



Educación, Innovación y Formación



IMAGEN PORTADA: OBRA DE PIKER CZB
REIF VOL. 9 AÑO 2023



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

Volumen 9

Murcia (España), 2023



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

María Luisa López Ruiz

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

Pedro Mondéjar Mateo

Director General de Atención a la Diversidad

María del Carmen Balsas Ramón

Directora General de Recursos Humanos, Planificación Educativa e Innovación

Jesús Pellicer Martínez

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

Luis F. Martínez Conesa

Carlos F. Garrido Gil

Juan Navarro Barba

Luis Eduardo Gómez Espín

Ángel Peñalver Martínez

José Manuel Guirao Lavela	Francisco Javier Soto Pérez
María Luisa López Ruiz	María González García
Cristina Sánchez Martínez	Pascual Vera Nicolás

- **Bases de datos e indexación**

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

- **Maquetación**

Salvador Alcaraz
David López Ruiz
Andrea Ataz Campillo
Ángeles Jiménez Espejo

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

Javier Maquilón Sánchez
Tomás Izquierdo Rus
Francisco Ibáñez López

- **Administración**

José Ángel Martínez Carrasco
Francisco Gabriel Marín López

INDICE DE CONTENIDOS

- La inclusión del alumnado Inmigrante en Educación Primaria 7
Tetyana Lukyanova Ivashchenko
- La animación a la lectura desde la diversidad en un aula de secundaria. 45
Elisa Sánchez García
- Análisis de los trastornos derivados de la ansiedad en la etapa de Educación Primaria, a través de la versión española del cuestionario SCAS. 64
Ainara Mateo Sampere
- Estudio descriptivo sobre la situación de la enseñanza de español en las EOI de la Región de Murcia: realidad y perspectivas 91
José Ángel Tejero López
- La exclusión educativa en España: una realidad del S. XXI. 115
Marta Vicente Herrero, Cristina Vicente Herrero
- La inclusión del alumnado con necesidades educativas visuales en el contexto escolar. 150
Natalia Fernández Lucas

La inclusión del alumnado Inmigrante en Educación Primaria

Tetyana Lukyanova Ivashchenko¹
CEIP Fulgencio Ruiz

Resumen

El estudio aborda la evolución de la educación intercultural hacia la multiculturalidad democrática, destacando la importancia de la formación docente y la participación de las familias inmigrantes.

Se lleva a cabo un estudio descriptivo cuantitativo para analizar la inclusión de estudiantes inmigrantes en Educación Primaria para evaluar actitudes y percepciones de docentes, estudiantes y familias utilizando cuestionarios en un centro público de Murcia, con un 40% de alumnado inmigrante. Se identifican tensiones entre las actitudes positivas del alumnado y las percepciones menos favorables de algunas familias autóctonas. Se resaltan desafíos en la adaptación académica de los estudiantes inmigrantes y discrepancias en la valoración de la interculturalidad entre docentes y familias.

La comparación con un estudio previo muestra asociaciones significativas entre la presencia de alumnado inmigrante y las percepciones de los docentes. A pesar de percepciones mayoritariamente positivas del alumnado inmigrante, persisten tensiones y actitudes desfavorables entre familias autóctonas y docentes.

La formación intercultural es limitada, afectando las percepciones. La inclusión del alumnado inmigrante en Educación Primaria es un proceso inconcluso que requiere esfuerzos adicionales en formación, colaboración y reflexión sobre actitudes y valores para lograr una verdadera inclusión educativa y social.

Inclusión, interculturalidad, Primaria, inmigración.

¹ tatyana.lukyanova@um.es

Inclusion of immigrant pupils in Primary Education

Abstract

The study addresses the evolution of intercultural education towards democratic multiculturalism, highlighting the importance of teacher training and the participation of immigrant families.

A quantitative descriptive study is carried out to analyse the inclusion of immigrant students in Primary Education to assess attitudes and perceptions of teachers, students and families using questionnaires in a public school in Murcia, with 40% of immigrant students. Tensions are identified between the positive attitudes of students and the less favourable perceptions of some native families. Challenges in the academic adaptation of immigrant students and discrepancies in the valuation of interculturality between teachers and families are highlighted.

Comparison with a previous study shows significant associations between the presence of immigrant students and teachers' perceptions. Despite mostly positive perceptions of immigrant pupils, tensions and unfavourable attitudes persist between native families and teachers.

Intercultural training is limited, affecting perceptions. The inclusion of immigrant pupils in primary education is an unfinished process that requires additional efforts in training, collaboration and reflection on attitudes and values to achieve true educational and social inclusion.

Inclusion, interculturality, primary education, immigration.

Introducción

Autores como Escarbajal Frutos (2010) y Aguado Odina (2003) coinciden en que la educación intercultural nace en un contexto sociopolítico que evoluciona desde el enfoque asimilacionista hacia otros que abordan la multiculturalidad desde los valores democráticos (Escarbajal, 2010, p. 99). La educación intercultural pone el énfasis en la interacción, comunicación, negociación y búsqueda del consenso.

La educación intercultural es una forma de asumir la educación inclusiva basada en la interdependencia enriquecedora de la diversidad cultural y, por consiguiente, del enriquecimiento para todos, fruto de la interacción entre valores culturales diferentes (Leiva, 2013, p. 169). En este sentido, el autor señala que nuestra ley educativa resulta ser un marco favorecedor del desarrollo práctico de la educación intercultural e inclusiva por los principios que promulga, entendida la escuela intercultural e inclusiva como una escuela para todas y todos, donde alumnado, profesorado, familias y agentes sociales conforman una comunidad educativa abierta (Leiva, 2011).

La revisión de la literatura científica sobre la temática de la educación intercultural pone de manifiesto la coincidencia de diversos autores en que la educación intercultural no es un mero modelo temporal o un modelo destinado en exclusiva al alumnado inmigrante, es un enfoque inclusivo para toda la comunidad educativa y, por ende, la sociedad.

Grosso modo, la educación intercultural debe contemplarse en la acción comunitaria, en los documentos del centro, en la formación del profesorado, en la colaboración de las familias y en las políticas educativas, es un enfoque que debe impregnar todos los ámbitos para resultar en una ciudadanía intercultural e inclusiva, en sintonía con la prioridad de la Comisión Europea de “construir sociedades cohesionadas e inclusivas a través de la educación y la cultura”. Al respecto, Escarbajal (2010) señala que “la educación intercultural supone plantear mucho más que estrategias educativas; es sacar a la luz los conflictos que subyacen en nuestra sociedad, vinculados a situaciones que van más allá del sistema educativo” (p. 100).

La Educación Intercultural como inclusión del alumnado inmigrante

La práctica educativa intercultural se ve moldeada principalmente por la concepción que los docentes tienen sobre el significado de la interculturalidad y su formación en este ámbito, generando una diversidad en las prácticas que a veces se sitúa entre un enfoque crítico y transformador y posturas más orientadas hacia la educación compensatoria (Leiva, 2011, p. 26).

Aunque la educación intercultural no es exclusiva del sistema educativo, la formación y preparación de los docentes son cruciales. Caride (2002), citado por Escarbajal (2010), enfatiza que la formación intercultural del profesorado debe centrarse en la adquisición de conocimientos científicos interdisciplinarios, así como en competencias específicas para el manejo de aulas pluriculturales, contextualizadas a las particularidades del centro. Además, destaca la importancia de asumir responsabilidades éticas y sociales hacia alumnos y familias, y el desarrollo de actitudes que fomenten la comunicación intercultural y valores como la solidaridad y la cooperación (p. 101).

Escarbajal (2010) subraya la relevancia de las actitudes de los profesionales como impulsores de la inclusión e interculturalidad, a menudo más importantes que las competencias profesionales. A pesar de un aumento en la oferta formativa en atención a la diversidad, algunos estudios indican que esto no se traduce necesariamente en una transformación de la práctica educativa (Nieto y Santos Rego, 1997; Aguado et al., 2006a y 2007, citados por Aguado, Gil y Mata, 2008, p. 275).

Las autoras plantean tres dilemas fundamentales en la formación intercultural de los docentes. Primero, resaltan la carencia de un enfoque intercultural integral en la formación del profesorado que dé sentido a su práctica (Aguado, Gil y Mata, 2008, p. 282).

El segundo dilema destaca la existencia de cursos en línea individuales y descontextualizados, abogando por la formación contextualizada en centros y redes colaborativas (Aguado, Gil y Mata, 2008, p. 283).

En el tercer dilema, las autoras reconocen la importancia de las técnicas y metodologías, pero argumentan que solo tienen sentido cuando el docente revisa sus creencias y percepciones, abogando por un "esquema espiral de acción-reflexión-acción" en la práctica docente (Aguado, Gil y Mata, 2008, p. 285).

Se destaca la necesidad de formación del profesorado, tanto inicial como continua, desde una perspectiva intercultural, junto con la eliminación de prejuicios por parte del docente, quien debe ser un ejemplo de interculturalidad y realizar una autocrítica constructiva de su actuación pedagógica y convicciones en favor de la inclusión.

En este contexto, Leiva y Escarbajal (2011) investigan la participación de las familias inmigrantes como fundamento pedagógico en la construcción de la interculturalidad en la escuela, destacando la percepción positiva docente sobre el interés de las familias inmigrantes, el aumento de su participación, aunque aún limitada, y la escasa relación entre familias inmigrantes y autóctonas. Para construir la interculturalidad, el reconocimiento mutuo y el papel fundamental de las familias resultan indispensables (Leiva y Escarbajal, 2011, p. 412).

Método

Con el propósito de obtener respuesta a la pregunta de investigación planteada, comprobar si las hipótesis formuladas son adecuadas y pueden aceptarse o rechazarse, se realiza un estudio descriptivo de enfoque cuantitativo. Analizar el comportamiento de un fenómeno cualitativo como la inclusión requiere el uso de instrumentos de recogida y análisis de datos, cuya metodología permita cuantificar, medir y comparar dichos datos para la extracción de conclusiones.

Como instrumento de evaluación, se emplean cinco modelos de cuestionarios, cuatro de ellos diseñados por González, M. P. (2017), dirigidos a distintos miembros del centro educativo con el fin de conocer sus actitudes y percepciones hacia la diversidad cultural en el centro escolar. Estos cuestionarios se componen de preguntas de respuesta única, dicotómicas y tricotómicas.

Objetivos

Objetivo general

- Analizar cómo es la inclusión del alumnado inmigrante en la etapa de Educación Primaria.

Objetivos específicos

- Conocer la percepción de docentes, alumnado y familias hacia

- la diversidad cultural.
- Comprobar la existencia de elementos interculturales en documentos de centro.
- Averiguar si los docentes tienen formación en Educación Intercultural.

Participantes

Este estudio se lleva a cabo en un centro público de Educación Infantil y Primaria en San Javier (Murcia), con alrededor de medio millar de estudiantes. La alta proporción de alumnado inmigrante, aproximadamente el 40%, procedente mayoritariamente de países del norte de África, sur de América y este de Europa, junto con el nivel socioeconómico medio-bajo de la mayoría de las familias, caracteriza la idiosincrasia de la escuela.

La muestra del estudio abarca la totalidad del alumnado del segundo tramo de Educación Primaria, sus familias y los tutores de seis clases seleccionadas, sumando un total de 150 alumnos/as, 150 familias y 6 docentes con una edad media de 47 años, lo que da como resultado 306 participantes. La selección de la muestra se realiza de manera aleatoria, asegurando la representatividad del estudio.

Con base en la tasa de alumnado inmigrante en el centro, se estima que alrededor de 90 participantes pertenecen al colectivo autóctono y unos 60 al colectivo inmigrante. El estudio cuenta con la participación de 140 niños/as (93.3% del total considerado) y 97 familias (64.67% del total considerado), con un alto grado de colaboración en ambos colectivos, aunque se carece de información detallada sobre la edad y la distribución por género de los participantes.

Resultados

Los resultados que se recogen con los cinco tipos de cuestionarios empleados en este estudio se desglosan en función de los grupos participantes para conocer cómo son sus percepciones hacia la diversidad cultural.

Resultados docentes

En relación con el porcentaje de alumnado inmigrante existente en el aula (ítem 1), un 67% de los docentes señala que en su aula hay hasta un 40%, frente a un 33% de docentes que tienen hasta un 30% de alumnado inmigrante lo que indica que la presencia de alumnado inmigrante en el

centro es significativa.

En los ítems referidos a la dimensión intercultural en los documentos del centro (ítems 2-4), los docentes manifiestan un absoluto de acuerdo en que estos incluyen elementos interculturales, así como en que la Programación General Anual recoge la interculturalidad en las aulas. En cuanto a la existencia de un Plan de Acogida en el centro, el 83% de los docentes señala que sí, frente a un 17% que indica lo contrario (véase Figura 1).

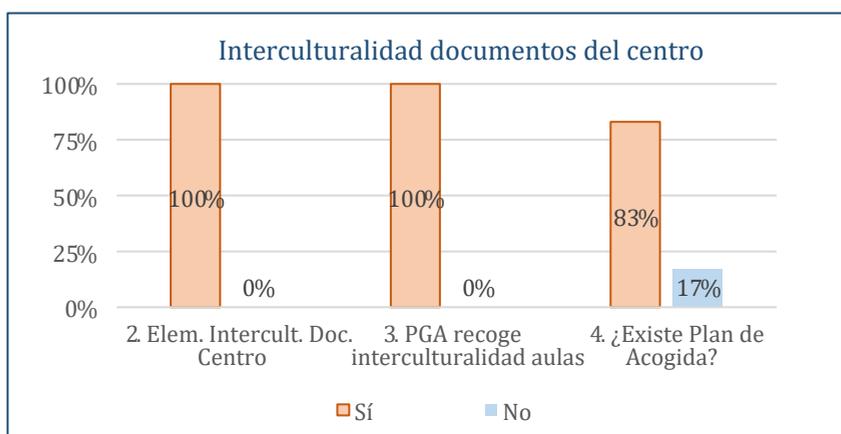


Figura 1. Interculturalidad en los documentos del centro. Elaboración propia.

Sobre la adaptación del alumnado (véase Figura 2), un 67% de los docentes considera que el alumnado inmigrante se ha adaptado bien al sistema educativo español. Igualmente, el 67% opina que el alumnado autóctono se ha adaptado bien a la situación pluricultural, el 33% restante cree que, tanto el alumnado inmigrante como el alumnado autóctono se han adaptado regular a esta situación y ningún docente contempla que se hayan adaptado mal.

Los tutores coinciden plenamente en la consideración de que alumnado inmigrante y autóctono deben compartir los juegos típicos de cada país. Vuelven a coincidir en un 100% al manifestar que las relaciones entre alumnado autóctono e inmigrante no suponen más cantidad de situaciones conflictivas.

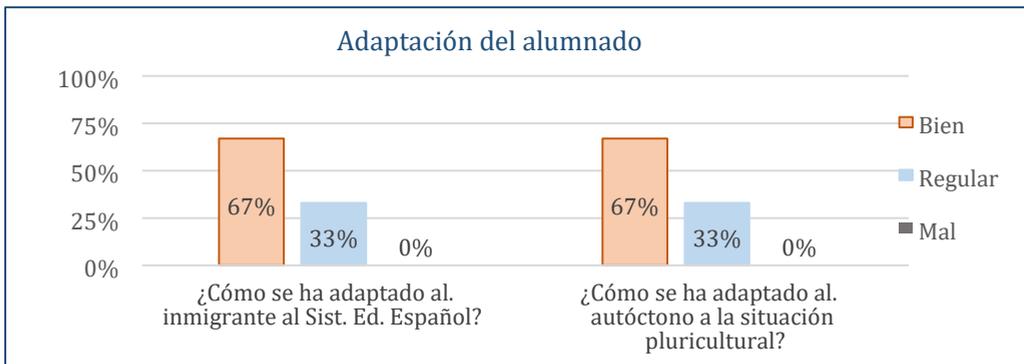


Figura 2. Percepción docente sobre la adaptación del alumnado. Elaboración propia.

Respecto a la formación en educación intercultural de los docentes, contemplada en los ítems 9-12 (véase Figura 3), un 67% de los tutores creen que su formación y preparación no es suficiente para incluir al alumnado inmigrante en el aula, frente a un 33% que considera estar preparado. El 67% de los participantes manifiesta tener conocimiento sobre educación intercultural, frente a un 33% que desconoce este enfoque educativo.

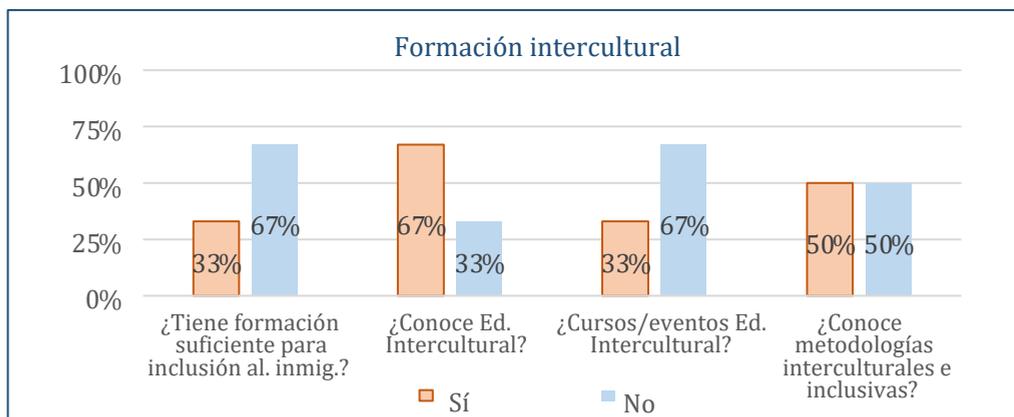


Figura 3. Formación intercultural docentes. Elaboración propia.

En cuanto a la realización y/o asistencia a actividades, el 67% afirma que no ha realizado cursos de formación ni ha acudido a eventos sobre educación intercultural. En el ítem 12, referido al conocimiento y uso docente sobre metodologías interculturales e inclusivas, el 50% de los docentes afirma conocerlas y el 50% restante desconoce estas metodologías.

En relación con la percepción sobre el rendimiento académico, el 67% de los docentes considera que los resultados académicos del alumnado inmigrante son iguales con respecto al alumnado autóctono, mientras un 33%, los considera inferiores (véase Figura 4, incluye resultado estudio de González, 2017).

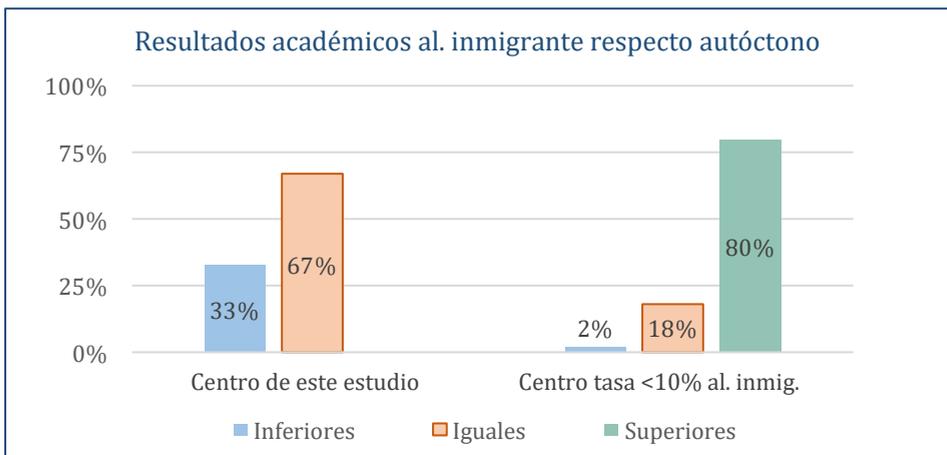


Figura 4. Percepción resultado académico alumnado. Elaboración propia.

Abordando la participación e interés de las familias del alumnado (ítems 14-17), un 83% de los docentes señala que las familias asisten a las tutorías programadas, mientras que el 17% indica lo contrario. En cuanto al interés de las familias inmigrantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la inclusión de sus hijos/as (ítems 16-17), el 67% de los docentes opina que estas no muestran interés en ambas áreas (ver Figura 5).

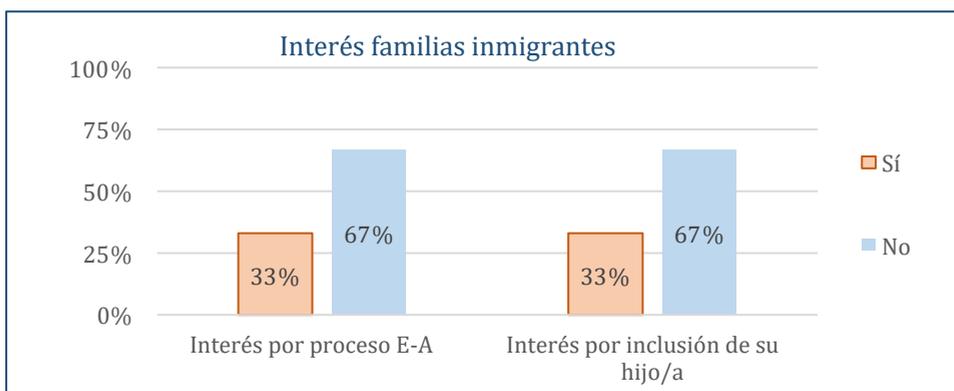


Figura 5. Percepción interés familias inmigrantes. Elaboración propia.

Los tres siguientes ítems indagan sobre las percepciones de los docentes en cuanto al tratamiento otorgado por el sistema educativo a las necesidades (18), recursos personales (19) y recursos materiales (20) que pudiera requerir el alumnado inmigrante.

En el siguiente gráfico se muestran las respuestas registradas en estos ítems (Figura 6).

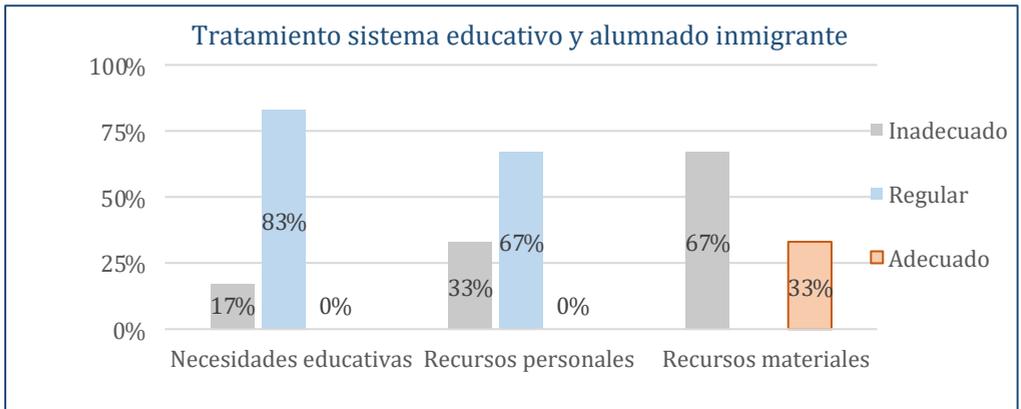


Figura 6. Tratamiento del sistema educativo a las necesidades educativas, recursos personales y materiales del alumnado inmigrante. Elaboración propia.

Este gráfico refleja que el 83% de los docentes cree que el tratamiento otorgado por el sistema educativo a las necesidades educativas que pudiera presentar el alumnado inmigrante es regular, mientras el 17% restante lo considera inadecuado.

En cuanto al tratamiento de los recursos personales que pudiera requerir el alumnado inmigrante, el 67% de los docentes opina que el tratamiento es regular y el 33% cree que es inadecuado. Por lo que respecta a los recursos materiales, el 33% considera que son adecuados frente al 67% que no los considera así.

En el ítem 20, se les pregunta a los docentes en qué etapa educativa consideran que pueden producirse las mayores dificultades para la inclusión del alumnado inmigrante, coincidiendo el 83% de estos en que es la Educación Secundaria, mientras el 17% restante considera que es la Educación Primaria (véase Figura 7, incluye resultado estudio de González, 2017).

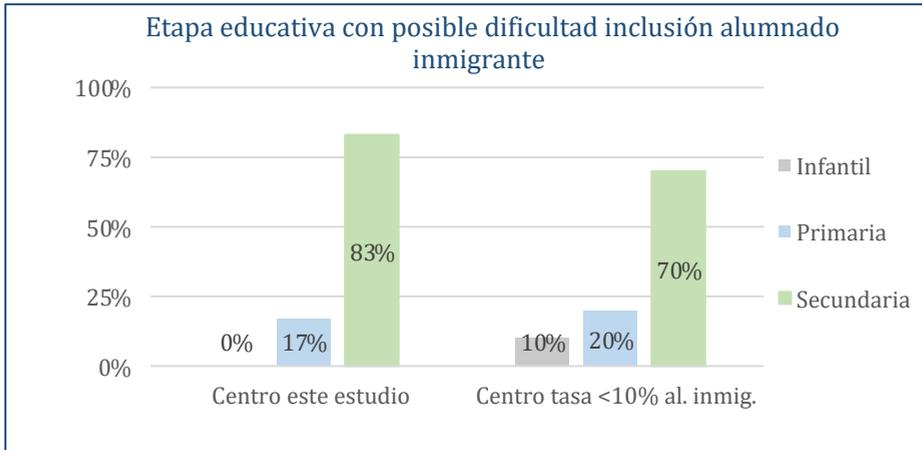


Figura 7. Etapa con posible dificultad inclusión. Elaboración propia.

Los dos últimos ítems del cuestionario dirigido a los tutores tratan de conocer su percepción general acerca del fenómeno migratorio y la incorporación de alumnado inmigrante a las aulas españolas.

Un 67% de los participantes confirma que siente agrado ante la creciente incorporación de alumnado inmigrante en el aula, en contraposición a un 33% que manifiesta no sentir agrado (Figura 8, incluye resultado estudio de González, 2017).

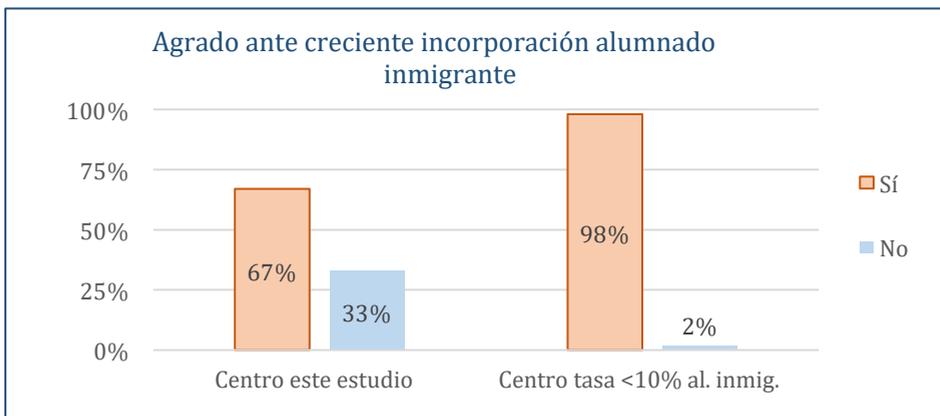


Figura 8. Actitud ante creciente incorporación alumnado inmigrante. Elaboración propia.

En cuanto a la consideración sobre el fenómeno migratorio, en la Figura

9 se muestra la opinión de los docentes al respecto. Todos los encuestados consideran que es positivo.

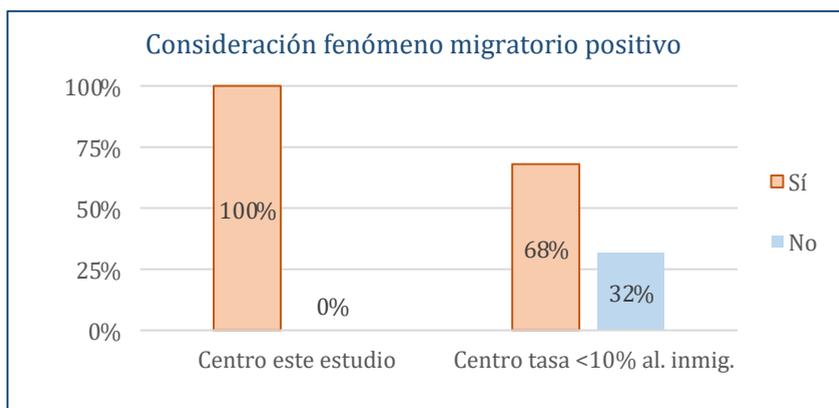


Figura 9. Consideración sobre fenómeno migratorio. Elaboración propia.

Se muestran a continuación, en la Tabla 1, las frecuencias de respuesta observadas, en porcentajes, en los ítems del cuestionario entregado a los tutores. Aparece en color naranja, al igual que en los gráficos, la alternativa de respuesta más inclusiva, con el fin de visualizar qué porcentaje de los encuestados se decanta por su elección. En los cinco ítems de color gris, esto no es aplicable, pues sus alternativas de respuesta no pueden considerarse más o menos inclusivas en sí mismas, pero su presencia es necesaria para el estudio.

Tabla 1

Registro respuestas docentes en centro tasa significativa alumnado inmigrante.

Respuestas docentes en centro con tasa **significativa** alumnado inmigrante (N=6)

Ítem	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
A	0	100	100	83	0	100	0	0	33	67	33	50	33	83	33	33	17	33	33	0	67	100
B	0	0	0	17	33	0	33	100	67	33	67	50	67	17	67	67	83	67	67	17	33	0
C	33				67		67					0				0	0			83		
D	67																					

Fuente: elaboración propia.

Se observa que, de los veintidós ítems contemplados y obviando los cinco ítems mencionados, quedan diecisiete ítems que posibilitan conocer la inclinación de los participantes hacia una actitud más o menos inclusiva. Se considera que la respuesta conjunta es positiva cuando la mayoría de los participantes, esto es, más del 50% de los docentes, elige la alternativa más inclusiva. En el caso de los encuestados, esta condición se cumple en diez ítems (2-8, 14 y 21-22), esto supone una respuesta positiva en el 58,8% de los diecisiete ítems y una respuesta no positiva en siete ítems, 41,2% de los diecisiete ítems considerados.

Dado que el estudio de González (2017), se lleva a cabo en un centro con una tasa no significativa de alumnado inmigrante, donde el 60% de los docentes afirma tener menos de un 10% de este alumnado, se transcribe a continuación, en la Tabla 2, el resultado de este colectivo. En el caso de esta muestra, se observa que el 91,4% de los diecisiete ítems considerados refleja una respuesta positiva, frente a un 5,8% de los ítems con una respuesta no positiva por parte del conjunto mayoritario.

Tabla 2

Transcripción respuestas docentes centro tasa no significativa alumnado inmigrante

Respuestas docentes en centro con tasa no significativa alumnado inmigrante (N=5)																						
Ítem	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
A	60	92	88	100	5	100	10	3	60			60	2	87	89	91	1	14	94	10	98	68
B	40	8	12	0	15	0	30	97	40			40	18	13	11	9	19	70	6	20	2	32
C	0				80		60							80				80	16		70	

Fuente: elaboración propia a partir de González, 2017.

Resultados alumnado autóctono

Se detalla en este apartado los resultados de los cuestionarios obtenidos del conjunto del alumnado autóctono participante con una muestra total de 90 alumnos/as. En la tabla 3 se muestra las frecuencias observadas en sus respuestas, siguiendo un procedimiento similar al de las tablas anteriores. Se continúa con la representación gráfica de estas respuestas con el fin de ilustrar las opiniones del alumnado autóctono y facilitar la posterior interpretación de estas.

Tabla 3
Registro respuestas alumnado autóctono en centro tasa significativa alumnado inmigrante.

Respuestas alumnado autóctono (N=90)																			
Ítem	1		2		3		4		5		6		7		8		9		
Xi	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	C	A	B	A	B
Ni	87	3	71	19	82	8	8	82	38	52	76	14	3	15	72	55	35	51	39
%	97	3	79	21	91	9	9	91	42	58	84	16	3	17	80	61	39	57	43

Fuente: elaboración propia.

Se observa en esta tabla que, en todos los ítems contemplados, la mayoría del alumnado autóctono manifiesta una respuesta positiva hacia el alumnado inmigrante.

Para comprobar cómo percibe el alumnado autóctono la incorporación de alumnado inmigrante al aula, en el ítem 1 se pregunta si se alegra con la llegada de nuevos/as compañeros/as inmigrantes. Prácticamente la totalidad de los participantes (97%) afirma hacerlo y un 3% niega alegrarse.

En el ítem 2, referente al interés del alumnado autóctono en conocer la cultura y hábitos de sus compañeros/as inmigrantes, el 79% reconoce sentir interés, mientras el 21% restante manifiesta lo contrario.

En cuanto a su relación con el alumnado inmigrante, en el ítem 3 se constata que el 91% mantiene una buena relación frente al 9% que expresa no tener buena relación (véase Figura 10).

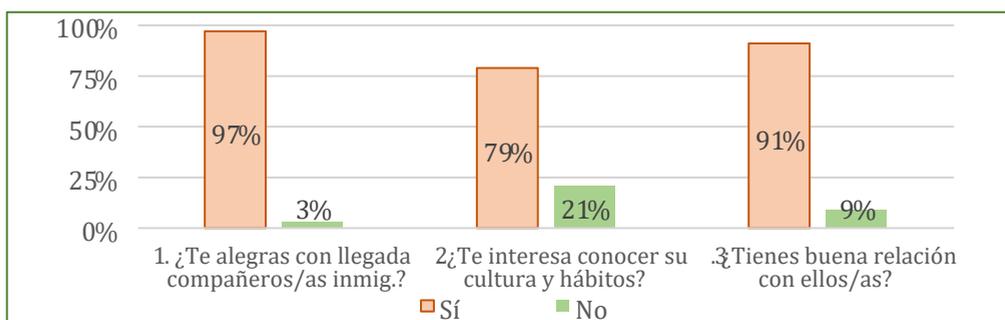


Figura 10. Respuestas ítems 1-3 alumnado autóctono. Elaboración propia.

Se pregunta en el ítem 4 si se ha tenido algún conflicto con algún compañero/a inmigrante por su forma de vestir, sus rasgos, su color de piel, sus costumbres o su país de origen, a lo que el 91% del alumnado autóctono responde que no y un 9%, que sí ha tenido lugar ese conflicto.

A la hora de realizar actividades en grupo, el 58% de los participantes manifiesta no tener preferencia por realizarlas con sus compañeros/as españoles y el 42% restante, prefiere desarrollarlas con alumnado autóctono que con alumnado inmigrante (véase Figura 11).

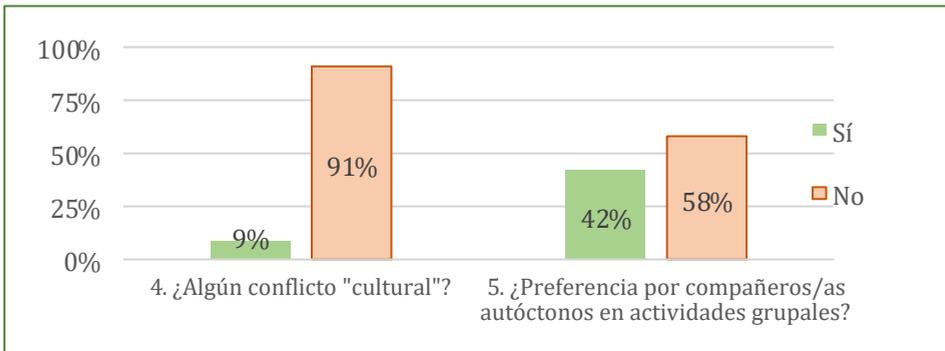


Figura 11. Respuestas ítems 4-5 alumnado autóctono. Elaboración propia.

Respecto al trato por parte del alumnado autóctono (ítem 6), un 84% de los encuestados afirma que trata del mismo modo a compañeros/as inmigrantes y españoles y un 16% reconoce que su trato no es equitativo. En esta línea, en el ítem 7 se pregunta con qué alumnado se relaciona más el alumnado autóctono, registrando que el 80% se relaciona por igual con ambos colectivos, el 17% reconoce relacionarse más con compañeros/as autóctonos y un 3% afirma relacionarse más con compañeros/as inmigrantes (véase Figura 12).

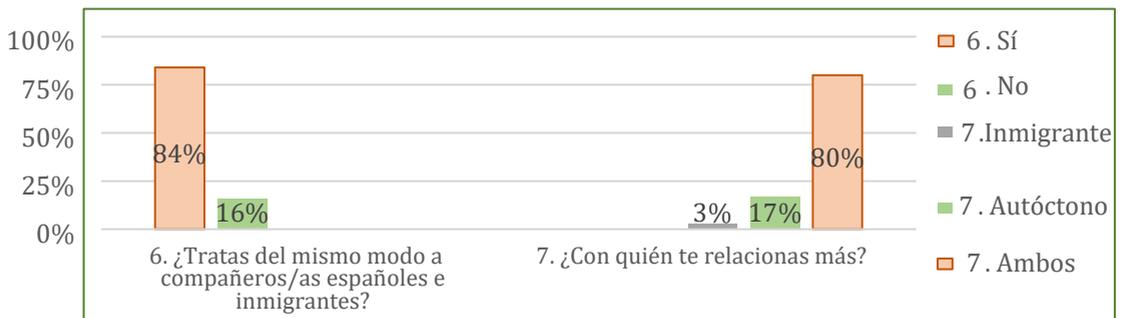


Figura 12. Respuestas ítems 6-7 alumnado autóctono. Elaboración propia.

Los ítems 8 y 9 pretenden averiguar la valoración del alumnado autóctono hacia la diversidad cultural y el trato hacia el alumnado inmigrante fuera del contexto escolar, respectivamente (véase Figura 13).

El 61% de los encuestados considera las diferencias entre culturas como algo enriquecedor, frente al 39% que no lo considera así.

Por último, en lo referido a la relación entre alumnado autóctono e inmigrante más allá del ámbito escolar, un 57% manifiesta que invita a los niños/as inmigrantes a la celebración de su cumpleaños y un 43%, no suele hacerlo.

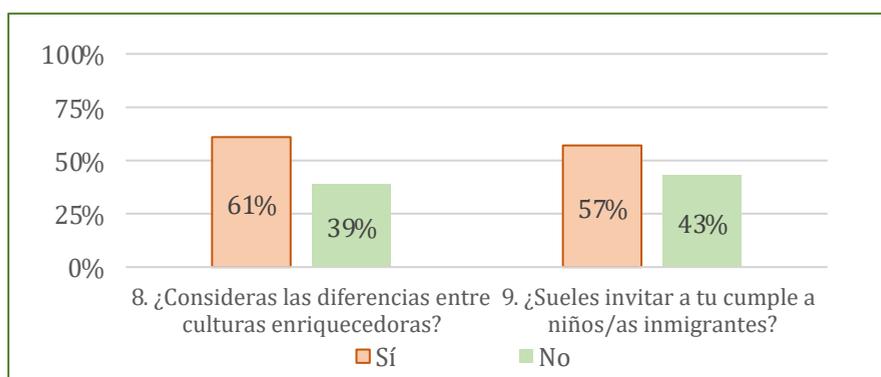


Figura 13. Respuestas ítems 8-9 alumnado autóctono. Elaboración propia.

