2,89	1,054						
Las clases de Educación Física mejoran mi estado de ánimo.								
Público	3,24	,859	2,941	,003	,204	,069	,068	,340
Concertado	3,03	,946						

Con el profesor-a de Educación Física me llevo mejor que con el resto de profesores.								
Público	2,52	,934	4,416	,000	,307	,069	,170	,443
Concertado	2,22	,902						
El profesor-a de Educación Física es más divertido que el resto de profesores-as.								
Público	2,75	,975	8,351	,000	,603	,072	,461	,745
Concertado	2,14	,929						

Concordancia con la organización de la asignatura.

Los alumnos de los centros concertados opinan en mayor medida que los alumnos de los centros públicos que el profesor les obliga a llevar ropa deportiva ($p=0,000$) y que prefieren la práctica a la teoría ($p=0,002$).

Preferencia por la Educación Física y el deporte.

En esta comparación, los alumnos de los centros públicos han valorado mejor de forma muy significativa todos los ítems ($p<0,006$).

La Educación Física como deporte.

Al analizar esta variable, los alumnos de los centros concertados afirmaron que en Educación Física solo hacían deporte ($p=0,018$) y que la Educación Física es lo mismo que deporte ($p=0,035$).

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en el presente estudio están en la línea de los estudios realizados por Hurtado Lazo (2010), en el que los estudiantes de colegios públicos mostraban una mejora actitud hacia la Educación Física que en los colegios privados, Mendoza et al. (2000, citado por Moreno y Hellín, 2002) y Moreno y Hellín (2007), los cuales concluyeron que el alumnado de los centros públicos valoraba mejor la Educación Física que los estudiantes de centros privados – concertados, ya que los estudiantes de los centros públicos del presente estudio valoran mejor esta asignatura que en los centros concertados en todas las variables.

Siguiendo la argumentación anterior y los datos obtenidos por el estudio de Moreno et al. (1996), los cuales concluyeron que los estudiantes de los centros

públicos consideraban esta asignatura más difícil que los estudiantes de los centros privados.

En oposición a estos datos se encuentran los estudios de Casimiro (1999) y Torre (1997) afirmaron que los estudiantes de centros privados concertados valoran más positivamente las clases de Educación Física que aquellos que lo hacen en centros públicos.

Tras la exposición de los resultados y discusión de los mismos se extrajeron las siguientes conclusiones:

En base al tipo de centro en el que estudian los alumnos, aquellos que lo hacen en centros públicos tienen a valorar mejor y tener mejores actitudes hacia la Educación Física que los que lo hacen en centros concertados.

Los alumnos de los centros públicos tienen una mejor valoración del profesor y de la asignatura de Educación Física, teniendo mayor empatía hacia ambos que los alumnos de los centros concertados y considerando esta asignatura más útil.

Los alumnos que estudian en centros concertados afirman que Educación Física y deporte es lo mismo y por lo tanto tienen una percepción de que esta asignatura es más fácil que los estudiantes de los centros públicos.

Referencias

- Casimiro, A. J. (1999). Comparación, evolución y relación de hábitos *saludables y nivel de condición física-salud en escolares, entre final de Educación Primaria (12 años) y final de Educación Secundaria Obligatoria (16 años)* (Tesis Doctoral no publicada). Universidad de Granada, España.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2013). *La educación física y el deporte en los centros escolares de Europa. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Fernández García, E. (2005). EF y género: la transmisión de estereotipos de género en la enseñanza de la educación física. En Actas de *Congreso Internacional de Educación Física*. Valladolid, España: Universidad de Valladolid.
- García-Vélez, A.J. (2018). Actitud de los alumnos de segundo ciclo de primaria y secundaria hacia la Educación Física. *Rev Edu Fís* 36(2), 1-8. Disponible en: <https://revistadeeducacionfisica.com/articulo/actitud-de-los-alumnos-de-segundo-ciclo-de-primaria-y-secundaria-hacia-la-educacion-fisica-2421-sa-95b45122d6c250>
- García-Vélez, A.J. (2019). Análisis de la actitud de los escolares hacia la Educación Física según el género. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Disponible en: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/05/actitud-escolares-genero.html>
- García-Vélez, A.J. (2019). Análisis de las actitudes de los alumnos hacia la Educación Física según cada etapa educativa. *Leturas: Educación Física y deportes*, 23(249), 2-17. Disponible en: <https://efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/view/913>
- Gutiérrez Sanmartín, M. & Pilsa Doménech, C. (2006) Actitudes de los alumnos hacia la Educación Física y sus profesores. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 6 (24), 212-229. Disponible en: <https://www.scimagojr.com/journalsearch.php?q=19400157209&tip=sid>

Hellín, P. & Moreno, J. A. (2001a). Actitudes hacia la Educación Física de los alumnos de ciclos formativos. En *Actas del II Congreso de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* (pp. 549-557). Valencia, España: Universidad de Valencia.

Hellín, P. & Moreno, J. A. (2001b). Importancia de la Educación Física. En *Actas del 2º Congreso Internacional de Educación Física y Diversidad* (pp. 693-708). Murcia, España: Consejería de Educación y Universidades. <https://www.efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/view/913>

Hurtado Lazo, J.R. (2010). *Actitud de los estudiantes de Ciclo Común con respecto a la asignatura de educación física* (Tesis Doctoral). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa, Honduras.

Mendoza, R., Ságrera, M. R., & Batista, J. M. (1994). *Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud*. Madrid: C.S.I.C.

Moreno, J. A. & Cervelló, E. (2003). Pensamiento del alumno hacia la Educación Física: su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador. *Revista Enseñanza. Anuario interuniversitario*. 2, 345-362. **Doi:** 10.14201

Moreno, J. A. & Hellín, P. (2001). Valoración de la Educación Física por el alumno según el género del profesor. En *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física y Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 1267-1275). Murcia, España: Universidad de Murcia.

Moreno, J. A. & Hellín, P. (2002). ¿Es importante la Educación Física? Su valoración según la edad del alumno y el tipo de centro. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 2(8), 298-319. Disponible en: <https://www.scimagojr.com/journalsearch.php?q=19400157209&tip=sid>

Moreno, J. A., & Hellín, M. (2007). El interés del alumnado de Educación

Secundaria Obligatoria hacia la Educación Física. *Revista electrónica de investigación educativa*, 9(2), 1-20. Disponible en: <https://www.scimagojr.com/journalsearch.php?q=Revista+electr%C3%B3nica+de+investigaci%C3%B3n+educativa>

Moreno, J. A.; Rodríguez, P. L. & Gutiérrez, M. (1996). Actitudes hacia la Educación Física: elaboración de un instrumento de medida. En *Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 507-516). Guadalajara, España: Universidad de Alcalá.

Ruiz, F. (2000). *Análisis diferencial de los comportamientos, motivaciones y demanda de actividades físico-deportivas del alumnado almeriense de enseñanza secundaria post-obligatoria y de la universidad de Almería* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.

Stewart, M. J., Green, S. R. & Huelskamp, J. (1991). Secondary student attitudes toward physical education. *Physical Educator*, 48, 2, 72-79. Disponible en: <https://js.sagamorepub.com/pe/article/view/3648>

Torre, E. (1998). *La actividad físico-deportiva extraescolar y su interrelación con el área de Educación Física en el alumnado de Enseñanzas Medias* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.

Uso de metodologías activas y efecto sobre satisfacción y resultados en un centro de secundaria de la Región de Murcia

Pablo Muñoz Samper¹
IES Jaroso

Resumen

Conforme a las nuevas demandas de la sociedad, las metodologías activas están adquiriendo un papel relevante dentro de nuestro sistema educativo, reconocido por la propia legislación. Este trabajo realiza un estudio en un centro de enseñanza secundaria de la Región de Murcia con tres grupos de 2º de Bachillerato y un total de 48 alumnos de la asignatura de Economía de la Empresa, utilizando dos metodologías distintas para impartir una misma unidad didáctica: aprendizaje activo -a través de grupos cooperativos y aprendizaje basado en problemas- y aprendizaje pasivo. Se analizan las diferencias, tanto en la satisfacción como en los resultados de los diferentes grupos, a través de cuestionarios. El análisis muestra una mayor satisfacción en los grupos participativos en los factores relativos a actividades y profesor, además de una mejora en los resultados de la prueba de evaluación de los grupos que utilizaron metodologías activas. Finalmente, se realizan algunas conclusiones y recomendaciones que pueden ayudar a implantar las metodologías activas.

Palabras clave: aprendizaje activo, educación secundaria, satisfacción alumnado y resultados académicos.

¹ Email: pablo.munoz6@murciaeduca.es

Use of active learning and effect over student satisfaction and performance in a secondary school from the Region of Murcia

Abstract

According to the new demands of the society, active methodologies are gaining a key role in our educational system, recognised by the current legislation. This paper makes a study in a secondary school from the Region of Murcia with three groups of 2nd year of Bachillerato and a total of 48 students of the subject of Business Economics, using two different teaching methods to impart the same unit: active learning -through cooperative groups and problem-based learning- and passive learning. Differences in both satisfaction and results of the different groups are analysed using questionnaires. The analysis shows a higher average satisfaction in participatory groups in activities and teacher factors; meanwhile, results are improved in both active groups. Finally, some conclusions and recommendations are made to help an eventual implementation of active methodologies.

Keywords: active learning, secondary school, student satisfaction and student performance.

Introducción

La sociedad determina las necesidades formativas de sus miembros, definiendo el contexto laboral y social en el que se desarrollan los individuos. Consecuentemente, estas necesidades también influyen sobre el enfoque curricular y los principios pedagógicos y metodológicos del modelo educativo, que ha encontrado sustento en las teorías constructivistas y una visión con carácter formativo continuado y permanente, a fin de dar respuesta a una sociedad inmersa en un continuo proceso de evolución.

La última reforma del sistema educativo recogida en 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 (LOMLOE) da un paso más en la integración de las competencias en la educación, introduciendo descriptores de perfil de salida en las competencias específicas de cada asignatura, es decir, desempeños propios de cada una de las competencias clave para el aprendizaje permanente, que incorporan los conocimientos, las destrezas y las actitudes que el alumnado debería adquirir y desarrollar al término de la etapa educativa. También se integra este enfoque en la estructura de la evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad (EBAU), incorporando preguntas competenciales a su última modificación de cara a las pruebas a desarrollar en 2025.

En particular, las metodologías activas recabaron la atención de los investigadores por incorporar los elementos que tanto sociedad como legislación consideran deseables en la actualidad, tales como un enfoque práctico y competencial, facilitador de la comunicación y la cooperación, y con aprendizajes contextualizados y significativos.

Este estudio realiza una revisión de la literatura sobre metodologías activas, diseñando una prueba empírica para medir satisfacción y resultados académicos en base a metodología activa y pasiva puesta en práctica en un aula real de la Región de Murcia. Los resultados son analizados y discutidos, extrayendo las conclusiones relativas y las posibles líneas futuras de investigación.

Marco teórico

En Brame (2016) se define el aprendizaje activo como aquellas actividades

que realizan los estudiantes para construir su propio conocimiento. Las actividades varían, pero requiere que la participación sea voluntaria e intencionada y que los estudiantes realicen un pensamiento de orden superior, vinculando actividad y aprendizaje.

Según la Ley de participación que formulan Haggard y Rose, y que extraemos de Carrasco (1991):

Cuando un individuo desempeña un papel activo en una situación de aprendizaje, tiende a adquirir más rápidamente la respuesta que ha de ser aprendida; esta respuesta tiende a ser más estable que si permanecen pasivos (...). Si el yo está implicado en una experiencia, el sujeto la vive con más intensidad y es más significativa. (p.69)

Según se extrae de Carrasco (1991) y López (2007), algunas de las ventajas de la aplicación de las metodologías participativas son: aumenta la motivación y capta el interés del alumnado, desarrolla la creatividad, mejora cualitativa gracias al intercambio de ideas, favorece la socialización, reduce la agresividad y mejora el clima del aula.

No obstante, López (2007) indica que la aplicación de metodologías participativas presenta algunos inconvenientes, como: ralentiza el ritmo de trabajo, aumenta la carga y complejidad de la tarea docente, riesgo de anarquía y dispersión de ideas y puede provocar inhibición e, incluso, el absentismo de determinados alumnos.

En lo que respecta a metodologías activas y resultados, un metaanálisis de 225 estudios llevado a cabo por Freeman, Eddy, McDonough, Smith, Okoroafor, Jordt y Wenderoth (2014) sobre el rendimiento académico de los estudiantes en ciencias, ingeniería y matemáticas utilizando metodologías activas frente a la lección magistral tradicional mostraba una mejora promedio del 6% en las pruebas de evaluación en las metodologías activas y hasta 1,5 veces más probabilidades de suspender con la lección magistral como metodología. Además, se observó que las metodologías activas eran aún más eficaces en grupos de clase reducidos.

En lo referente a metodologías activas y satisfacción, un análisis de 54 estudios

desarrollado por Kilgour, Grundy y Monrouxe (2016) sobre la satisfacción de estudiantes de ciencias de la salud con respecto a las metodologías activas en pequeños grupos mostraban resultados positivos. No obstante, se indicaba que los primeros contactos con las metodologías activas causaban emociones negativas y ansiedad, como ya señalaba López (2007). De manera similar, Hyun, Ediger y Lee (2017) observaron la satisfacción de más de 350 estudiantes de 16 clases universitarias de distintas ramas de conocimiento utilizando metodologías activas en aulas con recursos adecuados y en aulas tradicionales con limitación de recursos, mostrando que, aunque disponer de recursos apropiados mejora la satisfacción, el elemento clave para una mayor satisfacción resultó ser el uso de metodologías activas, tanto a nivel individual como grupal, en línea con lo afirmado por Carrasco (1991) y López (2007).

Al respecto de las emociones negativas y la ansiedad detectadas en el uso de metodologías activas, un estudio cualitativo desarrollado por Downing, Cooper, Cala, Gin y Brownell (2020) en 9 escuelas de los Estados Unidos de América encontró que se debía al miedo a una evaluación negativa derivada de un pobre desempeño grupal y problemas de socialización.

Sobre la resistencia observada de los estudiantes hacia las metodologías activas, Tharayil, Borrego, Prince, Nguyen, Shekhar, Finelli y Waters (2018) llevaron a cabo un estudio cualitativo con 17 entrevistas a docentes universitarios, señalando aquellas estrategias prácticas que ayudan a reducir esta resistencia inicial, entre las que se encuentran: explicar el propósito, explicar las expectativas, caminar por el aula, acercarse a aquellos que no participan, invitar a preguntas, solicitar comentarios, desarrollar rutinas de trabajo y diseñar actividades específicas para la participación.