Resultados alumnado inmigrante

La tabla 4 recoge las respuestas dadas por cincuenta alumnos/as inmigrantes al cuestionario empleado para averiguar, a través de los diez ítems que lo componen, si este alumnado se siente o no incluido en el centro. Se puede apreciar que las respuestas son positivas en el 90% de los ítems.

Tabla 4

Registro respuestas alumnado inmigrante en centro tasa significativa alumnado inmigrante.

Respuestas alumnado inmigrante (N=50)																					
Ítem	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		
Xi	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	C	A	B	A	B	A	B	A	B
Ni	47	3	45	5	12	38	42	8	10	40	0	10	40	35	15	30	20	35	15	42	8
%	94	6	90	10	24	76	84	16	20	80	0	20	80	70	30	60	40	70	30	84	16

Fuente: elaboración propia.

Al 94% de los encuestados le gusta su colegio actual y el 90% afirma haber sido bien recibido por sus compañeros/as cuando se produjo su incorporación al centro (véase Figura 14).

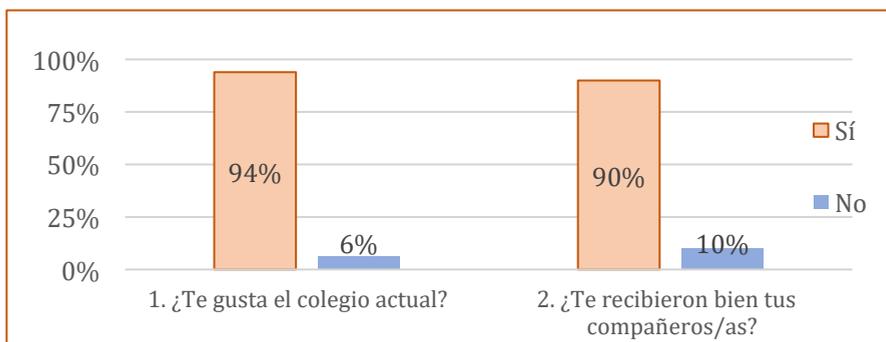


Figura 14. Respuestas ítems 1-2 alumnado inmigrante. Elaboración propia.

Respecto a si le gusta más el colegio del país de procedencia, el 76% expresa que no (ítem 3). En el ítem 5, sobre si algún compañero/a le ha faltado el respeto por ser de otro país, el 80% manifiesta que no y un 20% afirma este hecho (véase Figura 15).

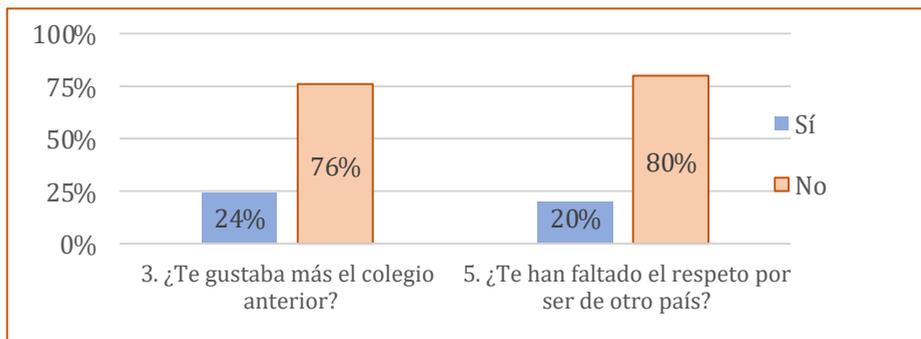


Figura 15. Respuestas ítems 3, 5 alumnado inmigrante. Elaboración propia.

En cuanto a la relación con los compañeros/as, el 84% del alumnado afirma tener buena relación y trato con compañeros/as autóctonos, así como el 80% indica que se relaciona con compañeros/as inmigrantes y autóctonos por igual (véase Figura 16).

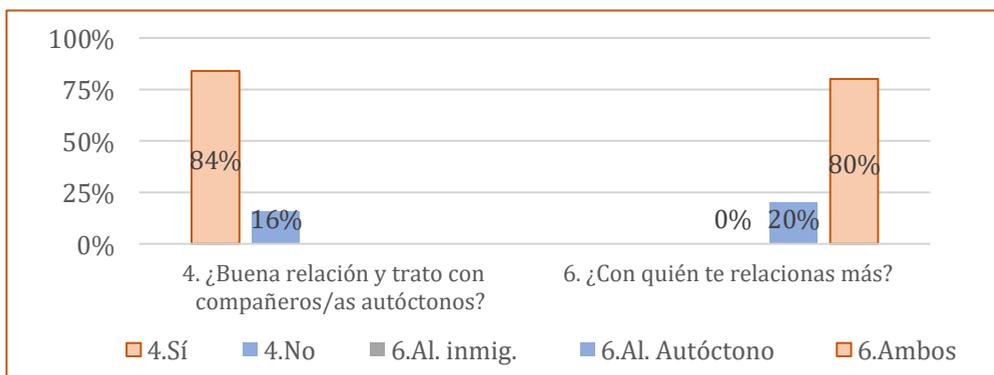


Figura 16. Respuestas ítems 4, 6 alumnado inmigrante. Elaboración propia.

Respecto a su relación extraescolar, en el ítem 7 se pregunta si los alumnos/as inmigrantes invitan a su cumpleaños tanto a compañeros/as españoles como inmigrantes, a lo que el 70% responde que sí. En la misma línea, en el ítem 8, el 60% manifiesta que suele asistir a los cumpleaños de sus compañeros/as autóctonos y un 40% indica que no suele (véase Figura 17).

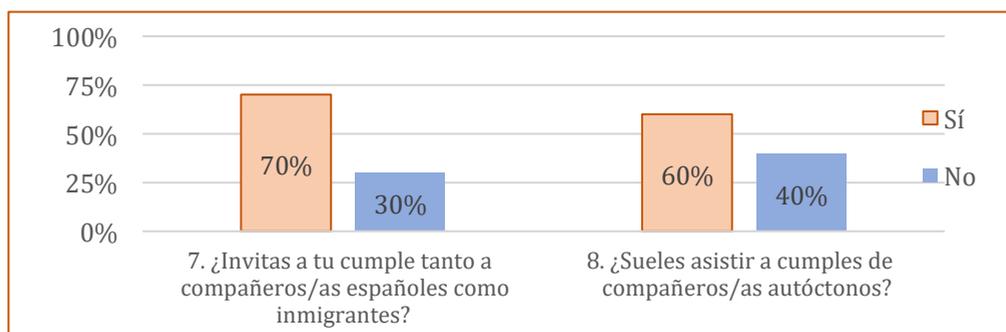


Figura 17. Respuestas ítems 7-8 alumnado inmigrante. Elaboración propia.

En el noveno ítem se intenta conocer si el alumnado inmigrante tiene dificultades para seguir el ritmo de trabajo en el aula, a lo que el 70% responde que sí las tiene. El último ítem pretende averiguar si alguna vez se ha hablado en el aula sobre el país de procedencia del alumnado inmigrante como reflejo de un enfoque intercultural, manifestando el 84% que sí se ha hablado sobre su país de origen (véase Figura 18).

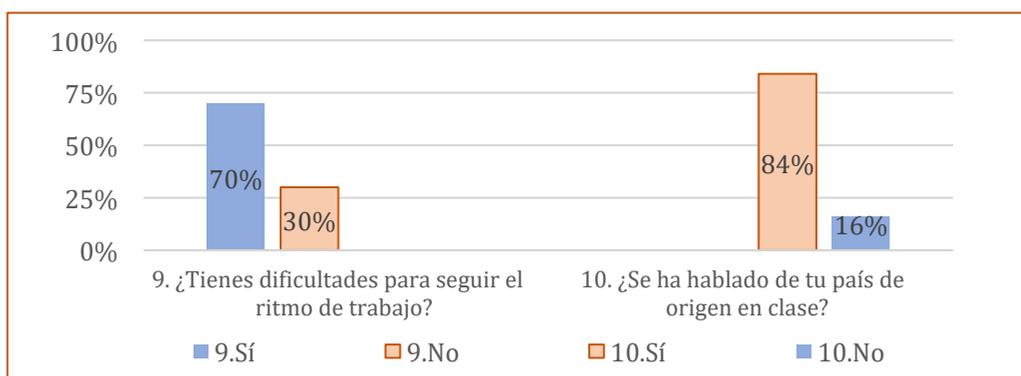


Figura 18. Respuestas ítems 9-10 alumnado inmigrante. Elaboración propia.

Resultados familias autóctonas

Se muestra en la siguiente tabla las frecuencias de respuesta observadas en el conjunto de las 60 familias autóctonas participantes. Puede

observarse que su respuesta es positiva en el 78,6% de los ítems abordados, no siendo así en el 21,4% restante.

Tabla 5

Respuestas familias autóctonas centro tasa significativa al. inmigrante.

Respuestas familias autóctonas (N=60)														
Ítem	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
A	7	7	53	37	64	53	69	24	78	58	13	87	87	80
B	53	58	47	63	36	47	31	76	22	42	9	13	13	20
C	40	35									78			

Fuente: elaboración propia.

Respecto a la valoración de las familias autóctonas hacia la incorporación de alumnado inmigrante al centro y su percepción sobre la relación entre familias inmigrantes y autóctonas, se expone en la Figura 19 las respuestas a los ítems 1, 2 y 11.

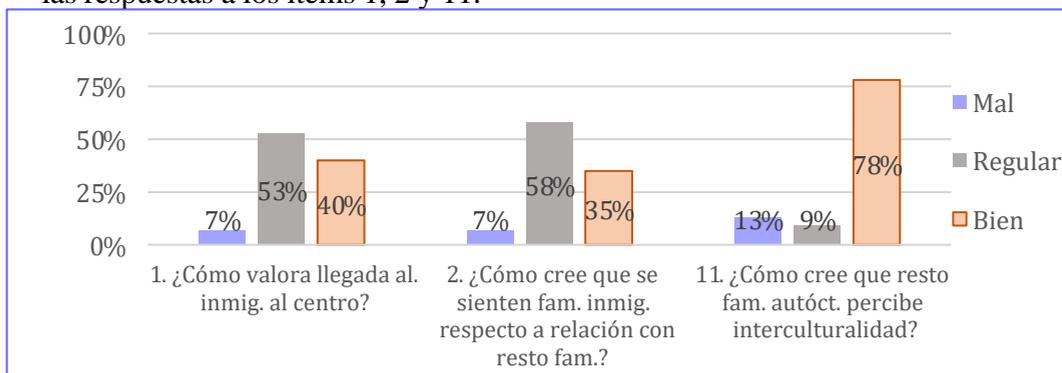


Figura 19. Respuesta ítems 1, 2, 11 familias autóctonas. Elaboración propia.

El 53% de los encuestados reconoce una valoración regular hacia la incorporación de alumnado inmigrante al colegio, el 40% manifiesta una buena valoración y el 7% expresa valorarla mal.

Un 58% de las familias autóctonas cree que las familias inmigrantes se sienten regular respecto a su relación con el resto de las familias, un 35% cree que se sienten bien y un 7% opina que se sienten mal.

En esta línea, el 78% considera que las demás familias autóctonas perciben bien la interculturalidad, el 13% piensa que la perciben mal y el 9%, regular.

Los ítems 3, 9 y 13 versan sobre la relación entre los hijos/as de las familias autóctonas y los de las familias inmigrantes y el fomento de esta relación (véase Figura 20).

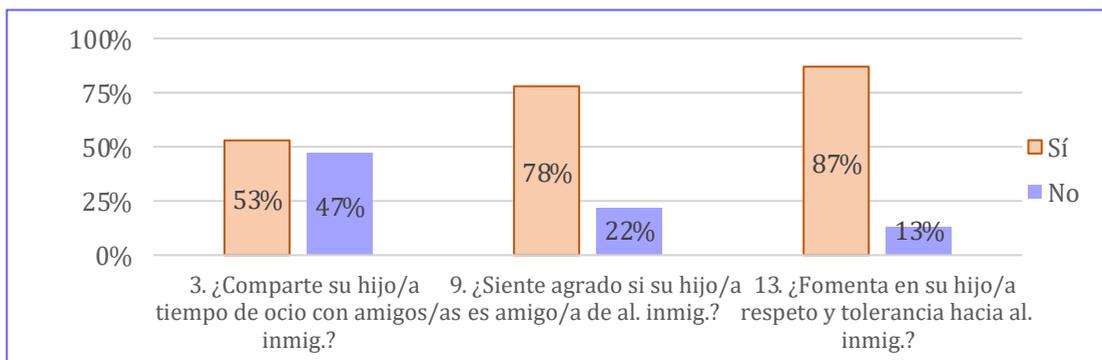


Figura 20. Respuestas ítems 3, 9, 13 familias autóctonas. Elaboración propia.

Como se observa, el 53% de las familias autóctonas afirma que su hijo/a mantiene una relación de amistad fuera del contexto escolar con compañeros/as inmigrantes. Esta relación de amistad se percibe con agrado por el 78% de las familias, las cuales en el 87% de los casos manifiestan fomentar actitudes de respeto y tolerancia hacia el alumnado inmigrante.

Para comprobar las convicciones de las familias autóctonas acerca de la incorporación de alumnado inmigrante al colegio se recurre a los ítems 4-8. En la Figura 21 se muestra la respuesta del colectivo a los ítems 4, 5 y 8.

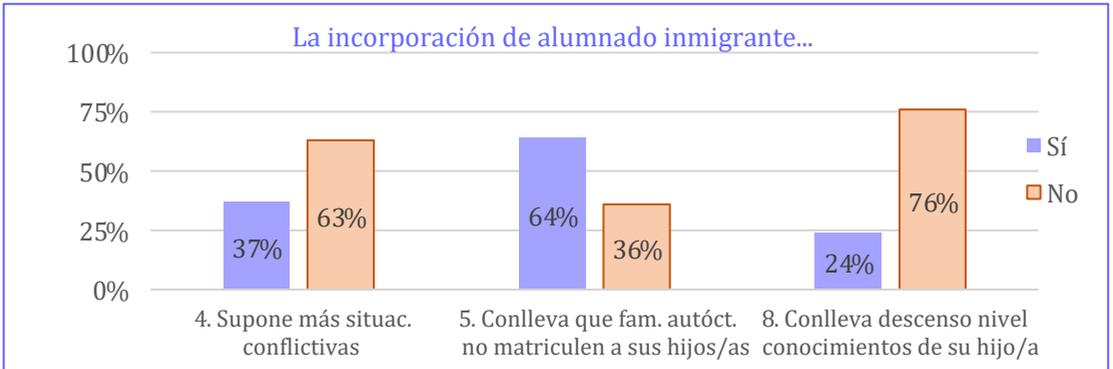


Figura 21. Respuestas ítems 4, 5, 8 familias autóctonas. Elaboración propia.

Respecto a si la incorporación de alumnado inmigrante al centro supone un aumento de situaciones conflictivas, el 63% considera que no y el 37% considera que sí.

El 64% de las familias cree que la incorporación de alumnado inmigrante al centro conlleva que las familias autóctonas tomen la decisión de no matricular a sus hijos/as en ese centro, frente a un 36% que no lo considera así.

Que la incorporación de alumnado inmigrante al centro tiene como consecuencia el descenso del nivel de conocimientos académicos en sus hijos/as, es una proposición rechazada por el 76% de las familias autóctonas y aceptada, como tal, por el 24% restante.

La Figura 22 refleja las consideraciones de las familias autóctonas sobre los ítems 6 y 7.

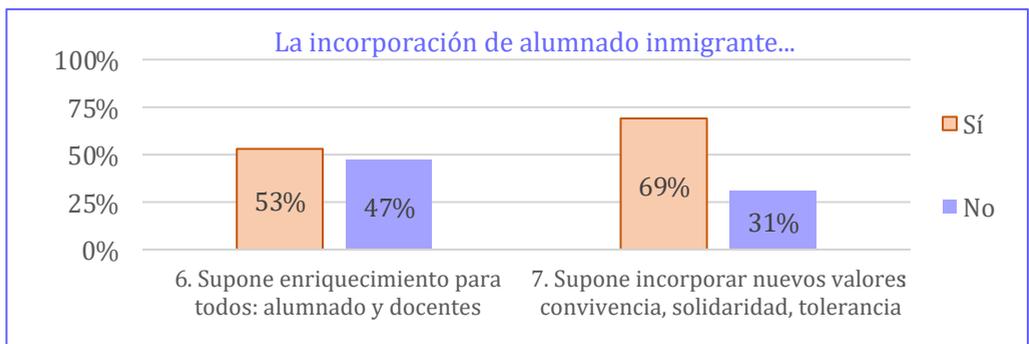


Figura 22. Respuestas ítems 6, 7 familias autóctonas. Elaboración propia.

El 53% de las familias opina que la incorporación de alumnado inmigrante al centro supone un enriquecimiento para todos, alumnado (tanto autóctono como inmigrante) y profesorado, mientras que el 47% no lo considera enriquecedor.

Sobre si esta incorporación supone la aparición de nuevos valores como la convivencia, la solidaridad o la tolerancia, el 69% cree que es así y el 31% no lo percibe de esta forma.

Para terminar con los resultados de las familias autóctonas, se expone en la Figura 23, sus respuestas a los ítems 10, 12 y 14.

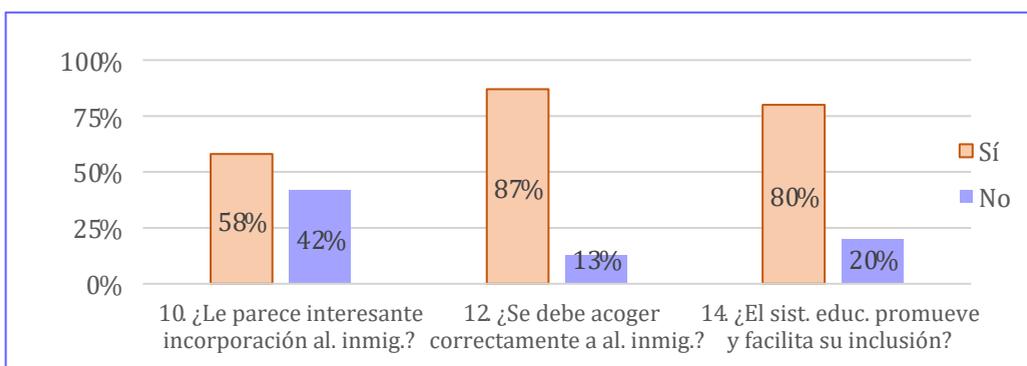


Figura 23. Respuestas ítems 10, 12, 14 familias autóctonas. Elaboración propia.

Al 58% de las familias autóctonas le parece interesante la incorporación de alumnado inmigrante al centro, mientras que al 42% restante, no le suscita interés esta situación.

Sobre si se debe realizar una correcta acogida al alumnado inmigrante, el 87% de las familias autóctonas considera que así debe ser, frente al 13% que manifiesta lo contrario.

En cuanto a su consideración sobre el sistema educativo, el 80% de las familias autóctonas cree que nuestro sistema educativo promueve y facilita la inclusión del alumnado inmigrante y un 20% no lo considera así.

Resultados familias inmigrantes

Se muestra en la Tabla 6, las respuestas de las 37 familias inmigrantes que participan en este estudio. Se registra una respuesta positiva en todos

los ítems que componen el cuestionario dirigido a este colectivo, con unos porcentajes bastante altos, lo que indica que no hay discrepancia significativa entre las opiniones recogidas.

Tabla 6
Respuestas familias inmigrantes centro tasa significativa al. inmigrante.

Respuestas familias inmigrantes (N=37)											
Ítem	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
A	96	96	81	19	74	100	93	33	81	93	96
B	4	4	19	81	26	0	0	67	4	7	4
C						0	7		15		

Fuente: elaboración propia.

A continuación, en la Figura 24, puede verse el resultado de los ítems 1 y 2. El 96% de los participantes cree que la llegada de su hijo/a al colegio fue bien valorada por la comunidad educativa y el 4% opina que no fue así. Con respecto a si se adoptaron las medidas necesarias para favorecer la inclusión de su hijo/a, el 96% considera que sí y el 4% considera que no se adoptaron.

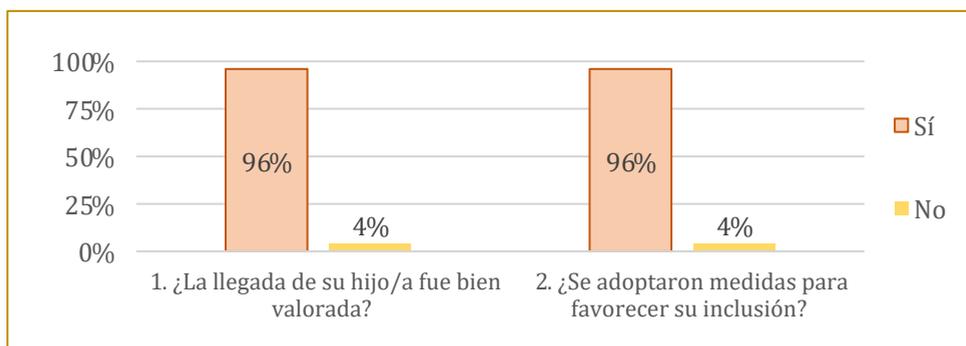


Figura 24. Respuestas ítems 1-2 familias inmigrantes. Elaboración propia.

Acerca de la relación de su hijo/a con el alumnado autóctono, en el ítem 3 se pregunta si comparte tiempo de ocio con amigos/as españoles, a lo que el 81% de las familias responde que sí y el 19%, responde que no se mantiene esa amistad extraescolar. En la misma línea, se intenta averiguar en el ítem 5, si el alumnado autóctono invita a su cumpleaños a su hijo/a

inmigrante, obteniendo una respuesta afirmativa en el 74% de los casos y negativa en el 26% restante (véase Figura 25).

Como indicador de posible actitud discriminatoria hacia su hijo/a, el ítem 4 recoge información sobre faltas de respeto hacia este por ser inmigrante. El 81% de las familias expresa que no se da el caso y un 19% confirma este hecho.

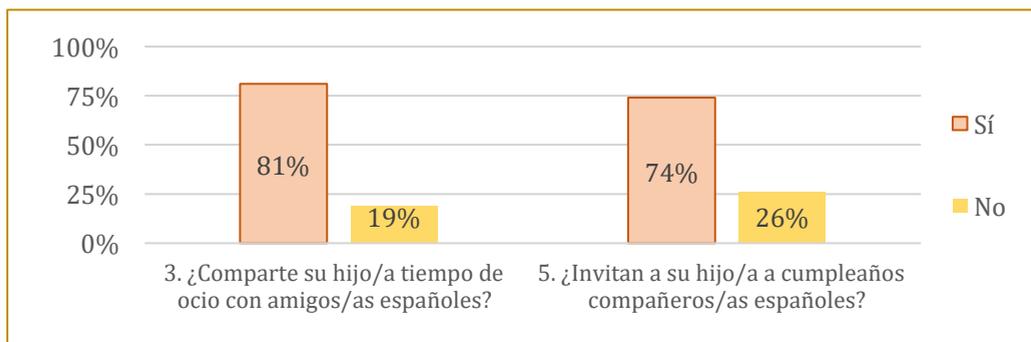


Figura 25. Respuestas ítems 3, 5 familias inmigrantes. Elaboración propia.

Se muestra en la Figura 26, junto al ítem 4, la respuesta al ítem 8, donde se pregunta si se tiene más trato con familias inmigrantes que con familias autóctonas. El 33% de los encuestados manifiesta tratar más con familias inmigrantes y el 67% restante, expresa que no tiene mayor trato con respecto a las familias españolas.

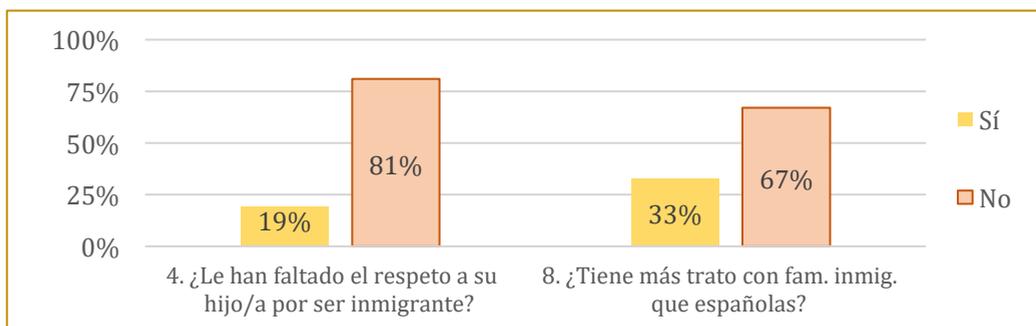


Figura 26. Respuestas ítems 4, 8 familias inmigrantes. Elaboración propia.

Respecto a la relación entre familias inmigrantes y autóctonas, los ítems 6, 7 y 9 ahondan en esta dimensión (véase Figura 27).

La totalidad de las familias inmigrantes se siente bien respecto a su

relación con las familias autóctonas, prácticamente como con respecto a otras familias inmigrantes, en este caso el 93% reconoce sentirse bien y el 7%, regular.

En este sentido, el 81% de las familias inmigrantes considera que las familias autóctonas perciben bien la interculturalidad, un 15% cree que la perciben regular y un 4% opina que la perciben mal.

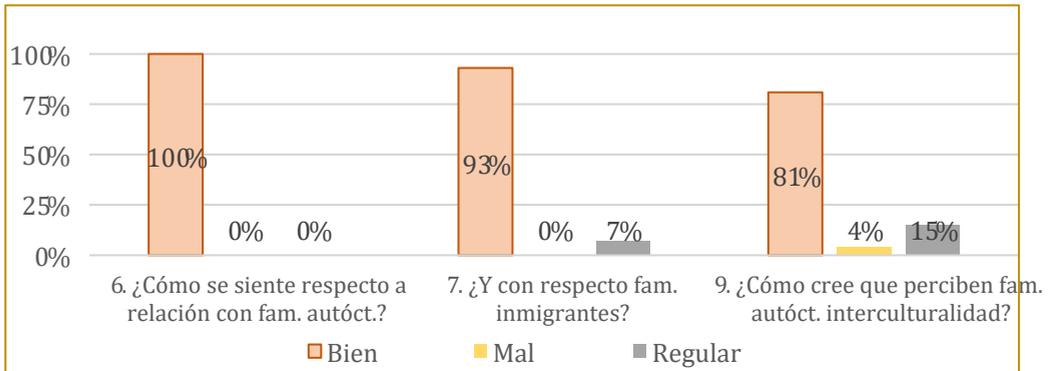


Figura 27. Respuestas ítems 6, 7, 9 familias inmigrantes. Elaboración propia.

Para finalizar con los resultados, en la Figura 28 se observa el registro de las respuestas a los ítems 10 y 11, sobre la asistencia a tutorías y reuniones escolares y la consideración sobre el sistema educativo como promotor de inclusión, respectivamente.

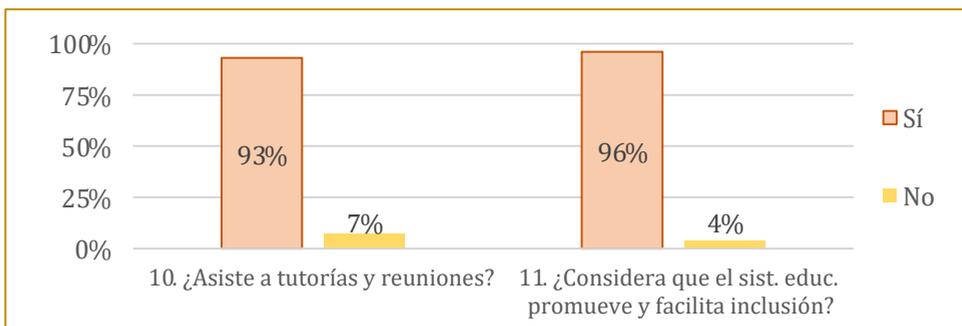


Figura 28. Respuestas ítems 10, 11 familias inmigrantes. Elaboración propia.

Prácticamente la totalidad de los encuestados, el 93%, indica que asiste a las tutorías y reuniones que se programan en el centro y el 7% reconoce no asistir.

En último lugar, el 96% de las familias inmigrantes considera que el sistema educativo español promueve y facilita la inclusión del alumnado inmigrante, no siendo considerado como tal por el 4% de los participantes.

Discusión

El análisis de los datos recogidos a través de los cuestionarios dirigidos a los distintos grupos participantes permite realizar la siguiente interpretación.

A través de las respuestas de los tutores, se constata que el centro tiene una tasa significativa de alumnado inmigrante, en torno al 40%, por tanto, la multiculturalidad está presente, lo que se corrobora también con el país de procedencia indicado por alumnado y familias inmigrantes, registrando catorce países diferentes, entre los que destaca Marruecos con una presencia mayoritaria.

En el caso de los tutores, aunque consideran el fenómeno migratorio como algo positivo, hay un porcentaje significativo que no siente agrado ante la incorporación de alumnado inmigrante. En esta línea, la valoración de esta incorporación por parte de la mayoría de las familias autóctonas es regular e incluso en un porcentaje escaso, mala. Del mismo modo, un porcentaje significativo de familias autóctonas no considera interesante esta incorporación y casi la mitad no considera que suponga un enriquecimiento para todos. La mayoría afirma que esta situación conlleva a familias autóctonas a no matricular a sus hijos/as en el centro.

Por su parte, el alumnado autóctono se alegra ante esta incorporación, el alumnado inmigrante reconoce que fue bien recibido y las familias inmigrantes corroboran esta buena valoración por parte de la comunidad educativa, aunque contrasta con la valoración regular de las familias autóctonas.

Así mismo, las familias inmigrantes, en su mayoría, creen que las familias autóctonas perciben bien la interculturalidad, cuando estas mismas reconocen que no es así, pero consideran que las demás familias autóctonas sí tienen una buena percepción en la mayoría de los casos, lo cual resulta paradójico.

Sobre la relación entre estas, las familias autóctonas creen que las familias inmigrantes se sienten regular con respecto a su relación con ellas, mientras que las familias inmigrantes en su totalidad reconocen sentirse

bien, lo cual puede interpretarse como cierto prejuicio por parte de las familias autóctonas.

Las familias inmigrantes, en la mayoría de los casos, no tienden a relacionarse más con otras familias inmigrantes en vez de con las autóctonas, lo cual es positivo pues se produce interacción entre los colectivos, aunque una tercera parte de estas sí reconoce tratar más con el colectivo inmigrante. Solamente un pequeño porcentaje de familias inmigrantes afirma sentirse regular respecto a su relación con otras familias inmigrantes.

Ante esta situación multicultural, la mayoría de los tutores considera que tanto alumnado autóctono como inmigrante se ha adaptado bien, aunque una tercera parte afirma que la adaptación es regular por ambas partes. Sobre si esta multiculturalidad supone un aumento de situaciones conflictivas, todos los docentes coinciden en que no y las familias autóctonas en su mayoría opinan igual, mientras un porcentaje significativo cree que sí conlleva una mayor conflictividad.

En esta línea sobre la conflictividad, prácticamente todo el alumnado autóctono niega haber tenido algún conflicto con el alumnado inmigrante por su condición de migrante y un pequeño porcentaje reconoce que se ha producido este hecho. La quinta parte del alumnado inmigrante, sin embargo, manifiesta que algún compañero/a le ha faltado el respeto por ser de otro país y así lo corrobora una quinta parte de las familias inmigrantes, lo cual demuestra presencia de actitudes discriminatorias.

Acerca de la relación entre alumnado autóctono e inmigrante, ambos colectivos manifiestan en su mayoría que esta es buena, aunque existen pequeños porcentajes que indican que no lo es.

Tanto el alumnado autóctono como el inmigrante expresan en gran medida que se relacionan con todos sus compañeros/as, sin importar su procedencia. Aunque la mayoría del alumnado autóctono afirma tener un trato equitativo hacia todos/as sus compañeros/as, surge una división de opiniones al realizar actividades grupales, ya que el 42% reconoce preferir trabajar con sus compañeros/as españoles. Este dato sugiere que, a pesar de afirmar una relación equitativa, existen preferencias en las interacciones grupales.

Un indicador crucial de la calidad de la relación y, por ende, de la inclusión del alumnado inmigrante, es la participación conjunta en actividades de ocio y la invitación/asistencia a fiestas de cumpleaños. En cuanto al alumnado autóctono, un significativo 43% indica que no invita a

sus compañeros/as inmigrantes a estas celebraciones. Contrariamente, el alumnado inmigrante muestra una mayor propensión a invitar a todos sus compañeros/as. En relación con la asistencia, un 40% de estudiantes inmigrantes no suele participar en las fiestas de cumpleaños de sus compañeros/as españoles, en concordancia con el porcentaje de alumnado autóctono que admite no invitar a sus compañeros/as inmigrantes. Esta situación se respalda con la respuesta del 26% de las familias inmigrantes, cuyos hijos/as no suelen ser invitados/as.

Es necesario aclarar que, en algunas creencias religiosas, como el caso de la religión islámica, no está permitida la celebración ni la aceptación de invitaciones a los cumpleaños por ser considerados fiestas paganas. Dada la significativa presencia de alumnado procedente de Marruecos, país cuya religión oficial y mayoritaria es el islam, es probable que la asistencia y la invitación a los cumpleaños mencionada anteriormente quede condicionada por esta razón, en el caso concreto de este alumnado.

Continuando con la relación extraescolar, son bastantes más las familias inmigrantes que afirman que su hijo/a tiene relación de amistad con compañeros/as autóctonos, que las familias españolas que confirman esta amistad, pues el 47% de ellas manifiesta que su hijo/a no comparte tiempo de ocio con amigos/as inmigrantes. Además, el 22% de las familias autóctonas no siente agrado ante esa posible amistad intercultural, un porcentaje no muy alto, pero sí significativo.

Según el marco teórico, la valoración de la diversidad cultural es esencial para lograr una educación intercultural e inclusiva. A pesar de que la mayoría del alumnado autóctono manifiesta interés en conocer la cultura, costumbres y hábitos de sus compañeros/as inmigrantes, y considera que las diferencias culturales son enriquecedoras, existen porcentajes significativos que no comparten esta perspectiva. Concretamente, el 31% de las familias autóctonas no percibe que la multiculturalidad aporte valores como la solidaridad y la tolerancia. Además, uno de cada cuatro encuestados cree que la multiculturalidad resulta en un descenso del nivel académico de su hijo/a autóctono. Un 13% de las familias autóctonas sostiene que no se debe adoptar una acogida adecuada al alumnado inmigrante y no fomenta actitudes de respeto y tolerancia en sus hijos/as hacia este grupo, aunque este porcentaje es bajo, está presente.

En lo relativo al interés y participación de las familias inmigrantes en el centro educativo, el 93% confirma asistir a las tutorías y reuniones que se programan y el 83% de los docentes corrobora esta participación. Sin embargo, el 67% de los tutores considera que las familias inmigrantes no

se interesan ni por el proceso de enseñanza-aprendizaje ni por la inclusión de su hijo/a.

Las familias inmigrantes consideran prácticamente en su totalidad que se han adoptado las medidas necesarias para la inclusión de su hijo/a en el centro, lo cual parece implicar un interés por su parte, pues denota el conocimiento de las posibles medidas o, de no ser el caso, implica considerar que su hijo/a está incluido/a, lo que se interpreta muy positivamente en ambos casos.

Así mismo, la inmensa mayoría de las familias inmigrantes considera que nuestro sistema educativo promueve y facilita la inclusión del alumnado inmigrante, opinión que también comparten las familias autóctonas, aunque una quinta parte de estas no considera lo mismo.

Esta consideración tan positiva por parte de las familias contrasta con la opinión de los docentes, quienes manifiestan que el tratamiento por parte del sistema educativo hacia las necesidades educativas y los recursos tanto personales como materiales que pudieran necesitar los niños/as inmigrantes para su inclusión, es regular e incluso inadecuado como señalan algunos porcentajes.

Respecto a esas necesidades educativas, preocupa que el 70% del alumnado inmigrante reconozca tener dificultades para seguir el ritmo de trabajo en el aula, debidas, quizás, a ese tratamiento regular que señalan los docentes o a que el 67% de estos considere no estar preparado y formado suficientemente para la inclusión del alumnado inmigrante en el aula. Sobre los resultados académicos, el 67% de los tutores opina que son iguales entre alumnado inmigrante y autóctono y un 33% opina que son inferiores en el alumnado inmigrante, en consonancia con las dificultades reconocidas por parte de los niños/as.

Al hilo de la formación y preparación mencionada, pese a que el 67% de los docentes conoce en qué consiste la educación intercultural, solo una tercera parte ha realizado cursos de formación o asistido a eventos sobre esta temática y la mitad de los docentes no conoce metodologías que fomenten la interculturalidad y la inclusión, un hecho preocupante, más al tratarse de un centro multicultural.

Sobre la interculturalidad en los documentos del centro, se demuestra con la respuesta de todos los tutores que la interculturalidad es contemplada en dichos documentos. Respecto a la existencia de un Plan de Acogida, se registra un resultado contradictorio, siendo la misma realidad objetiva, pues un pequeño porcentaje señala que no existe. Es

posible que el motivo de esta discrepancia sea la incorporación de nuevos docentes con quienes no se haya realizado un intercambio de información sobre los distintos planes existentes en el centro o que el Plan de Acogida no esté claramente definido, como recomienda García, J. A. (2012).

El hecho de que esta investigación continúe el estudio de González (2017), llevado a cabo en un centro con una tasa no significativa de alumnado inmigrante, permite realizar una comparativa entre los resultados obtenidos en ambos centros con el fin de obtener una visión más realista tal y como propone González (2017) en sus líneas de investigación futuras (p. 119).

Atendiendo a los resultados del alumnado autóctono, no se encuentran diferencias muy significativas entre este estudio y el de González (2017), mostrando unas actitudes similares hacia sus compañeros/as inmigrantes.

Sí se da el caso de que el alumnado autóctono en un centro cuya tasa de alumnado inmigrante no es elevada, tiende a preferir realizar actividades grupales con sus compañeros/as españoles y tratar de forma diferente a compañeros/as autóctonos e inmigrantes, en mayor medida que el alumnado autóctono de un centro cuya tasa de alumnado inmigrante es elevada.