Sin embargo, a pesar de sus múltiples beneficios, la implantación de las metodologías activas avanza lentamente. En el gráfico 1, se observa un estudio de Hora, Ferrare y Oleson (2012) sobre el tiempo destinado a distintos métodos de enseñanza en tres centros universitarios, con un predominio de los métodos expositivos de carácter pasivo en la práctica docente (clase magistral, 21%; clase magistral con apoyo de presentación, 48%; clase magistral con apoyo de pizarra, 44%), siendo reducido el tiempo destinado a trabajo en equipo (9%) y muy reducido el tiempo destinado a trabajo individual en el aula (6%) y prácticamente testimonial el uso de elementos multimedia (1%).

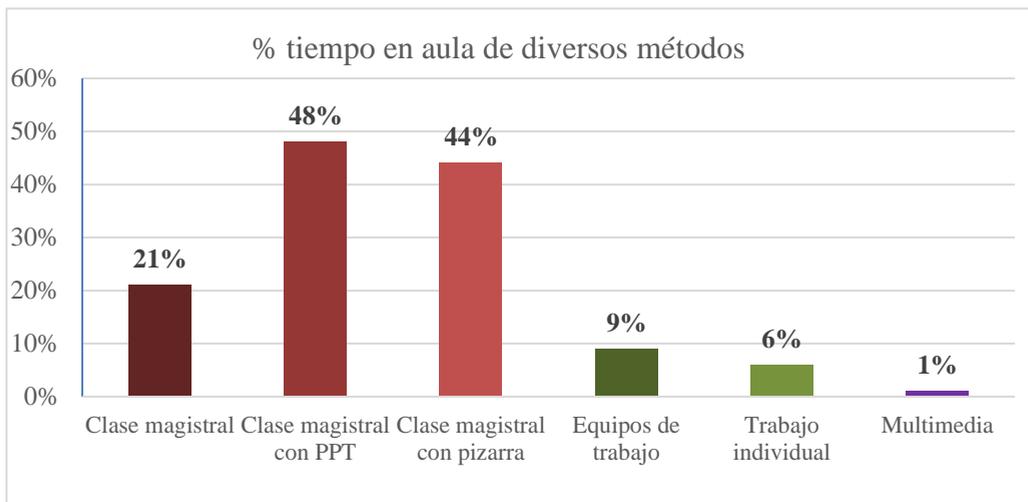


Gráfico 1. Porcentaje de tiempo destinado en el aula a determinados métodos de enseñanza en el ámbito universitario según Hora, Ferrare y Oleson (2012). Elaboración propia.

Objetivos

Conforme al estado actual de la cuestión, se plantea realizar un análisis de las metodologías activas, en concreto a través de equipos de trabajo y aprendizaje basado en problemas, dentro del contexto de la Región de Murcia partiendo de las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué efecto tienen las metodologías activas en cuando a satisfacción del alumnado?
2. ¿Qué efecto tienen las metodologías activas en cuando a resultados académicos del alumnado?

Método

1. Muestra:

Este estudio se desarrolla en un centro de Educación Secundaria Obligatoria, que incorpora la etapa post obligatoria de Bachillerato de la Región de Murcia, en el transcurso de la segunda evaluación.

La muestra seleccionada fueron aquellos estudiantes de 2º de Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales que cursaban la asignatura de Economía de la Empresa en el centro y conservaban el derecho a evaluación continua, es decir, con un porcentaje menor de un 30% de faltas asistencia. En concreto, había tres grupos cursando la asignatura de Economía de la Empresa, sumando un total de 64 estudiantes, repartidos en dos grupos ordinarios de 30 y 28 alumnos, respectivamente, y un tercer grupo de Bachillerato de Investigación que cuenta con 6 estudiantes. No obstante, un total de 51 de estos 64 estudiantes matriculados cumple las condiciones para formar parte del estudio, denotando una situación de abandono del 20,31% hasta la segunda evaluación.

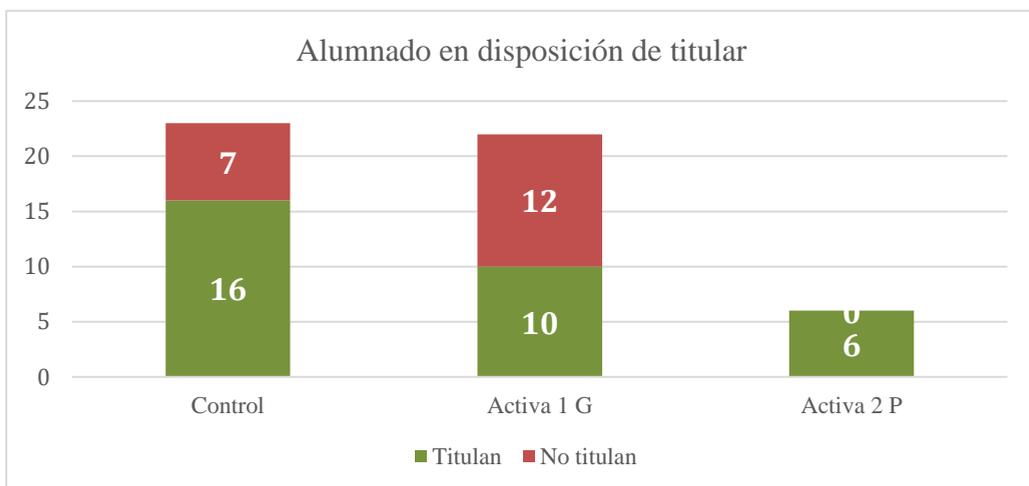


Gráfico 2. Alumnado en disposición de titular en cada grupo analizado. Elaboración propia.

Con respecto a las características previas de los grupos analizados, tal como se observa en el gráfico 2, el grupo de control presenta 23 estudiantes analizados con una tasa de titulación en el momento del estudio del 69,57%, el grupo grande de metodología activa (Activa 1G) presenta 22 estudiantes con una tasa de titulación del 45,45% y el grupo pequeño de metodología activa (Activa 2P) presenta 6 estudiantes con una tasa de titulación del 100%. A priori, y conforme a la tasa de titulación en ese momento, el rendimiento del grupo de control parece mejor que en el grupo Activa 1G. El grupo Activa 2P, compuesto por alumnado de Bachillerato de Investigación, presenta el mejor rendimiento.

2. Hipótesis:

A raíz de las preguntas de investigación planteadas, se proponen las siguientes hipótesis:

H1: Las metodologías activas difieren en la satisfacción del alumnado con respecto a las metodologías pasivas.

H2: Las metodologías activas difieren en los resultados académicos con respecto a las metodologías pasivas.

3. Metodología aplicada:

Para el contraste de hipótesis, se propone aplicar diferentes metodologías en los tres grupos, conforme al siguiente esquema basado en base a Carrasco (1991) y Tharayil et al. (2018):

a. Grupo de control

Lección magistral con apoyo de presentación. Estrategias eminentemente transmisivas y expositivas.

El esquema de las clases consiste en la exposición mediante proyector de los contenidos preparados a través de un módulo elaborado y subido a la plataforma Moodle del centro, durante el total de los 55 minutos de la clase y las cuatro sesiones dispuestas para el desarrollo del tema. El contenido de la unidad intercala contenidos teóricos con el uso de imágenes, vídeos y numerosos ejemplos reales que facilitan la comprensión. Además, los estudiantes disponen de los contenidos de la unidad didáctica en formato papel en el momento de la exposición.

La organización del aula no altera la disposición en parejas, trabajando con el grupo mediano o coloquial. La participación del alumno no se prevé más allá de las cuestiones puntuales que puedan surgir durante el normal desarrollo de la clase, debidamente atendidas.

b. Activa 1G y Activa 2P

Exposición inicial de contenidos a través de presentación en el proyector, seguida de actividad en equipos de trabajo de 3-4 estudiantes, resolviendo durante la sesión un problema presentado al inicio de cada sesión. Estrategias eminentemente de prácticas, aunque también se utilizan técnicas transmisivas tradicionales para realizar una exposición inicial de contenidos.

El esquema de las clases consiste en una breve exposición de los contenidos reducidos a ideas principales preparados a través de presentación, utilizando el proyector del aula. Esta exposición se lleva a cabo en las dos primeras sesiones durante un máximo de 15-20 minutos, destinando los 35-40 minutos restantes de la clase a realizar a resolver un problema en equipo. En las dos sesiones restantes, este problema en equipo ocupará los 55 minutos de la clase.

Los alumnos dispondrán de los contenidos de la unidad didáctica completa en formato papel en el aula. Los contenidos no se tratan de forma exhaustiva, ya que los alumnos deben dirigirse a los apuntes para realizar las actividades propuestas. Dichas tareas, una por sesión, conformarán un proyecto global y coherente siguiendo los contenidos de la unidad, y debe exponerse al finalizar la unidad, procurando la reflexión crítica conjunta.

La organización del aula se realiza distribuyendo las mesas en grupos de 3-4 estudiantes, trabajando en equipos de trabajo. La participación del alumno se prevé constante durante el normal desarrollo de la clase, siendo debidamente atendidas las consultas puntuales y ampliando aquello que fuera preciso para el grupo al completo.

4. Instrumentos:

A. Medición de la satisfacción de los estudiantes.

Cuestionario estructurado anónimo compuesto por preguntas cerradas con tres factores a analizar: documentación facilitada, actividades desarrolladas y profesor que imparte la materia. Cada uno de los factores se divide en tres ítems ponderados

que dan el valor aproximado del factor, tal como se observa en el cuadro 3. Para su medición, se han utilizado escalas no comparativas tipo Likert de 7 puntos.

Factor APUNTES

1. La cantidad de apuntes y demás documentación facilitada ha sido suficiente para el desarrollo del tema.
2. Los apuntes y demás documentación facilitada han sido útiles para comprender el tema.
3. Los apuntes y demás documentación facilitada están relacionados con la realidad económica.

Factor ACTIVIDADES

1. El número de actividades ha sido suficiente para la comprensión del tema.
2. Las actividades han sido útiles para comprender el tema.
3. Las actividades están relacionadas con la realidad de las empresas.

Factor PROFESOR

1. El profesor domina la materia impartida.
2. Las explicaciones del profesor han sido claras.
3. El profesor me ha prestado ayuda cuando lo he necesitado.

Cuadro 3. Ítems de los factores utilizados en el cuestionario de satisfacción. Elaboración propia.

B. Medición de los resultados académicos.

Prueba de evaluación individual consistente en un cuestionario tipo test con tres opciones y una correcta, con un total de 15 preguntas sobre los contenidos de la unidad impartida del temario de Economía de la Empresa. Las preguntas tienen un carácter competencial, aplicado a casos y ejemplos reales.

El alumnado no tiene constancia de la realización de esta prueba de evaluación, que se realiza una semana después de finalizar la unidad didáctica, para así poder evaluar la permanencia de los aprendizajes.

5. Recogida y procesamiento de datos:

La recogida de datos se realiza al finalizar la unidad didáctica en la segunda evaluación, en dos momentos diferentes:

- Cuestionario de satisfacción. Anónimamente y en formato físico en papel, al terminar la última sesión de la unidad.
- Prueba de evaluación. Nominativa y en formato físico en papel, una semana después de terminada la unidad.

Se obtienen 50 cuestionarios de satisfacción y 49 pruebas de evaluación, descartando aquellos cuestionarios y pruebas de evaluación del alumnado que no hubiera asistido a 3 de las 4 sesiones previstas y que no hubieran completado ambos cuestionarios, resultando en 48 cuestionarios de satisfacción y pruebas de evaluación válidas.

El análisis de los resultados se realiza utilizando el programa de análisis estadístico IBM SPSS Statistics 19.

Resultados

El análisis descriptivo de la muestra observado en la tabla 4 permite observar que los hombres están sobrerrepresentados (62,5%) frente a las mujeres (37,5%). En cuanto a metodologías, existe equilibrio (pasiva, 45,8%; activa, 54,2%), si bien el porcentaje del segundo grupo de metodologías activas representa a un número reducido de alumnado de la muestra (12,5%).

Sexo (%)		Grupo (%)		Metodología (%)	
Hombre	62,5%	Control	45,8%	Pasiva	45,8%
Mujer	37,5%	Activa 1G	41,7%	Activa	54,2%
		Activa 2P	12,5%		

Grupo	Apuntes (1 a 7)	Actividades (1 a 7)	Profesor (1 a 7)	P. Eval. (0 a 100%)
Control	6,15	5,58	5,98	36,67%
Activa 1G	6,40	6,45	6,75	44,33%
Activa 2P	6,89	7,00	6,89	58,89%
TOTAL	6,35	6,12	6,42	42,64%

Tabla 4. Resumen de datos descriptivos de la muestra. Elaboración propia.

Con respecto a satisfacción, en la tabla 4 se observan valores elevados en todos los factores, por encima de 6 puntos sobre 7 posibles en los valores medios, lo que sugiere la necesidad de un análisis de normalidad. Además, el grupo Activa 2P muestra los mayores índices de satisfacción en todos los factores y el grupo de control el que muestra los valores más bajos.

Con respecto a los resultados, en la tabla 4 se observa que el valor medio es de 42,64%, siendo nuevamente el grupo Activa 2P el que los mejores resultados (58,89%), frente al grupo de control que muestra el valor más bajo (36,67%).

H1: Las metodologías activas difieren en la satisfacción del alumnado con respecto a las metodologías pasivas.

En primer lugar, para contrastar la hipótesis H1 se analiza la normalidad de los factores de satisfacción sobre los que se tenía sospechas, como se observa en la tabla 5. Al tratarse de un muestreo con menos de 50 casos, se aplica el análisis de normalidad de Shapiro-Wilk, devolviendo una significatividad de 0,000 en los tres factores, por lo que se rechaza la hipótesis nula de normalidad.

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Satisfacción apuntes	,754	48	,000**
Satisfacción actividades	,761	48	,000**
Satisfacción profesor	,737	48	,000**

Tabla 5. Análisis de normalidad de los factores de satisfacción. Elaboración propia.