Sin embargo, se da la paradoja de que se otorga mayor valoración e interés por parte del alumnado autóctono hacia la diversidad cultural en un centro cuya tasa de alumnado inmigrante no es significativa, en contraposición al interés del alumnado autóctono de un centro con una tasa superior de alumnado inmigrante.

En cuanto al resultado del alumnado inmigrante, la diferencia principal radica en el número de alumnos/as que componen la muestra, siendo de cincuenta en este estudio y once en el estudio de González (2017), ya que su estudio se lleva a cabo en un centro cuya tasa de alumnado inmigrante ronda el 10%, frente al 40% en el centro del presente estudio.

En general, tanto el alumnado inmigrante de un centro con una tasa no significativa de alumnado inmigrante como el del presente estudio comparten opiniones similares, excepto en dos aspectos. En el primer caso, la mayoría del alumnado inmigrante en un centro con baja presencia de alumnado inmigrante prefiere su antiguo colegio, mientras que, en el presente estudio, la mayoría prefiere el colegio actual. Esta diferencia podría atribuirse al grado de desarrollo del país de origen de este alumnado. El segundo aspecto destacado es la notable disparidad en los resultados sobre las dificultades para seguir el ritmo de trabajo en el aula, ya que en

este estudio el 70% del alumnado inmigrante reporta estas dificultades, mientras que en el estudio de González (2017) solo el 25% enfrenta dicha problemática.

Respecto al resultado de las familias autóctonas, en un centro cuya tasa de alumnado inmigrante no es significativa, hay menor discrepancia en las opiniones y se tiende a la elección de la alternativa de respuesta más positiva con la diversidad cultural, respecto a las familias autóctonas de un centro cuya tasa de alumnado inmigrante es superior.

En relación con el resultado de las familias inmigrantes, no es posible realizar la comparativa pues, como indica González, M. P. en su estudio, “ha sido imposible realizar los cuestionarios a las familias de los alumnos inmigrantes, puesto que no han mostrado una actitud receptiva ni de colaboración a la hora de compilar los mismos” (2017, p. 119). Este hecho, en sí mismo, ya es una diferencia significativa, pues en el presente estudio participan treinta y siete familias inmigrantes, mostrando una actitud participativa y colaborativa.

Para terminar, se aborda la comparación entre los resultados del colectivo docente del presente estudio y el colectivo docente del estudio de González (2017) por presentar unas diferencias significativas como se observa en las tablas 1 y 2 de los resultados, así como en algunos gráficos en los que se representa la respuesta de ambas muestras.

Con el propósito de averiguar si estas diferencias en las respuestas de los docentes son producto del azar o realmente existe alguna relación entre la percepción del docente hacia la diversidad cultural y la presencia de alumnado inmigrante en el centro, se precisa la aplicación de pruebas de contraste no paramétricas. En este caso, se recurre a la prueba chi-cuadrado.

En primer lugar, se disponen las frecuencias observadas (F_o) en una tabla de contingencia de 2×2 , con la variable independiente dispuesta en columnas (presencia de alumnado inmigrante) y la variable considerada dependiente en filas (percepción). Seguidamente se calculan las frecuencias esperadas (F_e) para cada frecuencia observada con la fórmula para ello:

$$F_e = \text{total columna} \times \text{total fila} / \Sigma \text{ total}$$

Tabla 7

Tabla contingencia con frecuencias observadas y esperadas.

Percepción	Presencia de alumnado inmigrante		Total marginal
	Significativa	No significativa	
Positiva (ítems respuesta positiva)	F _o 10 F _e 13	F _o 16 F _e 13	26
No positiva (ítems respuesta no positiva)	F _o 7 F _e 4	F _o 1 F _e 4	8
Total marginal	17	17	34

Fuente: elaboración propia.

Se constata que las frecuencias observadas no coinciden con las frecuencias esperadas. Para realizar la prueba chi-cuadrado, se calcula χ^2 para cada valor de las celdas siguiendo la fórmula: $\chi^2 \text{ calc.} = \sum ((F_o - F_e)^2) / F_e$ obteniendo como valor χ^2 calculado 5,8846.

Para calcular el grado de libertad (ν) se sigue la fórmula: $(n^\circ \text{ de filas} - 1) \times (n^\circ \text{ de columnas} - 1)$, obteniendo como grado de libertad 1.

El siguiente paso consiste en averiguar el valor de χ^2 crítico, buscando en la tabla de distribución de chi-cuadrado el valor otorgado para 1 grado de libertad y un margen de error (α) de 0,05. El valor de χ^2 crítico es 3,841. Se constata que χ^2 calculado es mayor que χ^2 crítico, lo que rechaza la hipótesis nula de independencia de las variables contempladas.

Una de las condiciones de aplicación de la prueba chi-cuadrado es que los valores esperados sean mayores a 5, como se obtienen frecuencias tanto observadas como esperadas inferiores a este valor, se recurre a la prueba chi-cuadrado con corrección de Yates y, además, a la prueba exacta de Fisher por ser considerada más idónea en caso de muestras pequeñas, obteniendo los valores mostrados en la Tabla 8.

Tabla 8

Resultado prueba chi-cuadrado y prueba exacta de Fisher.

F _o	F _e	$\chi^2 = \sum [(F_o - F_e)^2 / F_e]$	$\chi^2 = \sum [(F_o - F_e - 0,5)^2 / F_e]$
10	13	0,692307692	0,48076923
7	4	2,25	1,5625
16	13	0,692307692	0,48076923

1	4	2,25	1,5625
34	34	5,884615384	4,08653846
α	0,05		
v	1		
Significancia	0,95		
χ^2 crítico	3,841		
χ^2 Pearson	5,8846	$\varphi = \sqrt{\chi^2_2 / N} = 0,42$	
χ^2 Yates	4,0865	$\varphi = \sqrt{\chi^2 / N} = 0,35$	
P Fisher 2 colas	0,0391		

Elaboración propia.

χ^2 calculado con corrección de Yates, sigue siendo mayor a χ^2 crítico y la prueba exacta de Fisher arroja un valor p menor al margen de error contemplado (α) de 0,05, lo que en ambos casos rechaza la independencia de las variables percepción y presencia de alumnado inmigrante. Para comprobar la fuerza de esta relación entre las variables, se calcula el coeficiente de Phi (φ), esto es la raíz cuadrada de χ^2 dividido entre la suma de los valores marginales de la tabla de contingencia, obteniendo como resultado 0,42 y 0,35, ya que se calcula con el valor de χ^2 de Pearson y χ^2 con corrección de Yates. Pese a que el valor del coeficiente φ es lejano a 1, sí que es superior a 0, lo que vuelve a confirmar la asociación entre la variable percepción hacia la diversidad cultural y presencia de alumnado inmigrante en el centro.

Conclusiones

Teniendo en cuenta todo lo expuesto a lo largo del estudio y dada la variedad de factores que entran en juego en la consecución de una educación inclusiva e intercultural, se puede concluir lo siguiente.

De forma general, aunque la mayoría de alumnado inmigrante y su familia considere sentirse bien en el centro, se registran porcentajes significativos de alumnado autóctono indicando preferencia por trabajar en grupo con compañeros/as españoles, trato desigual por su parte e incluso algunas faltas de respeto hacia alumnado inmigrante por su condición de migrante, lo que se corrobora con las afirmaciones de este colectivo y su familia.

Se evidencia un interés limitado por la diversidad cultural en muchas familias autóctonas y sus hijos/as, cuestionando el supuesto

enriquecimiento para la comunidad educativa. Además, un porcentaje considerable de familias autóctonas muestra una valoración regular, en lugar de positiva, respecto a la incorporación de alumnado inmigrante al centro. Asimismo, se observa que hay una significativa resistencia en algunas familias autóctonas hacia la amistad de sus hijos/as con compañeros/as inmigrantes, y no encuentran interesante la presencia de este alumnado en el centro.

Por la parte de los docentes, aunque valoren la migración como un fenómeno positivo, una tercera parte no siente agrado ante la incorporación de alumnado inmigrante al centro, al igual que considera que la adaptación tanto de los niños y niñas inmigrantes como españoles ante el fenómeno multicultural es regular. Igualmente realizan una valoración negativa de los recursos disponibles para favorecer la inclusión del alumnado inmigrante en el centro.

En vista de los resultados, no es posible confirmar la primera hipótesis de esta investigación: “las percepciones de docentes, alumnado y familias hacia la diversidad cultural son positivas”.

Con las respuestas otorgadas por el colectivo docente, se confirma la existencia de elementos interculturales en los documentos del centro confirmando la hipótesis planteada al respecto: “los documentos del centro presentan elementos interculturales”. Sin embargo, no es posible realizar un análisis de estos con el propósito de averiguar cómo se recoge esa dimensión intercultural, tal y como recomienda García, J. A. (2012) en sus consideraciones para incorporar la interculturalidad a todos los documentos y planes del centro.

Sobre la formación intercultural de los docentes, se observa que aproximadamente un tercio de ellos desconoce el enfoque de la educación intercultural. Además, la mayoría no participa en cursos ni eventos relacionados con esta temática, y la mitad de los docentes manifiesta no estar familiarizada con metodologías que fomenten la inclusión y la interculturalidad. Estos hallazgos contradicen la hipótesis inicial que afirmaba que los docentes tienen formación en educación intercultural.

Como se refleja en la discusión de los resultados, la comparación entre la muestra docente de un centro con una tasa significativa de alumnado inmigrante y la de otro centro sin una tasa significativa indica que las percepciones de los docentes no son similares, contradiciendo la hipótesis que sugiere que las percepciones serían iguales en ambos casos. Este hallazgo sugiere posibles consecuencias negativas para la inclusión del alumnado inmigrante.

El estudio tiene como objetivo analizar la inclusión del alumnado inmigrante en la Educación Primaria, y los resultados revelan percepciones menos positivas de lo esperado. Las actitudes de los participantes influyen en su interacción y condicionan su interpretación de la realidad, destacando actitudes discriminatorias que plantean desafíos para lograr una sociedad inclusiva e intercultural.

Por esta razón, se puede concluir que la inclusión del alumnado inmigrante en Educación Primaria es un proceso en el que se ha avanzado positivamente como se demuestra en las respuestas de muchos participantes, pero es un proceso inconcluso, ya que las actitudes negativas hacia este alumnado y la escasa valoración de la diversidad cultural como cualidad positiva y enriquecedora para la sociedad, están presentes.

Es necesario seguir apostando por la formación docente de calidad, la colaboración y formación de las familias, la elección de políticas inclusivas y, fundamentalmente, la reflexión sobre las propias actitudes y valores para la consecución de una verdadera inclusión, tanto educativa como social.

Referencias

Aguado Odina, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill

Aguado Odina, T., Gil Jaurena, I., & Mata Benito, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado: Dilemas y propuestas. *Revista complutense de educación*, 19(2), 275-292. [En línea] Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2579819> [Visitado el 11/02/2020]

Escarbajal Frutos, A. (2010). Pluriculturalidad, instituciones educativas y formación del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(3), 95-103. [En línea] Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217015214009.pdf> [Visitado el 10/02/2020]

Escarbajal Frutos, A., Mirete Ruiz, A. B., Maquilón Sánchez, J. J., Izquierdo Rus, T., López Hidalgo, J. I., Orcajada Sánchez, N. & Sánchez Martín, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(1), 135-144. [En línea] Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4617037> [Visitado el 08/02/2020]

García Fernández, J. A. (2012). La dimensión intercultural en los documentos de planificación del centro escolar. En López, B. y Tuts, M. (Coord.). *Orientaciones para la práctica de la educación intercultural*. (pp. 69-88). Madrid: Wolters Kluwer España. [En línea] Disponible en: <http://ligaeducacion.org/escuelasinterculturales/wp-content/uploads/2015/09/orientaciones-para-la-practica-de-laeducacionintercultural.pdf> [Visitado el 14/02/2020]

- García Martínez, A., Sáez Carreras, J. & Escarbajal de Haro, A. (1999). Educación Intercultural: modelos básicos. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (4), 5-16. [En línea] Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2714357.pdf> [Visitado el 07/02/2020]
- González Yáñez, M. P. (2017). *Análisis de la inclusión del alumnado inmigrante en la etapa de Educación Primaria*. En Moreno Rodríguez, R. y Tejada Cruz, A. (coords.) et al. (2018). *Atención a la diversidad e inclusión educativa: implicaciones didácticas. Colección iAccessibility Vol. 15. La Ciudad Accesible* (pp. 101-132). [En línea]. Disponible en: https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO27377/iAccessibility_15.pdf [Visitado el 18/01/2019]
- Leiva Olivencia, J. J. (2011). Fundamentos pedagógicos de la educación intercultural: construyendo una cultura de la diversidad para una escuela humana e inclusiva. *Miscelánea Comillas*, 69(134), 5-30. [En línea] Disponible en: <https://revistas.comillas.edu/index.php/miscelaneacomillas/articloe/view/777> [Visitado el 11/02/2020]
- Leiva Olivencia, J. J. (2013). Bases conceptuales de la educación intercultural. De la diversidad cultural a la cultura de la diversidad. *Foro de educación*, 11(15), 169-197. [En línea] Disponible en: <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/284> [Visitado el 10/02/2020]
- Leiva Olivencia, J. J. y Escarbajal Frutos, A. (2011). La participación de las familias inmigrantes como fundamento pedagógico en la construcción de la interculturalidad en la escuela. *Educatio Siglo XXI*, 29(2), 389-416. [En línea] Disponible en: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/133121/122821> [Visitado el 13/02/2020]

La animación a la lectura desde la diversidad en un aula de secundaria

Elisa Sánchez García²

IES Felipe de Borbón

Resumen

Este trabajo propone desarrollar el hábito lector en el alumnado de secundaria a partir de diversas dinámicas que partirán de los gustos de los propios educandos. Ellos elaborarán sus propias propuestas literarias y animarán a sus compañeros por medio de la oralidad a leer y elegir su propuesta frente a las restantes. El punto de partida será la oralidad y el trabajo colaborativo (individual, tándem, pequeño y gran grupo). Esta actividad competencial ayudará a aquellos alumnos que no tengan el español como lengua materna (LM), dado que se fomentará la interacción oral entre iguales, pudiendo desarrollar su glosario personal a partir de las lecturas propuestas (campo semántico del deporte, misterio, ciencia ficción, intriga, aventuras, policíaca o juvenil).

Este proyecto responde a un doble reto: animar a la lectura en un momento vital donde un libro no es competencia frente al ocio digital y trabajar de manera inclusiva con todo el alumnado, adaptando los estilos y ritmos de aprendizaje.

Se pretende reforzar la oralidad, la animación a la lectura, la competencia de aprender a aprender, así como la interacción entre iguales. Hemos puesto en práctica esta experiencia en un tercero de secundaria ordinario.

Palabras clave: escuchar, oralidad, lectura, aprender.

² E-mail del autor elisa.sanchez3@murciaeduca.es y página web del IES <https://www.iesfelipedeborbon.com/>

Promoting reading from the diversity of a secondary school classroom

Abstract

This research project seeks to develop the reading habit amongst secondary students through a variety of proposals based on the students' own preferences, interests or needs. The students will develop their own proposals of literary constellations. The students themselves will encourage their colleagues through reading out loud and collaborative work (one on one, small and larger groups). This competency-based task will help those students whose mother tongue (MT) isn't Spanish. The oral interaction amongst peers will be encouraged in order for students to develop their own personal glossary through reading, thus acquiring semantic fields for a variety of areas, such as sports, mystery, science fiction, thriller, adventure, detective, teen fiction.

This project fulfils two challenging objectives: Firstly, encouraging reading at a crucial time where a book isn't young people's preference in comparison to digital entertainment. Secondly, providing the opportunity to work inclusively with the whole student group adapting learning styles and learning pace.

The purpose of this project is to reinforce the oral nature of reading (Speaking and listening), to encourage students to read, to develop the competency of 'learning to learn' and to promote interaction amongst peers. The focus will be on the innovation planning phase, thus proposing the experience of a 3rd course of secondary.

Keywords: listening, oral, reading, learning.

Introducción

El proyecto de innovación que proponemos a continuación destaca la importancia de la comprensión de textos orales y escritos para posteriormente poder desarrollar a la producción tanto oral como escrita. Esta propuesta surge a partir de las necesidades que se van detectando de manera progresiva en distintas situaciones de aprendizaje reales de aula, como las incorporaciones tardías de alumnado que puede presentar o no el español como lengua materna (en adelante LM) en algunos centros educativos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. En ocasiones, algunos alumnos vienen acompañados de una serie de carencias que requieren un refuerzo de la oralidad, dado que esta dificultad puede complicar la socialización o de aceptación en el grupo de referencia, así como advertir de ciertas necesidades o atenciones del alumno por parte del profesorado.

Algunos de los puntos a favor de la presente propuesta son: la implicación del equipo directivo, su viabilidad económica – no requiere de inversiones adicionales-, la contribución al aprendizaje de una lengua materna (LM) o una segunda lengua (en adelante L2), la adquisición de hábito lector para, posteriormente, desarrollar la habilidad escrita, la inclusión de todo el alumnado en las tertulias literarias y la animación a la lectura, poniendo de manifiesto el crisol cultural que representa cada agrupamiento abordando temas de su interés (para poder desarrollar a partir de sus focos de interés otras dinámicas a través de lecturas, trabajos, investigaciones...). El aprendizaje resultante será activo, práctico, motivante, favoreciendo un plan lector de centro, dado que podrán intervenir distintas áreas (pudiendo focalizarse en temas concretos como: el cambio climático, educación para la salud, la igualdad de oportunidades o nuestra propia historia a través de las materias como Lengua, Geografía o Biología).

Esta dinámica pretende favorecer la lectura en una doble vertiente: como vehículo de adquisición y perfeccionamiento del español como LM o L2 en primera instancia, y en segunda, transformando al alumnado en animadores literarios entre iguales a través de distintas dinámicas. Consideramos que la lectura es una herramienta fundamental para poder desarrollar la competencia de aprender a aprender. En un momento dado, nuestros alumnos aprenden a leer, a partir ahí, la mayoría de sus aprendizajes se desarrollarán a partir de esta herramienta que requiere de un entrenamiento y una constancia. De no ser practicada tendremos unos alumnos que no entenderán lo que lean, lo que dificultará su proceso de aprendizaje y provocará que el fracaso escolar esté acechándoles, puesto

que cuanto menos se lee, más cuesta adquirir este hábito.

En el aula el docente tratará de conectar con los conocimientos previos del grupo, sus gustos para poder proponer lecturas y actividades competenciales a través de herramientas y aplicaciones que les resulten motivantes. Se fomentará un ambiente relajado, donde el alumno se sienta seguro para poder intervenir, proponer e interactuar entre iguales con la supervisión del profesor de área, en este caso concreto, de Lengua. Se propiciará el trabajo individual (la investigación de lecturas, el bagaje personal, el desarrollo de un espíritu crítico, se desarrollará en la primera sesión); en parejas o tándem, donde podrán contrastar y evaluar diversas propuestas (lecturas y actividades competenciales que puedan resultar motivantes, tratando de seducir al compañero de su propuesta. Se producirá una vez hayan reflexionado sobre los propios gustos para poder influir en el compañero); en pequeño grupo (tres o cuatro miembros, a elección del docente, desarrollando la interacción social entre iguales, aprendiendo de la diferencia, valorando y respetando otras culturas. Deberán seleccionar un título que deberán defender ante la clase), gran grupo (se seleccionarán distintos planes lectores, en virtud de los gustos e intereses a partir de las propuestas elaboradas por los propios alumnos, se les propondrá una rúbrica. De esta forma cada grupo defenderá un título, deberán elegir uno habiendo escuchado y participado en los coloquios y mesas redondas, se irán evaluando los aspectos positivos y mejorables de cada propuesta, debiendo seleccionar mediante una votación anónima un solo título).

De esta forma el alumnado podrá desarrollar un gusto lector, estando abierto a recibir opiniones diferentes a la suya, debiendo argumentar sus propuestas y asumir que no siempre será su opción la seleccionada por su grupo (aunque sea respetada y valorada). También se desarrollarán distintos tipos de inteligencias (Gardner), siendo la intra e interpersonal de destacada importancia en este proceso. El docente guiará y propiciará un ambiente de trabajo colaborativo, positivo e inclusivo, más importante si cabe tras la pandemia y sus efectos.

La clave será la progresión: el apoyo de la oralidad y la interacción entre iguales a través de intervenciones breves (5-10 minutos en las primeras sesiones), enfoque multisensorial (auditivo, visual, kinestésico para atraer y mantener la atención...), resultará fundamental la intervención del alumnado y el *input* al que se les someta (debe ser amplio y rico, a través de medios tradicionales y digitales, tanto en el centro educativo como en su domicilio).

La dinámica de aula debe desarrollarse necesariamente en un ambiente positivo, relajado, donde cada alumno se sienta seguro a la hora de

intervenir y realizar propuestas, sintiéndose valorado y reconocido por sus iguales, el docente será el que vele por este ambiente de trabajo.

Los alumnos que presenten el español como L2 irán progresando de manera paulatina, formarán parte de distintos grupos, no coincidiendo para evitar que se aíslen y empleen su LM en vez de la L2. En primer lugar, emplearán oraciones breves y simples, con vocabulario comprensible (se les podrá facilitar un glosario visual con las familias de palabras relacionadas con la temática que esté desarrollando su grupo: misterio, miedo, aventuras, etc.), los compañeros podrán reforzar su expresión oral a través de comunicación no verbal (Poyatos): gestos, movimientos...

La finalidad que perseguimos es fomentar el desarrollo integral del alumnado, su inclusión, el desarrollo del español a través del fomento y la animación a la lectura a través de sus propias propuestas. Los tres ejes vertebradores serán: mejorar la competencia comunicativa, adquirir el hábito lector, desarrollar el pensamiento crítico, integrando los diversos aprendizajes a través de la lectura.

Esta propuesta se caracteriza por: desarrollar un aprendizaje activo, creativo, significativo y crítico; se partirá de los gustos del alumnado y de sus conocimientos previos, teniendo siempre presente la diversidad de gustos, ritmos y estilos de aprendizaje. Fomentaremos el desarrollo y promoción de las competencias clave (LOMLOE): competencia en comunicación lingüística, plurilingüe, competencia en matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería, competencia digital, competencia personal, social y de aprender a aprender, competencia ciudadana, competencia emprendedora, competencia en conciencia y expresión culturales.

La animación a la lectura promueve el aprendizaje de un repertorio léxico, de destacada importancia dado el acervo léxico cada vez más reducido de nuestro alumnado. Entre las posibles estrategias que hemos desarrollado, proponemos: estrategias de memoria (asociar voces a un contexto determinado), aplicar imágenes y sonidos (pueden realizar un glosario audiovisual de las palabras que presenten una mayor complejidad, campos semánticos...), utilizar la acción (respuesta física total, J. Asher *Total Physical Response -ELE-*), estrategias cognitivas (analizar y razonar), estrategias de compensación (emplear “pistas” lingüísticas para superar las posibles dificultades idiomáticas que se puedan presentar a lo largo del desarrollo de las sesiones).

Los objetivos serán: Entender las necesidades educativas del alumnado en general y de aquellos con desconocimiento del idioma en particular;

desarrollar un ambiente motivante, propiciando soluciones a través de actividades competenciales de aquellos problemas que se puedan presentar en el aula; introducir a todo el alumnado en la importancia transversal de la lectura como herramienta de conocimiento, no se trata tanto de ser de ciencias o de letras, de querer seguir o no con unos estudios posobligatorios, sino de que el alumnado y sus familias sean conscientes de la continua transformación de la sociedad actual y de la necesidad de estar en un proceso continuo de aprendizaje a través de la lectura. La lectura presenta esta doble vertiente: fuente de placer y versatilidad. En una sociedad donde prima la utilidad esta última razón no resulta baladí aunque no será la que motive el presente proyecto.

Los logros serán: Entender las necesidades educativas del alumnado en general, más habituado a la inmediatez de las redes sociales, a textos breves y sin conectores. Desarrollar un ambiente educativo motivante, propiciando soluciones a diversos problemas que se puedan plantear en el aula, la incompreensión cultural se resuelve con conocimiento y empatía. Introducir al alumnado en la importancia de su vertiente cultural, sentando las bases para que posteriormente y de manera individual pueda desarrollar su gusto y hábito lector que como docentes esperamos que les acompañe a lo largo de su vida académica y profesional.

A través de esta propuesta se elaborarán materiales educativos orales y escritos desde las experiencias y conocimientos del alumnado, pudiendo ser extrapolables las estrategias a otros grupos, cursos y centros educativos con perfiles semejantes.

Se concluye con una evaluación de todos los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje que facilitarán la mejora de este proceso en posteriores desarrollos. Concibiendo la evaluación como un proceso necesario para una mejora continua y constante, un elemento orientador en el proceso de investigación al que el docente está abocado en una realidad diversa, cambiante y rica.

La animación a la lectura

La innovación es una herramienta a través de la cual mejora la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. La innovación educativa puede darse en tres vertientes: pedagógica, metodológica y en recursos didácticos. Esta propuesta presenta esta triple vertiente: innovación pedagógica -propiciando el método situacional, desarrollando las destrezas orales-, metodológica -fomentando un aprendizaje cooperativo y gamificado-, de recursos -cada grupo generará su propio material didáctico: su propuesta de animación a la lectura, pudiendo elaborar un

anuncio de su propuesta, tarjetas de campos léxicos sobre el género o temática del título propuesto o comparar el significado de lectura en su cultura materna y en la española-. El profesorado -en consonancia con su voluntad de servicio público- innova en su práctica docente con la única intención de apoyar al alumnado, tratando de favorecer la inclusión en todos los ámbitos posibles y desarrollando de manera integral los conocimientos, incorporándolos en la sociedad actual, de manera crítica a través del conocimiento. De nada sirve la libertad de opinión desde la ausencia de conocimiento.

Este proyecto de investigación pretende generar una mejora en la sociedad actual, pudiendo ser empleado por diferentes docentes, favoreciendo una motivación intrínseca y extrínseca, generando en el aula y fuera de ella la colaboración entre iguales, proporcionando una enseñanza personalizada, desarrollando un aprendizaje activo, así como posibilitando la creatividad a través de la animación a la lectura. Es extrapolable a un alumnado que presente diferentes edades, procedencias y culturas, ritmos y estilos de aprendizaje e intereses, integrando diversas áreas de conocimientos y competencias clave (LOMLOE). Los beneficiarios directos serán los alumnos y los indirectos la sociedad española -promoviendo una ciudadanía formada, inquieta, crítica y comprometida con la realidad circundante-.

Nos situaremos en la comprensión y producción de textos orales y escritos, las bases lingüísticas, psicológicas y pedagógicas. Destacando las diferencias entre oralidad y escritura, la comprensión y producción de textos escritos, bases pedagógicas de la escritura.

En primer lugar, partiremos de la comprensión y la producción de textos orales, permitiendo que nuestro alumnado desarrolle su capacidad comunicativa en diversas circunstancias a las que se enfrentará en su vida real.

La lingüística cognitiva o psicolingüística, entre otras, han destacado la importancia de la oralidad en el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado. Cassany, Luna y Sanz (1994) han subrayado la necesidad de desarrollar la didáctica de la oralidad. López, Encabo y Jerez (2017) proponen equilibrar el tiempo y las energías dedicadas a la oralidad y la escritura.

La materia de Lengua Castellana y Literatura recoge en su currículum objetivos y contenidos para el desarrollo de destrezas orales (en el bloque 1) en todos los cursos. Las diferencias entre oralidad y escritura se pueden sintetizar en los siguientes puntos:

La oralidad emplea el canal oral-auditivo, frente a la escritura que emplea el canal visual. La interacción entre emisor y destinatario, que propicia la oralidad puede ser interrumpido o modificado frente a la escritura.

La oralidad presenta un carácter efímero (evanescencia, Hockett) y, generalmente, espontáneo, frente a la escritura que aspira a salvaguardar conocimientos y experiencias, a través de una planificación.

La oralidad presenta una mayor variedad lingüística (diatópica, diafásica según la situación comunicativa).

Mención especial merece en este punto las redes sociales y las aplicaciones de mensajería instantánea en estas edades con las que trabajamos, que han venido a desdibujar las líneas que tradicionalmente han separado la oralidad y la escritura.

Esta propuesta surgió para dar respuesta a las carencias que presenta parte de nuestro alumnado, no habiendo desarrollado adecuadamente las destrezas en comprensión y producción orales pudiendo servirnos de aplicaciones que les resulten atractivas desde la precisión y corrección léxicas.

Principios metodológicos

Cassany, Luna y Sanz proponen una serie de cuestiones metodológicas como: realizar ejercicios breves y frecuente de unos 5-10 minutos (aquí se sitúa nuestra propuesta de las primeras sesiones). Poner énfasis en la comprensión del texto oral, trabajar con textos orales variados (nosotros profundizaremos en la animación a la lectura: novela, cuento, cómic, teatro, poesía...para detectar preferencias por géneros y temáticas), emplear el aprendizaje cooperativo (trabajaremos en tándem, pequeño y gran grupo que se mantendrán de manera trimestral).

Junto a la comprensión oral, la expresión oral es otra vertiente que consideramos necesaria reforzar en el aula. Hablamos bastante más de lo que escribimos y, sin embargo, es difícil hablar bien. Al incidir en el desarrollo de la expresión oral, potenciaremos una serie de habilidades (Luna, Cassany y Sanz, 1994): planificar el discurso (elaborando guiones y notas previas), conducir el discurso (saber emplear fórmulas de apertura y de cierre), conducir la interacción (reconocer y ceder el turno de palabra), negociar el significado (adaptándose al interlocutor), producir el texto oral (eligiendo el registro según la situación comunicativa), cuidar los aspectos

no verbales (kinésica, proxémica y paralenguaje. Poyatos 1994).

Siguiendo la investigación propuesta por López, Encabo y Jerez (2017) proponemos un aprendizaje activo, competencial e integrador de estrategias relacionadas con la comprensión y producción oral por medio de la elaboración de itinerarios lectores (podemos entender como sinónimo de constelación lectora o planes individualizados de lectura). Cada uno de los pequeños agrupamientos deberá elegir un solo título de entre todos los propuestos por cada uno de los integrantes, sirviendo esta actividad de animación a la lectura entre iguales a través de lecturas anzuelo que podrán iniciar a nuestro alumnado en temáticas que le resulten de interés y posiblemente hayan desconocido hasta el momento que su compañero se las descubrió. Se pretende establecer un entramado de relaciones sociales y culturales entre iguales.

Cassany (2021) propone la participación de todo el alumnado de forma oral, para ello marca una serie de estrategias: informar de la libertad para participar en clase, siendo entes activos en su proceso de aprendizaje, establecer por parte del docente un equilibrio en las participaciones del alumnado, unos pocos no deben controlar las intervenciones y otros no deben pasar desapercibidos y no contribuir a esta dinámica. Es una propuesta de todos y para todos.

Cassany propone crear un buen ambiente de aula siguiendo las siguientes directrices:

- Identificación y descubrimiento de las particularidades y gustos de cada alumno. Preferiblemente diferentes en un mismo grupo, se trata de abrir horizontes.

- Aceptación, mediante la escucha activa y el conocimiento de sus aficiones fuera del centro. Mencionando estos aspectos en el aula e ilustrándolos con ejemplos cercanos a ellos. De esta forma los alumnos se sentirán más próximos al docente y sus propuestas de trabajo.

- Disponibilidad, facilitando el correo corporativo (xxx@alu.murciaeduca.es) o un entorno virtual de aprendizaje a través del cual el alumno tenga la posibilidad de intercambiar intereses con el docente (Aula Virtual o Google Classroom).

- Atención eficaz, ofreciendo atención y tutoría. Una retroalimentación a corto plazo para evitar la desmotivación (de ahí las dinámicas iniciales de diez minutos).

- Expectativas, recomendando películas, discos, libros, webs de interés. Mostrando interés por sus propuestas y progresión.

Una opción versátil puede consistir en llevar un registro de las interacciones más relevantes, ofreciendo una visión global de las aportaciones más interesantes para ofrecer al alumnado una retroalimentación que se concretará en sus respectivos itinerarios lectores (juvenil, misterio, aventuras, ciencia ficción, etc.), que les conducirá a una única propuesta final (una lectura que podrá abrir una ruta lectora).

Deberemos tener en consideración la necesidad de construir el mejor ambiente posible en el aula, como un espacio seguro, donde el alumnado sea capaz de intervenir libremente, para ello, el docente deberá regular el comportamiento del alumnado a partir de una observación activa, a través de esta obtendremos una información valiosa como: sus intereses, estilos y ritmos de aprendizaje, evitando redundancias, conflictos culturales o desfases que resulten desmotivadores para nuestro alumnado.

En el momento de organizar los equipos (que tendrán una duración trimestral) buscaremos intencionadamente la heterogeneidad y la complementariedad. Promoviendo *a priori* un intercambio entre iguales para tomar contacto y generar vínculos y, posteriormente, se asignarán responsabilidades: tareas y procedimientos para poder crear esa propuesta de itinerario lector que deberán exponer y defender en el aula. La actitud de los diversos miembros de cada equipo debe ser la de asumir una responsabilidad individual y grupal, derivada de la colaboración entre iguales. Buscando fortalecer las relaciones personales que presentaban previamente tanto en pequeño grupo como de aula.

Método

Tras las primeras sesiones del trimestre y curso escolar, habiendo realizado una prueba inicial para comprobar el punto de partida de nuestro alumnado (aproximadamente a principios de octubre), habremos obtenido la información suficiente para poder empezar a planificar la dinámica y los posibles agrupamientos, conociendo el nivel del que partimos y las posibles afinidades. Esta propuesta se inició en octubre del curso 2022/23.

La clave será activar los conocimientos previos, conocer los gustos e intereses, evitar la creación de grupos excluyentes en el aula, enriquecer desde la diversidad a los integrantes del aula, por medio de actividades orales breves y motivantes los últimos cinco-diez minutos para que empiecen a intervenir en el aula siguiendo las normas de cortesía (Lakoff), posteriormente y de manera gradual, se irán incorporando y desarrollando

tareas multisensoriales, recurriendo a la audición, a la kinésica, moviendo a los alumnos y activándolos en el sentido de la dinámica de aula propuesta. Es importante que el alumno se sienta protagonista de su aprendizaje, responsable del mismo y para ello la disposición de aula se irá adaptando a los diversos agrupamientos (debemos recordar que el aula no es el único espacio a nuestra disposición, podremos recurrir a la biblioteca, el aula Plumier, o el patio) promoviendo un ambiente relajado, tratando de implementar y resolver carencias y dificultades conforme se vayan planteando.

Tras las dos o tres primeras sesiones, donde se plantearán los gustos y hábitos lectores de manera individual y en tándem; los agrupamientos de tres o cuatro alumnos empezarán a interactuar e intercambiar sus respectivos bagajes lectores para finalmente proponer al gran grupo su lectura, argumentando y justificando su elección, procediendo a su difusión dentro del grupo a través del Aula Virtual y fuera de él a través de la página web del instituto.

Objetivos

El presente proyecto de innovación se circunscribe en torno a tres objetivos generales:

- Fomentar la oralidad en el aula, tanto comprensiva como productiva. Respetando los principios que marca la cortesía.

- Promover el respeto a la diversidad, fomentando la inclusión de todo el alumnado, respetando los distintos estilos y ritmos de aprendizaje.

- Animar a la lectura entre iguales a través del trabajo cooperativo, favoreciendo la interculturalidad.

En una sociedad interconectada donde el conocimiento está presente en la red, el reto que se nos presenta como docentes es favorecer la competencia lectora y promover un espíritu crítico, que les posibilite distinguir una información veraz de otra falsa. De nada sirve la libertad de opinión si no se tiene una libertad de pensamiento y esta viene de la mano de la cultura y el conocimiento. Nuestra propuesta es promover la lectura, la cultura y el conocimiento.

Población

Nuestro alumnado en su mayoría viene con el español como lengua interiorizada aunque en nuestro grupo de referencia no todos cumplen esta

condición. Nuestra alumna senegalesa tiene el francés como LM y el brasileño el portugués. Los demás sí tienen el español como LM aunque con diferente grado de perfeccionamiento. Además cada alumno es un ser único que presenta distintas facilidades y dificultades, hemos desarrollado distintos planes individualizados de trabajo adaptándonos a las necesidades metodológicas que presentan (LOMLOE).

Procedencia	Número de alumnos
Española	18
Marroquí	5
Brasileña	1
Senegalesa	1

ACNEAE	Número de alumnos
TDA	2
Inteligencia límite	2

Contexto

La muestra de este proyecto está contextualizada en un tercero de secundaria ordinario, constituido por 25 alumnos de diversa procedencia, en su mayoría española aunque también contamos con cinco marroquíes, un brasileño y una senegalesa, tienen como lengua vehicular el español aunque dos alumnos presentan ciertas dificultades a la hora de expresarse tanto de forma oral como escrita. El aula presenta distintos ritmos y estilos de aprendizaje, debiendo dar respuesta también a aquellos alumnos que llevan un plan de atención personalizado (PAP). Tienen en su mayoría quince años de edad y viven en la zona de influencia del instituto Felipe de Borbón (Ceutí). Esta propuesta favorece el desarrollo y adquisición de la competencia comunicativa en lo relativo al desarrollo de las competencias pragmáticas de carácter sociocultural y sociolingüístico en pequeños grupos, conjugándose con las experiencias previas y en consonancia con los intereses y necesidades. También promueve el hábito lector y el desarrollo de la inteligencia inter e intrapersonal, tan importantes en estas edades y después las limitaciones sociales de una pandemia global y las restricciones que conllevó en edades formativas.

El perfil del docente que promueve estas dinámicas se caracteriza por:

- Promover situaciones de intercambios de intereses, para focalizar en estos los posibles itinerarios lectores que proponga a su alumnado.
- Ser un buen animador social, desarrollando la empatía y el trabajo colaborativo en el grupo de referencia, propiciando la inclusión y el enriquecimiento. De esta forma evitaremos que personas introvertidas, nuevas o sin amigos en el aula se queden aisladas.

- Implicar al alumnado en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la animación a la lectura. Resulta motivador.

- Difundir las propuestas del alumnado en la biblioteca y el entorno virtual de aprendizaje de los distintos terceros para cumplir con la función de promover la animación a la lectura entre iguales a través de la tecnología.

Ámbitos de mejora educativa

- Objetivo: Animar a la lectura, promoviendo un hábito que genera conocimiento y espíritu crítico.

- Destinatario: Grupo de referencia, en este caso, tercero de secundaria, aunque esta propuesta es extrapolable a cualquier grupo y etapa.

- La infraestructura técnica, en principio no requiere de ninguna en particular.

- La calidad del contenido. Evaluación del contenido digital siguiendo la norma UNE 71362 Calidad de los materiales educativos digitales (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado): coherencia didáctica (queda reflejada en la programación), formato y diseño (adaptado a los intereses del grupo de referencia), motivación y aprendizaje (adaptado a los ritmos y estilos de aprendizaje de los distintos integrantes del grupo), calidad, estructura y estabilidad (facilitando unas pautas que permanecerán estables a lo largo del trimestre, pudiendo ser revisadas para posteriores dinámicas).

Esta propuesta no se corresponde con ninguna unidad didáctica en particular (aunque se podría vincular). Se trata de fomentar en nuestro alumnado una dinámica que en principio siente lejana como es el hábito lector, no se persigue un atracón de una tarde, sino la necesaria incorporación del hábito lector, igual que nuestro alumnado tiene parcelado un tiempo de gimnasio, de siesta o de amistades, deben ser capaces de crear un tiempo y un espacio de calidad dedicado a la lectura, en cualquier soporte y temática. Una vez que este hábito esté adquirido, se producirá de manera progresiva el necesario filtro de las diversas lecturas. Es por ello que está situada en tercero nuestra propuesta, al ser un curso reglado y de carácter obligatorio, teniendo por delante un tiempo precioso para poder afianzar esta costumbre que de otra manera se podría perder.

Durante esta dinámica, el docente reflexionará sobre todo el proceso, así como la posible mejora del mismo. Tras la puesta en práctica, trataremos de dar respuesta a las siguientes cuestiones:

¿Dedican mis alumnos un tiempo parcelado y de calidad a la lectura? ¿Cómo podría conseguirlo?
¿Han participado todos los alumnos en el proceso? ¿Cómo puedo promover la participación de los menos activos?
¿Han leído los textos propuestos en clase? ¿Por qué? ¿Qué dificultades han encontrado?
¿Han mostrado interés por seguir esta dinámica? ¿Hemos tratado de dar respuesta a sus sugerencias de evaluaciones previas?
¿Qué propuestas de mejora han sugerido? ¿Se pueden implementar? ¿En qué medida?

Consideramos necesario una evaluación de las propuestas para poder ofrecer una respuesta lo más ajustada posible a las necesidades de nuestro alumnado y su realidad rica y diversa, lo que supone un reto para el docente que pretende incorporar un hábito que en muchas ocasiones les resulta ajeno. El alumno se autoevaluará a través de las unas reflexiones previas:

¿Cuánto tiempo dedico a la lectura como fuente de placer? ¿Cuándo leí el último libro?
¿A qué género pertenece? ¿Cuál es su temática? ¿Y su título?
¿Podría establecer otros títulos de otros autores que me llevaran a través de un plan individualizado de lectura? ¿Lo recomendaría? ¿Por qué?
¿Por qué no investigo sobre otras obras? ¿Cuándo visité una biblioteca por última vez?
¿Me motivan los encuentros con autor desarrollados en el instituto?

Temporalización

Dedicaremos un tiempo de la última sesión semanal, detallado posteriormente, durante las semanas planificadas, promoviendo la oralidad y el intercambio de opiniones, las fórmulas de cortesía y la mediación cuando esta sea necesaria.

Temporalización de la metodología activa (Johnson, 2009).

Primera y segunda sesión: Reflexión individual de unos 5-10 minutos sobre los gustos lectores del alumnado, libros, géneros o temáticas favoritas a través de preguntas abiertas, palabras clave, anuncios, noticias... Se podrá realizar una lluvia de ideas. De esta forma generaremos el interés

en el alumnado y detectaremos focos de interés.

Tercera, cuarta y quinta sesión: Reflexión por parejas de unos 10-15 minutos, puesta en común de propuestas que se ajusten a sus respectivos gustos, aportando razones, de manera flexible y abierta, recibiendo y aportando propuestas (mediante citas, argumentos, fotografías, cortos, anuncios, *knolling*...). La primera semana interactuará uno, la segunda el otro y en la tercera deberán de intercambiar opiniones y llegar a un acuerdo. Nuestro alumnado habrá empezado ya a promover la lectura a través de este intercambio de experiencias lectoras (pudiendo planificar una visita a una biblioteca o librería). Aproximándose a autores y títulos concretos, muchos de ellos actuales. El espacio para la realización de esta dinámica puede ser la biblioteca del centro o el patio.

Sexta y séptima sesión: Constitución de pequeños grupos de tres o cuatro miembros, gestionados por el docente lo más ricos y diversos posibles. Desempeñarán los papeles de: secretario (ordena, verifica y corrige), portavoz (media entre el grupo y el docente), coordinador (genera buen ambiente, genera preguntas, fomenta la participación de todos los miembros), controlador (orienta el trabajo de manera global, distribuye tareas, supervisa los turnos, el volumen de la voz y el ruido). Durante 20-25 minutos elaborarán diversas propuestas de lectura, debiendo debatir y justificar oralmente la elección final para trasladarla y defenderla frente al gran grupo. De esta forma se procederá a una criba previa, selección de títulos y justificación de los mismos, interactuando de manera oral entre iguales de manera respetuosa.

Octava sesión: Los pequeños grupos procederán a defender sus propuestas y tras ellas el gran grupo someterá a votación la lectura que se realizará en el siguiente trimestre, proponiendo este título como posible motor de un itinerario lector. Todas las propuestas finalistas serán difundidas en el tablón de anuncios de la clase, el Classroom del aula y la más votada siendo trasladada a la biblioteca y la página web del instituto.

Sesión	Objetivo	Medio	Temporalización
Sesiones 1 y 2	Reflexión oral individual	Descubrimiento personal	5'-10'
Sesiones 3, 4 y 5	Reflexión con materiales de libre elección en tándem	Persuasión y transmisión de intereses.	10'-15'
Sesiones 6 y 7	Reflexión en pequeño grupo	Intercambio de propuestas.	20'-25'

		Selección de una de ellas.	
Sesión 8	Información entre iguales Selección de uno de los títulos propuestos Votación y difusión	Creación de focos de interés. Animación a la lectura	6' por propuesta

Objetivos sociales en el ambiente de aula del presente proyecto:

- Dotar al alumnado de las herramientas suficientes para la resolución pacífica de conflictos dentro y fuera del aula a través del diálogo.
- Establecer y mantener relaciones interpersonales basadas en el respeto, la empatía y la solidaridad.
- Fomentar la escucha activa y la comunicación asertiva.
- Producir textos orales y escritos que propicien la animación a la lectura entre iguales.

Resultado

Dimos por alcanzados por objetivos marcados, siendo conscientes de que toda propuesta requiere de un continuo proceso de mejora a través de diversas actuaciones de evaluación. Le facilitamos una rúbrica de evaluación al alumnado para que supiera en todo momento que se esperaba de ellos y cómo serían evaluados tanto en forma como en contenido.

El resultado de esta experiencia fue interesante y reveladora. La novela seleccionada por el grupo fue *Un lobo dentro* de Pedro Mañas, donde se aborda el tema del acoso escolar, primero como víctima pasiva y después como víctima activa, puesto que el protagonista se transforma de víctima en acosador. A lo largo de sus páginas se aborda el tema de las amistades, la familia, un divorcio, la identidad en un momento de transición a la vida adulta y la ausencia de comunicación intrafamiliar. Los itinerarios finalistas del grupo versaron sobre las relaciones personales y el acoso

escolar, seguido de la intriga y el misterio.

Nuestros alumnos fueron escuchados y respetados, interactuaron, promovieron la lectura entre iguales a través de la oralidad y consiguieron conocer títulos recomendados que daban respuesta ajustada a sus inquietudes e intereses.

De esta dinámica se seleccionó un título pero para llegar a este, se recorrió un camino a través de diversas posibilidades que despertaron el interés por la lectura en nuestro alumnado.

Itinerario	Título	Lectores	Porcentaje
Acoso escolar	<i>Un lobo dentro</i>	9	36%
Policíaca y gótica	<i>El efecto Frankenstein</i>	7	28%
Juvenil, homenaje literario	<i>Mala luna</i>	6	24%
Acoso escolar	<i>Invisible</i>	5	20%
Rebelde	<i>Y luego ganas tú</i>	2	8%
Relaciones familiares	<i>El almacén de las palabras terribles</i>	2	8%

A petición de los alumnos en sesiones posteriores, se buscó información en la biblioteca del instituto en los ordenadores. Los grupos fueron elaborando sus rutas lectoras. De los 25 alumnos 6 leyeron alguna de las propuestas realizadas por sus compañeros, lo que supone un 24% del total.

Sobre el acoso escolar mostraron interés por *Sé que estás ahí* de Lydia Carrera Sousa y *Ninfa rota* de Alfredo Gómez Cerdá. Tras *El efecto Frankenstein* por *El guardián entre el centeno*.

Conclusiones

Haber indagado en los intereses del alumnado -en un momento decisivo de su trayectoria lectora, dándoles la oportunidad de proponer, razonar, argumentar y difundir sus propuestas- ha sido beneficioso (desarrollando la motivación hacia el aprendizaje a través de la lectura). De todas las lecturas que propusieron ha sido recurrente el tema de las relaciones personales -entre iguales e intrafamiliares- y el acoso escolar, mostraron interés y tras la experiencia algunos alumnos leyeron la novela escogida por la mayoría *Un lobo dentro* de Pedro Mañas, animados por sus compañeros, que actuaron como animadores culturales.

Las relaciones personales en el grupo de referencia se vieron reforzadas, integrando a aquellos alumnos que se incorporaron de forma tardía -con

desconocimiento del idioma-, fomentando el aprendizaje del español como lengua vehicular a través de los campos semánticos de las diferentes líneas temáticas que fueron surgiendo de manera progresiva en las distintas sesiones. Se fueron construyendo itinerarios lectores, constelaciones literarias o planes de lectura que propiciaron debates y coloquios entre iguales, desarrollando la diversidad y el respeto ante la discrepancia en los tiempos de aula compartidos, creando una red de conocimiento y empatía que nos remite al sentido etimológico de la palabra texto. Como todas las propuestas, necesitan un rodaje para ir mejorando su puesta en práctica, estadio en el que nos encontramos y que trataremos de ir perfeccionando en sucesivas realizaciones, pese a los posibles errores cometidos nos sentimos satisfechos con la respuesta del alumnado y las lecturas desarrolladas, así como de las diversas intervenciones que versaron sobre temas tan importantes como el acoso, las relaciones familiares o la igualdad.

Referencias bibliográficas

- 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>]
- 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.
- Garyzábal y Codesido (2015) Fundamentos de psicolingüística. Madrid.
- Síntesis Jiménez Burrillo F. (1981) Psicología social. Lamas, Angela Schrott, 2021, ISBN 978-3-11-033488-3, págs. 61-78.
- Guerrero y Caro (2015) Didáctica de la lengua y Educación literaria. Madrid. Pirámide.
- 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>]

Análisis de los trastornos derivados de la ansiedad en la etapa de Educación Primaria, a través de la versión española del cuestionario SCAS

Ainara Mateo Sampere³.

Universidad de Murcia.

Resumen

Este Trabajo de Fin de Grado tiene por objetivo dar a conocer el estado de preocupación, que puede predominar entre los alumnos de Educación Primaria, conocido como “ansiedad”. Se ofrece un análisis diferencial de dicho estado emocional, relacionándolo con la sintomatología y las clasificaciones principales, a partir de parámetros y comportamientos característicos, acordes a la etapa de crecimiento analizada; siendo esta el último curso de Educación Primaria, 11-12 años. A través de la versión española de la “Spence Children’s Anxiety Scale, SCAS”, se ha medido los niveles de ansiedad experimentados por un grupo de alumnos; con el fin de conocer los valores mostrados ante 6 trastornos ansiosos muy comunes en esta etapa: ansiedad por separación, fobia social, miedos, ataques de pánico, ansiedad generalizada y trastorno obsesivo-compulsivo. Finalmente, se ofrecen conclusiones relacionadas con el análisis de los resultados obtenidos, que pueden ser útiles a la vista de los docentes, de cara al cuidado de la salud mental de los discentes.

Palabras clave: ansiedad; salud mental; estudiantes; síntomas.

³ ainaramsum@gmail.com
<https://www.um.es/>

Analysis of disorders derived from anxiety in the Primary Education stage, through the Spanish version of the SCAS questionnaire

Abstract

This Final Degree Project aims to make known the state of worry, which can predominate among Primary Education students, known as "anxiety". A differential analysis of said emotional state is offered, relating it to the main symptoms and classifications, based on characteristic parameters and behaviors, according to the stage of growth analyzed; this being the last year of Primary Education, 11-12 years old. Through the Spanish version of the "Spence Children's Anxiety Scale, SCAS", the levels of anxiety experienced by a group of students have been measured; In order to know the values shown on the 6 very common anxiety disorders at this stage: separation anxiety, social phobia, fears, panic attacks, generalized anxiety and obsessive-compulsive disorder. Finally, conclusions related to the analysis of the results obtained are offered, which may be useful in the view of teachers, to improve student's mental health care.

Keywords: anxiety; mental health; students; symptoms.

Introducción

Es importante conocer la base de la que partimos, entendiendo la ansiedad como una respuesta que surge dentro de cada individuo, como defensa emocional ante un posible peligro o amenaza; generalmente estas respuestas emocionales comienzan a darse en la infancia, pudiendo tener una gran repercusión en la edad adulta, si no son tratadas correctamente (Fernández, 2015). De estas respuestas, surgen los trastornos ansiosos, cuyos estudios suelen ser tratados con mayor abundancia en la etapa adulta, dejando de lado los inicios originados en la infancia.

Centrándonos en los trastornos característicos de la etapa de desarrollo y crecimiento infantil, encontramos que el número de estudios ha ido en aumento en los últimos años, debido a las secuelas registradas tras la pandemia infecciosa de COVID-19, y su respectivo confinamiento apresurado. Estas medidas tomadas, han tenido una gran repercusión, en mayor parte negativa, en cuanto a la salud mental de los niños y adolescentes, en ámbitos sociales y emocionales (Coronel et al., 2021).

De este hecho, surge la necesidad de plantearnos el análisis de los trastornos ansiosos más comunes de la infancia, con el fin de conocer los niveles de ansiedad existentes en los alumnos del último curso de Educación Primaria.

La ansiedad en etapa de crecimiento

A lo largo de la historia, al concepto de “ansiedad” se le han atribuido numerosas definiciones ya que, como menciona Viedma del Jesús (2008), ha sido estudiada desde distintas perspectivas, como puede ser: partiendo de una reacción emocional, entendiéndola como una respuesta, encajándola como un rasgo de nuestra personalidad, viéndola como un estado de salud mental e, incluso, como una experiencia interna que trasciende dentro de un ser humano. Es por ello, que para poder avanzar hacia el trasfondo que se quiere llegar, debemos entenderla como: “estado emotivo y respuesta que surge cuando uno se halla expuesto a situaciones que impliquen peligro o amenaza, es una experiencia universal y cotidiana para todo ser humano” (González, 1993, p.9).

Es imprescindible no confundir una emoción con un estado. En este caso, como hace referencia la psicóloga Cano (2022), la ansiedad viene de la emoción del miedo. La emoción base sería el miedo que, mantenido en el tiempo, acaba desarrollando en uno mismo el estado de ansiedad. La confusión dada entre ciertos conceptos es debido, en muchos casos, al desconocimiento y la desinformación, ya que como recoge De la Iglesia y Díaz (2019), a lo largo de la historia la ansiedad se ha relacionado con numerosos términos entre los que no se ha establecido ninguna diferenciación entre sus significados, como puede ser la ansiedad y el miedo. Establézcase a continuación una diferenciación entre los términos mencionados para poder aclarar conceptos sobre los que profundizar más adelante.

“Habitualmente se entiende por emoción una experiencia multidimensional con al menos tres sistemas de respuesta: cognitivo/subjetivo; conductual/expresivo y fisiológico/adaptativo” (Chóliz, 2005, p.3). Este modelo de respuesta fue establecido por Lang (1968, citado por Cándido et al., 2012), bajo la “Teoría Tridimensional de la Ansiedad”. En ella, como bien presentan estos autores, en las emociones como el miedo, los tres factores mencionados (la respuesta cognitiva, la respuesta motora y la respuesta fisiológica), deberían estar coordinados en todo momento, compartiendo un avance en cuanto a la progresividad del sentimiento en base a un momento determinado del tiempo.

Esto quiere decir, que si se produce una alteración, en cualquiera de los tres factores involucrados, los otros dos se modificarían, adaptándose a las circunstancias espaciotemporales, a las que haya avanzado dicha emoción. Sin embargo, en el caso contrario, encontramos la ansiedad que, como continúan añadiendo Cándido et al. (2012), presenta un esquema neuronal en el que en todo momento se muestra cierta discordancia entre los tres sistemas.

A pesar de mostrar dos sistemas de respuesta completamente distintos, estos conceptos siguen interrelacionados, puesto que, en referencia al miedo, los trastornos ansiosos van ligados a una sensación de miedo constante que sobre pasa lo racional, convirtiéndolo en algo enfermizo (Chóliz, 2005). Esta relación la concretan Lynch y Martins (2015, citado por Alcázar et al., 2017), refiriéndose al miedo como la respuesta que surge en un sujeto cuando se ve frente a una

situación de peligro que tiene que afrontar, optando por medidas tan dispares como puede ser la huida o la lucha. A diferencia de este, la ansiedad se concibe como la anticipación y preocupación que surge ante la posibilidad de que se presente un peligro, que puede ser tanto real como imaginario.

Trastornos derivados de la ansiedad en la infancia.

Los episodios de ansiedad que predominan entre un alumno promedio de entre 10 y 12 años, pueden clasificarse según las características mostradas, en cuanto a dicho estado de salud mental, en numerosos trastornos relacionados con la ansiedad, recogidos en el Manual Diagnóstico DSM-IV TR (2000), y, los cuales, se analizan a continuación.

Ansiedad por separación.

Según estudios previos realizados por Ingram et al. (2001), este trastorno en concreto, viene derivado de la infancia por situaciones en las que el sujeto siente miedo ante lesiones físicas, como pueden ser los animales, las tormentas eléctricas, etc. Además, añaden que este estado mental se enfatiza en situaciones en las que el niño debe dormir fuera de casa, solo e, incluso, con desconocidos.

Crisis de pánico.

Tras lo expuesto por Gálvez (2008), podemos determinar que estos episodios están caracterizados por el surgimiento de síntomas relacionados con el temor o el miedo hacia un hecho, o ante una situación a la que el individuo debe enfrentarse. Una de las características principales de estos ataques de pánico es la aparición temprana de pavor ante una posible muerte cercana o próxima en el tiempo.

Agorafobia.

Bados (2001) comenta los distintos tipos de agorafobia que podemos encontrar según los ataques de pánico presentados, si son recurrentes o no, y la duración de los episodios ansiosos. Aun así, como término general, hace referencia a este trastorno de ansiedad como dicho episodio en el que predomina el miedo y la sensación de angustia ante situaciones en las que el propio individuo identifica como mínima o inexistente la posibilidad de poder huir o escapar de dicho compromiso.

Fobia específica.

Según el DSM-IV TR (2000), toda fobia tiene como base el miedo recurrente dentro del individuo, hacia cómo este percibe el medio ambiente en el que se desenvuelve y los posibles peligros irracionales que se le plantean. Los individuos que padecen este trastorno ansioso pueden identificar como amenazas: un animal, daños ambientales, hechos relacionados con la sangre o una amenaza relacionada con una situación concreta.

Fobia social.

El análisis del DSM-IV TR (2000), establece como principal característica de estos episodios ansiosos, el miedo recurrente que aparece en situaciones en las que el individuo debe interactuar con otro grupo de personas.

Trastorno obsesivo-compulsivo.

Como bien hace referencia Cámara-Barrio et al. (2012), este trastorno, más conocido como “TOC”, hace su gran aparición en el periodo de la adolescencia, siendo destacable los comportamientos repetitivos, los cuales se van dando con mayor frecuencia con el paso del tiempo, llegando a ser excesivos. Los rituales más reiterados mostrados en la infancia, según el autor, suelen estar relacionados con: la necesidad de mantener un orden y una limpieza continua y rituales de repetición conocidos como compulsiones.

Trastorno por estrés postraumático.

Coelho y Costa (2010) relacionan este trastorno con aquellos individuos que, tras haber sufrido alguna situación de elevado estrés donde han predominado niveles altos de ansiedad, muestran un estado emocional constante agitado de preocupación e intranquilidad, como secuelas de ello.

Trastorno por estrés agudo.

Según el DSM-IV TR (2000), se pueden recoger dentro de tal estado mental aquellos sujetos que reaccionen de una forma concreta tras haber presenciado, vivido o conocido un hecho traumático relacionado con muertes o amenazas, en las que el individuo considere que podría haber peligrado su integridad física o la de los demás.

Trastorno por ansiedad generalizada.

Inglés et al. (2003) hacen referencia a este tipo de ansiedad, bajo el continuo seguimiento de unos patrones habituales y recurrentes en el día a día del sujeto. Debido a su carácter complejo y prolongado en el tiempo, los propios autores determinan, que para poder diagnosticar este trastorno es necesario que cuando se da en un niño, al menos se muestren ciertos síntomas de preocupación durante un periodo de 6 meses; argumento apoyado anteriormente por Cano (2022). Así mismo, el Manual de Diagnóstico DSM-IV TR (2000), establece que los síntomas recurrentes en la infancia son: fatigabilidad fácil, dificultad para concentrarse, irritabilidad excesiva, tensión corporal y alteraciones durante el periodo del sueño.

Trastorno de ansiedad debido a una enfermedad médica.

Los episodios de ansiedad relacionados con este trastorno se encuadran como consecuencia y efecto secundario a una enfermedad previamente considerada por parte del paciente (DSM-IV TR, 2000). Teniendo en cuenta que los síntomas de dicho trastorno han de separarse de los síntomas producidos por la enfermedad propia, los más propios de los sujetos que padecen este trastorno, según Bartolomé et al. (2022), están relacionados con la interpretación catastrófica de información sobre una enfermedad.

Trastorno de ansiedad inducido por sustancias.

Este caso concreto puede ser desencadenado por el consumo de numerosas sustancias: consumo excesivo de alcohol, ingerir alucinógenos o anfetaminas, intoxicaciones, consumo de cannabis, cocaína o fenciclidina, etc. Todas estas sustancias, según el Manual de Diagnóstico DSM-IV TR (2000), acaban produciendo alucinaciones.

Proceso emocional de la ansiedad infantil, recopilación de síntomas generales.

Como ya se ha establecido previamente por otros autores, y como bien hace referencia Coca (2013), cuando la ansiedad se da, los sujetos están expuestos a sensaciones desagradables de preocupación constante, que acaban teniendo cierta repercusión en el funcionamiento de nuestro organismo produciendo efectos irregulares. Estas alteraciones, se conocen como síntomas. A continuación, se presentan los más característicos según el proceso emocional vivido.

En el primer periodo de vida, si se produce una buena adaptación al entorno tras el parto, el niño se limitará a la reproducción de sonrisas. Sin embargo, en caso contrario, esto llevará a que el estado emocional del niño se vea alterado, a través de llantos y agresiones, pasando por distintas fases hasta llegar a desarrollar un cuadro clínico ansioso-depresivo (Rubín, 1991). Continúa la autora aclarando que, en los siguientes años, es común que este cuadro persista si no se trabaja en el día a día con la correcta ausencia de la figura materna y paterna. En muchos casos, esto repercute en la posterior realización de actividades, al niño al que no se le han aportado las explicaciones necesarias para el beneficio de su tranquilidad, con el paso del tiempo, se convertirá en un niño ansioso y dependiente de las figuras paternas. En el caso de no encontrar a la figura materna o paterna, es común que el niño que ha generado esa dependencia, no favoreciendo su autonomía, acuda a otros seres cercanos (Coca, 2013).

Finalmente, el niño ansioso entra en la etapa de 6 a 10 años, en la que se dan con mayor facilidad y frecuencia, síntomas relacionados con la ansiedad. Continúa el miedo ante situaciones solitarias y, esta emoción además, cobra más protagonismo, ante factores como la oscuridad, los insectos o las tormentas. Rubín (1991), describe las consecuencias de estos temores, relacionándolos con la posibilidad de que el propio niño ansioso pueda llegar a sentir miedo de sus propios familiares; debido a las inseguridades y a las desconfianzas adoptadas en los momentos previos de temor.

Durante estos años, el niño adopta estas actitudes de desconfianza, las cuales determinan su adaptación al medio, llegando finalmente a la etapa de los 10-12 años. En este periodo, los miedos se trasladan a numerosos ámbitos de su día a día, destacando el ámbito y el contexto académico.

Dos psicólogos importantes, que han contribuido al conocimiento y la representación de las emociones, son Schachter y Singer (1962), recogiendo en ideas principales todo el proceso emocional que ocurre en un individuo de poca edad, a través de la famosa Teoría Emocional. Esta teoría, según determina Papanicolaou (2004): “consiste en la afirmación de que no es el estímulo físico en sí mismo lo que ocasiona la emoción, sino la representación cognitiva y la evolución del estímulo en su contexto físico y social”.

A esta definición, Schachter y Singer (1962), añaden la puntualización de que si realmente hay diferencias claras entre los distintos estados emocionales, es todavía una cuestión con muchas respuestas a estudiar, que permite numerosas interpretaciones personales, precisamente por la respuesta cognitiva tan compleja

dada ante cada una de ellas. Además, los propios autores de la teoría, exponen el hecho de que las emociones experimentadas por cada individuo surgen realmente de la interacción entre lo cognitivo y el funcionamiento del organismo; y depende de dicha interacción producida en cada sujeto, las emociones resultantes.

Los síntomas experimentados por cada uno de los individuos no son comunes entre sí, ni tienen porque ser similares. Precisamente, debido a lo recogido por Schachter y Singer (1962), las interpretaciones personales mencionadas anteriormente, se encuentran condicionadas por causas de activación de estados y emociones, dentro de nuestro organismo que son interpretadas de forma individual a nivel cognitivo. A pesar de esta diferenciación, hay síntomas comunes a la mayoría de los trastornos ansiosos registrados en la etapa de la infancia; acompañados de otros más específicos correspondiente al trastorno de la ansiedad al que va ligado. Entre los síntomas generales más destacados expuestos por Fernández (2015) encontramos los siguientes.

- Palpitaciones, sudoraciones y temblores.
- Náuseas.
- Inseguridades, miedos irracionales, miedo a la soledad, miedo y desconfianza ante desconocidos.
- Comportamientos desestructurados, irritabilidad, inquietud e intranquilidad.
- Cansancio y dificultades de concentración.

Participantes

La muestra de participantes escogida para la realización de este cuestionario, consta de un total de 21 alumnos de 6.º curso de Educación Primaria, encontrándose entre las edades de 11 y 12 años.

Cabe mencionar, que estos estudiantes han sido seleccionados aleatoriamente, siendo una muestra representativa de su grupo social. El único criterio que se ha seguido para la elección de la muestra, es que todos los alumnos debían pertenecer a la misma clase, dentro del mismo centro escolar. Dicho centro, se encuentra en la Región de Murcia y se caracteriza por ser una institución escolar de titularidad pública, dentro de un contexto socioeconómico bajo-medio.

Instrumento de recogida de información

Partiendo de la búsqueda de información previamente realizada, prosigue el propósito de indagar en el objetivo propuesto. Para ello, se especifica a continuación el instrumento que se ha empleado para la pertinente recogida de información llevada a cabo con la muestra de participantes especificada anteriormente. Conociendo el alto número de trastornos ansiosos existentes que se dan dentro la infancia, se llevó a cabo la realización de un cuestionario, con el objetivo de verificar si dichos perfiles ansiosos predominaban dentro de una muestra de alumnos de Educación Primaria.

El cuestionario escogido es la versión española de la Escala de Ansiedad para Niños de Spence presentada por Carrillo et al. (2011), basado en la “Spence Children’s Anxiety Scale”, más conocida como SCAS (Spence, 1997). Al igual que el instrumento original, se presenta como una herramienta útil y veraz ante la recogida de información relacionada con los parámetros de los diversos trastornos de ansiedad que pueden predominar entre el perfil infantil y juvenil de los estudiantes (Carrillo et al., 2011). Como continúan los propios autores, dicho cuestionario presenta una serie de 45 ítems, de los cuales 38 de ellos son enunciados que sirven para identificar 6 de los trastornos ansiosos más característicos de estas edades: ansiedad por separación, fobia social, miedos, ataques de pánico, ansiedad generalizada y el trastorno obsesivo-compulsivo.

Para responder a los enunciados se presenta una escala de tipo Likert, con cuatro opciones: nunca, a veces, muchas veces y siempre. Lo característico de este tipo de escala, y a su vez un aspecto muy criticado, es el hecho de que todos los ítems posean el mismo peso en el conjunto de la escala (Guil, 2006). Cada alumno, respondió a todas las preguntas del cuestionario, marcando una casilla para cada cuestión, en función de cómo cada individuo se soliese sentir ante las situaciones planteadas.

La elección final de escoger la SCAS, como herramienta de análisis para la contribución a este TFG, acabó consolidando un proceso de recogida de información y comparación, donde se buscaba culminar las investigaciones realizadas con la elección de una herramienta final útil, que se dedicase

exclusivamente al análisis de los posibles trastornos ansiosos dentro de la etapa de crecimiento indicada a lo largo de este trabajo. Además, cabe destacar que, la versión original del cuestionario es de acceso libre desde una página web (Spence, 2021), aportando beneficios al proceso de recogida de información.

Resultados

Los resultados expuestos a continuación, culminan el proceso de recogida de información, a través del cuestionario realizado por la muestra de participantes escogida. Con la finalidad de proporcionar ideas sobre una realidad representativa en base a las respuestas del cuestionario, se ofrece un análisis de dichos datos de carácter descriptivo. Para llevar a cabo esta función, se ha hecho uso del programa estadístico SPSS Statistics 29 para Windows, a partir del cual se han obtenido los porcentajes necesarios en base a los valores de las frecuencias dadas.

Tras haber asignado una puntuación del 0 al 3, en función de las frecuencias encontradas a la hora de responder a cada una de las preguntas, siendo 0 “nunca” y 3 “siempre”, se ha calculado la presencia media de cada trastorno ansioso a estudiar, en cuanto al percentil mostrado por los encuestados.

Tabla 1.

Valores medios de cada trastorno ansioso.

<i>Trastornos ansiosos</i>	<i>Porcentaje</i>
Ansiedad por separación	47%
Fobia social	54,3%
Miedos	51,1%
Ataques de pánico	42,3%
Ansiedad generalizada	58,9%
Trastorno obsesivo-compulsivo	53,3%

El análisis de los datos se ha llevado a cabo a través de la diferenciación de las preguntas en seis grandes bloques, en función del trastorno ansioso a

estudiar. A continuación se ofrece una representación ejemplificativa de cada uno de los porcentajes obtenidos en base a cada ítem evaluado.

Tabla 2.

Resultados correspondientes al trastorno de ansiedad por separación.

5. Tendría miedo si me quedara solo en casa...		
	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Porcentaje</i>
Nunca	14	66,7%
A veces	1	23,8%
Muchas veces	1	4,8%
Siempre	3	4,8%
Total	21	100%
8. Me preocupo cuando estoy lejos de mis padres...		
	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Porcentaje</i>
Nunca	8	38,1%
A veces	5	23,8%
Muchas veces	4	19%
Siempre	4	19%
Total	21	100%
12. Me preocupa que algo malo le suceda a alguien de mi familia...		
	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Porcentaje</i>
Nunca	1	4,8%
A veces	3	14,3%
Muchas veces	6	28,6%
Siempre	11	52,4%
Total	21	100%
15. Me da miedo dormir solo...		
	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Porcentaje</i>
Nunca	17	81%
A veces	2	9,5%

Muchas veces	2	9,5%
Siempre	0	0%
Total	21	100%
16. Estoy nervioso o tengo miedo por las mañanas antes de ir al colegio...		
	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Porcentaje</i>
Nunca	14	66,7%
A veces	4	19%
Muchas veces	1	4,8%
Siempre	2	9,5%
Total	21	100%
44. Me daría miedo pasar la noche lejos de mi casa...		
	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Porcentaje</i>
Nunca	13	61,9%
A veces	4	19,1%
Muchas veces	2	9,5%
Siempre	2	9,5%
Total	21	100%

Tabla 3.

Resultados correspondientes al trastorno de fobia social.

6. Me da miedo hacer un examen...		
	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Porcentaje</i>
Nunca	10	47,6%
A veces	3	14,3%
Muchas veces	2	9,5%
Siempre	6	28,6%
Total	21	100%
7. Me da miedo usar aseos públicos...		
	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Porcentaje</i>

Nunca	15	71,4%
A veces	4	19%
Muchas veces	1	4,8%
Siempre	1	4,8%
Total	21	100%
9. Tengo miedo de hacer el ridículo delante de la gente...		
	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Porcentaje</i>
Nunca	5	23,8%
A veces	11	52,4%
Muchas veces	0	0%
Siempre	5	23,8%
Total	21	100%
10. Me preocupa hacer mal el trabajo de la escuela...		
	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Porcentaje</i>
Nunca	0	0%
A veces	7	33,3%
Muchas veces	6	28,6%
Siempre	8	38,1%
Total	21	100%
29. Me preocupa lo que otras personas piensen de mí...		
	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Porcentaje</i>
Nunca	5	23,8%
A veces	11	52,4%
Muchas veces	1	4,8%
Siempre	4	19%
Total	21	100%
35. Me da miedo tener que hablar delante de mis compañeros...		
	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Porcentaje</i>
Nunca	11	52,4%
A veces	5	23,8%

Muchas veces	2	9,5%
Siempre	3	14,3%
Total	21	100%

Tabla 4.

Resultados correspondientes a los miedos.

2. Me da miedo la oscuridad...		
	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Porcentaje</i>
Nunca	7	33,3%
A veces	10	47,6%
Muchas veces	3	14,3%
Siempre	1	4,8%
Total	21	100%
18. Me dan miedo los perros...		
	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Porcentaje</i>
Nunca	12	57,1%
A veces	4	19%
Muchas veces	2	9,5%
Siempre	3	14,3%
Total	21	100%
23. Me da miedo ir al médico o al dentista...		
	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Porcentaje</i>
Nunca	11	52,4%
A veces	5	23,8%
Muchas veces	4	19%
Siempre	1	4,8%
Total	21	100%
25. Me dan miedo los lugares altos o los ascensores...		
	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Porcentaje</i>

Nunca	7	33,3%
A veces	5	23,8%
Muchas veces	3	14,3%
Siempre	6	28,6%
Total	21	100%
33. Me dan miedo los insectos o las arañas...		
	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Porcentaje</i>
Nunca	7	33,3%
A veces	5	23,8%
Muchas veces	3	14,3%
Siempre	6	28,6%
Total	21	100%

Tabla 5.

Resultados correspondientes al trastorno de ataques de pánico.

13. De repente siento que no puedo respirar sin motivo...		
	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Porcentaje</i>
Nunca	13	61,9%
A veces	4	19%
Muchas veces	3	14,3%
Siempre	1	4,8%
Total	21	100%
21. De repente empiezo a temblar sin motivo...		
	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Porcentaje</i>
Nunca	11	52,4%
A veces	5	23,8%
Muchas veces	2	9,5%
Siempre	3	14,3%
Total	21	100%

28. Me da miedo viajar en coche, autobús o tren...		
	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Porcentaje</i>
Nunca	18	85,7%
A veces	2	9,5%
Muchas veces	1	4,8%
Siempre	0	0%
Total	21	100%
30. Me da miedo estar en lugares donde hay mucha gente (como centros comerciales, cines, autobuses, parques)...		
	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Porcentaje</i>
Nunca	15	71,4%
A veces	4	19%
Muchas veces	1	4,8%
Siempre	1	4,8%
Total	21	100%
32. De repente tengo mucho miedo sin motivo...		
	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Porcentaje</i>
Nunca	12	57,1%
A veces	6	28,6%
Muchas veces	2	9,5%
Siempre	1	4,8%
Total	21	100%
34. De repente me siento mareado o creo que me voy a desmayar sin motivo...		
	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Porcentaje</i>
Nunca	12	57,1%
A veces	5	23,8%
Muchas veces	2	9,5%
Siempre	2	9,5%
Total	21	100%
36. De repente mi corazón late muy rápido sin motivo...		

	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Porcentaje</i>
Nunca	9	42,9%
A veces	6	28,6%
Muchas veces	3	14,3%
Siempre	3	14,3%
Total	21	100%
37. Me preocupa tener miedo de repente sin que haya nada que temer...		
	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Porcentaje</i>
Nunca	12	57,1%
A veces	7	33,3%
Muchas veces	1	4,8%
Siempre	1	4,8%
Total	21	100%
39. Me da miedo estar en lugares pequeños y cerrados (como túneles o habitaciones pequeñas)...		
	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Porcentaje</i>
Nunca	10	47,6%
A veces	3	14,3%
Muchas veces	1	4,8%
Siempre	7	33,3%
Total	21	100%

Tabla 6.

Resultados correspondientes al trastorno de ansiedad generalizada.

1. Hay cosas que me preocupan...		
	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Porcentaje</i>
Nunca	0	0%
A veces	13	61,9%
Muchas veces	5	23,8%

Siempre	3	14,3%
Total	21	100%
3. Cuando tengo un problema noto una sensación extraña en el estómago..		
	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Porcentaje</i>
Nunca	7	33,3%
A veces	6	28,6%
Muchas veces	3	14,3%
Siempre	5	23,8%
Total	21	100%
4. Tengo miedo...		
	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Porcentaje</i>
Nunca	2	9,5%
A veces	15	71,4%
Muchas veces	3	14,3%
Siempre	1	4,8%
Total	21	100%
20. Cuando tengo un problema mi corazón late muy fuerte...		
	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Porcentaje</i>
Nunca	6	28,6%
A veces	6	28,6%
Muchas veces	4	19%
Siempre	5	23,8%
Total	21	100%
22. Me preocupa que algo malo pueda pasarme...		
	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Porcentaje</i>
Nunca	5	23,8%
A veces	7	33,3%
Muchas veces	6	28,6%
Siempre	3	14,3%
Total	21	100%

24. Cuando tengo un problema me siento nervioso...		
	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Porcentaje</i>
Nunca	4	19%
A veces	8	38,1%
Muchas veces	4	19%
Siempre	5	23,8%
Total	21	100%

Tabla 7.

Resultados correspondientes al trastorno obsesivo-compulsivo.