Conforme al supuesto de no normalidad anterior, se realiza el contraste de la hipótesis H1 para los tres factores utilizando la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis, tal como se observa en la tabla 6. Se rechaza la hipótesis nula en los casos la satisfacción con las actividades (0,002**) y con el profesor (0,001**), resultando ambos factores con diferencias muy significativas según la metodología aplicada. No se observan diferencias en la satisfacción con los apuntes (0,080).

		N	Media	Desv. estándar	Mín.	Máx.	Sign.
Satisf. apuntes	Control	22	6,1515	,98522	3,67	7,00	,080
	Activa 1G	20	6,4000	,68056	4,00	7,00	
	Activa 2P	6	6,8889	,17213	6,67	7,00	
	Total	48	6,3472	,82502	3,67	7,00	
Satisf. actividades	Control	22	5,5758	1,43347	2,00	7,00	,002**
	Activa 1G	20	6,4500	,57507	5,33	7,00	
	Activa 2P	6	7,0000	,00000	7,00	7,00	
	Total	48	6,1181	1,15570	2,00	7,00	
Satisf. profesor	Control	22	5,9848	,95661	3,33	7,00	,001**
	Activa 1G	20	6,7500	,38805	5,67	7,00	
	Activa 2P	6	6,8889	,17213	6,67	7,00	
	Total	48	6,4167	,79745	3,33	7,00	

Tabla 6. Contraste de hipótesis H1 por factores mediante Kruskal-Wallis. Elaboración propia.

H2: Las metodologías activas difieren en los resultados académicos con respecto a las metodologías pasivas.

Se realiza el análisis de normalidad para determinar el contraste a aplicar en la hipótesis H2, como se observa en la tabla 7. Al tratarse de un muestreo con menos de 50 casos, se aplica el análisis de normalidad de Shapiro-Wilk, devolviendo una significatividad de 0,356, por lo que se acepta la hipótesis nula

de normalidad.

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Resultados prueba eval.	,974	48	,356

Tabla 7. Análisis de normalidad de los factores de satisfacción. Elaboración propia.

Conforme al supuesto de normalidad anterior, se realiza el contraste de la hipótesis H2 para los resultados de la prueba de evaluación utilizando la prueba paramétrica ANOVA, tal como se observa en la tabla 8. Se rechaza la hipótesis nula, observándose diferencias muy significativas entre los grupos según metodología aplicada (0,001**).

	N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo	Sign.
Control	22	36,6664	13,76323	13,33	60,00	,001**
Activa 1G	20	44,3335	10,65672	26,67	66,67	
Activa 2P	6	58,8883	12,23299	40,00	73,33	
Total	48	42,6387	14,07457	13,33	73,33	

Tabla 8. Contraste de hipótesis H2 por factores mediante ANOVA. Elaboración propia.

Discusión

En primer lugar, los resultados van en la misma línea de lo afirmado por Freeman et al. (2014) en cuanto a rendimiento académico y por Kilgour et al. (2016) en cuanto a satisfacción. Tanto rendimiento como satisfacción muestran diferencias positivas y significativas a favor de las metodologías activas. Las diferencias de rendimiento resultan aún más llamativas cuando el grupo de control tenía, a priori, mejor desempeño que el grupo de metodología Activa 1G con tamaño similar. En el caso de la satisfacción, tanto profesor como actividades son percibidos de manera más positiva con metodologías activas, y sólo en el caso de los apuntes de clase se valoran de manera indiferente, tratándose del mismo material.

En segundo lugar, tal como afirman los estudios previos de López (2007) y

Downing et al. (2020), durante el proceso aparecieron dificultades en la metodología activa relacionadas especialmente con una importante carga de trabajo docente adicional, la dispersión de ideas en los equipos de trabajo e, incluso, problemas de ansiedad por el pobre rendimiento de algunos equipos que derivaron en absentismo de una alumna.

En tercer lugar, en línea con Hyun et al. (2017), si bien la experiencia resulta positiva en cuanto a satisfacción y resultados, el desarrollo de las metodologías activas supuso enfrentar algunos problemas imprevistos derivados de la falta de mantenimiento de los medios técnicos, tales como problemas de red, arranque lento de equipo o inexistencia de equipamiento en un aula asignada.

Por último, la totalidad de estudios recogidos, a excepción de uno (Downing et al., 2020), se centran en la enseñanza universitaria. Esto puede deberse a que la mayoría de las investigaciones de este tipo surgen de la iniciativa de investigadores universitarios y seleccionan la muestra por conveniencia, pero no refleja con fidelidad el trabajo en las etapas obligatorias.

Conclusiones

A pesar de las notables oportunidades que presentan las metodologías activas, se debe tener en cuenta que no siempre es posible emplearlas para cualquier actividad desarrollada dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Incluso para aquellas actividades en las que este enfoque parece ser el más adecuado, no significa que la aproximación que realiza esta metodología sea exclusiva ni excluyente.

En primer lugar, a lo largo del ejercicio de la práctica docente existen situaciones en las que los contenidos requieren de estrategias expositivas o que se prestan con menor facilidad a la metodología activa.

En segundo lugar, esta metodología parece proveer de un conocimiento más duradero y significativo, pero también se avanza más lentamente. Además, la aplicación de metodologías activas implica un mayor esfuerzo en forma de preparación de actividades y material, tiempo del que no siempre se dispone, dada la extensión y complejidad de algunos de los contenidos recogidos en los currículos oficiales.

En tercer lugar, el profesor debe ser capaz de multiplicarse en el aula para responder adecuadamente a las demandas de sus alumnos, mostrándose ecuánime, participativo y guía de todo el proceso, y hacerlo ofreciendo la retroalimentación y los refuerzos positivos precisos. Por tanto, a la vista de esta experiencia, es más apropiado trabajar esta metodología con grupos reducidos -menos de 20 alumnos- que con grupos numerosos -más de 30 alumnos-, especialmente si se utilizan equipos de trabajo.

En cuarto lugar, las metodologías activas parten de un ideal de alumnado más bien homogéneo, que se responsabiliza de sí mismo y de su propio aprendizaje, que actúa con cierta madurez y con el que se puede partir de sus conocimientos previos. Si bien la motivación puede resultar fundamental para paliar algunas dificultades –por ejemplo, a través de la graduación de actividades y el aprendizaje por pequeños bloques de contenidos-, será preciso que el profesor actúe con la autoridad justa y proporcionada para guiar el proceso educativo, a incluso recurriendo a medidas disciplinarias, ya que existe una importante heterogeneidad en el aula de las etapas no universitarias.

Por último, se debe tener en cuenta que el uso de este tipo de metodologías exige de una dotación de medios y recursos adecuados. La realidad es que los centros de enseñanza obligatoria carecen, en ocasiones, de los recursos materiales, técnicos y humanos para la implantación de metodologías activas.

Limitaciones y futuras líneas de investigación

Como limitaciones de este estudio, el mismo se circunscribe a un único nivel educativo de un centro de secundaria, por lo que sería deseable ampliar a diferentes niveles de varios centros con contextos diferentes para comprobar la solidez de los datos.

Por otra parte, si bien la sobrerrepresentación masculina de la muestra no resulta relevante, sí lo es que uno de los grupos tenga un tamaño reducido (6 estudiantes en el grupo Activa 2P), lo que no ha permitido comparaciones extraer datos más relevantes entre los grupos de metodologías activas.

Además, a la hora de diseñar la investigación se dio prioridad al anonimato en la encuesta de satisfacción para recabar datos más objetivos, pero así se ha renunciado a la posibilidad de establecer correlaciones con los datos de resultados académicos. Para solventar este problema, se sugiere el uso de identificadores no nominativos.

Referencias

- Brame, C. (2016). Active learning. *Vanderbilt University Center for Teaching*.
- Carrasco, B. (1991). *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases*. Madrid, España: Ediciones RIALP.
- Downing, V. R., Cooper, K. M., Cala, J. M., Gin, L. E., y Brownell, S. E. (2020). Fear of negative evaluation and student anxiety in community college active-learning science courses. *CBE—Life Sciences Education*, 19(2), ar20.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., y Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the national academy of sciences*, 111(23), 8410-8415.
- Hora, M. T., Ferrare, J. J., y Oleson, A. (2012). Findings from classroom observations of 58 math and science faculty. *Wisconsin Center for Education Research, Madison, WI: University of Wisconsin-Madison*.
- Hyun, J., Ediger, R., & Lee, D. (2017). Students' Satisfaction on Their Learning Process in Active Learning and Traditional Classrooms. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29(1), 108-118.
- Kilgour, J. M., Grundy, L., & Monrouxe, L. V. (2016). A rapid review of the factors affecting healthcare students' satisfaction with small-group, active learning methods. *Teaching and learning in medicine*, 28(1), 15-25.
- López, F. (2007). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Tharayil, S., Borrego, M., Prince, M., Nguyen, K. A., Shekhar, P., Finelli, C. J., y Waters, C. (2018). Strategies to mitigate student resistance to active learning. *International Journal of STEM Education*, 5, 1-16.

La inclusión educativa en España: avances, retos y perspectivas para la integración social

Marta Vicente Herrero⁵, Cristina Vicente Herrero
CEIP Joaquín Carrión Valverde

Resumen

La inclusión educativa ha emergido como una de las estrategias más relevantes para garantizar el acceso a una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus características o circunstancias. Este trabajo explora la evolución de la inclusión educativa en España, desde sus primeras menciones hasta los avances legislativos recientes, y cómo estas políticas han contribuido a la integración de estudiantes en riesgo de exclusión social. A través de un análisis de datos estadísticos y estudios de impacto, se demuestra que la inclusión educativa no solo mejora las tasas de escolarización y el rendimiento académico de estudiantes con discapacidad o en contextos desfavorecidos, sino que también facilita su integración social y su acceso a oportunidades laborales. A pesar de los avances logrados, se identifican desafíos persistentes en la implementación de políticas inclusivas, especialmente en lo que respecta a la formación docente y la equidad en la aplicación de estas políticas a nivel regional.

Palabras clave: Exclusión social, inclusión educativa, diversidad, políticas educativas.

⁵ Email: marta.vicente2@murciaeduca.es, <https://tonigarias.wixsite.com/colegiocarrion>

Educational Inclusion in Spain: Progress, Challenges, and Perspectives for Social Integration

Abstract

Educational inclusion has emerged as one of the most significant strategies for ensuring access to equitable and quality education for all students, regardless of their characteristics or circumstances. This paper examines the evolution of educational inclusion in Spain, from its early mentions to recent legislative advancements, and how these policies have contributed to the integration of students at risk of social exclusion. Through an analysis of statistical data and impact studies, it is shown that educational inclusion not only improves enrollment rates and academic performance of students with disabilities or from disadvantaged backgrounds, but also facilitates their social integration and access to employment opportunities. Despite the progress made, persistent challenges in the implementation of inclusive policies are identified, particularly regarding teacher training and the equity in the application of these policies at the regional level.

Key words: social exclusion, educational inclusion, diversity, educational policies.

Introducción

La inclusión educativa es un concepto fundamental en la educación contemporánea que busca garantizar el acceso y la participación de todos los estudiantes en un entorno educativo que valore la diversidad. A lo largo de las últimas décadas, este enfoque ha evolucionado considerablemente, orientándose hacia la integración de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en el aula común, con el fin de promover la igualdad de oportunidades y reducir las barreras sociales y educativas. Según Gómez (2005), la inclusión educativa no solo implica la presencia de los estudiantes en las aulas, sino también su participación activa en los procesos de aprendizaje y en la vida escolar. Este enfoque es respaldado por diversas políticas educativas, como la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, que reconoce la necesidad de atender la diversidad en el sistema educativo español (García, 2003). A través de este trabajo, se analiza cómo la inclusión educativa ha impactado en la vida de los estudiantes en riesgo de exclusión social y se exploran los avances y desafíos que aún persisten.

Justificación

Así pues, siguiendo la línea del punto anterior, este artículo se muestra como indispensable para observar cuáles son los recursos y las herramientas que se pueden poner en marcha, a nivel educativo, para ayudar a todas las personas que se encuentren en riesgo de exclusión social. Es por ello que, este artículo es necesario para poder abordar las medidas de lucha y de prevención que se emplean en España contra la exclusión educativa, así como para hacer hincapié en la normativa legal sobre inclusión educativa y la importancia que tiene tanto la familia como los centros educativos en la misma.

Objetivos

Realizar esta revisión bibliográfica sobre la inclusión educativa en España tiene varios objetivos clave, tanto para comprender el estado actual del tema como para contribuir al desarrollo de prácticas y políticas educativas inclusivas. A continuación, se detallan algunos objetivos principales:

1. **Identificar y comprender las políticas y marcos normativos:** Analizar las leyes, políticas y estrategias educativas implementadas en España, como la Ley Orgánica de Educación (LOE), la Ley de Educación (LOE 2006) o la Ley de Garantía de la Unidad de la Inclusión, para evaluar cómo se conceptualiza la inclusión educativa en el contexto español.
2. **Examinar los enfoques pedagógicos y metodológicos:** Explorar las distintas metodologías y enfoques pedagógicos aplicados en el aula para promover la inclusión educativa, tales como la enseñanza diferenciada, la atención a la diversidad o el trabajo colaborativo.
3. **Evaluar la percepción de la comunidad educativa:** Recopilar las perspectivas de docentes, estudiantes y familias sobre la inclusión educativa, para entender cómo se lleva a cabo en la práctica y cuáles son las barreras y facilitadores que encuentran en el proceso.
4. **Analizar el impacto de la inclusión en el rendimiento académico y social:** Investigar cómo la inclusión educativa influye en el desarrollo académico y social de los estudiantes, especialmente aquellos con necesidades educativas especiales o en situación de vulnerabilidad.
5. **Revisar la formación y capacitación del profesorado:** Evaluar las necesidades y los recursos disponibles para la formación continua del profesorado en temas relacionados con la inclusión, para identificar brechas en el desarrollo profesional.
6. **Detectar buenas prácticas y casos de éxito:** Identificar experiencias y proyectos educativos exitosos que hayan implementado enfoques inclusivos y que puedan servir de modelo para otras instituciones educativas en España.
7. **Contribuir a la mejora de la inclusión educativa:** Ofrecer recomendaciones basadas en la evidencia obtenida de la revisión bibliográfica que puedan orientar futuras políticas educativas y la práctica docente hacia una mayor inclusión.

- 8. Observar la evolución histórica del concepto de inclusión:** Analizar cómo ha evolucionado la inclusión educativa en España desde sus primeras menciones hasta el presente, en términos de derechos, prácticas y sensibilización social.