14. Necesito comprobar varias veces que he hecho bien las cosas (como apagar la luz o cerrar la puerta con llave)...		
	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Porcentaje</i>
Nunca	4	19%
A veces	7	33,3%
Muchas veces	4	19%
Siempre	6	28,6%
Total	21	100%
19. No puedo dejar de pensar en cosas malas o tontas...		
	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Porcentaje</i>
Nunca	8	38,1%
A veces	6	28,6%
Muchas veces	4	19%
Siempre	3	14,3%
Total	21	100%
27. Tengo que pensar en cosas especiales (por ejemplo en un número o una palabra) para evitar que pase algo malo...		
	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Porcentaje</i>
Nunca	10	47,6%
A veces	7	33,3%

Muchas veces	3	14,3%
Siempre	1	4,8%
Total	21	100%
40. Tengo que hacer algunas cosas una y otra vez (como lavarme las manos, limpiar o poner las cosas en un orden determinado)...		
	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Porcentaje</i>
Nunca	9	42,9%
A veces	4	19%
Muchas veces	3	14,3%
Siempre	5	23,8%
Total	21	100%
41. Me molestan los pensamientos tontos o malos, o imágenes en mi mente...		
	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Porcentaje</i>
Nunca	8	38,1%
A veces	7	33,3%
Muchas veces	4	19%
Siempre	2	9,5%
Total	21	100%
42. Tengo que hacer algunas cosas de una forma determinada para evitar que pasen cosas malas...		
	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Porcentaje</i>
Nunca	5	23,8%
A veces	10	47,6%
Muchas veces	3	14,3%
Siempre	3	14,3%
Total	21	100%

Conclusiones

A pesar de la creencia global de nuestra sociedad, hacia la concepción de los niños como seres absueltos de las responsabilidades que conlleva la vida

adulto, envueltos en libertad y diversión; estos seres en plena etapa de crecimiento se encuentran influenciados por muchos factores. Estos factores, llegan a tener una gran repercusión en su formación como futuros adultos y ciudadanos; pudiendo moldear rasgos de su personalidad, la cual se encuentra en plena construcción constantemente.

Partiendo de los resultados analizados, a partir de la colaboración de los encuestados frente al cuestionario propuesto previamente, cabe destacar la valoración de ciertos trastornos de salud mental, en este caso relacionados con la ansiedad. Los principales autores, destacan la repercusión que ha tenido la pandemia de COVID-19, como principal factor modificador de la conducta humana entre las edades de 6 y 12 años, correspondiendo este periodo con la etapa de Educación Primaria (Coronel et al., 2021).

Este hecho, viene afianzado por los resultados recopilados y analizados, los cuales establecen, que ninguno de los trastornos ansiosos planteados es prácticamente inexistente dentro de un aula de Educación Primaria. El menor porcentaje obtenido se corresponde con un 42,3% del total de los encuestados, relacionándose este con los ataques de pánico. Esto quiere decir que, como media, 9 de 21 alumnos, han presentado en algún momento de su vida síntomas similares a los sufridos por un paciente diagnosticado de dicho trastorno.

Desde un punto de vista analista y crítico, considero que el porcentaje expuesto, a pesar de ser el menor, es sumamente alto. Este dato está claramente reforzado por el porcentaje más alto de todos los obtenidos, el cual muestra que de 21 alumnos, 12, más de la mitad, muestran síntomas relacionados con la ansiedad generalizada.

El objetivo principal de este trabajo era comprobar los niveles de ansiedad existentes dentro de una media representativa de los alumnos del último curso de Educación Primaria, pudiendo dar a conocer los trastornos ansiosos más comunes. En base a los datos obtenidos, se puede verificar que el perfil ansioso predomina entre los discentes de dicha etapa escolar. Los trastornos ansiosos más comunes y, los evaluados por la versión española de la Escala de Ansiedad para Niños de Spence, SCAS (Carrillo et al., 2011), son: ansiedad por separación,

fobia social, miedos, ataques de pánico, ansiedad generalizada y trastorno obsesivo-compulsivo.

La salud mental es un tópico ante el que se suelen presentar numerosas posturas, en función del cuidado y de la importancia que cada persona le otorgue, llegando a dejarla de lado en la mayoría de las ocasiones, sin ser conscientes de lo que puede llegar a influir en el día a día, y en los niños ocurre lo mismo. Al encontrarse en una etapa tan moldeable, este perfil de alumnos en pleno desarrollo, son el principal eslabón de la cadena, frente al que se debe poner remedio y tratamiento de cara a un futuro. Ante una muestra tan pequeña, como es la de 21 alumnos, los datos recogidos sobre los seis trastornos ansiosos estudiados, rondan la mitad percentil en todos los casos; lo cual sorprende.

Por otro lado, valoro positivamente el instrumento empleado para la recogida de información, puesto que presenta un formato de uso fácil y versátil, ante la cumplimentación de los ítems por parte de los niños. En cuanto a su validez y veracidad, son numerosos los estudios existentes que han llegado incluso a comparar los resultados obtenidos por la SCAS, con los propios diagnósticos de pacientes clínicos, dentro del ámbito de la salud, como es el caso de Forcadell et al. (2021). Dichas investigaciones culminan con la conclusión de que este cuestionario presenta un alto índice de validez como instrumento de recogida de información.

Como docente, considero que de esta pequeña toma de contacto con el mundo de la salud mental dentro del ámbito educativo, me llevo demasiada información relevante para el cuidado de mis alumnos. El haber podido indagar en tópicos y autores importantes, me ha proporcionado una fuente de información de cara a mi futura acción laboral. Gracias a ello, con un poco más de formación, podré reconocer síntomas característicos de ciertos trastornos ansiosos y, contribuir a la mejora de actitudes favorables que beneficien el trabajo académico de mis discentes.

Con este hecho, destaco la gran repercusión que se puede llegar a tener en la vida de un alumno, y considero que, como profesionales que son los docentes que pasan gran parte del día con los niños, se debería ofrecer una formación sobre

el mundo de la salud mental. De esta forma, serían capaces de identificar signos de alerta que hiciesen reflexionar y conocer de cerca casos concretos, en los que se considere que un niño necesita ser valorado por otros profesionales del ámbito de la salud.

Referencias

- Alcázar, R. J., Flores, R., Resendiz, A. & Reyes V. (2017). Miedo, ansiedad y afrontamiento. Estudiantes universitarios mexicanos. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 10(1), 83-92.
<https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.10110>
- American Psychological Association. (2000). Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-IV TR).
<https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-iv-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>
- Bados, A. (2001). Tratamientos psicológicos eficaces para la agorafobia. *Psicothema*, 13(3), 453-464. <https://www.psicothema.com/pdf/468.pdf>
- Bartolomé, M. T., Bartumeus, A., Bedoya, N., Loren, N., Miguel, B. & Sánchez, N. (2022). Hipocondría o trastorno de ansiedad por enfermedad. *Revista Sanitaria de Investigación* 3(7).
<https://revistasanitariadeinvestigacion.com/hipocondria-o-trastorno-de-ansiedad-por-enfermedad/>
- Cámara-Barrio, S., González, R., Izquierdo-Elizo, A. & Ruiz, F. C. (2012). Trastorno obsesivo-compulsivo, su funcionamiento neuropsicológico y desarrollo escolar: a propósito de un caso. *Revista de psiquiatría infanto-juvenil*, 29(4), 39-46.
<https://aepnya.eu/index.php/revistaaepnya/article/view/232/217>
- Cándido, J. I., Cano-Vindel, A., García-Fernández, J. M. & Martínez-Monteagudo, M. C. (2012). Estado actual de la investigación sobre la teoría tridimensional de la ansiedad de Lang. *Ansiedad y Estrés*, 18(2-3), 201-219.
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/35859/1/2012_Martinez-Monteagudo_et_al_AnsiedadyEstres.pdf

- Cano, A. (2022, 1 de mayo). Entiende tu ansiedad #16 [episodio de podcast]. En *Eduhacking*, José Luis Serrano.
<https://joseluisserrano.net/podcast/entiende-tu-ansiedad/>
- Carrillo, F., Cobos, M. P., Gavino, A., Godoy, A. & Quintero, C. (2011). Composición factorial de la versión española de la Spence Children Anxiety Scale (SCAS). *Psicothema*, 23(2), 289-294.
<https://www.psicothema.com/pdf/3884.pdf>
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la Emoción: El Proceso Emocional*.
<https://www.uv.es/=cholz/Proceso%20emocional.pdf>
- Coca, A. (2013). *La ansiedad infantil desde el análisis transaccional* [tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. E-spacio UNED: Repositorio Institucional de la UNED.
<http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=tesisuned:Psicologia-Acoca&dsID=Documento.pdf>
- Coelho, L. AL. & Costa, J. M. (2010). Bases neurobiológicas del estrés post-traumático. *Anales de psicología*, 26(1), 1-10.
<https://revistas.um.es/analesps/article/view/91891/88521>
- Coronel, C., Espino, R., León, P., Moreno, M. A. & Quero L. (2021). Estudio del impacto emocional de la pandemia por COVID-19 en niños de 7 a 15 años de Sevilla. *Revista de psiquiatría infanto-juvenil*, 38(1), 20-30.
<https://doi.org/10.31766/revpsij.v38n1a4>
- De la Iglesia, G. & Díaz, I. (2019). Ansiedad: Revisión y Delimitación Conceptual. *Summa Psicológica UST*, 16(1), 42-50.
<https://doi.org/10.18774/0719-448x.2019.16.1.393>
- Fernández, J. (2015). *Relación entre Ansiedad Rasgo, Sensibilidad a la Ansiedad y Síntomas de Ansiedad en Niños y Adolescentes* [tesis doctoral, Universidad de Málaga]. RIUMA: Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga.
https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/11513/TD_FERNANDEZ_VALDES.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Forcadell, E., Garcia, C., Garcia-Delgar, B., Lázaro, L., Lera-Miguel, S., Medrano, L. & Orgilés, M. (2021). Spanish validation of the parent version of the Spence Children's Anxiety Scale (SCASP-P) in a clinical sample. *Behavioral Psychology, Psicología Conductual*, 29(2), 365-381. <https://doi.org/10.51668/bp.8321209n>
- Gálvez, J. J. (2008). Guía clínica naturista de la ansiedad y crisis de pánico. *Medicina naturista*, 2(3), 215-222. <http://www.medicinanaturista.org/images/revistas/mn2%283%29.pdf>
- González, M. T. (1993). Aproximación al concepto de ansiedad en psicología: su carácter complejo y multidimensional. *Aula: Revista De Pedagogía De La Universidad de Salamanca*, 5, 9-22. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0214-3402/article/view/3270/3294>
- Guil, M. (2006). Escala mixta Likert-Thurstone. *Anduli, Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, (5), 81-95. <https://revistascientificas.us.es/index.php/anduli/article/view/3728>
- Inglés, C. J., Méndez, X., Orgilés, M. & Rosa, A. I. (2003). La terapia cognitivo-conductual en problemas de ansiedad generalizada y ansiedad por separación: Un análisis de su eficacia. *Anales de psicología*, 19(2), 193-2004. https://www.um.es/analesps/v19/v19_2/03-19_2.pdf
- Ingram, M., McDonald, C. Rapee, R. & Spence, S. H. (2001). The structure of anxiety symptoms among preschoolers. *Behaviour Research and Therapy*, 39(11), 1293-1316. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(00\)00098-X](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(00)00098-X)
- Papanicolau, A. (2004). Schachter y Singer el enfoque cognitivo. *Revista Española de Neuropsicología*, 6(1-2), 53-73. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2011686>
- Rubín, C. (1991). *Ansiedad en la infancia: psicopatología y diagnóstico clínico* [tesis doctoral inédita, Universidad de Sevilla]. Idus: Depósito de Investigación de la Universidad de Sevilla. <https://hdl.handle.net/11441/105970>
- Schachter, S. & Singer, J. (1962). Cognitive, social, and physiological

determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69(5), 379-399.
<https://doi.org/10.1037/h0046234>

Spence, S. H. (1997). Structure of anxiety symptoms among children: A confirmatory factor-analytic study. *Journal of Abnormal Psychology*, 106(2), 280-297.
<https://doi.org/10.1037/0021-843X.106.2.280>

Spence, S. H. (2021). *The Spence Children's Anxiety Scale*. SCAS Website.
<https://www.scaswebsite.com/>

Viedma del Jesús, M. I. (2008). *Mecanismos psicofisiológicos de la ansiedad patológica: Implicaciones clínicas* [tesis doctoral, Universidad de Granada]. Digibug: Repositorio Institucional de la Universidad de Granada.
<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/2017/17626791.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Estudio descriptivo sobre la situación de la enseñanza de español en las EOI de la Región de Murcia: realidad y perspectivas

José Ángel Tejero López⁴.

Universidad Camilo José Cela

Resumen

Las enseñanzas de régimen especial ocupan un papel esencial en el sistema educativo español y en el presente artículo se analizan las Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI) y las enseñanzas referentes a lengua española en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. A través de un estudio cuantitativo con carácter exploratorio y descriptivo se ha evidenciado que únicamente el 10% de las EOI murcianas imparten español como lengua extranjera (ELE). Los resultados obtenidos, a través de una encuesta pionera en esta temática, atienden diferentes aspectos como las lenguas impartidas, los cursos y niveles ofrecidos, el alumnado y profesorado, y las perspectivas profesionales sobre la situación de la enseñanza de ELE en esta región y en contexto educativo. En definitiva, la discusión de los datos permitirá poner en reflexión el estado actual de la cuestión y los posibles pasos a seguir en la prospectiva de estudio.

Palabras clave: lengua española, Escuelas Oficiales de Idiomas, sistema educativo

⁴ jangel.tejero@alumno.ucjc.edu

Descriptive study of Spanish language at EOI Murcia area: reality and perspectives

Abstract

Specialized educational programs play an essential role in Spanish educational system. This article examines the EOI and the teaching Spanish as foreign language in the Murcia area. Through a comprehensive exploratory and descriptive study, it has been revealed that only 10% of EOI in Murcia currently offer Spanish language instruction for foreigner. The results obtained, derived from a survey on this topic, address aspects such as language taught, courses and levels offered, students and faculty demographics. Additionally, the study explores professional perspectives on the status of Spanish language education within this context. In this, the data-driven discussion prompts critical reflection on current state of the Spanish language at EOI and suggests potential directions for future research.

Keywords: Spanish language, official language School, educational system.

Introducción

Las enseñanzas de régimen especial y, en particular, las referentes al área de idiomas ocupan un eje principal en el sistema educativo como desarrollo complementario a las etapas de educación obligatoria. La enseñanza ELE, por su parte, desempeña un papel fundamental en la integración de la población extranjera en España. En el contexto geográfico de la Comunidad de Murcia, situada en el sureste del país, se ha experimentado un crecimiento significativo de extranjeros en los últimos años. De hecho, como ya se manifestaba dos décadas atrás, el área de Murcia dejó de ser un territorio de emigración para convertirse en uno de inmigración (Gómez Espín, 2002, p. 83). Por tanto, resulta imprescindible evaluar y conocer la situación de los cursos de ELE en las Escuelas Oficiales de Idiomas de esta región (EOI, en adelante).

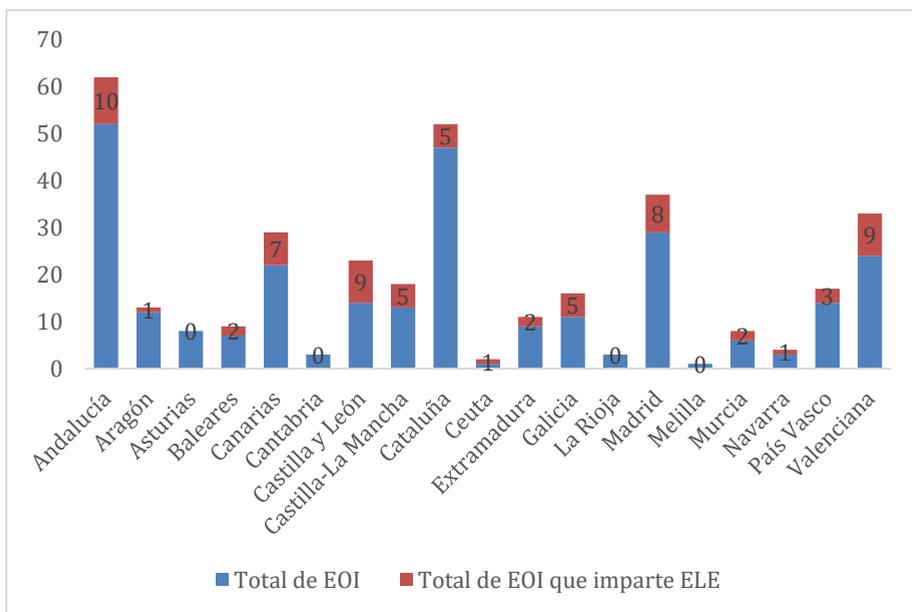
Según el artículo 17 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, que regula el Derecho a la Educación, las EOI son centros públicos (BOE, 1985, p.11) que, según la Ley Orgánica de Educación (LOE) y su artículo 60.2., “fomentarán el estudio de las lenguas oficiales de la Unión Europea, de las lenguas cooficiales en España y del español como lengua extranjera” (BOE, 2006, p. 17177).

El objetivo principal de este estudio es analizar de manera precisa y exhaustiva los datos actuales de los cursos de ELE en las EOI de la Comunidad de Murcia. Resulta un desafío social y educativo contribuir a la integración sociolingüística de la población extranjera desde los centros públicos de idiomas.

En este sentido, el artículo que nos ocupa realiza una revisión legislativa y de la literatura existente y, a través de un enfoque empírico, proporciona datos relevantes con carácter pionero en cuanto a investigaciones científicas. Los cursos de ELE en las EOI repartidas por España apenas alcanzan un 25% de la totalidad, es decir, apenas un centro de cada cuatro contempla en su oferta académica la enseñanza de español (gráfico 1). Asturias, Cantabria, La Rioja y Melilla no disponen hasta la fecha de EOI que tengan cursos de ELE. La Comunidad de Andalucía se sitúa a la cabeza en número de centros; 10 en total, seguida de Castilla y León y Comunidad Valenciana, con 9.

Figura 1

Cursos de ELE en las EOI de España durante el año 2022/2023



Los resultados de esta investigación no solo contribuirán a una comprensión más detallada del estado de la cuestión, sino que también servirán como punto de partida para futuras investigaciones y para orientar las políticas educativas relacionadas con el fomento de la enseñanza de español en instituciones públicas. Asimismo, el enfoque realizado permitirá identificar fortalezas y debilidades que posibilitan la inclusión de acciones concretas para asentar las bases y mejorar la calidad y disponibilidad de los cursos de ELE en las EOI de Murcia.

El extenso potencial de expansión inherente a los cursos de ELE en las EOI y más aún, el estado de inestabilidad en el que se encuentran las enseñanzas de idiomas en esta institución confiere a esta investigación una posición idónea para establecer los fundamentos de la situación actual y para presentar recomendaciones de cara al devenir. La comunidad murciana es un entorno estratégico para promover posibles acciones concretas, desde un enfoque educativo y político, que mejoren la situación existente.

Marco metodológico

En esta sección se detallan los aspectos metodológicos del estudio llevado a cabo y se describen en orden secuencial los participantes, el diseño de la investigación

y el análisis de los datos.

En la comunidad de Murcia se identifican 6 EOI en el curso académico 2022/2023 (*tabla 1*), de las cuales exclusivamente una dispone de un departamento de español, mientras que otra imparte el idioma con carácter no oficial. Ahora bien, cabe razonar que estas cifras pueden estar sujetas a debate, dado que la totalidad de centros públicos de idiomas podría aumentar en este territorio notablemente si se compilan las respectivas extensiones, llegando a superar la veintena. La EOI Murcia dirige tres extensiones: Infante, Alcantarilla y Santomera, mientras que la EOI San Javier se ocupa de la extensión de Torre Pacheco. Estas extensiones fueron establecidas en el artículo 3, de la Orden de 3 de diciembre de 2014 de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades (BORM, 2014, P.45745), exceptuando la extensión de Murcia Infante que estaba preestablecida con anterioridad, en 2008.

Tal como se detalla en el Decreto 1/2019, de 23 de enero, por el que se aprueba el reglamento orgánico de las EOI en la Comunidad de Murcia, “la creación y supresión de las escuelas oficiales de idiomas corresponde al Consejo de Gobierno, a propuesta de la Consejería competente en materia de educación” (BORM, 2019, p. 2458). Las extensiones, por su parte, deben estar adscritas a una EOI y la organización académica compete a la jefatura de estudios designada, en coordinación con la EOI de adscripción.

Tabla 1

Escuelas Oficiales de Idiomas de Murcia y sus extensiones

Centros EOI	Extensiones
EOI Caravaca de la cruz	Extensión de Mula
EOI Cartagena	Extensión de Mazarrón Extensión de Fuente Álamo
EOI Lorca	Extensión de Águilas Extensión de Alhama Extensión de Puerto Lumbreras

	Extensión de Totana
EOI Molina de Segura	Extensión de Archena
	Extensión de Cieza
	Extensión de Jumilla
	Extensión de Yecla
EOI Murcia	Extensión de Infante
	Extensión de Alcantarilla
	Extensión de Santomera
EOI San Javier	Extensión de Torre Pacheco

La población total, por tanto, son los $N=21$ centros que componen la red de EOI con sus extensiones en el territorio murciano. No obstante, el estudio se limita a quienes contempla en su oferta académica la enseñanza de español y, como consecuencia, la muestra quedó reducida a $M=2$; la EOI Murcia con un departamento oficializado y la EOI San Javier, donde es posible aprender español desde una perspectiva no oficial. En ninguna de las extensiones contabilizadas se imparte español para extranjeros en la actualidad.

Figura 2

Centros de la red de EOI de Murcia según su distribución geográfica



Nota. Mapa recuperado IDEAR © 2019 Consejería de Educación y Cultura. Región de Murcia

La Tabla 2 ofrece una visión descriptiva y cuantitativa de la situación del ELE en las EOI de Murcia, tanto en términos absolutos como proporcionales. Cabe destacar que esta comunidad se encuentra ligeramente por encima (33%) de la media nacional observada en el apartado introductorio. Ahora bien, para que este hecho ocurra es necesario registrar las EOI sin sus extensiones e incluir al centro que imparte ELE sin oficialidad.

Tabla 2

Análisis cuantitativo y decriptivo de las EOI que oferta ELE en Murcia

EOI	ELE oficial	ELE total	Porcentaje
-----	-------------	-----------	------------

Sin extensiones	6	1	2	16%	33%
Con extensiones	21	1	2	4.75%	9.5%

Para la realización de la investigación se elaboró un cuestionario con Microsoft Forms compuesto por un total de 22 ítems y un tiempo estimado de respuesta de 8 minutos. La estructura de la encuesta se divide en tres secciones; la primera sobre información general de las EOI, la segunda sobre las enseñanzas de ELE en las EOI y la tercera analiza las reflexiones personales de la temática investigada. A lo largo del cuestionario es posible encontrar preguntas heterogéneas y complementarias: abiertas, cerradas, dicotómicas, de respuesta múltiple y Likert.

El trabajo de campo en cuanto a la recogida de información se inició el enero de 2023 y se obtuvieron respuestas de la EOI Murcia y de la EOI San Javier los días 28 de febrero y 2 de marzo, respectivamente. Durante este periodo se realizaron múltiples contactos con los centros participantes y con sus responsables académicos, interviniendo el equipo directivo o el profesorado de español. Es necesario realzar que, en este espacio de tiempo, los datos obtenidos se corresponden con el segundo cuatrimestre del curso 2022/2023, puesto que es posible estudiar idiomas en cursos cuatrimestrales o anuales.

El medio de comunicación adoptado con ambos centros fue el correo electrónico, aunque se facilitó la oportunidad de ampliar información a través de una llamada telefónica o virtual, no siendo esta necesaria en última instancia. Asimismo, se realizó hincapié en la posibilidad de consultar todas las dudas o posibles cuestiones que podían tener los participantes.

Los objetivos, el diseño del estudio y la herramienta del estudio fueron evaluados por un comité de expertos y de ética en la investigación. En la Tabla 3 se esquematiza las fases seguidas a lo largo del proyecto. Hasta que no se obtuvo una resolución positiva por parte de los expertos no se inició la fase 3, ya habiendo comprobado que los estudios empíricos son casi inexistentes sobre la enseñanza de ELE en las EOI, máxime cuando se abarca en ese contexto a la región de Murcia. Así pues, el presente estudio adquiere mayor relevancia debido a su condición pionera, aportando datos no contemplados hasta la fecha en investigaciones que inciden sobre este campo científico.

Tabla 3

Orden cronológico de las fases del estudio realizado

Fases	Descripción
FASE I	Revisión de la literatura
FASE II	Análisis general de las EOI existentes en Murcia
FASE III	Preparación y diseño del cuestionario, incluida una prueba piloto
FASE IV	Evaluación y validación de la encuesta por un comité de expertos
FASE V	Contacto con las EOI que ofertan cursos de ELE en Murcia
FASE VI	Distribución y aplicación del cuestionario
FASE VII	Análisis de los datos, discusión y conclusiones

En el análisis del estudio se abordan cuatro componentes fundamentales que se vinculan con la información recabada en la encuesta que se ha aplicado:

1. La oferta de idiomas impartidos
2. Los cursos o grupos abiertos y sus respectivos niveles
3. Los agentes del proceso: docentes y discentes

El objetivo central es conocer en profundidad los resultados y discutir las conclusiones encontradas. Además, se aportan las cifras relacionándose en todo momento con la literatura existente, ya sea de carácter legislativo o bibliográfico en este ámbito de estudio. Los cuatro elementos analizados no solo muestran una visión generalizada del estado de la cuestión en la región de Murcia, sino que atienden también, de forma muy específica, a las dos EOI que imparten ELE en la región y que han colaborado en el cuestionario.

Los resultados presentados se han extraído a través de Microsoft Forms, lo que ha permitido unir las fuentes de datos, analizarlas y presentar los resultados para su posterior discusión. En la aspiración de facilitar el análisis de datos y su difusión se ha utilizado la herramienta PowerBI que ha permitido la elaboración

de gráficas y tablas con mayor eficacia.

Resultados y discusión

En el presente capítulo, se exponen resultados que nos acercan hacia una visión más detallada de la situación del español en Murcia, recordando que la enseñanza de ELE se encuentra disponible exclusivamente en dos sedes: la EOI Murcia con enseñanza oficial y la EOI San Javier en régimen no oficial. A lo largo de los siguientes apartados, se pueden encontrar datos actuales sobre los idiomas, cursos, docentes y discentes. Los datos en el marco de la investigación se presentan desde una perspectiva descriptiva. Se presenta la información de ambos centros para discutir los resultados desde una representación relacional, encontrando diferencias trascendentales entre las dos sedes analizadas.

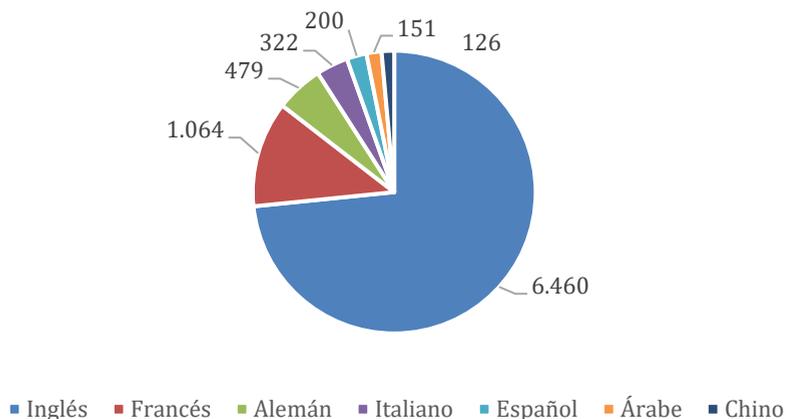
1. Idiomas

En la región de Murcia es posible estudiar 7 idiomas diferentes de las 24 lenguas oficiales y cooficiales disponibles en otras EOI del territorio español (29%): alemán, árabe, chino, español para extranjeros, francés, inglés e italiano. Tal como aparece en el Figura 3, durante el último periodo registrado, se observa que el español ocupa el quinto lugar con relación al número de matrículas, superando únicamente al árabe y chino.

Estos resultados ofrecen una visión actualizada y relevante sobre las preferencias lingüísticas, y también de la oferta académica disponible, de los estudiantes en el aprendizaje de idiomas ofrecidos por las EOI. Si bien la situación del español se mantiene en un rango usual, la jerarquía del inglés es abismal en Murcia con 6.460 estudiantes inscritos y muy por encima de su perseguidor, el francés con 1.064 discentes.

Figura 3

Alumnado matriculado según los idiomas en las EOI de Murcia. Curso académico 20-21.



Nota. Elaboración propia con datos obtenidos del Ministerio de Educación y Formación Profesional / Ministerio de Universidades. Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado.

Siguiendo al respecto de los idiomas impartidos (Tabla 4), actualmente en la EOI Murcia se aprecia el mayor rango de posibilidades de toda la región, ya que se oferta el alemán, árabe, chino, español, francés, inglés e italiano de forma oficial. Además, no aparecen citados los datos de japonés y portugués que se estudian en forma de monográfico, es decir, con régimen no oficial. Por su parte, la EOI San Javier dispone de departamentos de alemán, francés e inglés, impartiendo español para extranjeros extraoficialmente. Las extensiones de estas se limitan a ofrecer enseñanza de inglés, exceptuando la extensión de Alcantarilla que incluye el francés.

A partir del Real Decreto 2660/1982, de 15 de octubre, se creó la Escuela Oficial de Idiomas de Murcia (BORM, 2014) junto a Burgos, Ciudad Real y Salamanca (Liñán Maza, 2020, p. 480), cuando se alcanzaba por entonces la docena de EOI en España, y posteriormente se transfirió las competencias a las comunidades autónomas (Rodríguez Rubio, 2016, p. 61). En la EOI Murcia se contaba en un primer inicio con los idiomas alemán, francés e inglés. La lengua española se incorporó en el inicio del siguiente siglo, en el 2000. Años después, se crea la EOI San Javier, que data de 2008 y fue instaurada a través del Decreto 235/2008, de 1 de agosto. La enseñanza de ELE se incorporó recientemente, pues, hasta 2019 no se comenzaron con estos cursos y, a fecha actual, aún no se ha conseguido instaurar el departamento de español y conseguir el régimen

oficialidad. Cabe la posibilidad de realzar el esfuerzo y la implicación de este centro fomentando el estudio de la lengua y cultura hispana en apenas una década de historia.

Tabla 4

Idiomas impartidos en las EOI de Murcia analizadas

	alemán	árabe	chino	español	francés	inglés	italiano
1.EOI Murcia							
Infante							
Alcantarilla							
Santomera							
2.EOI San Javier							
Torre Pacheco							

La modalidad de impartición de los cursos de ELE también es susceptible de indagación empírica, máxime en los tiempos que corren tras la pandemia de la Covid-19. En este sentido, las dos EOI encuestadas ofrecen cursos de ELE de manera presencial o semipresencial y la previsión no augura grandes avances, pues, ninguna de ellas ha manifestado su previsión de incorporar clases a distancia. La EOI Murcia ha instaurado esta posibilidad exclusivamente para el inglés a partir del curso académico 2023/2024. El estudio de Ruíz Pastor (2015, p. 339) concluye que existe incertidumbre entre el profesorado de la EOI de Málaga con respecto a la autonomía del alumnado para un proceso de aprendizaje autónomo. Además, insiste en el aumento de la autonomía cuanto mayor edad tengan los aprendices.

Cabe señalar que desde el año 2003/2004 las EOI murcianas ofrecían un programa de formación a distancia denominado “EOI Online” para los niveles básicos a través de una plataforma y con carácter voluntario. El idioma español no se contempla dentro de la oferta de ninguna sede.

En la aspiración de seguir facilitando el acceso al aprendizaje de idiomas para quienes no pueden acudir al centro, la Resolución de 24 de julio de 2013 de la Dirección General de Formación Profesional y Personas Adultas, reguló un programa de formación semipresencial en las enseñanzas de régimen especial (BORM, 2013). Este programa se extiende para todos los niveles pero exige un mínimo de asistencia a clases presenciales. Iasci (2020, p. 455) detalla que, desde que se introdujo la enseñanza semipresencial, ha crecido la demanda de formación exponencialmente sin ocurrir la misma tendencia con la oferta académica.

2. Cursos, grupos y niveles

En el año académico 2022/2023, particularmente en el segundo cuatrimestre, la oferta de cursos impartidos sigue aumentando. En este marco de estudio, se evidencia la correlación entre la totalidad de los cursos disponibles y aquellos dedicados a impartir ELE. Los resultados demuestran que, de un total de 336 centros existentes en las dos entidades, se identifican 14 cursos dedicados a la enseñanza de español (4.2 %); 11 en la EOI Murcia y 3 en la EOI San Javier (*tabla 5*). Los hallazgos reafirman el asentamiento de la EOI Murcia como sede referente en esta región. Sin embargo, el porcentaje de cursos ELE en su oferta académica no supone ni el 5% de la totalidad. Estos resultados ponen de manifiesto el compromiso de las dos entidades al dedicar una proporción a la enseñanza de ELE y reflejar su importancia, siendo las únicas EOI de la comunidad que posibilita esta opción.

Tabla 5

Cursos impartidos en las EOI de Murcia analizadas

	Cursos totales	Cursos de ELE	Porcentaje
EOI Murcia	291	11	3.8%
EOI San Javier	45	3	6.6%
TOTAL	336	14	4.2%

Ahora bien, según el censo de padrón municipal de habitantes de la región de Murcia, la evolución de extranjeros residentes en la localidad se encuentra en la mayor cuantía de la última década (CREM, 2023); 226.765 extranjeros, de los cuales más del 75% proceden de países en los que el español no es lengua materna (Tabla 6). Por tanto, ¿son los cursos de ELE en las EOI de Murcia un porcentaje significativo a sabiendas los datos expuestos o más bien se recurre mayoritariamente a otras instituciones para alcanzar la integración lingüística de los inmigrantes?

Tabla 6

Población extranjera residente en Murcia según la nacionalidad.

	2020	2021	2022
EXTRANJERA	222.217	222.324	226.765
EUROPA	55.531	55.731	56.459
ÁFRICA	103.394	103.736	106.968
AMÉRICA	54.918	54.518	54.770
AMÉRICA DEL NORTE	983	895	1.012
AMÉRICA CENTRAL	8.855	9.898	10.218
AMÉRICA DEL SUR	45.080	43.725	43.540
ASIA	8.296	8.256	8.474
OCEANÍA Y APÁTRIDA	78	83	94
OCEANÍA	42	34	34
Apátridas	36	49	60

Nota. Tabla recuperada del CREM: Padrón Municipal de Habitantes (2023)

En la continuación del análisis de resultados se continúa prestando atención a la oferta de cursos de ELE. Los cursos ofertados por los participantes en Murcia oscilan entre los niveles A1-C1, según las directrices regidas por el MCER (2002): nivel básico (A1-A2), nivel intermedio (B1-B2) y nivel avanzado (C1-C2). Además, es frecuente que el nivel intermedio B2 se subdivida en B2.1 y B2.2. Se han evidenciado diferencias entre los niveles posibles en EOI Murcia y EOI San Javier; la primera sede ofrece cursos desde A1-C1, incluyendo B2.1, y la segunda proporciona la posibilidad de aprender español en los niveles A1, A2 y B1.

Si se contemplan los certificados de los niveles en los cursos de ELE en las EOI, puede añadirse un valor añadido al conseguir paridad con los diplomas de español como lengua extranjera (DELE) del Instituto Cervantes, según se refleja en el Real Decreto 1041/2017, de 22 de diciembre, por el que se fijan las exigencias

mínimas a efectos de certificación. En el artículo 4.6 se especifica que:

Los certificados de las enseñanzas de régimen especial de nivel Básico A1 y de nivel Básico A2 de español como lengua extranjera y los diplomas de español como lengua extranjera (DELE) de nivel A1 y de nivel A2 serán, respectivamente, equivalentes a todos los efectos en los procedimientos que establezcan las Administraciones u otros organismos públicos en los que se deban acreditar competencias en dicho idioma a los mencionados niveles (BOE, 2017, p. 127776).

Para los niveles intermedio y avanzado, el artículo 7.12 indica que:

Los certificados de competencia general de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2 de español como lengua extranjera expedidos a través de las escuelas oficiales de idiomas y los diplomas de español como lengua extranjera (DELE) de los niveles B1, B2, C1, y C2 serán, respectivamente, equivalentes a todos los efectos en los procedimientos que establezcan las Administraciones públicas u otros organismos públicos en los que se deban acreditar competencias en dicho idioma a los mencionados niveles (BOE, 2017, p. 127778).

Noriega Padrón (2022, p. 28) sostiene que las EOI han adaptado su certificación a las normativas expuestas por el MCER (2002), aunque la adaptación plena no se produce hasta la aparición del Real Decreto (2017) que ya se ha detallado justo arriba y el Real Decreto 1/2019, de 11 de enero, por el que se establecen los principios básicos comunes de evaluación aplicables intermedios y avanzados (2019).

Esta normativa, según mantienen Gómez Franco y Fernández Torres (2020, p. 15) supuso cambios significativos a nivel normativo en las EOI, a partir del curso 2018/2019. Además, permite revalorizar el interés por certificar el idioma español en las EOI de todo el país. Así, por ejemplo, los extranjeros no hispanohablantes que quieran optar a la nacionalidad española deben someterse a las pruebas CCSE (Conocimientos Constitucionales y Socioculturales de España) y DELE, del Instituto Cervantes. Es necesario acreditar al menos un nivel A2 de competencia lingüística, pero, a partir de la Orden JUS/1625/2016, de 30 de septiembre, sobre la tramitación de la nacionalidad española, el artículo 10.3 determina que también será posible acreditar el conocimiento de la lengua española con un certificado expedido por las EOI (BOE, 2016, p. 7).