Este tipo de revisión tiene como propósito no solo recopilar información, sino también reflexionar sobre los logros alcanzados y las áreas de mejora, con el fin de fomentar una educación más equitativa y accesible para todos los estudiantes.

La inclusión educativa

Concepto

La evolución de la inclusión educativa en España ha sido un proceso complejo y progresivo que ha pasado por varias fases, desde la segregación hasta el concepto actual de educación inclusiva. A lo largo de las últimas décadas, se han producido importantes avances tanto legislativos como en la práctica educativa. A continuación, se presenta un recorrido por los hitos más significativos, con citas bibliográficas que respaldan la información.

1. Primeras menciones a la inclusión educativa (s. XX)

A lo largo del siglo XX, la inclusión educativa en España no era una prioridad, y el sistema educativo estaba diseñado principalmente para estudiantes sin discapacidad. Las primeras menciones a la integración de personas con discapacidad en el ámbito educativo empiezan a producirse a partir de la década de los 70.

Ley General de Educación de 1970 (LGE): En este contexto, la Ley General de Educación de 1970 fue un avance importante, ya que abrió la puerta a la educación de los niños con discapacidades, pero aún dentro de un enfoque segregado. La Ley no promovía la integración en el sentido actual, pero permitió el acceso a la educación básica para los niños con necesidades educativas especiales (NEE). Según Gómez (2005), la Ley permitió la apertura de centros específicos para estudiantes con discapacidad, aunque aún existía una clara distinción entre los estudiantes "normales" y aquellos con necesidades especiales (Gómez, 2005).

2. Avances en la inclusión (década de los 80 y 90)

La década de los 80 y 90 fue crucial para el avance de la inclusión educativa. Durante este período, se impulsaron varias reformas legislativas que dieron mayor protagonismo a la educación inclusiva.

Ley de Derechos de las Personas con Discapacidad (1982): En 1982, España ratificó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU, que marcó un avance hacia la inclusión de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la vida, incluida la educación. En el ámbito educativo, el concepto de integración se empezó a fortalecer, aunque la implementación fue gradual.

Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISM, 1982): La LISM fue otro pilar fundamental, ya que comenzó a promover la integración de las personas con discapacidad en diversos aspectos sociales, incluida la educación, aunque de manera aún parcial.

3. Consolidación de la inclusión educativa (finales del s. XX y comienzos del s. XXI)

En los años 90, la Ley Orgánica de Derecho a la Educación (LODE, 1985) y la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) consolidaron el marco legal para una educación más inclusiva. La LOGSE destacó la necesidad de garantizar el derecho a la educación para todos, sin discriminación, y fomentó la integración de los estudiantes con discapacidad en los centros educativos ordinarios.

Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2006): Aunque la LOCE fue una ley polémica y su implementación fue limitada, esta reforzó el concepto de la igualdad de oportunidades y la atención a la diversidad, contribuyendo a la mayor integración de estudiantes con NEE.

4. La Ley de inclusión educativa en el s. XXI

A lo largo de las dos primeras décadas del siglo XXI, España ha adoptado una serie de leyes que han reforzado el compromiso con la inclusión educativa de todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidades y otras necesidades educativas.

Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013): La LOE promovió la inclusión educativa de manera explícita, reconociendo las necesidades educativas especiales y fomentando su integración en el aula ordinaria. La LOMCE, aunque criticada por algunos sectores, siguió la línea inclusiva en términos de equidad y de atención a la diversidad.

Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE, 2020): La LOMLOE profundiza en la educación inclusiva, promoviendo la atención a la diversidad y reforzando la participación de los alumnos en el sistema educativo sin barreras. Esta ley establece claramente que la educación debe ser inclusiva, garantizando el acceso a los contenidos educativos y el desarrollo de los estudiantes con discapacidad en igualdad de condiciones.

5. Desafíos Actuales y Futuro de la Inclusión Educativa

A pesar de los avances legislativos, la inclusión educativa en España sigue enfrentando varios desafíos. Los centros educativos y el profesorado deben estar mejor preparados para gestionar la diversidad en las aulas, y se requiere una mayor sensibilización y formación en cuanto a la atención a la diversidad, especialmente con respecto a estudiantes con discapacidades severas y trastornos del espectro autista.

Además, la implementación efectiva de las políticas de inclusión educativa varía significativamente entre comunidades autónomas, lo que crea disparidades en la calidad de la educación inclusiva.

Para Sánchez (2018), la evolución de la inclusión educativa en España ha sido una cuestión de progresos legislativos y transformaciones sociales, con una clara

tendencia hacia la integración e inclusión de todos los estudiantes en el sistema educativo. No obstante, el reto sigue siendo garantizar que todas las políticas se implementen de manera efectiva en todo el país, asegurando una educación de calidad y sin exclusiones para ningún estudiante.

La escuela inclusiva

En los últimos años, tras ver todas las consecuencias que ha traído la exclusión educativa (absentismo y abandono escolar, altas tasas de repetición de curso, falta de un clima disciplinario, tasas de idoneidad con valores inferiores...), se han puesto en marcha diferentes iniciativas para paliarlas, y, así pues, mejorar las oportunidades educativas de todos aquellos alumnos que se encontraban en riesgo de exclusión, llevando a cabo programas de inclusión educativa (Giné, Duran, Font y Miquel, 2009).

La UNESCO, por su parte, señaló en el 2005 que la inclusión educativa era:

A dynamic approach of responding positively to pupil diversity and of seeing individual differences not as problems, but as opportunities for enriching learning. Therefore, the move towards inclusion is not simply a technical or organisational change but also a movement with a clear philosophy. In order for inclusion to be implemented effectively, countries need to define a set of inclusive principles together with practical ideas to guide the transition towards policies addressing inclusion in education. (p. 12)

[Un proceso orientado a responder, de manera positiva, a la diversidad de los estudiantes, así como a determinar que las diferencias individuales de cada uno son oportunidades para su enriquecimiento personal. Por lo tanto, la inclusión educativa no es simplemente un cambio técnico si no que se trata de un movimiento con una clara filosofía. Para que esta inclusión educativa se implemente de manera efectiva, los países deberían establecer una serie de principios, así como una serie de ideas prácticas.]

Con todo ello, tanto Duran (2009) como Claus (2006) y Ouane (2008) tratan de resolver dicha problemática. Por un lado, Duran (2009) afirma que la inclusión

educativa se llevara a cabo de manera efectiva siempre y cuando esta esté vinculada al aprendizaje entre alumnos, “sabiendo que a veces las actuaciones dirigidas a los alumnos con más necesidad de ayuda han comportado efectos negativos sobre su desarrollo y aprendizaje” (p. 95). Así pues, Janney y Snell (2006) citados en Duran (2009) determinan que hay seis factores clave para lograr que se cree un entorno de cooperación y ayuda y, de este modo, alcanzar la inclusión educativa. Los seis factores principales son los siguientes:

- Oportunidad.

Es necesario que todos los alumnos estén juntos en los mismos espacios. De lo contrario, aquellos que sean más vulnerables, tendrán más dificultades a la hora de tener relaciones sociales y de interacción.

- Clima positivo.

Un clima positivo en el que se conozcan las diferencias humanas que haya en la clase es indispensable para que se puedan superar de manera conjunta.

- Motivación para la interacción.

Es conveniente que se creen situaciones en las que se incentive la interacción entre los alumnos. Para ello, el docente tendrá que actuar mediante actividades de reconocimiento mutuo, por ejemplo.

- Logro académico.

Los resultados académicos interfieren en la autoestima de cada uno. De este modo, cuanto peores sean los resultados académicos, mayor dificultad habrá en tener éxito en las relaciones sociales. Así pues, hay que poner en marcha ajustes curriculares cuando sea necesario con el fin de tener un buen nivel de autoestima y practicar conductas sociales.

- Competencia social y habilidades de interacción.

Es necesario que se les enseñe a los alumnos una serie de formas estructuradas y sistematizadas para aprender a relacionarse como puede ser el caso de aprender a iniciar una conversación o de respetar los turnos de sus compañeros. De este modo, se desarrollarán tanto las habilidades de interacción como la competencia

social de los alumnos.

- Mantenimiento y generalización de las relaciones.

Algunos alumnos muestran dificultades para mantener las relaciones que han adquirido. Así pues, sería conveniente hablar con todas aquellas personas que se vean envueltas en dichas relaciones y, de este modo, ayudar al alumno en cuestión.

Por su parte, Claus (2009) establece que hay tres principios que se deberían poner en marcha para abordar la exclusión educativa de hoy en día. Estos tres principios son “educar”, “instruir” y “promover igualdad de oportunidades e igualdad de resultados”:

- Educar.

La escuela, además de enseñar las diferentes asignaturas que se muestran en el currículo, debe preparar a los alumnos para ejercer, de manera correcta, como ciudadanos. Para ello, “la escuela debe asegurar la protección física y moral de los alumnos y formarles para la “vida en común”” (p. 48).

- Instruir.

La escuela tiene que establecer, en primer término, una serie de aprendizajes que cualquier alumno debe alcanzar al finalizar sus estudios obligatorios. Para ello, primero se tiene que determinar cuáles son esos objetivos para, más tarde, darlos a conocer y, así pues, poder particularizar las trayectorias educativas de cada alumno. De esta forma, se obtendrán los resultados que se esperan desde un primer momento.

- Promover igualdad de oportunidades e igualdad de resultados.

Cada estudiante es único, por ello, hay que asegurar que todos los centros y alumnos cuenten con una oferta diversa que alcance la igualdad. Supone, asimismo, acomodar el sistema a las necesidades de aquellos alumnos que lo necesiten para, finalmente, tener mayores posibilidades y oportunidades educativas.

Finalmente, para concluir con este apartado, podemos añadir las medidas que

Ouane (2008) establece como necesarias para la correcta inclusión educativa, teniendo en cuenta que cada alumno es diferente y tiene unas necesidades educativas diferentes. A continuación, se explican dichas medidas:

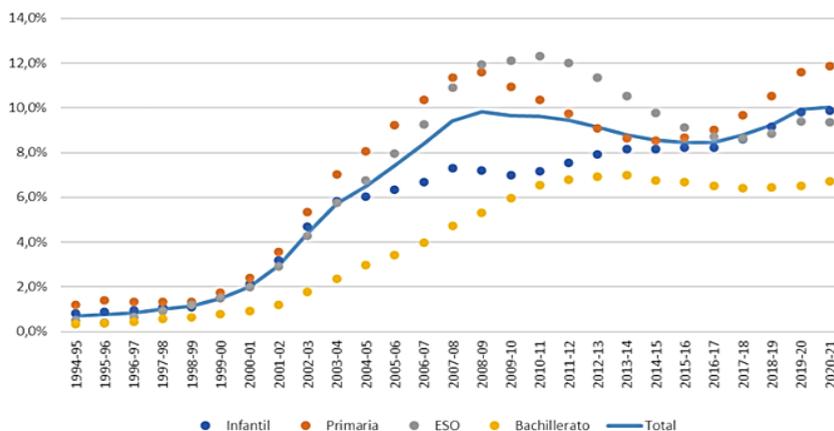
- Todos los alumnos tienen que ser atendidos, desde los alumnos que comienzan en la educación primaria, hasta los que terminan en la educación superior.
- Se debe tener en cuenta la diferencia de género a la hora de determinar cuáles son las necesidades de cada alumno y, así pues, educar a cada uno de ellos.
- Se debe terminar con las segregaciones raciales, étnicas, socio-económicas o culturales.
- Hay que variar a la hora de presentar los diferentes fines de aprendizaje, así como los tipos y modelos de enseñanza.

Con todo ello, podemos determinar que, “la educación inclusiva no se consigue mediante dispensas caritativas a las minorías excluidas” (p. 160) (Slee, 2012) ya que la educación es un derecho, no un privilegio. Así pues, los sistemas educativos tendrían que basarse en la diversidad de los estudiantes, teniendo en cuenta los diferentes intereses y capacidades que muestran cada uno de ellos.

España, por su parte, es consciente de ello y lo podemos observar gracias a las diversas iniciativas que han puesto en marcha a lo largo de los años para paliar esta situación y promover, así pues, cambios en los centros escolares. Por un lado, cabe destacar la aprobación de la Declaración y el Marco de Acción de Salamanca en 1994 por la UNESCO cuyo objetivo era el de luchar contra las actitudes discriminatorias en el ámbito escolar, creando, así, una sociedad integradora que consiguiera una educación igualitaria para todos (Giné et al., 2009). Por otro lado, mencionar el Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva, con sede en la Universidad Autónoma de Madrid, así como el Grupo de Trabajo creado por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, cuyo objetivo está basado en la Guía para la evaluación y mejora

de la educación inclusiva¹.

Todo ello ha hecho que, por ejemplo, la evolución de la proporción de alumnado extranjero, haya aumentado notablemente con el paso el tiempo, lo que indica que se están implementando soluciones y herramientas necesarias para la inclusión de la población:



Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias (Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional).

Figura 1. Gráfica sobre la evolución del número de alumnado extranjero en España

Barreras

- **Falta de recursos:**

¹ La Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva es una adaptación traducida al español del documento *Index for Inclusion*, elaborado en el año 2000 en Reino Unido. Este se muestra como una guía de autoevaluación para los centros escolares, para que, finalmente, puedan revisar y mejorar todas aquellas barreras que limiten el logro de la inclusión educativa. (Booth, 2002).

- **Recursos materiales y tecnológicos limitados:** La insuficiencia de materiales adaptados, tecnología accesible o espacios adecuados es una barrera significativa. En muchas escuelas, los recursos no son suficientes para cubrir las necesidades de todos los estudiantes, lo que dificulta la implementación de prácticas inclusivas.
- **Personal especializado insuficiente:** La falta de personal cualificado, como pedagogos, psicopedagogos, o especialistas en atención a la diversidad, puede ser una limitación importante para brindar una atención adecuada a los estudiantes con NEE.
 - **Formación del profesorado:**
- **Carencia de formación específica:** Muchos docentes no tienen formación especializada en inclusión educativa, lo que puede generar inseguridad o desconfianza al tratar de aplicar enfoques pedagógicos inclusivos. Aunque existen cursos y programas de formación, la oferta no siempre es suficiente o accesible para todos los educadores.
- **Sobrecarga laboral:** Algunos docentes mencionan que tienen una carga de trabajo excesiva y poco tiempo para implementar métodos de enseñanza inclusivos de manera adecuada. Esto genera una sensación de agotamiento y puede limitar su capacidad para atender a la diversidad en el aula.
 - **Actitudes y creencias:**
- **Prejuicios y estigmatización:** En algunos casos, tanto profesores como estudiantes pueden tener prejuicios sobre los estudiantes con NEE, lo que puede dificultar su integración plena en el aula. Esta estigmatización puede crear barreras psicológicas y sociales tanto para los estudiantes como para los docentes.
- **Resistencia al cambio:** Algunos docentes y familias pueden ser reacios a los cambios en los métodos educativos, especialmente si no ven resultados inmediatos. Esto puede generar una resistencia a adoptar prácticas inclusivas de manera efectiva.

- **Condiciones contextuales:**

- **Desigualdad de recursos entre centros:** Existe una gran disparidad entre los recursos y apoyos disponibles en las escuelas de diferentes regiones o contextos socioeconómicos. Las escuelas ubicadas en áreas rurales o con menor presupuesto tienen mayores dificultades para implementar estrategias inclusivas de manera efectiva.
- **Tamaño de las aulas:** En muchas ocasiones, las aulas son demasiado grandes y no permiten una atención personalizada adecuada para estudiantes con necesidades especiales. El número elevado de alumnos puede dificultar la individualización de la enseñanza.

- **Colaboración entre los distintos actores educativos:**

- **Falta de coordinación:** La colaboración entre el profesorado, el personal de apoyo, las familias y las instituciones externas (como servicios sociales o sanitarios) no siempre es fluida. La falta de comunicación y coordinación puede generar obstáculos en la implementación de medidas inclusivas.

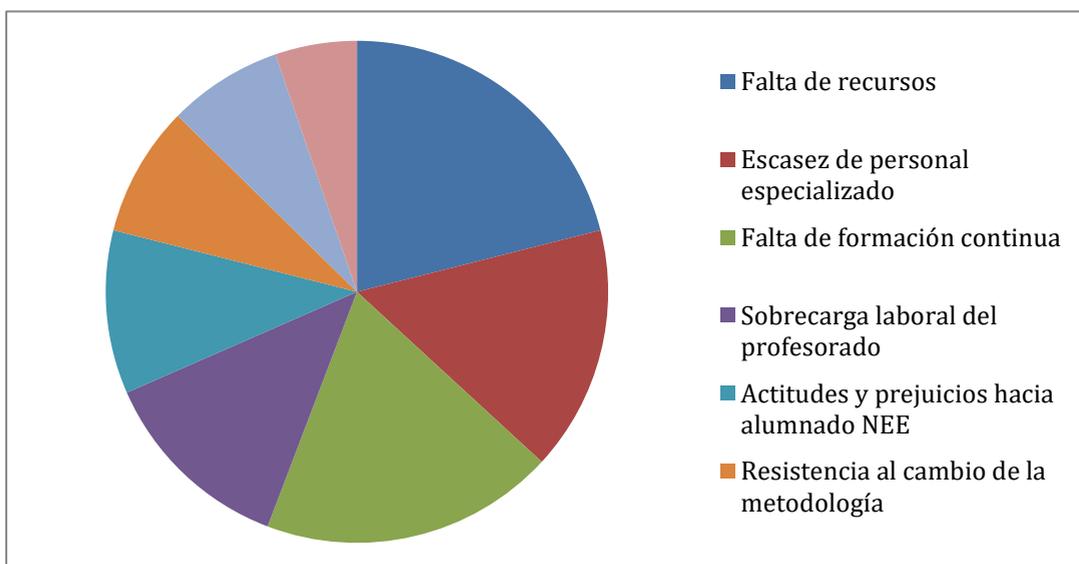


Figura 2. Diagrama circular sobre las barreras que encuentra el profesorado español para llevar a cabo una inclusión educativa

Soluciones: buenas prácticas y casos de éxito en España

En España, existen diversas experiencias y proyectos educativos exitosos que han implementado enfoques inclusivos, los cuales pueden servir como modelos para otras instituciones educativas. Estos proyectos se caracterizan por su compromiso con la atención a la diversidad, la participación activa de toda la comunidad educativa, y el uso de metodologías innovadoras. A continuación, te presento algunos ejemplos destacados:

1. Proyecto "Escuela inclusiva" (Fundación Educación y Persona)

- **Objetivo:** Crear entornos educativos inclusivos para estudiantes con discapacidad o en situación de vulnerabilidad social.

- **Descripción:** La Fundación Educación y Persona trabaja con diversas escuelas en todo el país para implementar metodologías inclusivas y promover la participación activa de los estudiantes en la comunidad escolar. Se enfoca en la formación continua del profesorado, el uso de recursos pedagógicos adaptados, y la sensibilización de la comunidad educativa.

- **Impacto:** Los resultados han sido positivos, ya que los estudiantes con discapacidad se integran de manera más efectiva en el aula, y la actitud de los compañeros hacia la diversidad ha mejorado significativamente.

2. "Red de Escuelas para la Inclusión" (Fundación Secretariado Gitano)

- **Objetivo:** Promover la inclusión de los estudiantes gitanos y otros colectivos en riesgo de exclusión social.

- **Descripción:** Este proyecto busca garantizar el acceso, la permanencia y el éxito escolar de los estudiantes gitanos, a través de programas educativos que abarcan desde la atención individualizada hasta el acompañamiento en la integración social. Las escuelas participantes reciben formación específica y acompañamiento en la implementación de buenas prácticas inclusivas.

- **Impacto:** Ha demostrado ser exitoso en el aumento de la tasa de escolarización, reducción del abandono escolar y mejora en el rendimiento académico de los estudiantes gitanos.

3. Programa "Escuelas inclusivas en acción" (CEAPA)

- **Objetivo:** Promover la inclusión educativa de todos los estudiantes, con un énfasis especial en aquellos con necesidades educativas especiales (NEE).

- **Descripción:** La Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA) ha impulsado el programa "Escuelas inclusivas en acción" en colaboración con varias comunidades autónomas. El proyecto se centra en crear escuelas inclusivas que sean accesibles para todos los estudiantes, independientemente de sus características, necesidades o contextos.

- **Impacto:** Ha logrado que muchas escuelas desarrollen planes de acción inclusivos que favorecen la integración de estudiantes con NEE y promueven la diversidad como un valor dentro del aula.

4. El "Modelo de Escuela Inclusiva" en la Comunidad Valenciana

- **Objetivo:** Impulsar una educación inclusiva a través de la implementación de planes de atención a la diversidad.

- **Descripción:** La Comunidad Valenciana ha implementado un modelo de escuela inclusiva que se basa en la integración de estudiantes con discapacidades físicas, sensoriales y mentales en el aula ordinaria. Este modelo se caracteriza por la personalización de la enseñanza y el uso de recursos adaptados, tanto pedagógicos como tecnológicos.

- **Impacto:** El modelo ha conseguido la integración exitosa de alumnos con diversidad funcional y ha mejorado la cohesión social dentro de las aulas. Además, se han desarrollado herramientas de evaluación inclusiva que permiten hacer un seguimiento detallado del progreso de cada estudiante.

5. Proyecto "Escuela de Todos" (Asociación ASPACE)

- **Objetivo:** Mejorar la inclusión de los estudiantes con parálisis cerebral y otras discapacidades en el sistema educativo ordinario.

- **Descripción:** ASPACE (Federación Española de Asociaciones de Atención a Personas con Parálisis Cerebral) ha lanzado este proyecto con el fin de sensibilizar y capacitar a los docentes para que incluyan de manera efectiva a los estudiantes con parálisis cerebral en sus aulas. El proyecto incluye formación, adaptaciones curriculares y el uso de tecnologías asistidas.

- **Impacto:** La participación de los estudiantes con parálisis cerebral en el sistema educativo ordinario ha aumentado, con un notable aumento en su autonomía y participación en actividades extracurriculares.

6. Proyecto "Diversidad en el Aula" (Fundación ONCE)

- **Objetivo:** Promover la accesibilidad y la participación activa de los estudiantes con discapacidad en la educación.

- **Descripción:** Fundación ONCE ha puesto en marcha un programa de sensibilización y formación para mejorar la inclusión de los estudiantes con discapacidad en las aulas. El proyecto se centra en la accesibilidad del entorno físico y pedagógico, ofreciendo recursos como libros de texto en formato accesible, tecnologías de apoyo y formación específica para el profesorado.

- **Impacto:** Se ha mejorado significativamente la accesibilidad y la participación de los estudiantes con discapacidad, favoreciendo su integración en el sistema educativo ordinario.

7. "Aulas de Aprendizaje Basado en Proyectos" (ABP)

- **Objetivo:** Fomentar un enfoque inclusivo mediante la metodología del aprendizaje basado en proyectos (ABP).

- **Descripción:** Varias escuelas en España han implementado el ABP como una metodología inclusiva, que permite que los estudiantes trabajen de forma colaborativa en proyectos que integren diferentes disciplinas. Este enfoque

fomenta la participación activa de todos los estudiantes, independientemente de su nivel académico o sus necesidades educativas.

- **Impacto:** Los estudiantes con diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje se benefician de la cooperación y la implicación en proyectos comunes, lo que mejora tanto su rendimiento académico como su integración social.

8. "Educación emocional y convivencia inclusiva" (Proyecto PISA)

- **Objetivo:** Mejorar la convivencia escolar e integrar a estudiantes con dificultades emocionales o conductuales.

- **Descripción:** El proyecto busca mejorar la convivencia y reducir el acoso escolar a través de la promoción de la educación emocional. Se implementan talleres y actividades que favorecen el desarrollo de habilidades socioemocionales y la gestión positiva de las emociones.

- **Impacto:** La mejora en las relaciones interpersonales y la disminución de los conflictos en las aulas ha favorecido la integración de estudiantes con dificultades emocionales, promoviendo un ambiente escolar más inclusivo.

Estos proyectos y experiencias destacan por su capacidad para integrar a estudiantes con diversas necesidades educativas y sociales en el sistema escolar ordinario. Su éxito radica en la colaboración entre todos los actores educativos, el uso de recursos adaptados, y la formación continua tanto de docentes como de la comunidad educativa en general. Estos modelos pueden servir como referencia para otras instituciones que buscan implementar una educación más inclusiva en España.

Finalmente, para concluir con este apartado, debemos mencionar a la CCAA de Galicia que se sitúa, una vez más, como el sistema educativo más inclusivo de España tal y como muestra el Ministerio de Educación de España:

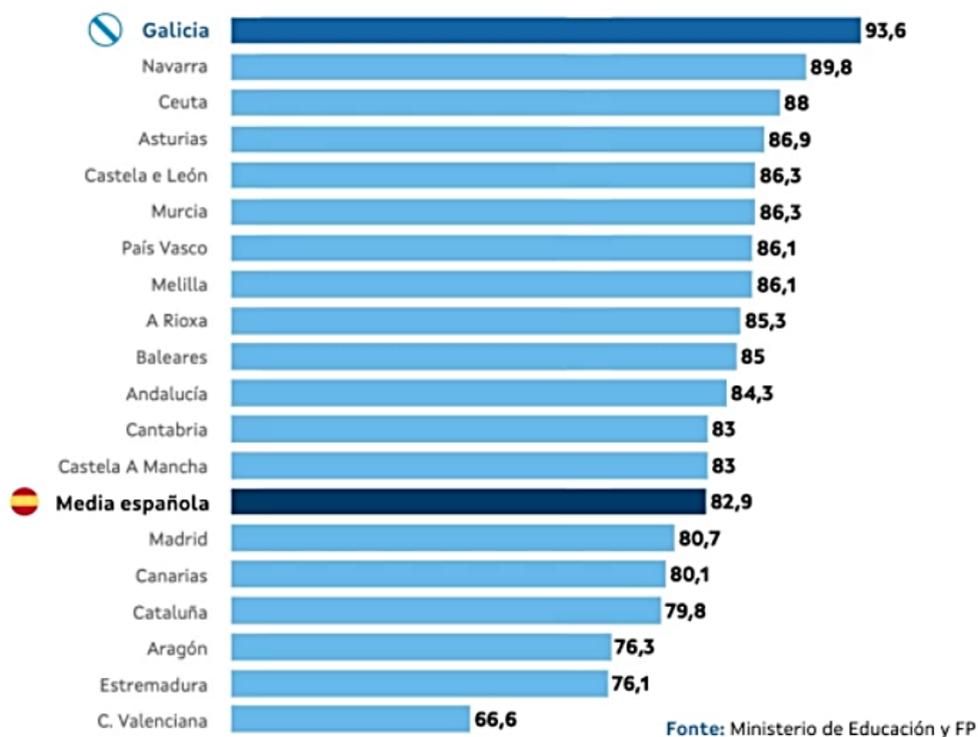


Figura 3. Diagrama de barras sobre las CCAA, de España, que se muestran como más inclusivas en el aula

Análisis crítico

Tal y como hemos visto a lo largo de estas páginas, la inclusión educativa ha demostrado ser una herramienta fundamental para mejorar la situación de las personas en riesgo de exclusión social. Aunque los datos específicos pueden variar a lo largo del tiempo y entre diferentes regiones, existen varias estadísticas y estudios que reflejan de manera significativa el impacto positivo de la inclusión educativa en grupos vulnerables.

1. Acceso a la Educación y Mejora de la Tasa de Escolarización

Uno de los datos más representativos es el **incremento de la tasa de escolarización** de estudiantes con discapacidad y aquellos en situación de vulnerabilidad social. Según informes de la **Fundación ONCE** (2020), en los

últimos años ha aumentado el número de estudiantes con discapacidad en centros ordinarios, lo cual se asocia directamente a la mejora en la integración social de estos colectivos.

En **2019**, un informe de **Eurostat** sobre educación en Europa indicaba que la tasa de escolarización de los estudiantes con discapacidad en **España** había aumentado significativamente, alcanzando un **80%** de escolarización en la educación primaria y un **60%** en la educación secundaria.

2. Mejora en el Rendimiento Académico

Los estudiantes en riesgo de exclusión social, incluidos aquellos con discapacidades, tienden a mejorar su rendimiento académico en entornos inclusivos. Según un estudio de **UNICEF** (2020), los niños con dificultades de aprendizaje que están en aulas inclusivas, junto a otros compañeros sin discapacidad, muestran mayores índices de motivación y rendimiento, comparado con los que están en aulas segregadas.