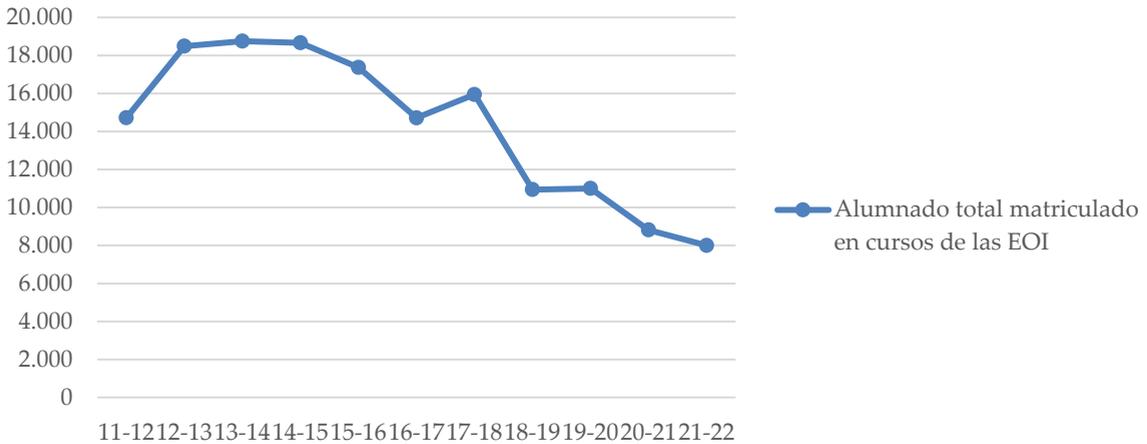
Las referencias de la encuesta aplicada nos indican cuál es el rango de nivel más solicitado, siendo en ambos casos el nivel básico (A1-A2). Estos datos pueden aportar una visión sobre qué tipo de aprendientes se muestran interesados por estudiar en las EOI; posiblemente extranjeros no hispanohablantes que, o bien no han tenido la posibilidad de estudiar el idioma anteriormente, o han llegado al país recientemente. Es posible que el número de interesados por el nivel básico predomine y siga incrementándose debido al reconocimiento a efectos de certificación para la solicitud de la nacionalidad.

3. Los agentes principales: alumnado y profesorado

Con relación al número total de alumnado matriculado en las EOI de Murcia, y de forma más específica, al alumnado matriculado en los cursos de ELE, son apreciables diferencias en las tendencias. Por un lado, en el primer fenómeno, se observa una disminución progresiva desde el año 2014/2015 cuando se alcanzó el pico de estudiantes inscritos (18.752 matriculas). El contexto actual difiere bastante de aquellas cifras, pues, en el último curso registrado 2021/2022, el alumnado ha decrecido en más de 10.000 usuarios, situándose los valores más bajos encontrados hasta el momento (8.002 matriculas). La representación la Figura 4 puede considerarse alarmante, aunque ha de justificarse que, justo antes de la Covid-19, la tendencia negativa se contuvo e, incluso, se logró aumentar el alumnado inscrito.

Figura 4

Alumnado total matriculado en las EOI de Murcia desde el año 2011 hasta el 2022



Por otro lado, en lo que respecta al número de registros en los cursos de ELE, a pesar de no observarse unas cifras excesivamente altas en la Figura 5, el número de estudiantes matriculados se ha mantenido relativamente constante a lo largo de la última década. Se ha de destacar que el mayor número de matrículas (228 estudiantes) se consiguió en el curso 2019/2020, previamente a la Covid-19, lo que se identifica como datos esperanzadores. La tendencia lineal con se reafirma sabiendo que el número mínimo de alumnado matriculado fue en el periodo de 2017/2018 con 195 estudiantes, apenas una treintena de inscritos de margen con el máximo registrado.

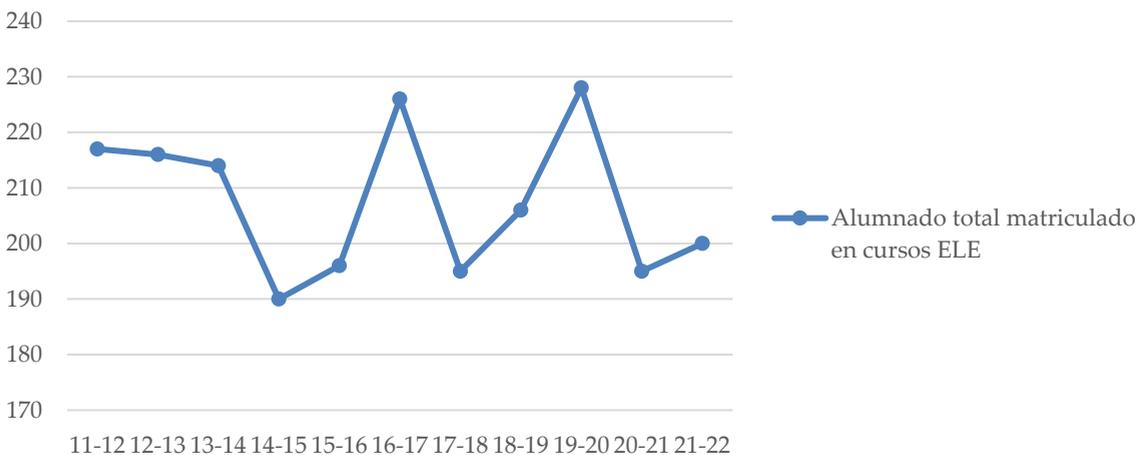


Figura 5

Alumnado total matriculado en los cursos de ELE de las EOI de Murcia desde 2011 hasta 2022

Las tendencias percibidas podrían estar influenciadas por diversos factores, como los cambios demográficos, las preferencias de los estudiantes en el estudio de idiomas, la disponibilidad de la oferta educativa o la propia accesibilidad para adquirir la competencia lingüística de un idioma. Pese a todo, estos hallazgos podrían tener implicaciones significativas para la planificación de las políticas educativas y para la promoción de cursos de idiomas en las EOI de la región murciana.

En la encuesta realizada se ha examinado cuantitativamente el número de docentes y discentes que hay en las EOI de la región murciana (Tabla 7). En este enclave, se revelan un total de 101 profesores de idiomas y 86 pertenecen a la EOI de Murcia (85%). Al desglosar las cifras de cada centro, ha de destacarse el papel de la EOI San Javier que tiene 3 profesores de ELE, suponiendo un notable 20% del profesorado total. Todos los profesionales de la red de centros están cualificados y especializados para impartir lenguas extranjeras, pero existe la posibilidad de tener jornadas a tiempo parcial o completo, lo que podría variar los datos numerados.

En el análisis de los estudiantes actuales en los dos centros, se perciben proporciones muy parejas, un 5% del total ocupan los discentes de ELE en EOI Murcia y un 4.4.% en EOI San Javier. La representación que muestra una mayor disparidad se atribuye al número de docentes de ELE que tiene EOI San Javier (3) con respecto al número de aprendientes (40). Cabe destacar que el alumnado puede estar matriculado de forma presencial, semipresencial o modalidad libre.

Si bien observamos que en el curso académico 2019/2020 el alumnado de español obtuvo su representación más elevada (228 estudiantes), el cuestionario realizado demuestra el logro de un nuevo máximo: 268 aprendientes entre EOI Murcia y EOI San Javier.

Finalmente, es posible extraer hallazgos relevantes en la Tabla 7 al comparar el profesorado y alumnado total con el profesorado y alumnado ELE. En el primer caso cada docente tendría una correspondencia de 54 estudiantes,

mientras que en el segundo habría 38 aprendices por discente.

Tabla 7

Profesorado y alumnado de las EOI de Murcia analizadas

	Profesorado total	Profesorado ELE	Porcentaje
EOI Murcia	86	4	4.6%
EOI San Javier	15	3	20%
TOTAL	101	7	6.9%
	Alumnado total	Alumnado ELE	Porcentaje
EOI Murcia	4539	228	5%
EOI San Javier	900	40	4.4%
TOTAL	5439	268	4.9%

El perfil del alumnado (Tabla 8) que asiste habitualmente a los cursos de ELE en las EOI murcianas suele responder a una tipología heterogénea, sobre todo, atendiendo a aspectos referentes a la edad y la procedencia lingüística. Vergara (2018) sostiene que el alumnado en las EOI suele responder a un perfil social diferente, con edades distintas y motivaciones y necesidades muy dispares. Las edades predominantes en EOI Murcia oscilan entre 31 y 15 años, mientras que en EOI San Javier los aprendices suelen superar la edad de 40 años.

Las procedencias de los usuarios y las lenguas maternas también son factores diversos según el centro de estudio. En la escuela con régimen de ELE oficializado destacan marroquíes y ucranianos por encima de otras nacionalidades. Sin embargo, para los cursos de español no oficiales la procedencia predominante es la británica. Según los datos de padrón ofrecidos por el INE en 2022, se debe destacar que la población de San Javier es el quinto territorio murciano con más británicos; 882 ciudadanos de Reino Unido censados, lo que supone un 5% respecto el total. Asimismo, a expensas de la evolución reciente de la población ucraniana en España, el Instituto Nacional de Estadística (INE) que los ucranianos

empadronados en Murcia son el 6.5% del total, únicamente por debajo de ciudades importantes como Madrid, Barcelona, Valencia, Castellón y Málaga.

Los datos de inmigración analizados sugieren que las EOI, al igual que está ocurriendo con los centros de educación de personales adultas, son una permanente vía de integración lingüística para los extranjeros que se ven forzados a emigrar, siendo un ejemplo actual la población ucraniana. Escarbajal et al. (2023) analiza el perfil de los menores no acompañados (MENAS), mayoritariamente marroquíes entre 14 y 17 años, que han cuadruplicado sus llegadas a la región de Murcia en los últimos años (p. 52). Cabe recordar que en las EOI es posible matricularse desde los 16 años, y a partir de los 14 cuando sea el idioma diferente al que se cursa como primera lengua en la Educación Secundaria Obligatoria.

La EOI Murcia puede resultar un modelo referente en los tiempos actuales, puesto que, durante el año académico explorado, la población ucraniana que se ha matriculado en sus instalaciones asciende a 89 estudiantes (un 39% de las matrículas registradas en los cursos de ELE). Sin embargo, en la EOI San Javier no se contabilizan ciudadanos ucranianos registrados en sus cursos de español hasta el momento.

En este contexto, cabe reflejar que la EOI Murcia ha colaborado en algún momento con organizaciones implicadas en la integración de inmigrantes, refugiados, solicitantes de protección internacional o personas apátridas. En cambio, el otro centro murciano que oferta ELE de manera no oficial, no ha mantenido ninguna colaboración hasta la fecha.

Tabla 8

Países y edades predominantes del alumnado en las EOI de Murcia analizadas

	Nacionalidad	Edades
EOI MURCIA	Marruecos y Ucrania	31-35 años
EOI SAN JAVIER	Reino Unido	Más de 40 años

Conclusiones

Si bien las instituciones públicas de idiomas como las EOI disponen de todos los recursos necesarios para fomentar la integración lingüística de la población extranjera, ¿por qué las realidades en muchos territorios no se corresponden con

las cifras mostrada y lo indicado en la legislación?

La media nacional, teniendo en cuenta todos los territorios de España y sin contabilizar las extensiones, es del 25%. Anotando las extensiones, en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, área con alto índice de inmigración, solo posee una EOI que imparte cursos de ELE de manera oficial (4.75%), dos si se registra la modalidad no oficial (9.5%). La información expuesta en este artículo refleja el estado de la cuestión de los cursos de ELE en las EOI de España, haciendo hincapié en la región murciana.

El primer argumento trata los idiomas en las EOI de Murcia. Se ha evidenciado que es posible estudiar 7 idiomas y que el español se sitúa en quinta posición por delante del árabe y chino. El segundo asunto aborda los cursos y sus respectivos niveles; hay 14 cursos de ELE abiertos actualmente entre las dos EOI, menos de un 5% del total. El tercer plano incide sobre el profesorado y el alumnado, destacando que mientras el registro de matrículas totales sigue decreciendo, el interés del alumnado por estudiar ELE se mantiene estable y con buenas perspectivas.

En búsqueda de una mirada propedéutica, resultan necesarias más investigaciones adicionales para, en primer lugar, incidir sobre las razones de los datos presentados y, en segundo, realizar un análisis contrastivo de todos los territorios a nivel nacional. Así, se podrá obtener una visión más completa de la oferta y la demanda, además de buscar estrategias que alimenten la creencia de la integración lingüística de los extranjeros a través de las EOI.

En definitiva, se espera que la información aportada en este contexto educativo y geográfico particular pueda contribuir para asentar las bases de dónde nos encontramos y hacia dónde se pretende ir. A nuestro juicio, aunque queda una ardua labor por delante, se pueden entrever datos esperanzadores para seguir fomentando el español para extranjeros en las EOI y, alejarnos así de rumores sobre la etapa de incertidumbre que se respira al respecto.

Referencias bibliográficas

- Consejería de Educación y Cultura de Murcia (2019). Enseñanzas de régimen espacial. Tu futuro empieza hoy. Recuperado el 26 de mayo de 2023, de IDEAR: <https://www.tufuturoempiezahoy.com/mapa/>
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Anaya, Instituto Cervantes y MECD.
- Decreto 5/2008, de 18 de enero, por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas de Idiomas de Régimen Especial en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y los currículos correspondientes a los niveles básicos e intermedio. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 18, 2008.
- Decreto 1/2019, de 23 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 24, 2019.
- Escarbajal, A., Martínez Fuentes, R. y Caballero, C. M^a. (2023). Estudios sobre la situación y percepción de menores extranjeros no acompañados (MENAS) en la Región de Murcia (España): factores clave para su inclusión. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16 (1), 47-65. <https://doi.org/10.15366/riee2023.16.1.003>
- Gómez Espín, J. M. (2002). Inmigración reciente en la Región de Murcia. *Papeles de geografía*, 36, p. 81-104.
- González Franco, A. y Fernández Torres, A. (2020). Actualización docente y estandarización de los procesos de evaluación por medio de la autoformación, la práctica reflexiva y buenas prácticas en la EOI Murcia. *Revista de educación, innovación y formación*, 2, p. 13-33. <http://hdl.handle.net/10201/91789>
- Iasci, P. (2020). La formación del profesorado de escuelas oficiales de idiomas en tecnologías de la información y comunicación. *Revista digital de educación y formación del profesorado*, 17, p. 447-464.
- Instituto Cervantes (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de*

referencia para el español (3 vols.). Biblioteca Nueva.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 2006.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial de Estado*, 159, 1985.

Liñán Maza, T. (2020). *Las Escuelas Oficiales de Idiomas: una perspectiva histórica*. eCo: revista digital de educación y formación del profesorado, 17, 465–489.

Noriega Padrón, M. (2022). *Cambios en la certificación en las EEOOI: el caso de La Rioja*. Supervisión 21: revista de educación e inspección, 63, 1–30. <https://doi.org/10.52149/Sp21>

Orden JUS/1625/2016, de 30 de septiembre, sobre la tramitación de los procedimientos de concesión de la nacionalidad española por residencia. *Boletín Oficial del Estado*, 11, 2016.

Orden, de 3 de diciembre de 2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades, por la que se establecen extensiones de las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Región de Murcia, se reorganiza su adscripción y se implantan enseñanzas y niveles en las mismas. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 288, 2014.

Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4, 2007.

Real Decreto 1041/2017, de 22 de diciembre, por el que se fijan las exigencias mínimas del nivel básico a efectos de certificación, se establece el currículo básico de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2. *Boletín Oficial del Estado*, 311, 2017.

Real Decreto 1/2019, de 11 de enero, por el que se establecen los principios básicos comunes de evaluación aplicables a las pruebas de certificación oficial de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y

Avanzado C2 de las enseñanzas de idiomas de régimen especial. *Boletín Oficial del Estado*, 11, 2019.

Resolución, de 24 de julio de 2013, de la Dirección General de Formación Profesional y Educación de Personas Adultas, por la que se regula el programa de formación semipresencial en las enseñanzas de idiomas de régimen especial para el curso 2013-2014. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 183, 2013.

Rodríguez Rubio, R. E. (2016). *Historia de las Escuelas Oficiales de Idiomas bajo el prisma de su legislación*. Universidad de Alcalá/UNED.

Ruíz Pastor, M^a. C. (2015). *Autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras: percepciones y prácticas del profesorado de EE.OO.II. de Málaga* (pp. 1-437). Universidad de Málaga.

Vergara Fabregat, L. (2018). La traducción del humor como herramienta pedagógica en el aula de L2. *Enseñanza & Teaching: revista interuniversitaria de didáctica*, 36, 91-104.
<https://doi.org/10.14201/et201836291104>

La exclusión educativa en España: una realidad del S. XXI

Marta Vicente Herrero⁵, Cristina Vicente Herrero

CEIP Los Martínez del Puerto (Los Martínez del Puerto, Murcia)

Resumen

La exclusión social de un país es de gran importancia debido a los riesgos y a los desencadenantes que produce actualmente en planos tan importantes como es el de la educación. Para ello, los países cuentan con una serie de medios para hacer frente a esta situación, en los que los factores escolares y personales del alumnado han pasado a jugar un papel muy importante a causa de su interrelación. Tras un breve repaso de los conceptos y factores principales de la exclusión social, mostrando las amenazas a las que se enfrenta en este siglo XXI, se expone, de manera exhaustiva, la situación de la misma en el ámbito de la educación, mostrando tanto sus dimensiones como las situaciones en las que se produce en las escuelas. Asimismo, se analiza la situación actual y la posición que ocupa España respecto a otros países de la Unión Europea así como las diferencias que se encuentran entre las distintas Comunidades Autónomas de nuestro país.

Palabras clave: exclusión social, exclusión educativa, desigualdad, inclusión educativa, diversidad.

⁵ marta.vicente2@murciaeduca.es

Educational inequality in Spain: a 21st Century's Reality

Abstract

The social exclusion of a country is pretty important, due to the risks and the consequences that have in appreciable aspects, as education. In this way, every country has a way to face this situation. Nowadays student educational and personal factors are playing a tremendous role that they have never played before, because of their correlations. After a short review of the main concepts and factors, which are causing the social exclusion, we can notice the threats it should cope in the XXI century with. Thoroughly we are able to notice the social exclusion concerning to the education, advising not only their aspects, but also the situations in which it is produced in the schools. In addition, we can study the current situation and the status where Spain is placed, not only compare to others countries in the European Union, but also the differences between the regions in our country.

Key words: social exclusion, exclusion in the education, educational inclusion, inequality, diversity.

Introducción

El presente artículo es un estudio y una descripción detallada sobre la exclusión social en el ámbito educativo español. Actualmente, tal y como señalan Rodríguez (2004) y Subirats (2004), hay un gran número de población que no cuenta con las mismas posibilidades y oportunidades que el resto de personas para poder desarrollar un nivel de vida óptimo y contar, así, con un estado de bienestar positivo siendo la educación, entre otros factores, la principal causa de que se produzca, en sus vidas, tanto la exclusión educativa como la exclusión social.

Justificación

Así pues, siguiendo la línea del punto anterior, este artículo se muestra como indispensable para observar cuáles son los desencadenantes y las condiciones en las que se produce la exclusión educativa en España en la actualidad. Escudero (2005) señala, por su parte, que no es fácil determinar, con exactitud, los factores y las soluciones a adoptar pero, lo que sí afirma con seguridad es que esta situación se ha ido construyendo. Es por ello que, este artículo es necesario para poder abordar esta problemática, partiendo desde los conceptos más básicos, hasta llegar a aquellos más relacionados con la exclusión educativa.

Objetivos

Hoy en día, la exclusión social es un área que le concierne a todo el mundo siendo, así pues, un término que se ha extendido en ámbitos académicos, educativos y sociales, entre otros. Llevar a cabo medidas que debiliten y eliminen esta situación es una tarea muy complicada ya que nos encontramos ante un mundo en constante transformación y en el que cada vez hay más situaciones que provocan que distintas personas se vean envueltas en esta situación de exclusión.

El principal objetivo de este artículo es realizar un estudio exhaustivo sobre la exclusión social en el ámbito educativo, partiendo de las características y de los factores propios de la exclusión social para llegar, finalmente, a las

dimensiones y a las situaciones en las que se produce la exclusión educativa. Asimismo, se establecen otros objetivos de carácter más específico que guiarán el desarrollo de este trabajo y que, finalmente, harán que se logre el principal objetivo anteriormente mencionado. Así pues, entre estos objetivos específicos, señalamos los de:

Conocer la realidad de los menores españoles que se encuentran en riesgo de exclusión social y educativa a través de datos actualizados y veraces.

Proponer las competencias y acciones necesarias para integrar a todo el alumnado.

Analizar los diferentes puntos de vista y teorías de diferentes autores sobre el tema a desarrollar.

El presente artículo nos ha ayudado a encontrar respuesta a diversas cuestiones como por ejemplo: ¿Cuáles son los factores desencadenantes de la exclusión educativa?, ¿cómo afecta esta situación? Y, por último, ¿se podría hacer algo o cambiar la visión que tiene España sobre este tema para mejorarlo?

Marco teórico

Exclusión educativa. Concepto

La idea de exclusión educativa fue introducida por Juan Manuel Escudero en 2005, definiendo dicho concepto como un proceso acumulativo que da lugar a un ingreso distinto a ciertos contenidos, vivencias y aprendizajes escolares (esenciales) (Escudero, 2005). En definitiva, no dotar a todas las personas con los mismos derechos y medios necesarios para acceder a un sistema educativo cuyo objetivo es el de tener una formación y un sistema de aprendizaje pleno a lo largo de la vida (Escudero y Domínguez, 2011).

Así, hay que entender esta perspectiva como un proceso amplio que abarca desde el alumnado en situaciones desfavorables económica o culturalmente hablando así como aquel alumnado que presenta necesidades educativas especiales tales como TDAH, dislexia o dificultades a la hora de escuchar y oír. En definitiva, se trata de comprender que el concepto de exclusión educativa presenta multitud de causas y de consecuencias producidas, en cierto modo, por un determinado orden educativo.

Los centros educativos como espacio de exclusión

Desgraciadamente, los centros educativos también son, en cierto modo, agentes y productores de la exclusión educativa y es que, si bien es cierto que la mayoría de las veces siguen las políticas y lo que las mismas sentencian y fijan; hay otras veces que cuentan con más libertad para hacer o no una acción. Ejemplo de ello es que se han puesto en marcha diferentes tácticas para marginar y excluir al alumnado que no obtenía, de una u otra manera, los objetivos marcados por la institución académica (Tarabini, Jacobkis y Montes, 2017).

Por otro lado, Ritacco (2011) señala que, a nivel organizativo de la mayoría de los centros, hay una gran falta de comunicación y coordinación entre los docentes, el alumnado y sus familias; hecho que tampoco crea el desarrollo inclusivo de la educación de los menores y es que, la falta de implicación tanto de la parte del centro como de la parte de las familias da lugar a falta de comunicación y de confianza que, finalmente, es lo que provoca el desinterés del alumnado y un aumento de sus problemas en el proceso educativo. Asimismo, y también relacionado, en cierta parte, con la organización de los centros, el cambio de etapa de la Educación Primaria a la Educación Secundaria, también supone una dificultad para gran parte del alumnado que, en infinidad de ocasiones, no se sienten totalmente integrados.

En definitiva, y tal y como Tarabini, Jacobkis y Montes (2017) señalan que:

Es un determinado orden escolar lo que sistémicamente crea y sanciona el éxito y el fracaso, la exclusión o la inclusión en sus diversas formas y consecuencias a través de la legitimación de concepciones parciales de lo que son saberes, capacidades y aprendizajes valiosos; de un determinada cultura escolar que subyace a la selección, organización y redistribución del currículo; así como mediante la persistencia de modelos organizativos de los centros, burocráticos en algunos aspectos y desreguladores en otro. (p. 12)

El aula como espacio de exclusión

Cualquier peculiaridad en el aula requiere una mayor atención por parte de los profesores. Sin embargo, en algunas ocasiones, no se tiene la información ni la formación suficiente para poder intervenir correctamente, lo que puede provocar desesperación y frustración que se muestra, finalmente, al alumnado. Amores (2012) señala que es en el aula donde los docentes pueden presentar específicamente y, de este modo, influenciar al alumnado a través de sus diferentes metodologías, ideas, convicciones y perspectivas, proyectando la práctica docente de una forma instructiva y pedagógica; en definitiva, la mejor manera gracias a la que su alumnado podrán adquirir las mismas herramientas y oportunidades para acceder al proceso de aprendizaje.

De este modo, se puede considerar que hay diferentes situaciones en las que el docente desarrolla mecanismos de exclusión educativa: culpabilizar al propio alumnado o a sus familias de la situación desfavorable en la que se encuentra y que ello sea causa de su bajo rendimiento académico; atribuir posibles actuaciones inadecuadas del alumnado a su nivel socioeconómico, etnia, religión o cualquier otro elemento biológico; o bien devaluarles diciéndoles que no van a alcanzar sus objetivos debido a su pasado o presente en el que se desenvuelven y viven (Pàmies y Castejón, 2015).

Por otro lado, y al igual que en el apartado anterior, hay cierta desvinculación entre los docentes y el alumnado y ello hace que el proceso de

enseñanza-aprendizaje no sea todo lo inclusivo como lo deseado; al contrario, esta falta de interés por el alumnado crea la exclusión educativa en el aula. En varias ocasiones, no hay una relación coherente entre los argumentos que se explican en la clase y la realidad que se encuentra en el exterior el alumnado de la misma lo que, a la larga, y en su futuro laboral, les supondrá dificultades (Ritacco, 2011). Así pues, se une la sensación de «no encajar» que pueda experimentar el alumnado con la falta de interés por parte del docente; condicionando que este alumnado cuente con las mismas garantías de éxito a nivel personal, educativo o laboral tanto en el presente como en el futuro.

En conclusión, Tarabini, Jacobkis y Montes (2017) determinan que es indispensable llevar a cabo un planteamiento global para determinar cuáles son los mejores ejercicios a implementar de cara a no afectar al alumnado en ningún ámbito.

Situaciones en las que se refleja la desigualdad en la escuela

El absentismo y el abandono escolar

Tanto el absentismo como el abandono escolar son temas de gran importancia dentro del ámbito educativo a pesar de que se hable poco de ellos. Y es que, González (2005), por su parte, señala que:

Se trata de una problemática con una doble vertiente, educativa y social. Educativa, porque los alumnos que no asisten regularmente al centro escolar ven mermado su proceso formativo, y los que abandonan dejan el sistema educativo sin unos conocimientos ni una titulación mínima. Social, porque, además de influir negativamente en su formación, esta situación también afectará a sus posibilidades de empleo y promoción personal y profesional, y a acrecentar las probabilidades de marginación, paro, delincuencia, etc. En definitiva, provocará que estos alumnos terminen formando parte de ese gran sector con riesgo de exclusión y marginación social y económica que actualmente existe en nuestra sociedad. (p.1)

Asimismo, González (2005) define el absentismo escolar como la falta de asistencia reiterada a clase mientras que señala que el abandono escolar sería la falta absoluta al centro escolar por parte de un alumno o alumna sin haber terminado la etapa educativa que esté cursando. Sin embargo, otros autores como Blaya (2003) y Toulemonde (1998) afirman que tanto el absentismo escolar como el abandono escolar se pueden clasificar en varios tipos.

Por un lado, Blaya (2003) establece que hay cinco tipos diferentes de absentismo: el absentismo por retraso en el que el alumnado llega sistemáticamente tarde a clase; el absentismo de interior en el que el alumnado, a pesar de estar presentes físicamente, ni participan ni se muestran activos en las diferentes actividades que se llevan a cabo en la clase; el absentismo elegido en el que el alumnado quieren evitar tener una experiencia en el centro escolar debido a la visión negativa que tienen sobre el mismo; el absentismo crónico que supone el paso antes de que se produzca el abandono escolar y, por último, el absentismo tolerado por los padres en el que el alumnado falta a los centros escolares con el consentimiento de sus padres.

Por otro lado, Toulemonde (1998) establece que hay siete tipos de absentismo: el absentismo por falta de motivación por el que el alumnado falta a clase debido a la incertidumbre que tienen respecto a su futuro; el absentismo del bienestar en el que los padres están implicados ya que justifican las faltas de sus hijos; el absentismo por la defensa del consumidor escolar que se traduce en la asistencia única a las clases en las que el alumnado quiere boicotear al profesorado; el absentismo de respiración, vinculado al estrés causado por los horarios y por los programas educativos que oferta el centro escolar; el absentismo por problemas económicos en el que el alumnado falta porque han encontrado trabajos que les ayudan a financiarse; el absentismo coaccionado en el que se les expulsa al alumnado, de manera temporal, de la clase o del centro y, por último, el falso-verdadero absentismo por el que el alumnado está físicamente en clase pero que no presta atención. Este último sería el equivalente del absentismo interior, explicado anteriormente así como el equivalente al absentismo virtual que propone González (2006), que apunta que puede haber

alumnado que estén activos de manera física en la clase pero que, por otro lado, están ausentes porque no participan.

De este modo, García (2001) citado en González (2006) señala este carácter heterogéneo del absentismo de la siguiente forma:

En el lenguaje del sentido común el absentismo queda circunscrito a la ausencia física e injustificada de un alumno al aula, que tiende a ser considerado en la medida en que es reiterado y consecutivo. No obstante, otras formas de asistencias inconsistentes, irregulares o por materias resultan de difícil control y registro. (p.37)

A continuación se muestran dos gráficos elaborados por el MEFP (2023). Por un lado, en la Figura 2 se muestra el porcentaje de abandono educativo temprano que se ha producido en los países de la Unión Europea en el año 2018. Por otro lado, en la Figura 3 se muestran, en orden creciente, las tasas de abandono escolar temprano en las Comunidades Autónomas de España.

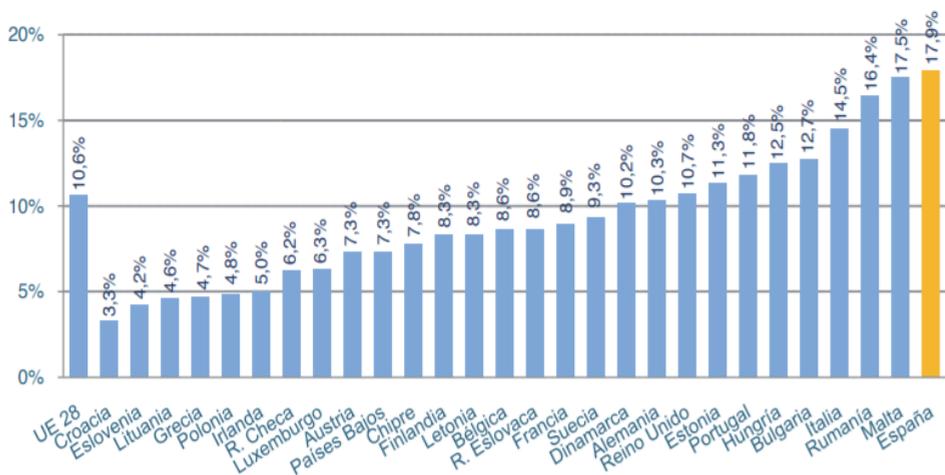
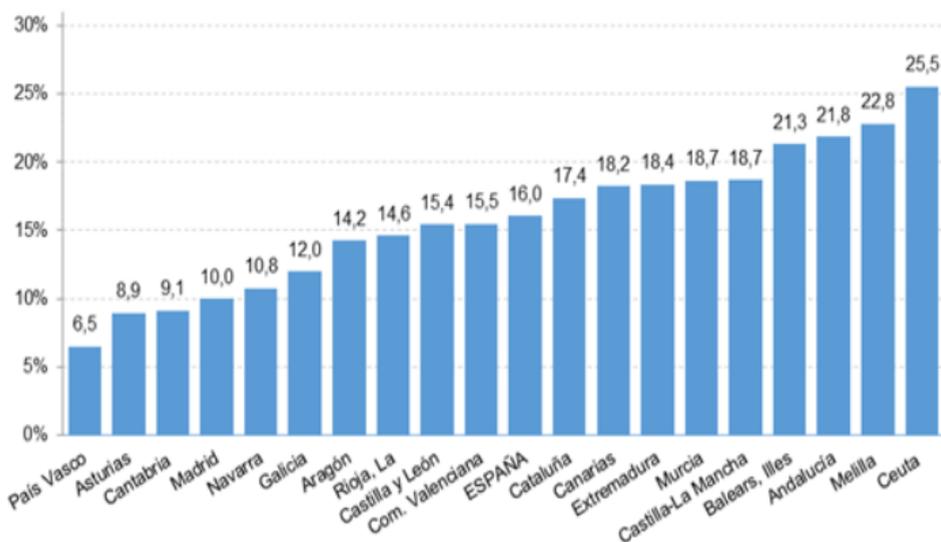


Figura 1. Abandono educativo temprano en los países de la Unión Europea.

Fuente: MEFP (2023).



*Figura 2. Abandono educativo temprano por comunidad autónoma española.
Fuente: MEFP (2023).*

Con todo ello se puede observar que España mantiene unas tasas elevadas de abandono escolar temprano en relación con los valores que presenta la Unión Europea ya que presentó en el año 2018 un 17,9% mientras que la media de la Unión Europea era de un 10,6%. Por su parte, en la Figura 3 se ve claramente que, a excepción del País Vasco y Cantabria, que logran el objetivo europeo conocido como el objetivo 2020⁶, el resto de Comunidades Autónomas superan con creces este porcentaje, especialmente Melilla y las Islas Baleares.

La tasa de idoneidad

El Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023) define la tasa de idoneidad como el porcentaje de alumno que no se encuentra escolarizado en la etapa educativa que le correspondería teniendo su edad como base. Solano

⁶ El Objetivo 2020 establece que las tasas de abandono temprano escolar no podrán superar el 10%.

(2008), por su parte, señala, así pues, que es otro de los factores que determina si la enseñanza obligatoria es efectiva ya que esta tasa determina si el alumnado progresa adecuadamente durante su etapa educativa. En el caso de España, se observa cómo la tasa de idoneidad ha descendido notablemente, partiendo con el 86'5% en el alumnado de 10 años al 69'5% en el alumnado de 15 años tal y como se observa en la Figura 4. Esto quiere decir que alrededor del 30% del alumnado español se encuentra matriculado en un curso inferior al que debería estar matriculado.

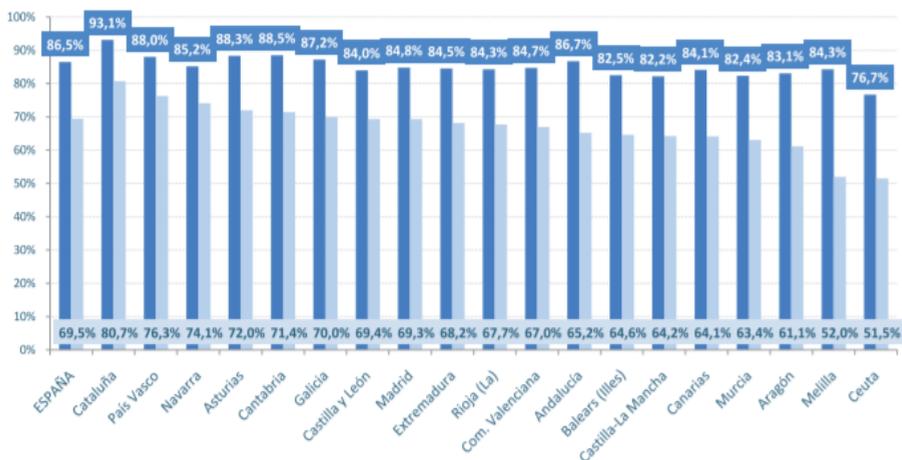


Figura 3. Tasa de idoneidad en las Comunidades Autónomas de España.

Fuente: MEFP (2023).

Gracias a la Figura 4 se observa que Cataluña y País Vasco son las Comunidades Autónomas en las que las tasas de idoneidad son más elevadas mientras que Ceuta y Melilla presentan los valores inferiores. Esto se traduce en que, en estas dos Comunidades Autónomas, existe un mayor número de alumnado que no promocionan y que tienen que repetir curso. Asimismo, también se muestra que el descenso de las tasas es mucho mayor de los 12 a los 14 años que de los 10 a los 12 años, posiblemente el paso de la Educación Primaria a la Educación Secundaria y las dificultades de adaptación que ello conlleva.

Repetición de curso

El Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023) señala que la tasa de repetición de curso es un indicador que permite medir el recorrido escolar del alumnado. Así pues, Solano (2008) determina que repetir cualquier etapa o curso educativo es sinónimo de una situación de diferenciación social. A continuación, en la Tabla 1 se puede ver el porcentaje de alumnado que repite en la etapa de Educación Primaria así como en la de Educación Secundaria Obligatoria; gracias a la que se pueden sacar algunas conclusiones sobre las posibles causas de esta situación. Asimismo, en la Figura 5 se muestra el porcentaje de alumnado que repite en dicha etapa educativa en diferentes países de la Unión Europea, viendo así pues, una comparativa con España.

Tabla 1. Porcentaje de alumnado repetidor por sexo, titularidad y enseñanza/curso en España. Fuente: MEFP (2023).

	2007-2008	2012-2013	2017-2018					
			Total	Hombres	Mujeres	Centros públicos	Enseñanza concertada	E. privada no concertada
1º Primaria	-	-	2,8	3,2	2,3	3,3	1,7	1,4
2º Primaria	4,5	4,7	2,9	3,2	2,5	3,4	1,9	1,4
3º Primaria	-	-	2,3	2,6	2,0	2,6	1,7	1,2
4º Primaria	4,4	4,0	2,4	2,7	2,0	2,6	1,8	1,3
5º Primaria	-	-	2,0	2,2	1,7	2,1	1,8	1,2
6º Primaria	6,0	4,5	2,6	3,0	2,2	2,8	2,3	1,4
Acumulado E. Primaria	14,9	13,2	15,0	17,0	12,8	17,0	11,2	7,9
1º ESO	16,3	13,0	9,8	11,8	7,6	12,0	5,9	1,5
2º ESO	15,3	11,7	9,2	10,7	7,6	10,9	6,5	1,8
3º ESO	14,6	12,0	10,5	12,1	9,0	12,6	7,2	2,0
4º ESO	11,9	10,0	8,6	10,2	7,0	10,3	5,9	2,1
Acumulado ESO	58,1	46,7	38,1	44,7	31,1	45,8	25,5	7,4

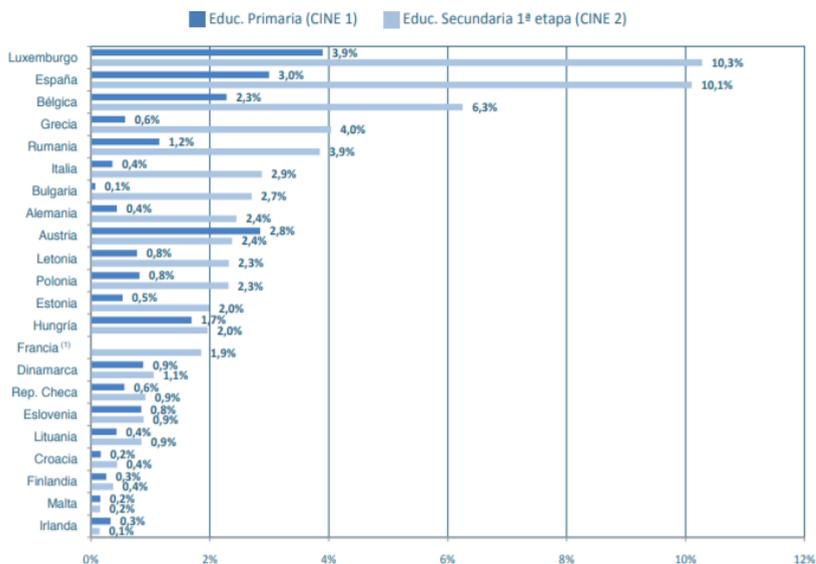


Figura 4. Porcentaje de alumnado repetidor por nivel educativo en varios países de la Unión Europea. Fuente: MEFP (2023).