En **2018**, según un informe de la **OCDE** (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), los estudiantes en situación de vulnerabilidad social que asistían a centros educativos inclusivos en España tenían un **13%** más de probabilidades de obtener mejores resultados en las pruebas estandarizadas en comparación con aquellos que no estaban en centros inclusivos.

3. Reducción de la Deserción Escolar

La inclusión educativa también ha sido fundamental para reducir la **tasa de abandono escolar temprano**, un indicador clave de exclusión social. En 2020, la **tasa de abandono escolar temprano** en España fue del **16,2%**, un descenso respecto a años anteriores. Este dato refleja que los estudiantes en riesgo de exclusión social se benefician de políticas inclusivas que proporcionan un entorno educativo más accesible y adecuado para sus necesidades.

Según datos del **Ministerio de Educación y Formación Profesional** (2020), las medidas de inclusión educativa, como el apoyo psicopedagógico y las adaptaciones curriculares, contribuyeron a que los estudiantes con dificultades

(incluyendo discapacidad o situaciones socioeconómicas desfavorecidas) abandonarían menos la escuela en comparación con aquellos sin este apoyo. Se estima que la tasa de abandono escolar de los estudiantes con NEE (Necesidades Educativas Especiales) se redujo en un **6%** gracias a programas inclusivos.

4. Impacto en la Integración Social y Reducción de la Exclusión

La inclusión educativa también tiene un impacto directo en la integración social de los estudiantes en riesgo de exclusión. Según un estudio de la **Fundación SM** (2021), los estudiantes de familias desfavorecidas que asisten a centros educativos inclusivos tienen mayores probabilidades de participar en actividades extracurriculares, lo que fomenta su integración en la comunidad y reduce las barreras sociales.

Según el informe "**Desigualdad social y escolar en España**" de la **Universidad de Barcelona** (2019), los estudiantes de familias con bajos ingresos que participan en programas inclusivos tienen un **25%** menos de probabilidades de experimentar aislamiento social en comparación con aquellos en sistemas educativos segregados.

5. Aumento en la Participación Laboral Posterior

Otro indicador relevante es la **participación en el mercado laboral** de los estudiantes que han sido incluidos en el sistema educativo. Según un informe de la **Fundación Adecco** (2021), el **60%** de los jóvenes con discapacidad que participaron en programas educativos inclusivos lograron acceder a un empleo estable en comparación con solo el **32%** de aquellos que recibieron una educación segregada.

Tabla 1

Tabla con las diferentes mejoras que consigue la inclusión educativa en España

Indicador	Porcentaje	Fuente
Tasa de escolarización de estudiantes con discapacidad (educación primaria)	80%	Eurostat (2019)

Tasa de escolarización de estudiantes con discapacidad (educación secundaria)	60%	Eurostat (2019)
Probabilidad de obtener mejores resultados académicos en centros inclusivos (estudiantes vulnerables)	13% más probable	OCDE (2018)
Reducción de la tasa de abandono escolar temprano (estudiantes con NEE)	6% menos	Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020)
Probabilidad de aislamiento social en estudiantes de familias desfavorecidas (en centros inclusivos)	25% menos	Universidad de Barcelona (2019)
Acceso al empleo estable (jóvenes con discapacidad en programas inclusivos)	60%	Fundación Adecco (2021)
Acceso al empleo estable (jóvenes con discapacidad en educación segregada)	32%	Fundación Adecco (2021)

Los datos mencionados reflejan que la inclusión educativa tiene un impacto positivo significativo en los estudiantes en riesgo de exclusión social, ya sea mediante la mejora del rendimiento académico, la reducción de la deserción escolar, la integración social o el acceso a oportunidades laborales. Estas cifras demuestran que la inclusión educativa no solo contribuye a la equidad en el acceso a la educación, sino también al bienestar social y económico de las personas que forman parte de colectivos vulnerables.

Conclusiones

La principal riqueza de un país es el conjunto de personas que lo integran. Si

conseguimos que el 100% de los ciudadanos de nuestro país tengan acceso a la mayor formación posible habremos dado un salto de calidad. Para alcanzar objetivos de progreso continuado entiendo que debemos:

- Escuchar a los expertos que desarrollan estudios comparativos entre realidades sociales y educativas de los países de un entorno económico y social similar al español.
- Sensibilizar a las autoridades estatales, autonómicas y locales de la importancia que tiene priorizar en los diferentes presupuestos la inversión en educación y especialmente en los entornos más deprimidos social, laboral y culturalmente.
- Definir estrategias de colaboración estrecha entre educadores, familias y servicios sociales fijando objetivos conjuntos y con revisiones periódicas.
- Tomar como referencia a los países de nuestro entorno que ya han aplicado medidas para abordar y disminuir la exclusión educativa y que han obtenido resultados positivos.
- Desarrollar nuevas líneas de investigación para estudiar cómo abordar y tratar el tema frente a la llegada de población inmigrante.

Son varios los retos que nos plantea una problemática tan importante como la abordada en este trabajo. Si queremos una sociedad cada vez más justa y con ciudadanos en igualdad de derechos no podemos eludir dedicar la máxima energía posible en sus diferentes concepciones —económica, cultural, intelectual, investigadora, cooperadora— a la búsqueda de una solución positiva lo antes posible.

Referencias bibliográficas

- Booth, T. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Recuperado el 5 de mayo, 2016, de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Guia%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%20de%20la%20educacion%20inclusiva.%2003.pdf
- Duran, D. (2009). *El aprendizaje entre alumnos como apoyo a la inclusión*, en Giné, C., Duran, D., Font, J. y Miquel, E.: *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*, pp. 95-109. Barcelona: Horsori.
- Fundación Adecco.** (2021). *El impacto de la inclusión educativa en la integración laboral de personas con discapacidad*.
- Fundación ONCE.** (2020). *Informe sobre la inclusión educativa de las personas con discapacidad en España*.
- Fundación SM.** (2021). *Educación y exclusión social: Un estudio sobre la participación de los estudiantes en riesgo de exclusión*.
- García, P. (2003). *La integración escolar en España: Entre la segregación y la inclusión*. Madrid: Ediciones Morata.
- Giné, C., Duran, D., Font, J. y Miquel, E. (2009). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori.
- Gómez, M. (2005). *La integración educativa de personas con discapacidad*. Madrid: Ediciones Morata.
- OCDE. (2018). *Estudio sobre la inclusión educativa y el rendimiento académico en los países de la OCDE*.

Ouane, A. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra. Recuperado el 31 de marzo, 2016, de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf

Sánchez, A. (2018). *La inclusión educativa: Retos y perspectivas en el siglo XXI*. Barcelona: Editorial Graó.

Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.

UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.

UNICEF. (2020). *La inclusión educativa como factor de equidad social en España*.

UNICEF. (2011). *La situación de inclusión y de exclusión educativa*. República de Honduras: Asociación Civil Educación Para Todos. Recuperado el 22 de marzo, 2016, de http://www.unicef.org/honduras/Informe_nacional_situacion_inclusion_exclusion_educativa_honduras.pdf

La inteligencia emocional en un aula de lengua a través del aprendizaje-servicio

Elisa Sánchez García¹
IES Luis Manzanares

Resumen

Este trabajo pretende inculcar en el alumnado la importancia del bienestar emocional propio y ajeno a través de la metodología del aprendizaje-servicio. Los educandos elaborarán un listado de problemáticas cuya resolución consideren factible desmontando mitos que les hayan socavado su bienestar emocional. El punto de partida será la oralidad y el trabajo colaborativo (individual, pequeño y gran grupo). Esta tarea competencial permitirá romper el hielo entre iguales a comienzo de curso, dando confianza a aquellos alumnos que no tengan el castellano como lengua materna (LM), o bien sean de reciente incorporación, se fomentará la oralidad entre iguales como primer paso para determinar cuál será el objeto del aprendizaje-servicio que desarrollarán posteriormente.

Este proyecto responde ante diversos retos: motivar a nuestro alumnado hacia el aprendizaje significativo, desarrollar el espíritu crítico evitando -o al menos dificultando- caer en bulos o noticias falsas que puedan generar comportamientos sexistas o racistas.

Se pretende reforzar un aprendizaje significativo y competencial a través de la toma de decisiones, planificando y gestionando el tiempo. Hemos planificado esta experiencia en un tercero de secundaria.

Palabras clave: aprendizaje-servicio, inteligencia emocional, bulos, redes sociales.

¹ E-mail: elisa.sanchez3@murciaeduca.es y página web del IES <https://www.murciaeduca.es/iesluismanzanares/>

Emotional intelligence in a language classroom through service-learning

Abstract

This research project seeks to develop the importance of their own and others; emotional well-being through the service-learning methodology between students. The learners will proposals their list of problems whose resolution they consider feasible by dismantling myths that have undermined their emotional wellbeing. The starting point will be oral and collaborative work (one on one, small and larger groups). This competence task will allow breaking the ice between peers at the beginning of the course, giving confidence to those students who do not have Spanish as their mother tongue (LM), or are newcomers, oral communication between peers will be encouraged as a first step to determine what will be the object of the service-learning that they will develop later.

This project fulfils several challenges: Firstly, motivating our students towards meaningful learning. Secondly, developing the critical spirit of our students avoiding -or at least making it difficult- to fall into hoaxes or false news that may generate sexist or racist behavior.

The purpose of this project is to reinforce meaningful and competent learning through decision making, planning and time management. We have planned this experience in a 3rd course of secondary school.

Keywords: service-learning, emotional intelligence, hoaxes, social networks.

Introducción

Este proyecto de innovación se plantea en un aula de tercero de Secundaria en el instituto Luis Manzanares, situado en Torre Pacheco (Murcia). El reto surge ante el desarrollo de mitos y bulos a través de las inteligencias artificiales, debiendo afrontar los actuales sistemas de estudio otras maneras de encarar la educación. Los conocimientos teóricos están en la red, debiendo enseñar al alumnado otras formas de trabajar de forma colaborativa, desarrollando la empatía, el compañerismo, el afán de superación o la tolerancia a la frustración, conectando todo ello con su entorno y su puesta en práctica. Para ello recurriremos a fuentes teóricas y también a perfiles en redes sociales que proponen diversas dinámicas que hemos puesto en práctica en el aula, destacando @lasdelengua y su proyecto “Memorias de una vida”.

Esta dinámica pretende favorecer la comprensión y expresión oral, así como la escrita; transformar la individualidad del alumno en un engranaje necesario en la propuesta colaborativa dentro del aula, así como fuera de ella mediante la difusión del producto. El producto serán infografías que ayudarán a desmontar bulos e invitarán a contrastar la información, descubriendo el alumnado lo maleable que puede ser sin herramientas.

El desarrollo de la competencia comunicativa, tanto oral como escrita, supone un auténtico reto dada la diversidad cultural, lingüística y étnica que propicia el aula de referencia a la que debemos hacer frente y adaptarnos para ayudar a nuestro alumnado en su desarrollo personal, social y académico. La cultura de origen repercute de forma directa en el desarrollo de la inteligencia emocional, tanto intrapersonal como interpersonal. La capacidad de poder interpretar e inferir el sentido y el significado de una situación comunicativa podrá mitigar situaciones tensas, llegando a evitar conflictos dentro y fuera del aula, mejorando el clima en la misma y fomentando un ambiente positivo hacia el aprendizaje. En una edad de cambio, el autoconocimiento del alumno incidirá de forma directa en su autoestima y en cómo es reconocido por sí mismo y por el resto del grupo y, por lo tanto, también en el ambiente que se genere y en el que se desarrollarán las diversas materias curriculares, así como su tiempo de ocio. Resulta fundamental que el ambiente de aula sea sano y positivo para un correcto desarrollo académico y personal, por ello nos adentramos en este proyecto a través de la metodología del aprendizaje-servicio.

La dinámica de aula se desarrollará en la última sesión semanal, cambiando la disposición de los pupitres de los educandos en grupos de cuatro. Pretendemos fomentar la cohesión grupal, la oralidad, animación a la lectura a través de la detección de bulos. Los mimbres de este proyecto serán: mejorar la competencia comunicativa de nuestro alumnado, desarrollar un pensamiento crítico, integrar aprendizajes previos, generar cohesión grupal.

Esta propuesta se caracteriza por desarrollar un aprendizaje significativo y crítico, activo y creativo a partir de las inquietudes de nuestro alumnado. Tendremos siempre presente la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje, necesidades, culturas de origen y gustos del alumnado. Fomentaremos la adquisición y desarrollo de las siguientes competencias clave (LOMLOE): competencia en comunicación lingüística, competencia digital, competencia en conciencia y expresión culturales y en competencia ciudadana.

Los objetivos serán: Entender las necesidades del alumnado en general y de aquellos que se sientan afectados por los bulos en particular; desarrollar dentro y fuera del aula un entorno seguro y propicio hacia el aprendizaje, introducir al alumnado en la necesidad de no difundir información falsa (aunque esta se haya producido por desconocimiento). El aprendizaje brinda esta doble vertiente académica y social, no debe desvincularse una de la otra, puesto que la sociedad necesita de ciudadanos competentes e instruidos que no den credibilidad a informaciones falsas que puedan dar lugar a posicionamientos desde creencias erróneas. A través de esta propuesta se elaborarán materiales educativos que serán extrapolables a otros cursos, adaptándolos a la idiosincrasia de la cada uno.

Se concluye con una evaluación de todos los componentes del proyecto que facilitarán la mejora de esta propuesta, necesaria para detectar posibles errores e implementar las mejoras que sean requeridas. Concibiendo la evaluación como un proceso necesario, un elemento orientador en el proceso de investigación al que los profesores estamos inmersos en una sociedad cambiante y diversa, rica y exigente.

La Inteligencia emocional

Partiremos de la propuesta realizada por Gardner en 1983 (*Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*) que entiende por inteligencia intrapersonal como el entendimiento y dominio de los propios sentimientos, así como la

posibilidad de ser capaz de canalizar y controlar la propia conducta. Esta inteligencia permitirá al alumno interpretar el propio estado de ánimo y el de sus compañeros. La inteligencia interpersonal es una de las ocho inteligencias propuestas por Howard Gardner, en ella se aborda la capacidad de la persona de comprender a los demás, sabiendo interpretar el estado anímico, las intenciones, realizando inferencias. Aquel alumno que presente inteligencia interpersonal será capaz de comprender, empatizar y ayudar a los demás compañeros. Este perfil de alumnado le gusta trabajar en grupo y socializar, por lo que el trabajo cooperativo a través del aprendizaje-servicio será una buena opción. Este aspecto resulta de gran interés dado que nuestra estrategia será el trabajo colaborativo en pequeño grupo, aunque no será el único agrupamiento, sí será recurrente en el tiempo y su aplicación en la comunidad, tratando de proponer posibles soluciones a retos sociales como afrontar bulos socialmente aceptados.

Siguiendo a Gardner entendemos por inteligencia “la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas” (Gardner en Sánchez Crespo 2017:34), Ruiz (2014) defiende que las experiencias de aprendizaje reviertan en una participación ciudadana, comunitaria, teñida de valores éticos, cívicos y sociales, nosotros con esta propuesta trataremos de aportar nuestro granito de arena ayudando a mantener una sociedad comprometida y altruista desde una perspectiva crítica, desmontando bulos y falsas creencias que pueden menoscabar la convivencia.

La sociedad actual inmersa en una revolución sin parangón -dado el desarrollo de la inteligencia artificial y las redes sociales-, requiere una escuela diferente a la clásica ya que no puede competir en cuanto a una base de datos se refiere, su papel reside en la capacidad de poder formar al alumnado en el desarrollo de estas inteligencias intra e interpersonales, que le permitirán empatizar con iguales, trabajar en grupo o desarrollar un sentido crítico ante las diversas propuestas que puedan realizar las inteligencias artificiales (chatGTP, Google Bard, Bing, etc.). Las máquinas no se preocupan por la veracidad de los contenidos, por ello, es necesario dotar al alumnado de los conocimientos y herramientas para que no resulten ser seres manipulables y maleables, de no ser así resultarán ser el eslabón más débil de la cadena.

Flora Davis (1976) ya apuntaba en los años setenta que para que se pueda producir una buena comunicación entre dos personas es necesario que ambas dominen la comunicación no verbal. La comunicación no verbal se debe afrontar

desde diversas perspectivas: la psicología, la psiquiatría, la antropología, la sociología o la etología (Davis, 1976, 18). Trataremos de fomentar dentro del aula de secundaria la inteligencia intrapersonal (desde un enfoque psicológico) y el desarrollo interpersonal (sociológico) tratando de paliar los déficits que algunos alumnos puedan presentar por diversos factores (cambio de domicilio, enfermedades, secuelas del aislamiento durante la pandemia...).

La teoría de la mente señala que a partir de la experiencia los individuos aprendemos a representar en nuestra mente lo que los demás tienen en la suya, se fundamenta en la anticipación de conductas de los demás. El perfil de nuestro alumnado es el de un consumidor de redes sociales y juegos en la red, que no están tan habituados a interactuar en carne y hueso con iguales, ni en cuestionar los contenidos que las diferentes redes ofrecen, dándoles mayor credibilidad que a cauces más tradicionales como la familia, los profesores o fuentes rigurosas del conocimiento.

En líneas generales, las personas somos conscientes de qué compartimos y con quién, es decir, adaptamos nuestro comportamiento en función de las personas que nos acompañen en la interacción, no sucede esto en las interacciones en la red. No se suele saber de dónde procede una información, la constatación de sus fuentes o los intereses que puedan estar implicados en la difusión de la misma.

Los alumnos están continuamente generando mensajes a través de la comunicación no verbal, en muchas ocasiones, de forma inconsciente. La solución a posibles conflictos será dotarlos de las necesarias herramientas para que sean conocedores tanto de la información que producen como de la que reciben, desarrollando así la inteligencia interpersonal e intrapersonal tan necesaria en estas edades y en estos tiempos; debiendo aprender a desconfiar antes determinadas señales de mensajes en la red como: textos mal redactados, errores ortográficos, imágenes de mala calidad, el empleo de un léxico valorativo o el predominio de la función expresiva.

El MCER dedica un subapartado a la comunicación no verbal y la considera como parte de las *Actividades comunicativas de la lengua y estrategias*. Le dedica un apartado (4.4.5.). El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* establece tres objetivos generales: el alumno como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo (PCIC, 2006) con esta propuesta

desarrollaremos los tres.

La inteligencia intrapersonal se relaciona directamente con la existencial, permitiendo al alumno configurar su autoconcepto. La capacidad de aprender a aprender se relaciona con la inteligencia interpersonal que pretendemos desarrollar con el presente proyecto a través de la metodología de aprendizaje-servicio.

La inteligencia interpersonal influye en las destrezas y habilidades interculturales en la medida que afecte en la capacidad de relacionarse con otros alumnos (ruptura de estereotipos, tolerancia hacia los demás). Esta afecta al conocimiento del mundo, debiendo desarrollar la tolerancia con valores y creencias diferentes a la propia en un mundo interconectado y cambiante.

Nuestro alumnado se caracteriza por haber tenido que superar una pandemia y sus consecuencias (falta de interacción social en una edad formativa clave a causa del aislamiento, las clases burbujas, las mascarillas, entre otras), por ello consideramos importante trabajar las destrezas sociales con un efecto práctico y directo en la sociedad. Nos hemos decantado por la detección de bulos dada la credulidad de nuestro alumnado de todo lo que le pueda llegar a través de las redes sociales -que ellos consideran fiables-.

El aprendizaje-servicio educa desde la práctica, conectando unos aprendizajes teóricos y necesarios con el entorno y su puesta en práctica, conllevando en algunos casos la transformación personal y social de nuestro alumnado y del entorno donde se aplica, desarrollando y arraigando un compromiso de carácter comunitario, dotado de un sentido crítico (Ruiz, 2014). Las experiencias reales de aprendizaje revierten en una participación ciudadana, comunitaria, impregnada de una orientación ética, cívica y social. Los alumnos deben aprender que todo está interconectado y que ellos son eslabones importantes y necesarios, capaces de difundir mentiras o de cortarlas.

La materia de lengua castellana (como medio de adquisición de conocimientos en primera instancia y de elaboración y divulgación en segunda) es un área de especial importancia. El área de lengua facilita la adquisición de las competencias clave, aprender a escuchar y hablar, a leer y escribir con adecuación, coherencia y cohesión para, posteriormente, poder desarrollar un sentido crítico con el fin de detectar noticias falsas y bulos -tan frecuentes en nuestra sociedad-, generadores

de opiniones interesadas fundamentadas sobre falacias. De esta forma, daremos respuesta a una necesidad en nuestro entorno social inmediato ayudando a formar ciudadanos con sentido crítico.

Las motivaciones que hemos tenido presentes en la propuesta de esta dinámica que aquí presentamos son las siguientes:

- Promover un ambiente en el que se valore y aprecie el conocimiento y el saber.
 - Crear un sentido crítico en pos de una sociedad comprometida y altruista.
 - Afrontar las necesidades de nuestra sociedad proponiendo posibles soluciones.
 - Adquirir de valores éticos y cívicos ejerciendo una ciudadanía comprometida.
 - Desarrollar una perspectiva crítica y global desde intereses propuestos por nuestro alumnado.
- (Puig, 2015).

“El aprendizaje-servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado donde las personas participantes aprenden a trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo” (Red española de aprendizaje servicio).

El aprendizaje-servicio pone el foco en los objetivos de desarrollo sostenible, planteados por las Naciones Unidas. Pretende la mejora y transformación del individuo y de la comunidad, caminando hacia el bienestar y la justicia social aquí es donde la educación presenta un destacado papel.

Principios metodológicos

La pragmática se debe analizar dentro de un contexto social, cualquier acto de habla es un acto social. Cuanto más desarrolladas tengan los alumnos las inteligencias personales, mayor dominio de la pragmática tendrán. Escandell Vidal explica que un mismo enunciado puede producir tres efectos bien diferentes (un efecto cortés, un efecto descortés o un desconcierto) dependiendo de la cultura. Las diferencias culturales en las aulas de la región de Murcia existen y -en ocasiones- generan conflictos, estos pueden verse atajados o al

menos limitados si los alumnos cuentan con las inteligencias personales desarrolladas. Ser flexibles, estar abiertos a conocer al compañero de enfrente, presentar una buena autocomprensión y autoconcepto, saber interpretar los sentimientos de otros, desarrollar la empatía o identificar y ayudar a los demás son habilidades relacionadas con las inteligencias personales, estas resultan fundamentales a la hora de comprender las diferencias culturales relacionadas con la pragmática. Estas serán importantes a la hora de empatizar y tratar de descubrir bulos y sus víctimas, siendo ellos mismos partes de ellas (de forma activa o pasiva) al ser manipulables a partir de una información falsa.

El aprendizaje-servicio presenta una serie de elementos interesantes para nuestro alumnado, tales como:

- Responder las necesidades sociales actuales en el entorno inmediato.
- Implicar al alumnado en la realización del aprendizaje-servicio.
- Vivir el aprendizaje como una experiencia significativa.
- Requerir un conocimiento previo, una reflexión y una puesta en práctica.
- Establecer redes de colaboración en una etapa evolutiva fundamental.
- Contribuir a la adquisición de competencias intrapersonales e interpersonales tan necesarias en estos tiempos hiperconectados, pero con problemas de comunicación en unos casos y de soledad en otros.

Desde una perspectiva vinculada a la práctica pedagógica escolar, varios son los [...] referentes que permiten identificar una propuesta como aprendizaje-servicio: que los aprendizajes estén vinculados al currículo, que el proceso pedagógico se integre en un servicio a la comunidad, que permita aprender y colaborar dentro de un marco de reciprocidad y que el alumnado asuma un especial protagonismo (Martínez Domínguez, Alonso Sáez y Gezuraga, 2013; Puig y Palos, 2006). (Ruiz, 2014, p.196)

Método

En este proyecto realizamos una propuesta didáctica que comprende seis sesiones para favorecer el aprendizaje de la comunicación verbal y no verbal, de las inteligencias personales a través de una metodología activa, participativa y directa con experiencias significativas. Las actividades están diseñadas de forma progresiva para que el alumnado interactúe. Estos desarrollarán y trabajarán sentimientos como la empatía y la solidaridad. De esta forma, el alumnado se

conocerá más a si mismo (inteligencia intrapersonal) y a sus compañeros (inteligencia interpersonal). Buscamos desarrollar la creatividad del alumnado.

Entre las características del aprendizaje-servicio podemos destacar siguiendo a Puig et al. (2007):

- Esta propuesta se puede desarrollar tanto en contextos educativos formales como informales, presenciales como telemáticos.
- Entiende el servicio como una respuesta ante las necesidades que plantea la sociedad en un momento dado.
- Genera procesos de enseñanza aprendizaje que vinculan el servicio con competencias relevantes para su vida.
- Está enraizada con la implicación directa del alumnado, la actitud reflexiva, la resolución de problemas, la toma consensuada de decisiones en aras de alcanzar unas metas compartidas, todo ello a través de la promoción de la experiencia.
- Suscita el pensamiento crítico y la responsabilidad, transmite valores cívicos.

El planteamiento de una propuesta a través del aprendizaje-servicio presenta un sentido significativo que revierte en la transformación del entorno personal y social del alumnado. Este proceso de aprendizaje es ético y cívico para quien lo desarrolla, un medio para adquirir y aplicar competencias en entornos reales a través de una acción transformadora (que conlleva una actividad, planificada, programada, temporalizada, pautada) que trasciende una actividad puntual, con un compromiso. En esta propuesta convergen el derecho a servir y el deber cívico de hacerlo (Batlle, 2009). El derecho a ser un ciudadano con sentido crítico y el deber a que esta opinión se fundamente en un conocimiento y no en un bulo o noticia falsa. El aprendizaje se materializa en la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores. Esta adquisición de competencias permitirá a nuestro alumnado desenvolverse resolviendo situaciones prácticas, significativas y reales, alejadas del tradicional manual. Durante la realización del servicio, el aprendizaje discurre como consecuencia de la misma dinámica planteada en el aula. Se traduce en un aprendizaje planificado, sistemático y consciente. Planificado dado que hay una organización previa de situaciones de aprendizaje (temporalización) para que cada alumno adquiera competencias. Sistemático, dado que resulta necesario estructurar los momentos de aprendizaje, secuenciación, recursos materiales y humanos, de tal forma que

el alumnado aprenda en todo momento del proceso del aprendizaje-servicio, un aprendizaje aplicable a un entorno próximo. Consciente, teniendo en consideración que cada alumno ha de reconocer qué busca en la adquisición del aprendizaje en cuestión, durante todo el proceso (Rubio, 2009). Durante el desarrollo de la propuesta convergen la adquisición de competencias de diversa índole. Rubio (2009) las concretó en:

- Competencias personales: actuar de forma autónoma, promover la autoestima, afrontar dificultades, tolerar la frustración.
- Competencias interpersonales: comunicar de forma efectiva y participar desde el diálogo, creciendo y aprendiendo desde la diferencia, resolviendo conflictos de forma pacífica, estableciendo vínculos.
- Competencia para el ejercicio de una actitud crítica: comprender y actuar ante retos y problemas sociales, ejercer un juicio reflexivo y abierto.
- Competencias para la realización de proyectos: actuar con iniciativa personal y social, cooperar. Buscar y poner en práctica soluciones ante problemas de diversa naturaleza, planificar, secuenciar y monitorizar el proceso, reflexionar y valorar tanto el recorrido como los resultados.
- Competencias para el ejercicio de una ciudadanía cívica y para la transformación social: tomar conciencia de cuestiones sociales, ejercer un compromiso con el servicio comunitario, conocer, comprender y practicar los valores sociales.

Las experiencias de aprendizaje-servicio integran la participación, la reflexión, la cooperación y el reconocimiento (De la Cerda, 2015; Puig, 2009). La participación, dado que nuestro alumnado aprenderá haciendo, adquiriendo las competencias desde la propia experiencia. La reflexión a la hora de detectar necesidades y proponer soluciones, optimizando los aprendizajes en una doble dimensión académica y personal. La cooperación se manifiesta como un elemento inherente a esta propuesta (desarrollando la corresponsabilidad e interdependencia) incorporando la cooperación con otras entidades o grupos (Graell, 2015) para proporcionar eficiencia de la acción transformadora de esta propuesta.

Realizaremos agrupaciones de cuatro alumnos (cuando sea posible chico y chica cuya lengua materna sea el castellano, chico y chica cuya lengua materna sea el marroquí, en todos los agrupamientos tendremos alumnos con dificultades de aprendizaje de uno u otro origen. Los alumnos con desconocimiento del

idioma se encuentran en el aula de ELE I, II o III). Los grupos serán lo más heterogéneos posibles.