Por un lado, en lo que respecta a la situación en España, la Tabla 1 nos muestra que, en el curso escolar 2017/2018, el 15% del alumnado matriculado en la etapa de Educación Primaria son alumnos y alumnas repetidores. Dentro de este porcentaje es interesante tener en cuenta que, mientras que en los centros públicos hay un total del 17%, en la concertada y en la privada el porcentaje baja hasta un 11,2% y un 7,9% respectivamente. Por otro lado, en cuanto a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, hay un total del 38,1% de alumnado repetidor, teniendo un 45% en la escuela pública mientras que la concertada presenta un 25,5% y la escuela privada únicamente un 7,4%.

Por su parte, si analizamos la Figura 5 y se realiza una comparativa con el resto de países de la Unión Europea, se muestra que, de media, hay un 1,2% de alumnado repetidor; cifra inferior a la presentada por España y que, desgraciadamente, solo se supera por Luxemburgo.

Con todo ello, Portela, A., Nieto, J. M. y Toro, M. (2009) señalan que estos porcentajes tan dispares entre un curso y otro se deben, en parte, al aumento de exigencias que ofrece cada etapa escolar así como a los diferentes contratiempos contra las que deban hacer frente durante esos años como puede ser algún caso familiar o la misma adolescencia.

Las expectativas

Solano (2008) afirma que «las percepciones, así como las expectativas, la confianza, las esperanzas o el interés de los padres es determinante en el futuro de sus hijos» (p.120). Esto es debido a que las oportunidades educativas de estos últimos no dependen únicamente del recorrido pedagógico que ellos lleven a lo largo de su etapa escolar sino que, estos se verán influenciados por sus mayores reduciendo, así pues, su abanico de opciones y oportunidades. Por su parte, Pérez-Díaz, Rodríguez y Fernández (2009) también señalan que la familia es la que más influye en la educación de sus hijos. De este modo, en la Figura 6 se puede observar cómo influyen los estudios de las madres en las actitudes de sus hijos hacia la escuela; en este caso, en el número de jóvenes españoles que abandonaron su trayectoria educativa en los años 2008, 2013 y 2018.

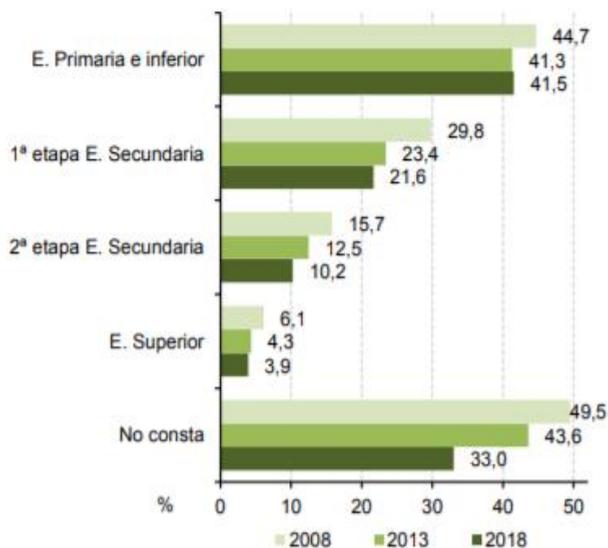


Figura 5. Porcentaje de alumnado que ha abandonado sus estudios por nivel de estudios de la madre en los cursos 2008, 2013 y 2018. Fuente: MEFP (2023).

Así pues, teniendo en cuenta el último año del que se tienen datos, es decir, el 2018, se muestra, por un lado, los jóvenes cuyas madres que poseen únicamente una educación primera e inferior (CINE 0-1) cuentan con la mayor tasa de abandono (41,5%). Por otro lado, para los jóvenes con madres con un nivel de estudios de Educación Secundaria Obligatoria (CINE 2) la tasa de abandono es del 21,6% reduciéndose bastante. Asimismo, para los jóvenes con madres con un nivel de estudios de Educación Secundaria Postobligatoria (CINE 3) y de Educación Superior (CINE 5-8), las tasas descienden al 10,2% y al 3,9% respectivamente. De este modo se concluye que, cuanto mayor es el nivel educativo de los padres (en este caso de las madres), mayores son las expectativas de sus hijos. Así pues, «enfaticamos la importancia del factor genético, bastante descuidado en las discusiones sobre educación, y el carácter problemático y complejo de las influencias recíprocas del nivel socioeconómico, y educativo, cuando se observan los procesos en una perspectiva intergeneracional» (Pérez-Díaz, Rodríguez y Fernández, 2009, p.247).

Por otro lado, también es esencial y positivo destacar que, si hacemos una comparativa entre los tres años recogidos en esta gráfica, se muestra una disminución considerable en todas las etapas educativas a excepción de la etapa de Ed. Primaria que presenta un ligero incremento del 0,2%.

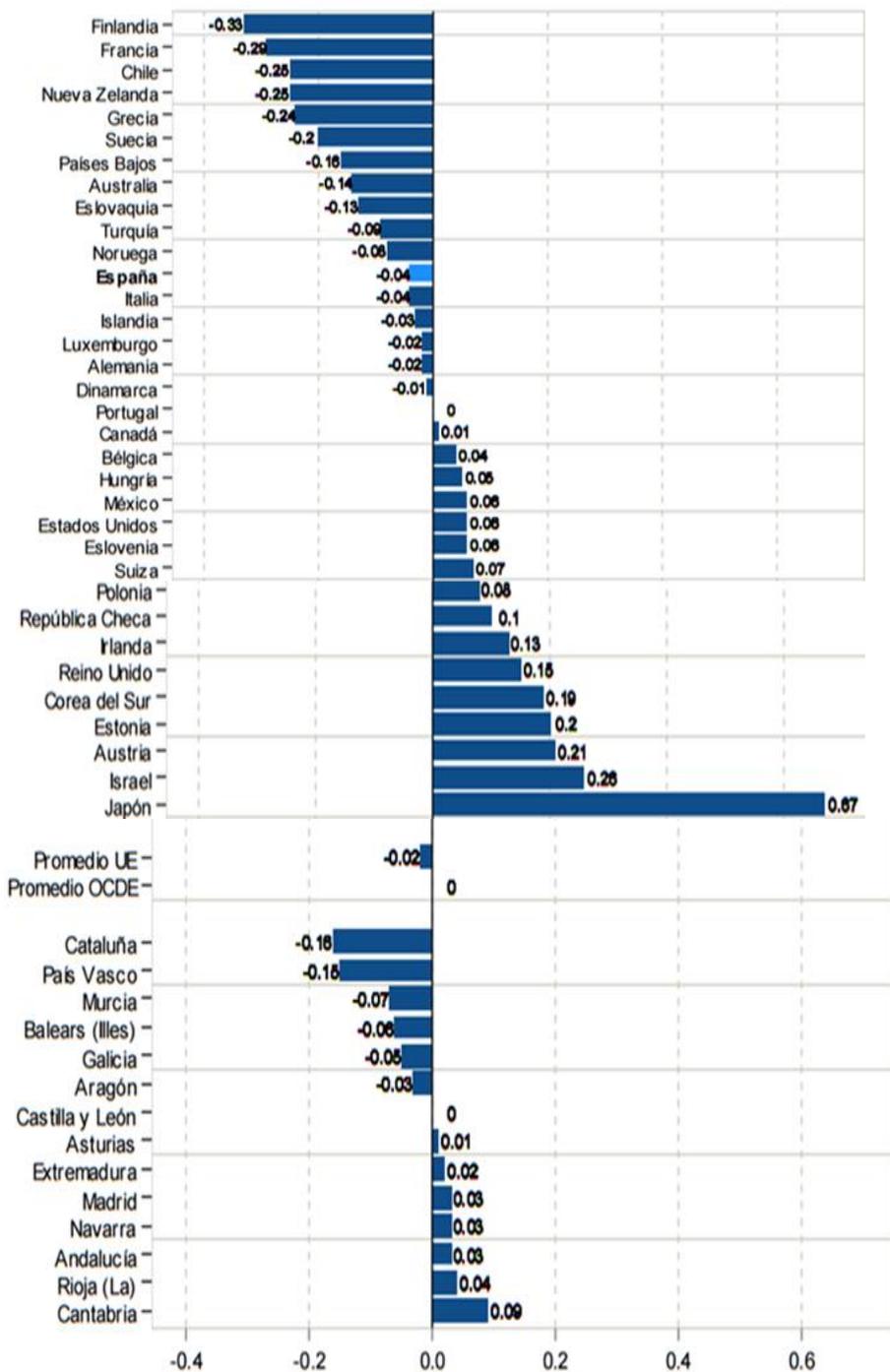
El clima disciplinario

Hay que destacar que, uno de los muchos factores que se tienen que cumplir para que exista calidad educativa es el del clima disciplinario. Este se define como la suma de componentes que fomentan o suponen el desgaste de aspectos, tanto comunitarios como individuales, en los vínculos que se puede producir entre el alumnado Solano (2008). Así pues, cuando el clima escolar es positivo, el alumnado tiene un rendimiento más elevado. A continuación, en la Figura 7,

se muestra tanto el valor promedio del índice del clima disciplinario en los países de la OCDE y las comunidades autónomas españolas como las preguntas que se les realizaron a los estudiantes para llegar a esos datos. Las preguntas que se les han realizado en las aulas han sido las siguientes:

- No atienden a lo que dice el profesor.
- Hay ruido y falta de orden.
- El profesor tiene que esperar mucho rato a que el alumnado se calle.
- Los estudiantes no pueden trabajar bien.
- No empiezan a trabajar hasta mucho después de comenzada la clase.

Teniendo en cuenta esta serie de preguntas llevadas a cabo por PISA (2012), se obtuvieron los siguientes resultados:



REIF 2023 Vol 1 *Figura 6. Valor promedio del índice del clima disciplinario en los países de la OCDE y las comunidades autónomas españolas. Fuente: MEFP (2023)*

Con estos datos, y partiendo del promedio de la OCDE, que oscila entre el -0,33 y el 0,67, se puede señalar que Francia y Finlandia son los países en los que el alumnado nota que existe un clima escolar deficiente mientras que en Japón, perciben el mejor clima disciplinario. En cuanto a la situación española, Cataluña y País Vasco se muestran como las comunidades autónomas que presentan déficits mientras que, en Cantabria, el alumnado refleja su bienestar.

Educación y desigualdades regionales en España

Las diferencias observadas en el punto anterior dan lugar a establecer la existencia de «dos Españas» en el ámbito educativo que se corresponderían con las zonas norte y sur de España. Foces (2015) señala que este hecho es un gran símil del acontecimiento, relacionado con la alfabetización, que se vivió en España hace dos siglos y Sánchez (2019), en un artículo de El Confidencial también afirma que:

Aunque pueda resultar sorprendente, habida cuenta de las intensas transformaciones sociales y económicas que ha sufrido España en los últimos 150 años, las actuales [desigualdades regionales](#) se corresponden, casi miméticamente, con las distancias que había a mediados del siglo XIX en tasas de **alfabetización**. (p. 2)

Así pues, hay una clara desigualdad educativa que tiene sus orígenes en el pasado histórico español. Sin embargo, no hay que achacar únicamente estas desigualdades a la historia sino que hay ciertos indicadores o elementos que también las explican. Por su parte, Foces (2018) determina que hay cuatro factores que son la causa de que se produzca la exclusión educativa: los relacionados con el entorno económico, social y cultural del alumnado; los que están relacionados con la historia educativa de un país; los relacionados con la estructura económica y productiva de dicho país; y las características propias del

contexto educativo del alumnado tales como las relaciones que mantiene con sus iguales o la calidad educativa que recibe.

Por otro lado, Marchesi (2000) señala que hay cinco indicadores de desigualdad educativa que ayudan a entender con mayor concisión el origen de la desigualdad educativa y su correspondiente exclusión social. Para Marchesi (2000), estos indicadores son los recursos iniciales (gasto público en educación, gasto por el alumnado, salario de los profesores, ordenadores en los centros educativos); el contexto social (distribución del ingreso y trabajo de la mujer); el contexto cultural (nivel de estudios y medios de comunicación disponibles); el contexto educativo (acceso y participación, horas de estudio al año e integración de alumnado con necesidades educativas especiales); y, por último, los resultados (progresión educativa y la relación entre el nivel educativo, el género y los ingresos).

Asimismo, Tiana (2018) distingue cuatro indicadores a la hora de determinar la desigualdad educativa: «los resultados de las instituciones educativas, los recursos financieros y humanos invertidos en la educación, el acceso a la educación, participación y progresión; y el entorno del aprendizaje y la organización de las escuelas» (p.9).

De este modo, teniendo en cuenta los indicadores señalados por estos tres autores, se puede establecer que hay dos que entran en juego y que están ligados directamente con los demás: el contexto más próximo al alumnado y las inversiones educativas que se realizan en el país. Este segundo sería el que iría de la mano con lo citado al comienzo de este punto, es decir, con la reproducción de la situación española del siglo XIX en el ámbito educativo ya que, tal como afirma Tiana (2018):

Aunque la influencia de factores tales como el origen socioeconómico o la riqueza cultural del entorno de los estudiantes es muy poderosa, no llegan por sí

solos a determinar los resultados alcanzados, pues los centros contribuyen a reforzar o a paliar sus efectos correspondientes. (p. 12)

Así, es crucial tener en cuenta que, mientras que todas las regiones del norte de España han impulsado y han desarrollado la educación, las zonas del sur del país han promovido el desarrollo de otros aspectos. Este hecho es el que ha provocado, entre otros, que haya un mayor número de situaciones en las que se produce la exclusión educativa en las Comunidades Autónomas del sur de España y en las zonas insulares, tal y como mostraban los datos del apartado «Situaciones en las que se refleja la desigualdad en la escuela».

Por otro lado, además de los indicadores ya mencionados, es indispensable tener en cuenta el concepto de movilidad social para poder explicar estas diferencias dentro de un mismo país y es que, gracias a estudios de Sociología, se puede analizar y explicar porqué hay situaciones que mejoran en las familias españolas y porqué otras se ven estancadas e incluso se ven empeoradas. Este hecho se puede explicar gracias a la Teoría de la reproducción social que defiende que los comportamientos suelen contradecirse, lo que da lugar a que no se produzca ninguna variación en los distintos niveles del cambio social. Así, los capitales cultural, económico y social se pueden traspasar de padres a hijos, contribuyendo a que la familia sea de crucial repercusión en los procesos de movilidad. Si bien es cierto, esta posición heredada o adscrita se puede ver afectada y cambiar ya sea de manera positiva, es decir, llevando a cabo un proceso de movilidad ascendente mediante la ganancia individual de bienes adquiridos, o de manera negativa para la persona, produciéndose un proceso de movilidad descendente.

En conclusión, si bien es cierto que los orígenes de la desigualdad educativa podrían hallarse en sus fundamentos históricos, estos indicadores ofrecen una visión real y significativa del ámbito educativo español e indican que la historia es un factor a tener en cuenta pero no el único en caso de querer cambiar la situación y pasar a contar con una equidad educativa (Marchesi, 2000).

Análisis crítico

A lo largo de este artículo, se han intentado responder a una serie de interrogantes que surgieron antes de comenzar la misma, basando dichas respuestas en trabajos de diferentes autores así como en la información proporcionada por la página web del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España. Por una parte, entre estos interrogantes: saber cuáles son las características tanto de la exclusión social como de la exclusión educativa así como la importancia que tienen actualmente en nuestra sociedad y las situaciones en las que se reflejan estas desigualdades. Y, por otra parte, conocer las diferentes vertientes que se han desarrollado para tratar esas necesidades y conseguir una escuela inclusiva para todos.

Por su parte, Escudero y Sáez (2006) señalan que está aumentando el número de componentes del grupo categorizado como personas excluidas o en riesgo de exclusión social, bien por algún aspecto geográfico, es decir, siendo inmigrante, bien por tema laboral o formativo. De este modo, el desarrollo y fomento de la escuela inclusiva es clave, siendo un gran desafío para todo el ámbito educativo y social actual (Giné, Duran, Font y Miquel, 2009). Para ello, y en primer lugar, hay que entender que el riesgo de que se produzca esta exclusión social así como el hecho de poder solucionarlo es cosa de todos; es decir, no sirve de nada responsabilizar únicamente al propio alumnado que se encuentra en esta situación. Por ello, es de gran importancia que se diagnostiquen y localicen, lo antes posible, a los diferentes alumnos y alumnas que presenten los factores que les conviertan en alumnado en riesgo de exclusión educativa tales como el hecho de pertenecer a una minoría étnica, el nivel socioeconómico y cultural así como la presencia de absentismo y de repetición temprana entre otros. Dichos factores, por su parte, se podrían clasificar en dos grandes grupos tal y como señalan Lee y Burkam (2002): los factores sociales y los factores escolares. Ello muestra, así pues, que la exclusión social y educativa no está relacionada únicamente con el factor económico que era la creencia mayoritaria hasta ahora.

Por otro lado, otros autores como Bidwell y Luthar (2003) determinan que dichos factores que han originado y originan este proceso de exclusión se clasifican en la familia, los amigos y la escuela. En cualquier caso, se puede determinar que hay una serie de contextos que están interrelacionados y que el riesgo a la exclusión educativa no es, de este modo, un hecho meramente personal. De hecho, en el punto «Educación y desigualdades regionales en España», se deja constancia de que los centros educativos así como las instituciones que se hacen cargo de la situación educativa española son los principales agentes encargados de cambiar las situaciones de desigualdad educativa en situaciones de equidad.

Por otro lado, retomando las cifras obtenidas en el apartado «Situaciones en las que se refleja la desigualdad en la escuela», se puede establecer que España, en especial todas las Comunidades Autónomas que se encuentran al sur del país, presenta las tasas más elevadas en comparación con el resto de países de la Unión Europea, presentando, por ejemplo, un 15% de abandono escolar en relación al 10% de media que presentan el resto de países europeos. La misma situación se produce en las tasas de repetición de curso con valores del 10% en la Educación Secundaria Obligatoria y del 15% en Bachillerato. Así pues, es urgente abordar un análisis de las causas que desencadenan la situación señalada y es fundamental definir si el problema es de carácter presupuestario, organizativo, curricular, metodológico o una interacción entre varios de ellos.

Sin embargo, y haciendo referencia a este último punto, hay que ser conscientes de que, aunque en España se hayan tomado algunas decisiones oportunas para cambiar la situación referente a la exclusión educativa, es evidente que no han sido suficientes tal como acabamos de referir. Como consecuencia, mientras otros países avanzan y nosotros permanecemos estancados, retrocedemos. Para garantizar que en un corto/medio plazo de tiempo podamos avanzar en los términos que lo hacen otros es imprescindible activar políticas educativas certeras en la ayuda al alumnado que lo necesite a la vez que se arbitran los recursos económicos suficientes si fuera necesario.

Para ello, es indispensable tener en cuenta que hay una gran diferencia entre una serie de conceptos que, a priori, puede parecer que sean sinónimos pero que, de hecho, no lo son. Se tiende a pensar que la exclusión, la segregación, la integración y la inclusión van de la mano pero, si se analiza detenidamente cada uno de estos conceptos, se llega a la conclusión de que hay diferencias entre la base de los mismos. Mientras que exclusión es sinónimo de rechazo, segregación es sinónimo de separación y marginación, es decir, hay una lucha entre grupos y los roles que se establezcan desde un principio son los que determinan el dominio sobre los otros. En el caso de la exclusión, hay una serie de individuos que, directamente, no cuentan con una serie de derechos básicos y, por ello, no tienen las mismas igualdades que sus similares, y terminan fuera de lo que sería el círculo social.

Así pues, es de vital importancia tener en cuenta que toda diversidad educativa requiere apoyo y colaboración por parte del centro, de la familia y del alumnado afectado, y a pesar de que no haya garantías de que los resultados sean positivos, hay que trabajar en equipo para aprender de los errores e intentar no solo no repetirlos, sino mejorarlos de cara a futuras situaciones. En definitiva, es crucial que la sociedad en su conjunto, y aquella que está relacionada, directamente, con el sistema educativo, no considere, bajo ningún concepto, que se ha logrado un objetivo educativo a no ser que se haya logrado para todos (UNESCO, 2016):

Todas las personas, sea cual sea sexo, edad, raza, color, origen étnico, idioma, religión, opinión política o de otro tipo, origen nacional o social, posición económica o nacimiento, así como las personas con discapacidad, los migrantes, los pueblos indígenas y los niños y jóvenes, en particular los que se encuentran en situación de vulnerabilidad o de otro tipo, deben tener acceso a una educación de calidad inclusiva y equitativa y oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida. (p.5)

Finalmente, para cerrar este epígrafe, es importante señalar las similitudes y las diferencias de los estudios incluidos en este artículo; en general, son

diversos los autores que adoptan la perspectiva de Escudero, tal y como hemos podido observar. En conjunto, adoptar este punto de vista supone progresar a la hora de entender el concepto de exclusión educativa, entendiendo dicho concepto como una evolución extensa y progresiva, que va desde la enseñanza inclusiva hasta la segregación y exclusión educativa y que genera espacios de vulnerabilidad sobre los que es forzoso incidir.

Esta circunstancia, también, hace hincapié en que se centren todas las atenciones hacia el alumnado con necesidades educativas especiales así como al conjunto de la población escolar potencialmente sensible, de forma que permita familiarizarse, asumir y ocuparse de y para un sistema educativo que todo el alumnado sienta verdaderamente como suyo y que le brinde la oportunidad de conseguir ser una pieza dentro de la comunidad y sociedad a la que pertenece.

Conclusiones

Gracias a los diferentes apartados de este artículo, y por consiguiente, a los resultados obtenidos, así como a los diferentes autores analizados, se ha podido responder a la mayoría de los objetivos planteados en la introducción. En primer lugar, en cuanto al objetivo 1, es decir, conocer la situación educativa y social en la que se encuentran, actualmente, algunos menores de edad, los gráficos obtenidos gracias al Ministerio de Educación y Formación Profesional demuestran la importancia de que se entiendan desde una perspectiva multidimensional tanto las causas como las consecuencias del proceso de aislamiento que se produce en los diferentes grupos sociales que sufren exclusión. De este modo, y aunque parezca, a priori, un gran reto, el personal directivo y docente de los centros así como las familias y el propio alumnado deberían comprometerse para que se desarrolle la inclusión educativa que se trata al final de este trabajo como medida preventiva y de solución para erradicar dicha exclusión social y educativa. Asimismo, conocer la realidad de exclusión de estos menores teniendo en cuenta los datos actuales, da la oportunidad de conocer, con exactitud, las situaciones pormenorizadas que se están viviendo en cada zona de España conociendo, del mismo modo, las diferencias que hay entre las mismas,

bien por hechos históricos como los explicados en el punto «Educación y desigualdades regionales en España» o bien por los cambios demográficos que están aconteciendo actualmente en todo el país, pero de manera desigual, debido a la globalización.

Así pues, conocer estos datos no supone, únicamente, conocer resultados numéricos relacionados con las situaciones de exclusión educativa sino que supone contar con la base para poder establecer los futuros cambios y soluciones teniendo en cuenta aquellos que ya se están llevando a cabo o se han llevado a cabo en aquellas zonas en las que los resultados son más positivos. Se trata, así pues, de ser conscientes de que existe una brecha educativa que, desemboca, en una brecha social; dando lugar a una dicotomía entre la población y diferenciando entre aquellos que cuentan con una serie de bienes de aquellos que no cuentan con esos mismos bienes. De este modo, el objetivo es que, gracias a estos datos, el Estado del Bienestar, que es el encargado de suavizar esta situación de desigualdad, encamine las medidas oportunas para que la salud, la vivienda, la cultura, el trabajo, la seguridad, las libertades, la autonomía personal, la educación, el ocio...; en definitiva, el bienestar, estén al alcance de todos.

En segundo lugar, teniendo en cuenta el objetivo 2 que se planteó al principio de este artículo, los autores que se han tenido en cuenta para hacer la misma hacen referencia a que la clave y la base de una buena educación en la atención a la diversidad y, por lo tanto, en la educación inclusiva que esta conlleva, es la de respetar todas aquellas características individuales que presente el alumnado sin separarles entre ellos, es decir, desarrollando una inclusión real en vez de una segregación o integración, conceptos que distan bastante del concepto de inclusión.

En esta línea, también es de vital importancia tener en cuenta la diferencia entre igualdad y equidad siendo esta última la base de la plena inclusión social y educativa para que, finalmente, todos y todas cuenten con las mismas oportunidades: no se trata de ofrecerle a todo el alumnado lo mismo sino de darle, a cada alumno y a cada alumna, lo que precisa para poder contar con esa igualdad

de oportunidades y derechos. Así pues, ante el análisis de este concepto, se muestra la convivencia escolar como un elemento a tener en cuenta para poder desarrollar esta inclusión y es que únicamente se podrá conseguir si todos los agentes que forman parte del sistema educativo se presentan como agentes activos conociendo el proceso, sus consecuencias y, sobre todo, las causas y las posibles prevenciones a realizar.

Para ello, y como ya se ha mencionado a lo largo de estas páginas, es indispensable que se lleve a cabo una educación en valores de manera global, es decir, que sea una tarea de toda la sociedad, desde la familia del alumnado en riesgo de exclusión hasta la escuela donde lleva a cabo su proceso de formación pero, sin olvidar, que el resto de su entorno, es decir, el resto de la población también genere esta cultura basada en el aprendizaje de valores.

En tercer lugar, siguiendo la línea de este primer objetivo que está, a su vez, ligado directamente con el objetivo 3, en cuanto a las características generales y a los dominios en los que se origina y visualiza la exclusión social y educativa, todos los autores coinciden en que no hay ninguna situación concreta o única sino que es una mezcla de aspectos relacionales, sociales, culturales y políticos que, si no se tratan de manera justa, dan lugar a procesos de desigualdad, fragmentación y segmentación. Es por ello que todos coinciden en el hecho de que proporcionar un acceso al sistema educativo no supone contar con una inclusión educativa real puesto que la inclusión educativa supone, además, un conjunto de procesos acumulativos que dan lugar a unos resultados que implican contar con las mismas oportunidades y garantías en el futuro laboral y personal.

Referencias bibliográficas

Amores, F. J. (2012). Educar en contextos de exclusión social: necesidades y cambios desde la perspectiva del profesorado. *Revista Fuentes*, 12, 187-206. Recuperado el 10 de agosto, 2023, de:

http://institucional.us.es/revistas/fuente/12/art_7.pdf

Bel, C. (2002). Exclusión social: origen y características. Recuperado el 26 de julio, 2023, de https://enxarxats.intersindical.org/nee/CE_exclusio.pdf

Bidwell, L. y Luthar, S. (2003). *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of Childhood Adversities*. Cambridge: Cambridge University Press.

Blaya, C. (2003). *Absentéisme des élèves: Recherches internationales et politiques de prévention*. [trad. Absentismo de los alumnos: Investigaciones internacionales y políticas para su prevención]. Recuperado el 21 de julio, 2023, de:

<https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2009-4-page-39.htm>

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*. Barcelona: Horsori.

Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 1 (1), 1-24. Recuperado el 22 de julio, 2023, de

<https://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>

Escudero, J.M. y Sáez, J. (2006). *Exclusión social / Exclusión educativa*. Murcia: Diego Marín.

Escudero, J. M., y Domínguez, B. M. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*, (55), 85-105. Recuperado el 21 de julio, 2023, de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a03.pdf>

Escudero, J. M. (2016). *Inclusión y exclusión educativa: realidades, miradas y propuestas*. Valencia: Nau Llibres.

España, Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023). *Datos y cifras. Curso escolar 2019/2020*. Recuperado el 23 de julio, 2023, de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b998eea2-76c0-4466-946e-965698e9498d/datosycifras1920esp.pdf>

España, Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2019*. Recuperado el 23 de julio, 2023, de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:627dc544-8413-4df1-ae46-558237bf6829/seie-2019.pdf>

España. Real Decreto-ley 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 1 de marzo de 2014, núm. 52. Recuperado el 22 de julio, 2023, de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>

Fernández, M., Mena, L., y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.

Foces, J. A. (2015). PISA, IDE e IPE: Evidencia empírica de las desigualdades educativas entre las regiones españolas. *Revista de Psicología y Educación*, 10(1), 173-192. Recuperado el 6 de agosto, 2023, de <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/123.pdf>

Foces, J. A. (2018). Educación y desigualdades regionales en España. *Cuadernos de pensamiento político*, 37-55. Recuperado el 25 de julio, 2023, de https://fundacionfaes.org/file_upload/publication/pdf/20181022094912educacion-y-desigualdades-regionales-en-espana.pdf

Fuente, D. (2012). Los cambios sociales y su reflejo en la educación. *DEDiCA*, 2, 249-260. Recuperado el 5 de agosto, 2023, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3825649.pdf>

García, B. (2010). La educación como proyecto de inclusión social. *Revista colombiana de educación*, 59, 34-47. Recuperado el 6 de agosto, 2023, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3779222>

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.

González, M. T. (2005). El absentismo y el abandono: una forma de exclusión escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1 (1), 1-12. Recuperado el 24 de julio, 2023, de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42396>

González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (1), 1-15. Recuperado el 23 de julio, 2023, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1368106>

Hayes, D., Mills, M., Christie, P y Lingard, B. (2006). *Teachers and Schooling Making a Difference. Productive pedagogies, Assessment and Performance*. Sydney: Allen and Unwin.

Hernández, M. (2010). El estudio de la pobreza y exclusión social. Aproximación cuantitativa y cualitativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 69 (24,3), 25-46. Recuperado el 18 de julio, 2023, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3361180.pdf>

Hernández, M. (2008). Pobreza y exclusión en las sociedades del conocimiento. *Exclusión social y desigualdad*, 15-57. Murcia: servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Hernández, M. (2014). *Evolución de la exclusión social en la Región de Murcia: repercusiones sociales de la crisis*. Murcia: Editum.

Jiménez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Revista Estudios Pedagógicos XXXIV*, 1, 173-186. Recuperado el 10 de agosto, 2023, de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v34n1/art10.pdf>

Laparra, O., Obradors, A., Pérez, B., Pérez, M., Renes, V., Sarassa, S., Subirats, J., Trujillo, M. (2007). *Una propuesta de consenso sobre el concepto de exclusión. Implicaciones metodológicas*. Recuperado el 24 de julio, 2023, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2376685.pdf>

Laparra, M. y Pérez, B. (2008). *La exclusión social en España: un espacio diverso y disperso en intensa transformación*. Madrid: Fundación FOESSA.

Lee, V. E. y Burkam, D. T. (2000). *Dropping Out of High School: The role of School Organization and Structure*. Recuperado el 6 de agosto, 2023, de https://www.researchgate.net/publication/238067453_Dropping_Out_of_High_School_The_Role_of_School_Organization_and_Structure

López, R. (2018). Un estudio sobre la situación de la educación inclusiva en centros educativos desde la percepción de la comunidad educativa. Tesis doctoral. Programa de doctorado en Educación. Uned. Recuperado el 5 de agosto, 2023, de http://espacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:EDEducacRlopez/LOPEZ_AZUAGA__Rafael_Tesis.pdf

López, R. (2013). Las educadoras y los educadores sociales en centros escolares, en el Estado Español. *Revista de Educación Social*, 16. Recuperado el 10 de agosto, 2023, de http://www.eduso.net/res/pdf/16/jor_res_%2016.pdf

López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, 21, 37-54. Recuperado el 22 de julio, 2023, de https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6223/pg_039056_in21_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Macrae, S., Maguire, M. y Milbourne, L. (2003). Social exclusion: exclusion from school. *International Journal of Inclusive Education*, 7(2), 89–101. [Trad. Exclusión social: exclusión educativa]. Recuperado el 8 de agosto, 2023 de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603110304785>

Massot-Lafón, M. I. (2003). *Jóvenes entre culturas: la construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Marchesi, A. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23. Recuperado el 22 de julio, 2023, de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie23a04.htm>

Martín, E. Y Mauri, T. (2011). La atención a la diversidad en la escuela inclusiva. En E. Martín y T. Mauri (Coords.). *Orientación educativa, atención*

a la diversidad y educación inclusiva en la educación, 15, 29-49. Barcelona: Graó.

Matsuura, K. (2008). Prefacio. *Perspectivas*, 38(1), 1-3. Recuperado el 6 de agosto, 2023, de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf

Meirieu, P. (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona: Octaedro.

Mitchell, D. (2017). *Diversity in Education. Effective ways to reach all learners*. [Trad. Diversidad en Educación. Maneras efectivas de llegar a todos los alumnos]. New York: Routledge.

Moreno, F. (2010). Mejorar la convivencia para avanzar en la inclusión. *Revista Educación Inclusiva*, 3 (2), 113-123. Recuperado el 11 de agosto, 2023, de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/10-7.pdf>

Operti, R., Walker, Z., y Zhang, Y. (2014). *Inclusive Education: From Targeting Groups and Schools to Achieving Quality Education as the Core of EFA*. En L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education*, 149-169. London: Sage.

Ouane, A. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra. Recuperado el 26 de julio, 2023, de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/C ONFINTE D 48 Inf 2 Spanish.pdf

Pàmies, J., y Castejón, A. (2015). Distribuyendo oportunidades: El impacto de los agrupamientos escolares en la experiencia de los estudiantes. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(3), 335-348.

Peñalva, A. y Vega, M. A. (2019). Convivencia escolar, participación y atención a la diversidad: el Programa PrInCE. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94 (33.2), 63-80. Recuperado el 11 de agosto, 2023, de <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/72976/44625>

Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J.C y Fernández, J.J. (2009). *Educación y familia: Los padres ante la educación general de sus hijos en España*. Madrid: Fundación de las Cajas de Ahorros (FUNCAS).

Portela, A., Nieto, J. M. y Toro, M. (2009). Historias de vida: Perspectivas y experiencia sobre exclusión e inclusión escolar. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (3), 193-218. Recuperado el 11 de agosto, 2023, de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42292>

Ritacco, M. (2011). El ejercicio de la docencia en contextos de exclusión socioeducativa en la Comunidad Autónoma de Andalucía: Dificultades y perspectivas. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 2 (1), 18-38. Recuperado el 10 de mayo, 2023, de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4058642.pdf>

Rodríguez, A. (2017). Caminando con sentido hacia la inclusión educativa mundial. *Retos XXI*, 1 (1), 9-15. Recuperado el 26 de julio, 2023, de <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/47839/2017.Art.RETOSXXI.Editorial.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rodríguez, G. (2004). *El Estado de bienestar en España: debates, desarrollo y retos*. Madrid: Editorial Fundamentos.

Rodríguez, J. (2002). La exclusión social, un problema recurrente del capitalismo. *Disenso*, 44. Recuperado el 7 de agosto, 2023, de <http://www.pensamientocritico.org/jorrod0704.htm>

Sánchez, C. (2019). El origen de la desigualdad: por qué unas regiones son más ricas que otras. Madrid: El Confidencial. Recuperado el 6 de agosto, 2023, de https://www.elconfidencial.com/economia/2019-10-21/desigualdad-espana-alfabetizacion-regiones-mas-ricas-que-otras-334_2291952/

Solano, J.C. (2008). *La exclusión social a través de la desigualdad de oportunidades educativas*, en Hernández, M.: *Exclusión social y desigualdad*, 103-128. Murcia: Editum.

Subirats, J. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación “La Caixa”.

Tarabini, A. (2016). *La exclusión desde dentro o la persistencia de los factores “push” en la explicación del abandono escolar prematuro*, en: Organización y gestión educativa: *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 8-12. Ciss Praxis.

Tarabini, A., Jacovkis, J. y Montes, A. (2017). *Los factores de la exclusión educativa en España: Mecanismos, perfiles y espacios de intervención*. Madrid: UNICEF Comité Español. Recuperado el 26 de julio, 2023, de <http://eprints.gla.ac.uk/166787/>

Tiana, A. (2018). Los sistemas de indicadores: una radiografía de la educación. *Cuadernos de pedagogía*, 381, 1-14. Recuperado el 6 de agosto, 2023, de https://www.researchgate.net/publication/323542764_los_sistemas_de_indicadores_una_radiografia_de_la_educacion

Toulemonde, B. (1998). *L'absentéisme des lycéens, Les rapports de l'Inspection Générale de l'Éducation nationale*. [Trad. El absentismo en los institutos. Informes de la Inspección General de la Educación Nacional]. Paris: Hachette.

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. París: UNESCO.

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

UNESCO. (2006). *Educación para todos. La alfabetización, un factor vital*. París: UNESCO.

UNICEF. (2011). *La situación de inclusión y de exclusión educativa*. República de Honduras: Asociación Civil Educación Para Todos. Recuperado el 22 de julio, 2023, de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:da456629-dae3-42d1-bb3d-ca665baac262/publicacion%20ix%20y%20x.pdf>

La inclusión del alumnado con necesidades educativas visuales en el contexto escolar

Natalia Fernández Lucas ⁷

CEIP Nuestra Señora de la Luz (Villaverde, Madrid)

Resumen

Esta investigación, de carácter cualitativo y cuantitativo, se ha realizado en cinco centros escolares públicos y concertados de la Región de Murcia, con el objetivo principal de evaluar los elementos educativos pertenecientes a una educación inclusiva del alumnado con necesidades educativas visuales. Pretendemos que la base fundamental de nuestro sistema educativo sea la potenciación y el desarrollo de las capacidades y competencias de todo el alumnado. La diversidad educativa plantea la necesidad de un profesorado informado, actualizado y competente en relación al nuevo conocimiento de esta sociedad cambiante. Para ello, se ha realizado este estudio a través de un cuestionario sobre los elementos que conforman una escuela inclusiva desde la percepción del profesorado de estos centros. Además, esta investigación se ha complementado con la información obtenida por medio de entrevistas realizadas al alumnado con necesidad educativa visual. Los resultados muestran aspectos bastante positivos en relación a todo este proceso.

Palabras clave: Calidad de la educación; Deficiente visual; Inclusión educativa; Práctica pedagógica.

⁷ Correo electrónico de la autora: natalia.fernandezlucas@educa.madrid.org

The inclusion of students with visual educational needs in the school context.