Objetivos

Los objetivos principales que nos hemos planteado han sido:

- Mejorar el clima del aula.
- Desarrollar la inteligencia intrapersonal e interpersonal.
- Fomentar la empatía y el trabajo en grupo.
- Trabajar el respeto y los turnos de palabra.
- Analizar cómo afecta la comunicación no verbal en un aula de Lengua en tercero de Secundaria.
- Diseñar una serie de materiales complementarios a la materia Lengua relacionado con la detección de bulos.
- De forma complementaria surgieron otros como:
- Resolver conflictos dentro y fuera del aula.
- Implicar al alumnado en la realización de aprendizaje-servicio.
- Vivir el aprendizaje como una experiencia significativa.
- Establecer redes de comunicación en un comienzo de curso y en una etapa evolutiva fundamental.

Población

La clase de referencia con la que se desarrollará esta propuesta en un tercero de Secundaria con una rica diversidad cultural: 32 alumnos, 16 chicos (ocho de ellos de origen árabe y dos hispanos) y 16 chicas (cinco de ellas de origen árabe).

Procedencia	Nº de alumnos
Española	17
Marroquí	13
Hispana	2
Total	32

ACNEAE	ACNEE
1. Trastorno de atención/aprendizaje	1.Necesidades educativas especiales

Contexto

La muestra de este proyecto esta contextualizada en un tercero de secundaria mixto, donde conviven el sistema bilingüe y no bilingüe. Está constituido por 32 alumnos de diversa procedencia, 17 españoles con el castellano como lengua materna, 13 marroquíes con un conocimiento diverso del español desde el bilingüismo a las primeras aproximaciones y dos hispanoamericanos con el español como lengua materna. El aula presenta diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, debiendo de dar respuesta a todos ellos, incluidos los alumnos que requieren la elaboración de un plan de atención personalizado (PAP). En su mayoría tienen 15 o 16 años y viven en la zona de influencia del instituto Luis Manzanera, alguno de ellos hace uso del transporte escolar.

Tras haber detectado leves problemas de convivencia (diferencias entre alumnos no resueltas de casuística heterogénea) se decide trabajar valores como el respeto, la solidaridad y la empatía. El docente ejercerá de guía y animador, evitando que algún alumno se quede aislado bien por cuestiones idiomáticas, sociales o de dificultades de otra índole.

Ámbitos de mejora educativa

Objetivo	Desarrollar el espíritu crítico. Detectar bulos
Destinatarios	Grupo de referencia (4º de Secundaria ordinario) aunque es extrapolable a cualquier grupo o etapa.
Infraestructura	Aula de referencia y aula Plumier.
Calidad de los contenidos	Evaluación del contenido digital siguiendo la norma UNE 71362

Durante el transcurso de este proyecto el docente reflexionará sobre todo el proceso, así como la implementación de posibles mejoras. Tras la finalización trataremos de responder las siguientes cuestiones:

¿Reflexionan mis alumnos antes de dar crédito a una información y compartirla?
¿Han participado todos los alumnos en la medida de sus posibilidades?
¿Cómo se podría promover la participación de los más reticentes?
¿Han aprendido a detectar bulos?
¿Saben actuar en consecuencia?
¿Han mostrado interés por seguir esta propuesta?
¿Hemos seguido las sugerencias realizadas en evaluaciones previas de otras

propuestas?
¿Qué nuevas propuestas de mejora han surgido?
¿Se podrían implementar?
¿De qué forma?

Temporalización

Esta propuesta la desarrollamos tras las vacaciones de verano, aprovechando que los primeros meses de curso se produce el conocimiento del grupo y sus necesidades. Seis sesiones de 55 minutos con una periodicidad semanal desde finales de septiembre para concluir hacia mitad de noviembre.

Secuenciación de tareas

Tarea	Docente	Alumnado
1	Explicación del proyecto y rúbricas	Agrupamientos e investigación
2	Gestión del aula. Agrupamientos	Lluvia de ideas
3	Organización del alumnado en el aula Plumier	Desarrollo de las TIC. Investigación
4	Resolución de dudas, guía	Elaboración de materiales
5	Difusión del producto. Evaluación	Exposición. Autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación

Tarea 1. Explicación por parte del docente del proyecto. Entrega de la rúbrica de evaluación. Los alumnos tendrán una semana para investigar en los bulos y en aquellos que les hayan influido más.

Proyecto 1. Desmintiendo bulos

Tareas y descripción	Agrupamiento	Valoración	Evaluador	Instrumentos de evaluación
1. Explicación del proyecto. Entrega de rúbricas	Individual	Comprende un texto oral de ámbito académico	Docente	Escala de observación
2. Lluvia de ideas	Gran grupo	Elabora un guion respetando las opiniones de los demás		

3. Aula Plumier. Investigación	Pequeño grupo	Conoce y utiliza las TIC		
4. Elaboración de la diapositiva	Pequeño grupo	Consulta dudas gramaticales y ortográficas. Desarrolla el gusto por la escritura.		Producción escrita
5. Difusión del producto	Pequeño grupo	Expone con claridad, adecuación, coherencia y cohesión.	Docente y alumnado	Exposición oral

Tarea 2. En grupos de trabajo los alumnos realizarán una puesta en común a través de una lluvia de ideas para establecer por bloques de interés los bulos susceptibles de ser contrastados.

Tarea 3. Visita al aula Plumier y búsqueda de información, comparadores de noticias.

Tarea 4. Realización de una infografía con CANVA o aplicación similar para no caer en los bulos.

Tarea 5. Exposición oral del trabajo realizado. Es importante respetar las propiedades textuales tanto en la elaboración de la diapositiva como en la exposición oral.

Las competencias clave trabajadas en este proyecto fueron: la competencia en comunicación lingüística tanto oral (lluvia de ideas, puesta en común, exposición final) como escrita (lectura de bulos, de aquella información que la contrarreste, elaboración de la infografía); la competencia digital presente en la tarea tres (investigación) y cuatro (elaboración del producto); competencia sobre la conciencia y expresión cultural (desarrollado con el contraste de los bulos). Abordamos asimismo temas transversales como la tolerancia en el ámbito de la educación cívica y moral. Los departamentos didácticos implicados fueron: Lengua, Filosofía, Digitalización, Plástica. La evaluación del proyecto se realizó a través de unas rúbricas (tanto el profesor como los educandos), evaluamos todos los elementos implicados en el proyecto, así como el proceso y el producto final resultante, implementando para futuras ocasiones los cambios que se

estimaron necesarios.

Resultado

El producto final fue la realización de una diapositiva que facilitó los pasos para comprobar si una información dada es un bulo o no. De esta forma se ayudó a desarrollar un detector ante noticias falsas que merman el respeto por experiencias vividas por otras personas (que han podido ser discriminadas por su edad, sexo, origen o religión o cualquier otra casuística). Así podrán comprobar que los derechos y privilegios de los que gozan actualmente son fluctuantes y que deben permanecer vigilantes.

Tras recopilar información sobre diversos bulos que les han podido influir bien generando o manipulando su opinión, bien discriminándolos de alguna forma, el alumno (en su exposición final) realizó un alegato en favor de una reflexión serena y profunda sobre lo que es información veraz y lo que no lo es y el papel responsable que el destinatario tiene como cadena de transmisión, fundamentalmente, a través de las redes sociales.

Focos de interés	Red social	Alumnos	Porcentaje
Alimentación Dietas milagro	Instagram Tik Tok	9	29 %
Machismo Violencia de género	Whastapp Instagram	8	26 %
Ecologismo Cambio climático	Instagram Tik Tok	6	20 %
Racismo Xenofobia	Tik Tok Instagram	5	17 %
Ideología	Instagram Tik Tok	2	7 %

Uno de los grupos repartió en su exposición un folleto realizado con CANVA contra los bulos, sintetizando los pasos en: googlea, compara, sospecha, consulta y no compartas contenidos ante la más mínima duda.

Antes del desarrollo de esta experiencia de los 32 alumnos, 25 alumnos habían

oído hablar de las noticias falsas en la red, pero no eran capaces de identificarlas, tres identificaron tres de cuatro bulos, y cuatro alumnos directamente no sabían lo que era una noticia falsa. Durante el proyecto, conocieron el concepto y los tipos de noticias falsas más frecuentes, seleccionaron sus focos de interés, advirtieron que muchas de las fuentes que emplean para informarse no son fuentes contrastadas y que, además, detrás de estas empresas puede haber un interés espurio. Al finalizar el proyecto, todos los alumnos conocían las características propias de las noticias falsas, fueron en su mayoría -29 de 32 alumnos- capaces de identificarlas aunque no siempre conocieron las intenciones ocultas de esta manipulación.

Datos totales	Antes	Después
Conozco	15	32
Identifico	5	29
No identifico	27	3

Datos por Procedencia	Antes			Después		
	española	marroquí	hispana	española	marroquí	hispana
Conozco	10	4	1	17	13	2
Identifico	1	3	1	15	12	2
No identifico	16	10	1	2	1	0

Datos por sexos	Antes		Después	
	chicos	chicas	chicos	chicas
Conozco	6	9	16	16
Identifico	1	4	14	15
No identifico	15	12	2	1

El análisis de los datos anteriores nos advierte de la necesidad de la alfabetización digital dentro y fuera del aula, dado que nuestro alumnado pese a ser nativos digitales presentan una intuición ante los diversos dispositivos innata,

pero adolecen de un sentido crítico ante las diversas informaciones que se les presentan a través de una pantalla. Carecen de una actitud reflexiva dada la inmediatez a la que están acostumbrados y consideran todo lo que leen en google como verdadero, recurriendo a las redes sociales como fuente de información con los riesgos que esto acarrea. Por todo ello, proponemos esta experiencia que consideramos necesaria y útil.

Conclusiones

Nuestro alumnado aprendió a detectar bulos y presentó las siguientes recomendaciones:

Destacar la importancia del formato, de la imagen y su calidad o falta de ella.
Analizar el texto, suelen estar mal redactado y presentar errores ortográficos y discursivos.
Detectar la presencia de títulos sensacionalistas o llamativos que apelen a las emociones.
Leer la noticia completa. Analizar la imagen en caso de haberla.
Comprobar las referencias que facilite (personas concretas, organizaciones...).
Emplear herramientas como Neutral, Infoveritas, Maldita.es, EFE Verifica, Verifica RTVE.
Comprobar a través del método SIFT.
Utilizar el sentido común.
No compartir publicaciones sin verificar.

Los educandos tomaron conciencia de que recurren a las redes para informarse, alejándose de los medios tradicionales como la radio o la televisión. Así mismo, alertaron de una evolución de las noticias falsas o bulos hacia videomontajes o *deepfakes*, más difíciles de detectar. Así mismo reflexionaron sobre sus canales de información y consulta, resultando según sus propias conclusiones poco fiables (youtube, instagram o X). Los alumnos propusieron seguir trabajando estos bulos de forma preventiva a través del texto publicitario y el anuncio.

Hemos mejorado el clima de aula, fomentado la comunicación entre iguales a través del trabajo colaborativo en pequeño grupo en este caso aprendiendo a detectar bulos. Entendiendo que la clave del éxito en nuestra sociedad reside en

el desarrollo de la inteligencia intra e interpersonal frente a la inteligencia artificial, generar un sentido crítico partiendo de un conocimiento veraz y contrastado, habiendo empleado un aprendizaje basado en competencias, es decir, a través de un aprendizaje significativo, revalorizando la educación y su necesaria calidad para formar a la sociedad del futuro.

Referencias bibliográficas

- Battle, M. (2009). El servicio en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig (Coord.), *Aprendizaje servicio (ApS)*. Educación y compromiso cívico (pp. 71-90). Graó.
- Cassany, Luna y Sanz (1994) *Enseñar lengua*. Barcelona. Graó.
- Cassany (2021) *El arte de dar clase (según un lingüista)*. Barcelona. Anagrama.
- Consejo de Europa (2001) Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, publicado en Internet por el Instituto Cervantes: [<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/presentation.htm>]
- Davis, F (1976) *La comunicación no verbal*. Madrid. Alianza Editorial.
- De la Cerda, M., Graell, M., Martín, X, Muñoz, A., & Puig, J. M. (2011). Aprendizaje servicio: ejemplos y definiciones. En J. M. Puig (Coord.), *Aprendizaje servicio (ApS)*. Educación y compromiso cívico (pp. 15-32). Graó.
- Escandell (2014) *Introducción a la pragmática*. Barcelona. Ariel.
- Escandell (2021) *El hablar como hecho pragmático-comunicativo*. Dialnet
Localización: Manual de lingüística del hablar / coord. por Óscar Loureda.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona. Paidós.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Colombia. FCE.
- Garyzábal y Codesido (2015) *Fundamentos de psicolingüística*. Madrid. Síntesis.
- Gijón, M. (2009). *Aprendizaje servicio y necesidades sociales*. En J. M. Puig (Coord.), *Aprendizaje servicio (ApS)*. Educación y compromiso cívico (pp. 53-70). Graó.
- Graell, M. (2015). *Los centros educativos y las entidades sociales deben*

establecer relaciones de colaboración. En J. M. Puig (Coord.), *11 Ideas clave. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* (pp. 65-76). Graó.

Guerrero y Caro (2015) *Didáctica de la lengua y Educación literaria*. Madrid. Pirámide.

Jiménez Burrillo F. (1981) *Psicología social*. Lamas, Angela Schrott, 2021, ISBN 978-3-11-033488-3, págs. 61-78.

Pease, A. et Pease, B. (2006) *El lenguaje del cuerpo: cómo interpretar a los demás a través de sus gestos*. Barcelona. Amat Editorial.

Poyatos, F. (1994) *La comunicación no verbal. Paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid, Istmo.

Prieto (2018) *La comunicación no verbal y la relación con las inteligencias personales en el aula de ELE*. [<http://hdl.handle.net/10651/47551>]

Puig, J. M. (Coord.). (2015). *11 Ideas clave. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* Graó.

Puig, J. M. (2009). *Aprendizaje Servicio. Educación y compromiso cívico*. Graó.

Puig, J. M., Batlle, R., Bosch C., & Palos, J. (2007). *Aprendizaje-Servicio. Educar para la ciudadanía*. Octaedro.

Puig, J. M., & Palos, J. (2006). *Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio*. Cuadernos de Pedagogía, 357, 60-63.