Abstract

This research, qualitative and quantitative, has been carried out in five public and concerted schools of the Region of Murcia, with the main objective of evaluating the educational elements belonging to an inclusive education of students with visual educational needs. We intend that the fundamental basis of our educational system is the empowerment and development of the abilities and competences of all the students. Educational diversity raises the need for an informed, updated and competent teaching staff in relation to the new knowledge of this changing society. For this, this study has been carried out through a questionnaire on the elements that make up an inclusive school from the teachers' perception of these centers. In addition, this research has been complemented with information obtained through interviews with students with visual educational needs. The results show quite positive aspects in relation to this whole process.

Keywords: Quality of education; Visually impaired; Educational inclusion; Pedagogical practice.

Introducción

La atención educativa se ha desarrollado desde hace unas décadas como un movimiento que lucha por la superación de todos los obstáculos que impedían el derecho a la integración e inclusión de la diversidad del alumnado. A día de hoy se puede afirmar que la educación inclusiva está fundamentada en una base sólida de participación y justicia social.

Debemos considerar la diversidad de las personas como una propiedad innata del ser humano, pues de ahí surge la riqueza y variedad de este mundo tan complejo. A través de nuestro sistema educativo, pretendemos trabajar constantemente hacia una plena inclusión de todo el alumnado, tanto en el ámbito educativo, como en el social y familiar.

Uno de los retos por los que se sigue luchando y trabajando es conseguir una escuela inclusiva plena. Para conseguir esta meta, es necesario que el profesorado se forme por medio de metodologías holísticas, activas y participativas a favor de contribuir a la construcción de una sociedad futura que sea democrática, solidaria e igualitaria (Sánchez Sáinz y García Medina, 2013).

Por todo ello, la construcción de una escuela inclusiva es un gran desafío que pretendemos alcanzar si queremos que actitudes de poco compañerismo y de exclusión se dejen de ver en las aulas. Mediante la escuela inclusiva se persigue una serie de creencias y principios democráticos, pues la diversidad se valora como algo positivo y único de las personas. Desde la escuela se trabaja para capacitar a los estudiantes a desenvolverse autónomamente en una sociedad cambiante y diversa. (Escarbajal Frutos, Mirete Ruiz, Maquilón Sánchez, Izquierdo Rus, López Hidalgo, Orcajada Sánchez, y Sánchez Martín, 2012).

Las personas que presentan necesidades educativas visuales requieren la adaptación constante a un mundo que está conformado para individuos que ven. Desde los primeros años de vida, tienen que desarrollar las capacidades necesarias para manejarse en un entorno visual (Pérez Ruíz, 2017).

Actualmente, se apuesta por un modelo de intervención con el alumnado con necesidades educativas visuales fundamentado en aspectos que posibilitan su inclusión escolar y social. El objetivo principal que se propone es conseguir la máxima inclusión de estas personas en el ámbito social, familiar y educativo. Para ello, se facilitan diversos recursos complementarios que posibilitan su aprendizaje atendiendo a sus necesidades, como son aparatos tiflotécnicos,

sistema braille, orientación y movilidad, habilidades sociales, estrategias de autonomía, etc. Esta atención especializada se proporciona a través de los Equipos Específicos de Atención Educativa sobre discapacidad visual (Lajarín Ortega y Sedeño Ferrer, 2014).

En la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM) se atiende al alumnado con necesidades educativas visuales a través de los Equipos de Orientación Específicos de Atención Educativa a Personas con Discapacidad Visual. Estos equipos se encargan de ofrecer servicios que trabajan multidisciplinarmente, prestando atención psicopedagógica en los colegios y orientando a las familias. Todo este proceso tiene como objetivo principal aumentar e incrementar la inclusión y normalización en todos los ámbitos de la vida. En la CARM existen dos EOEPs, situados en Cartagena y Murcia.

De este modo, la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) se encarga de llevar a cabo diversas actividades en todos los ámbitos con los que trabaja. Los servicios que propone la ONCE en el ámbito educativo cuentan con servicios de atención directa y servicios de atención complementaria. Además, la asociación pone a disposición del alumnado, el centro y las familias, servicios de técnicos especialistas que lo componen profesorado, psicólogos/as, trabajadores sociales y otros especialistas en el ámbito, al igual que ofrece subvenciones económicas para su futuro académico.

Antecedentes y estado actual del problema de investigación

Actualmente, las investigaciones que se han realizado sobre la inclusión del alumnado con necesidades educativas visuales en España, en comparación con otros países, son escasas. La mayoría de estudios que se han desarrollado tienen un carácter empírico de naturaleza descriptiva.

Estas investigaciones recogen como conclusión general la integración de este alumnado en centros ordinarios con apoyo especializado y una mayor aprobación en el centro por parte de sus iguales. La mayoría de estos estudios han investigado, principalmente, la intervención del profesorado del centro e itinerante en relación al proceso educativo y los recursos utilizados para ello (Herrero Ortín, 2015).

Asimismo, partimos de la base de que los estudios realizados en España sobre la inclusión, especialmente del alumnado con necesidad educativa visual, se comenzaron hace pocos años y no existe una gran variedad de los mismos. Por

ello, surge la necesidad de realizar esta investigación, contribuyendo en una pequeña parte a este ámbito tan complejo.

Y para este proceso, queremos saber si el profesorado está concienciado acerca de la inclusión del alumnado con necesidades educativas visuales; si existen recursos y herramientas que ayuden en su proceso educativo; queremos estudiar la percepción del profesorado de los centros sobre su visión reflexiva acerca de la inclusión de este alumnado; pretendemos saber si los alumnos y las alumnas sienten que su proceso educativo en el centro es positivo. Y, como consecuencia, surgen las siguientes preguntas:

- ¿Participa el centro escolar y el profesorado en la mejora de la inclusión del alumnado con necesidades educativas visuales?
- ¿El centro proporciona recursos y herramientas específicas para el proceso de aprendizaje de este alumnado?
- ¿El alumnado con necesidades educativas visuales se encuentra satisfecho con la atención que recibe de la comunidad educativa en su proceso escolar?

Por todo ello, en los siguientes apartados de esta investigación, vamos a intentar dar respuesta a las preguntas planteadas mediante una serie de objetivos para su análisis, basado en la revisión bibliográfica que se ha realizado.

Objetivos

El objetivo general que se persigue en esta investigación consiste en evaluar los elementos educativos pertenecientes a una educación inclusiva del alumnado con necesidad educativa visual en los centros educativos de Infantil y Primaria de la Región de Murcia desde la perspectiva de los docentes y del propio alumnado. Este propósito general se concreta en 4 objetivos específicos de investigación:

- 1) Describir los aspectos que favorecen o limitan una educación para la atención a la diversidad desde la perspectiva de los docentes en cada una de las categorías.
- 2) Analizar los ítems pertenecientes a cada una de las categorías estableciendo los que son mejorables y aceptables en los centros educativos a favor de una educación inclusiva.

- 3) Comparar la percepción de una educación a favor de la inclusión que tiene el profesorado de los centros públicos con la del profesorado de los centros concertados.
- 4) Conocer la voz del alumnado con necesidad educativa visual sobre su atención inclusiva en el centro escolar.

Contexto

La investigación se ha realizado en 5 centros educativos de la Región de Murcia, concretamente en centros pertenecientes a Mula, Las Torres de Cotillas, Santomera y la ciudad de Murcia. Tres de los centros eran de titularidad pública y los otros dos concertados.

Participantes

La muestra invitada para este estudio fue el profesorado de los centros escolares detallados en el apartado anterior y el alumnado de estos centros que presentaba necesidades educativas visuales, es decir, un total de 90 profesores/as y 7 alumnos/as con necesidades educativas visuales. La muestra participante fue la siguiente: centro A, 9 profesores/as, 1 alumna; centro B, 11 profesores/as, 1 alumno; centro C, 6 profesores/as, 2 alumnas; centro D, 6 profesores/as, 1 alumno; centro E, 5 profesores/as, 1 alumno y 1 alumna. Lo que supone una participación del 70,3% de profesoras, 29,7% de profesores, 42,9% alumnos y 57,1% alumnas.

Instrumentos

Para abordar los objetivos expuestos en esta investigación, se llevó a cabo una metodología mixta, es decir, un diseño cuantitativo no experimental descriptivo y un diseño cualitativo de corte descriptivo. Tal y como asevera McMillan y Schumacher (2005) un diseño de investigación facilita y ofrece una serie de respuestas que son válidas y exactas al problema de investigación planteado.

1) Instrumento cuantitativo

Para la selección del instrumento cuantitativo utilizado en esta investigación, se recurrió a la técnica de encuesta a través de preguntas realizadas a los

participantes mediante un cuestionario. Mediante este cuestionario se intenta conocer las opiniones de los encuestados a través de preguntas por escrito (Colás Bravo, Buendía Eisman, y Hernández Pina, 2009). Concretamente se ha utilizado un fragmento del instrumento ACADI (Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión), el cual ha sido confeccionado a raíz del Proyecto I+D desarrollado desde el Ministerio de Ciencia e Innovación “Escuelas de calidad para todos y entre todos: indicadores para una atención eficaz a la diversidad del alumnado” (Arnaiz y Guirao, 2015). Se trata de una Escala Tipo Likert con 4 opciones de respuesta (1 muy poco, 2 poco, 3 bastante, 4 mucho).

2) Instrumento cualitativo

En cuanto al instrumento cualitativo, se confeccionó una entrevista semiestructurada dirigida al alumnado con necesidades educativas visuales basada en la revisión bibliográfica realizada en el marco teórico. Mediante la entrevista semiestructurada se pretende tener flexibilidad para adaptarse a los entrevistados (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández, y Varela-Ruiz, 2013).

Tras el diseño de la entrevista, se procedió a su validación por expertos, solicitando la colaboración de dos expertos. Se les pidió la valoración de las preguntas expuestas en relación con los objetivos planteados en ella. Los expertos fueron dos hombres que trabajan en la Universidad de Murcia, con una larga experiencia en la docencia. Por sugerencia de los expertos, se suprimieron 6 preguntas por no cumplir una relación exacta con los objetivos de la entrevista y se modificó una pregunta. Finalmente, la entrevista quedó compuesta por 10 preguntas destinadas al alumnado con necesidades educativas visuales teniendo como referente los siguientes 5 objetivos:

1.1.1 Tabla 1

1.1.2 *Objetivos instrumento cualitativo*

1. Conocer la opinión del alumnado con necesidad educativa visual sobre sus experiencias diarias en el centro escolar.

2. Investigar la percepción que tiene el alumnado con necesidad educativa visual del profesorado del centro escolar.

3. Averiguar la relación que tiene el alumnado con necesidad educativa visual con sus compañeras y compañeros del centro escolar.

4. Indagar si el alumnado con necesidad educativa visual tiene dificultades para afrontar su día a día en el centro escolar.

5. Investigar la percepción que tiene el alumnado con necesidad educativa visual de sus proyectos de futuro.

Análisis de los resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos para el objetivo general y los objetivos específicos planteados en esta investigación.

Objetivo 1. Describir los aspectos que favorecen o limitan una educación para la atención a la diversidad desde la perspectiva de los docentes en cada una de las categorías.

En la siguiente tabla (Tabla 2) queda reflejada la valoración de las nueve categorías que se han analizado y que conforman los cuatro ámbitos estudiados: contexto escolar, recursos, proceso educativo y resultados.

En primer lugar, se han confeccionado nueve nuevas variables para la agrupación de los diferentes ítems pertenecientes a cada una de las categorías. Se ha procedido a realizar un análisis descriptivo mediante el cálculo de la media, la desviación típica y el coeficiente de variación de las nueve categorías. Asimismo, se refleja la valoración de cada una respecto a los resultados obtenidos.

1.1.3 Tabla 2

1.1.4 Diferencia de medias por centros de todas las categorías

Categoría	Centro A M (DT)	Centro B M (DT)	Centro C M (DT)	Centro D M (DT)	Centro E M (DT)	M (DT) global	CV	Valoración
------------------	------------------------	------------------------	------------------------	------------------------	------------------------	----------------------	-----------	-------------------

A1	3.41 (0.252)	3.43 (0.226)	3.34 (0.195)	3.75 (0.225)	3.12 (0.360)	3.42 (0.296)	8.6%	Fortaleza
B1	3.39 (0.289)	3.29 (0.402)	3.39 (0.202)	3.64 (0.287)	3.10 (0.325)	3.36 (0.341)	10.1%	Fortaleza
B2	3.44 (0.497)	3.25 (0.570)	3.67 (0.204)	3.83 (0.303)	3.15 (0.379)	3.45 (0.486)	14%	Fortaleza
B3	3.22 (0.667)	3.36 (0.924)	3.00 (0.000)	3.33 (0.516)	2.40 (0.548)	3.14 (0.713)	22.7%	Debilidad
C2	3.56 (0.527)	3.36 (0.505)	3.33 (0.516)	3.83 (0.408)	3.00 (0.707)	3.43 (0.555)	16.2%	Fortaleza
C3	3.67 (0.500)	3.55 (0.522)	2.67 (0.516)	3.67 (0.516)	3.40 (0.548)	3.43 (0.603)	17.6%	Fortaleza
C5	3.22 (0.441)	3.55 (0.522)	3.17 (0.408)	3.83 (0.408)	3.00 (0.707)	3.38 (0.545)	16.1%	Fortaleza
C6	3.33 (0.433)	3.41 (0.375)	3.67 (0.408)	3.92 (0.204)	3.40 (0.418)	3.51 (0.416)	11.8%	Fortaleza
D3	3.56 (0.527)	3.36 (0.505)	3.67 (0.516)	3.50 (0.548)	3.80 (0.447)	3.54 (0.505)	14.3%	Fortaleza

Como se puede contemplar en la Tabla 2, todas las categorías se presentan como fortalezas a excepción de la B3 (Profesorado), con una media de 3.14, por lo que su distancia para valorarse como Fortaleza es muy pequeña (Fortaleza: 3.21-4). Igualmente se destaca, dentro de esta categoría, una necesaria formación permanente del profesorado más amplia en lo que se refiere a la mejora para la atención a la diversidad. A nivel de centro se contempla esta categoría (B3) en el Centro E con la media más baja (2.40), siendo la del Centro B la media más alta con 3.36 puntos.

El resto de categorías se valoran como Fortalezas y presentan unas medias entre un mínimo de 3.36 puntos para la categoría B1 (Necesidades y provisión de recursos) y un máximo de 3.54 puntos para la categoría D3 (Participación y clima del centro). Podemos ver que los coeficientes de variación reflejan una gran variedad de respuestas entre los centros, principalmente en lo que se refiere a la formación permanente del profesorado en atención a la diversidad.

En referencia a los centros, se puede observar que la categoría B1 presenta la

media más baja en el centro E (3.10), mientras que para el centro D es la mejor valorada (3.64). También se contempla para el centro C la categoría C3 (Planificación de la enseñanza) como la peor valorada (2.67), siendo para el centro D la categoría C6 (Evaluación tolerante) la mejor valorada (3.92) respecto al resto de categorías y centros.

Objetivo 2. Analizar los ítems pertenecientes a cada una de las categorías estableciendo los que son mejorables y aceptables en los centros educativos a favor de una educación inclusiva.

Para el objetivo 2 se realizó un análisis más completo de cada uno de los ítems que componen las categorías estudiadas. Se realizó un análisis descriptivo calculando la media y la desviación típica de todos los ítems. También se muestra en la tabla (Tabla 3) una valoración para cada ítem, estableciendo los que son mejorables y aceptables.

1.1.5 Tabla 3

1.1.6 Diferencia de medias por centros asociadas a los ítems

Ítems	Centro A M (DT)	Centro B M (DT)	Centro C M (DT)	Centro D M (DT)	Centro E M (DT)	M (DT) global	Valoración
1	3.56 (0.527)	3.36 (0.505)	3.17 (0.408)	3.83 (0.408)	3.40 (0.548)	3.46 (0.505)	Aceptable
2	3.33 (0.500)	3.45 (0.522)	3.50 (0.548)	3.67 (0.516)	3.20 (0.447)	3.43 (0.502)	Aceptable
3	3.56 (0.527)	3.82 (0.405)	3.67 (0.516)	3.83 (0.408)	3.40 (0.548)	3.68 (0.475)	Buena
4	3.89 (0.333)	3.82 (0.405)	4.00 (0.000)	3.83 (0.408)	3.40 (0.548)	3.81 (0.397)	Buena
5	3.44 (0.527)	3.27 (0.905)	3.17 (0.408)	3.83 (0.408)	3.40 (0.548)	3.41 (0.644)	Aceptable
6	3.44 (0.527)	3.73 (0.467)	3.00 (1.095)	3.67 (0.516)	2.80 (0.837)	3.41 (0.725)	Aceptable

7	3.44 (0.527)	3.55 (0.522)	3.33 (0.516)	3.50 (0.548)	3.20 (0.837)	3.43 (0.555)	Acceptable
8	3.22 (0.441)	3.18 (0.874)	3.50 (0.548)	3.33 (0.516)	2.60 (0.548)	3.19 (0.660)	Mejorable
9	3.33 (0.500)	3.09 (0.539)	3.50 (0.548)	3.67 (0.816)	2.80 (0.837)	3.27 (0.652)	Acceptable
10	3.56 (0.726)	3.09 (0.701)	3.83 (0.408)	4.00 (0.000)	3.20 (0.837)	3.49 (0.692)	Acceptable
11	3.33 (0.500)	3.36 (0.505)	3.00 (0.000)	3.83 (0.408)	3.20 (0.447)	3.35 (0.484)	Acceptable
12	3.44 (0.527)	3.73 (0.467)	3.33 (0.516)	4.00 (0.000)	3.40 (0.548)	3.59 (0.498)	Acceptable
13	3.22 (0.441)	3.55 (0.522)	3.17 (0.408)	3.83 (0.408)	3.40 (0.548)	3.43 (0.502)	Acceptable
14	3.78 (0.441)	3.45 (0.688)	3.33 (0.516)	4.00 (0.000)	3.00 (0.707)	3.54 (0.605)	Acceptable
15	3.11 (0.601)	3.27 (0.647)	3.17 (0.408)	3.83 (0.408)	2.60 (0.894)	3.22 (0.672)	Acceptable
16	3.44 (0.527)	3.55 (0.522)	4.00 (0.000)	4.00 (0.000)	3.00 (0.707)	3.59 (0.551)	Acceptable
17	2.78 (0.667)	3.00 (0.775)	2.17 (0.408)	3.17 (0.408)	3.00 (0.000)	2.84 (0.646)	Mejorable
18	3.11 (0.333)	3.27 (0.647)	3.33 (0.516)	3.83 (0.408)	3.20 (0.447)	3.32 (0.530)	Acceptable
19	3.44 (0.527)	3.55 (0.522)	3.17 (0.408)	3.50 (0.548)	2.80 (0.447)	3.35 (0.538)	Acceptable
20	3.33 (0.500)	3.18 (0.751)	3.67 (0.516)	3.83 (0.408)	3.00 (0.000)	3.38 (0.594)	Acceptable
21	3.33 (0.500)	3.09 (0.831)	3.50 (0.548)	3.50 (0.548)	3.20 (0.447)	3.30 (0.618)	Acceptable
22	3.44 (0.527)	3.36 (0.505)	3.00 (0.894)	3.33 (0.516)	3.20 (0.447)	3.30 (0.571)	Acceptable
23	3.67 (0.500)	3.27 (0.467)	3.67 (0.516)	3.83 (0.408)	3.20 (0.447)	3.51 (0.507)	Acceptable

24	3.67 (0.500)	3.64 (0.505)	3.67 (0.516)	4.00 (0.000)	3.20 (0.447)	3.65 (0.484)	Buena
25	3.44 (0.527)	3.27 (0.647)	3.83 (0.408)	3.50 (0.837)	3.20 (0.447)	3.43 (0.603)	Aceptable
26	3.00 (0.707)	3.27 (0.786)	3.83 (0.408)	3.83 (0.408)	2.80 (0.447)	3.32 (0.709)	Aceptable
27	3.67 (0.707)	2.82 (0.874)	3.33 (1.033)	4.00 (0.000)	3.40 (0.548)	3.38 (0.828)	Aceptable
28	3.22 (0.667)	3.36 (0.924)	3.00 (0.000)	3.33 (0.516)	2.40 (0.548)	3.14 (0.713)	Mejorable
29	3.56 (0.527)	3.36 (0.505)	3.33 (0.516)	3.83 (0.408)	3.00 (0.707)	3.43 (0.555)	Aceptable
30	3.67 (0.500)	3.55 (0.522)	2.67 (0.516)	3.67 (0.516)	3.40 (0.548)	3.43 (0.603)	Aceptable
31	3.22 (0.441)	3.55 (0.522)	3.17 (0.408)	3.83 (0.408)	3.00 (0.707)	3.38 (0.545)	Aceptable
32	3.44 (0.527)	3.64 (0.505)	3.50 (0.548)	3.83 (0.408)	3.40 (0.548)	3.57 (0.502)	Aceptable
33	3.22 (0.441)	3.18 (0.405)	3.83 (0.408)	4.00 (0.000)	3.40 (0.548)	3.46 (0.505)	Aceptable
34	3.56 (0.527)	3.36 (0.505)	3.67 (0.516)	3.50 (0.548)	3.80 (0.447)	3.54 (0.505)	Aceptable

Como se puede observar en la Tabla 3, la valoración general de todos los ítems es bastante buena. Cabe destacar el ítem 8, con una media de 3.19, referido a “la organización de grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado”, siendo el centro E el que presenta una media más baja (2.60). El ítem 17 que hace referencia a la “realización de campañas de sensibilización con alumnado que presenta necesidades educativas especiales”, muestra una media de 2.84, siendo el centro C el que presenta una puntuación menor (2.17). También destacar como mejorable el ítem 28 referido a la “promoción de actividades de formación permanente del profesorado en relación a la orientación educativa de la diversidad del alumnado”, con una media global de 3.14 puntos.

Por el contrario, destacar los ítems 3, 4 y 24 con mayor puntuación, referidos a

“la eliminación de barreras de aprendizaje y participación del centro”, “inclusión de todos los planes de atención a la diversidad en el proyecto de centro” y “la utilización de ayudas técnicas para acceder a la información”, con medias de 3.68, 3.81 y 3.65, respectivamente.

El resto de ítems son generalmente aceptables, oscilando la media entre 2.27 puntos para el ítem 9 (preferencia por las normas de apoyo ordinarias frente a las específicas) y 3.81 puntos para el ítem 4 (inclusión de todos los planes de atención a la diversidad en el proyecto de centro).

Objetivo 3. Comparar la percepción de una educación a favor de la inclusión que tiene el profesorado de los centros públicos con la del profesorado de los centros concertados.

En primer lugar, se ha comparado la percepción del profesorado de los centros públicos con la del profesorado de los centros concertados para cada categoría (Tabla 4). En segundo lugar, se ha realizado la comparación entre el profesorado de los centros públicos y concertados para cada uno de los ítems (Tabla 5). Para el análisis de ambos se calculó la media, desviación típica y *t* de Student, tomando como nivel de significación $p < 0.05$.

1.1.7 Tabla 4

1.1.8 Diferencia de medias de las categorías por tipo de centro

Categoría/ dimensión	Centro	M (SD)	<i>t</i>	<i>p</i>
A1	CONCERTADO	3.52 (0.275)	1.955	0.059
	PÚBLICO	3.34 (0.293)		
B1	CONCERTADO	3.40 (0.391)	0.678	0.502
	PÚBLICO	3.33 (0.299)		
B2	CONCERTADO	3.43 (0.543)	-0.222	0.826
	PÚBLICO	3.46 (0.446)		
B3	CONCERTADO	3.35 (0.786)	1.761	0.087
	PÚBLICO	2.95 (0.605)		
C2	CONCERTADO	3.59 (0.507)	1.609	0.117

C3	PÚBLICO	3.30 (0.571)	1.473	0.150
	CONCERTADO	3.59 (0.507)		
C5	PÚBLICO	3.30 (0.657)	3.070	0.004
	CONCERTADO	3.65 (0.493)		
C6	PÚBLICO	3.15 (0.489)	1.859	0.071
	CONCERTADO	3.65 (0.386)		
D3	PÚBLICO	3.40 (0.417)	-0.772	0.445
	CONCERTADO	3.47 (0.514)		
	PÚBLICO	3.60 (0.503)		

En la Tabla 4 se puede apreciar que generalmente no existen diferencias significativas entre los centros públicos y los concertados, a excepción de la categoría C5, “implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje”, que presenta diferencias significativas ($p < 0.004$).

1.1.9 Tabla 5

1.1.10 Diferencia de medias entre los ítems por tipo de centro

Ítems	Centro	M (SD)	<i>t</i>	<i>p</i>
1	CONCERTADO	3.47 (0.514)	0.122	0.904
	PÚBLICO	3.45 (0.510)		
2	CONCERTADO	3.59 (0.507)	1.792	0.082
	PÚBLICO	3.30 (0.470)		
3	CONCERTADO	3.83 (0.393)	1.840	0.074
	PÚBLICO	3.55 (0.510)		
4	CONCERTADO	3.82 (0.393)	0.177	0.860
	PÚBLICO	3.80 (0.410)		
5	CONCERTADO	3.41 (0.795)	0.055	0.957
	PÚBLICO	3.40 (0.503)		
6	CONCERTADO	3.65 (0.493)	1.940	0.060
	PÚBLICO	3.20 (0.834)		
7	CONCERTADO	3.59 (0.507)	1.609	0.117
	PÚBLICO	3.30 (0.571)		
8	CONCERTADO	3.18 (0.728)	-0.107	0.916

	PÚBLICO	3.20 (0.616)		
9	CONCERTADO	3.24 (0.664)	-0.297	0.768
	PÚBLICO	3.30 (0.657)		
10	CONCERTADO	3.41 (0.712)	-0.600	0.552
	PÚBLICO	3.55 (0.686)		
11	CONCERTADO	3.53 (0.514)	2.127	0.042
	PÚBLICO	3.20 (0.410)		
12	CONCERTADO	3.76 (0.437)	2.020	0.051
	PÚBLICO	3.45 (0.510)		
13	CONCERTADO	3.59 (0.507)	1.792	0.082
	PÚBLICO	3.30 (0.470)		
14	CONCERTADO	3.59 (0.618)	0.437	0.665
	PÚBLICO	3.50 (0.607)		
15	CONCERTADO	3.47 (0.624)	2.237	0.032
	PÚBLICO	3.00 (0.649)		
16	CONCERTADO	3.71 (0.470)	1.138	0.263
	PÚBLICO	3.50 (0.607)		
17	CONCERTADO	3.00 (0.707)	1.428	0.162
	PÚBLICO	2.70 (0.571)		
18	CONCERTADO	3.53 (0.624)	2.204	0.037
	PÚBLICO	3.15 (0.366)		
19	CONCERTADO	3.47 (0.514)	1.252	0.219
	PÚBLICO	3.25 (0.550)		
20	CONCERTADO	3.41 (0.712)	0.302	0.765
	PÚBLICO	3.35 (0.489)		
21	CONCERTADO	3.18 (0.728)	-1.100	0.279
	PÚBLICO	3.40 (0.503)		
22	CONCERTADO	3.29 (0.470)	-0.031	0.976
	PÚBLICO	3.30 (0.657)		
23	CONCERTADO	3.53 (0.514)	0.174	0.863
	PÚBLICO	3.50 (0.513)		
24	CONCERTADO	3.76 (0.437)	1.378	0.177
	PÚBLICO	3.55 (0.510)		

25	CONCERTADO	3.35 (0.702)	-0.735	0.467
	PÚBLICO	3.50 (0.513)		
26	CONCERTADO	3.47 (0.717)	1.162	0.253
	PÚBLICO	3.20 (0.696)		
27	CONCERTADO	3.12 (0.928)	-1.821	0.077
	PÚBLICO	3.60 (0.681)		
28	CONCERTADO	3.35 (0.786)	1.761	0.087
	PÚBLICO	2.95 (0.605)		
29	CONCERTADO	3.59 (0.507)	1.609	0.117
	PÚBLICO	3.30 (0.571)		
30	CONCERTADO	3.59 (0.507)	1.473	0.150
	PÚBLICO	3.30 (0.657)		
31	CONCERTADO	3.65 (0.493)	3.070	0.004
	PÚBLICO	3.15 (0.489)		
32	CONCERTADO	3.76 (0.437)	2.360	0.024
	PÚBLICO	3.40 (0.503)		
33	CONCERTADO	3.53 (0.514)	0.772	0.445
	PÚBLICO	3.40 (0.503)		
34	CONCERTADO	3.47 (0.514)	-0.772	0.445
	PÚBLICO	3.60(0.503)		

Asimismo, se analizó la percepción docente de los centros públicos y concertados para cada uno de los ítems pertenecientes a las nueve categorías. En la Tabla 5, se puede apreciar que existen diferencias significativas entre la percepción del profesorado de unos centros y otros en los ítems: 11 (el profesorado proporciona modalidades alternativas de acceso a la experiencia y comprensión de estudiantes que ni pueden participar en actividades específicas) y 15 (las aulas disponen de requisitos funcionales para el desarrollo de la actividad académica) pertenecientes a la categoría A1 (Proyecto de centro); el ítem 18 (revisión del uso de recursos materiales o didácticos de forma flexible); y el ítem 31 (el alumnado comparte la responsabilidad de ayudar a superar las dificultades que experimentan algunos compañeros durante las clases). Estos cuatro ítems (11, 15, 18, 31) presentan diferencias de medias a favor del profesorado de los centros de titularidad concertada, donde los centros públicos puntúan más bajo.

Objetivo 4. Conocer la voz del alumnado con necesidad educativa visual sobre su atención inclusiva en el centro escolar.

En primer lugar, y tras la codificación del contenido, se elaboró la familia con todos los códigos utilizados, que se puede ver en la siguiente figura (Figura 1). Se estableció una relación entre la mayoría de los códigos, siendo el código “Estado de ánimo” en el centro el que presenta más relaciones, seguido del código “Intereses escolares”. Por el contrario, el código que menos relaciones presenta es el de “Mejoras del colegio”, que solo establece relación con los “Intereses escolares”.

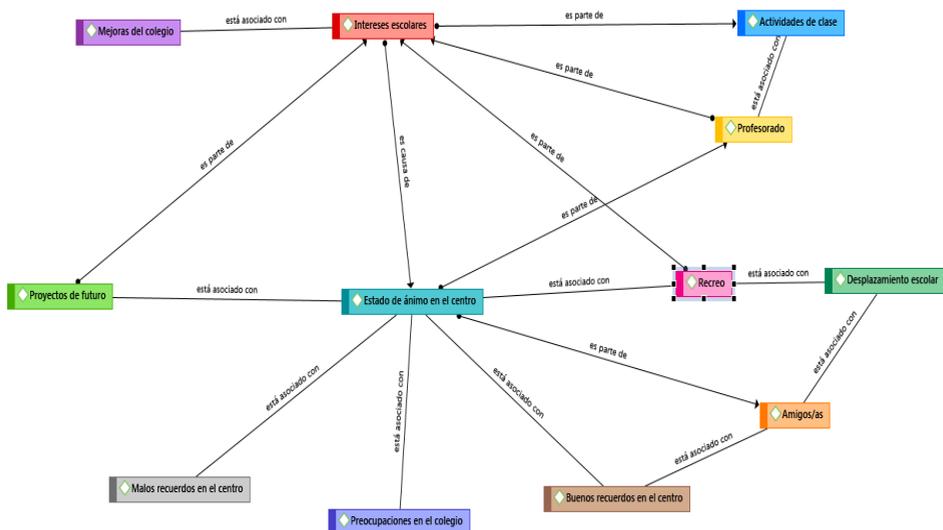


Figura 1. Familia de códigos

La información obtenida para cada uno de los códigos extraídos de todos los participantes a lo largo de las entrevistas se muestra a continuación:

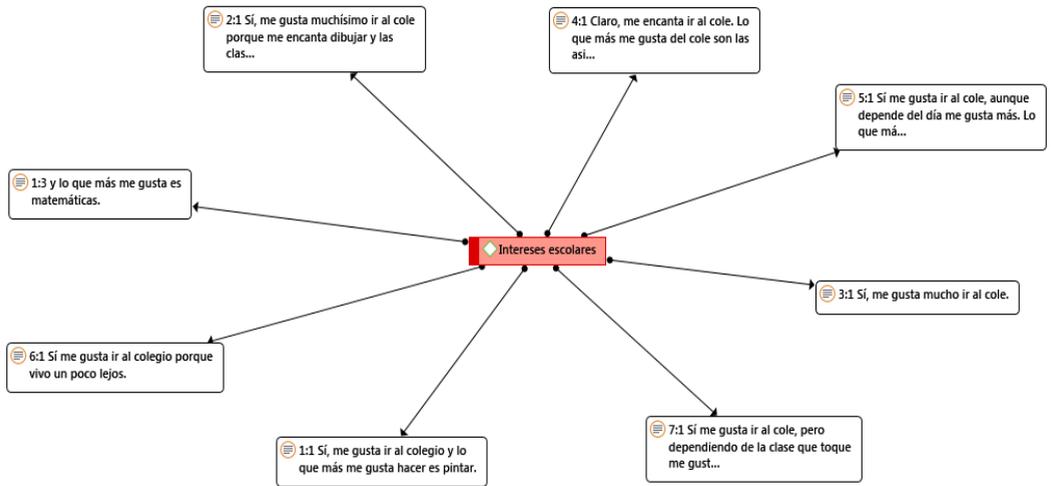


Figura 2. Código Intereses escolares

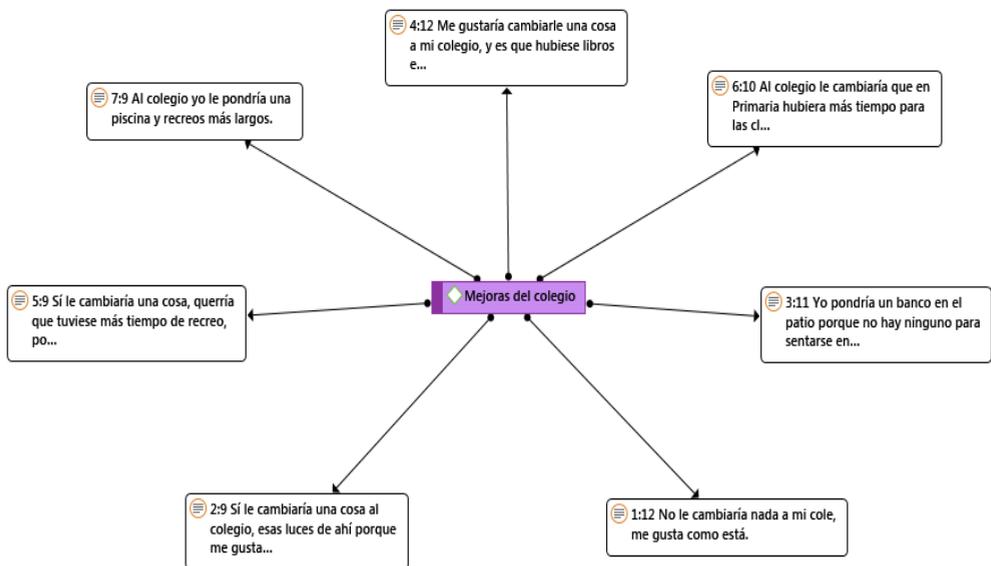


Figura 3. Código mejoras del colegio

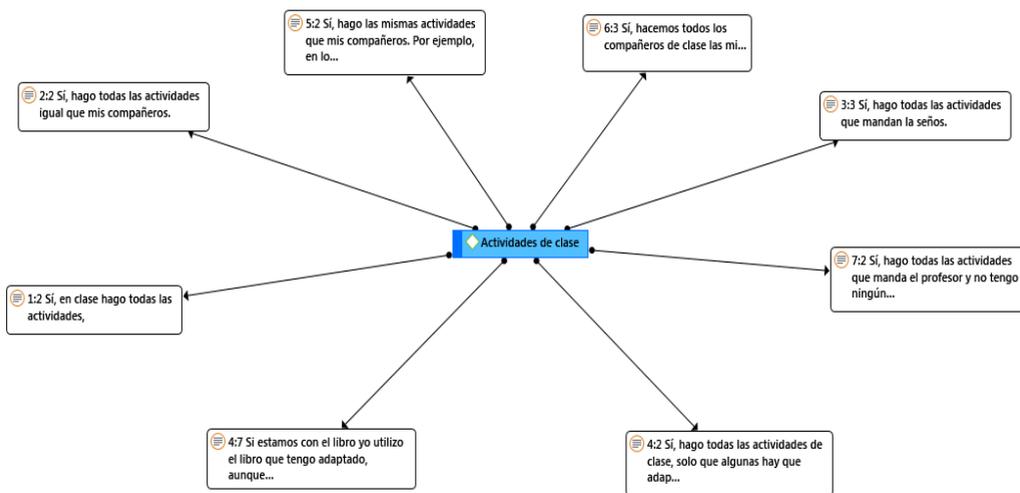


Figura 4. Código Actividades de clase

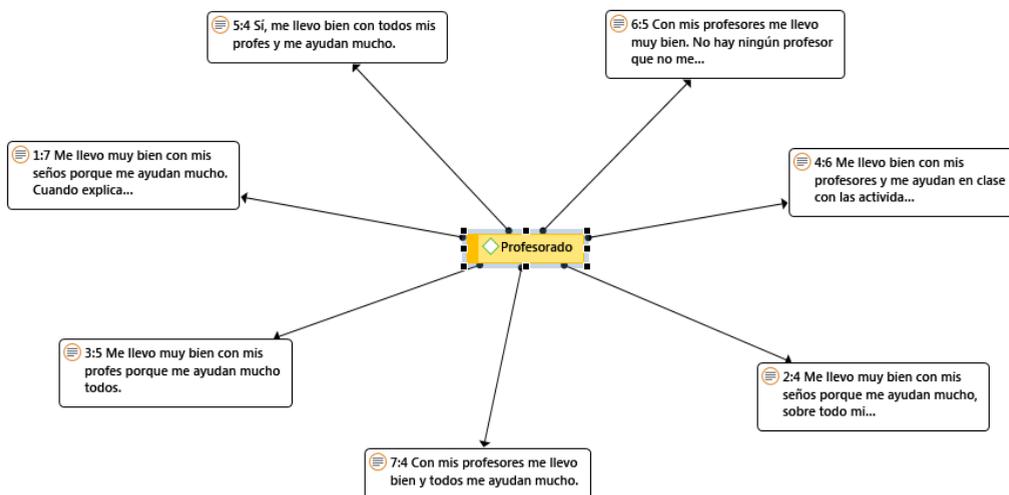


Figura 5. Código Profesorado

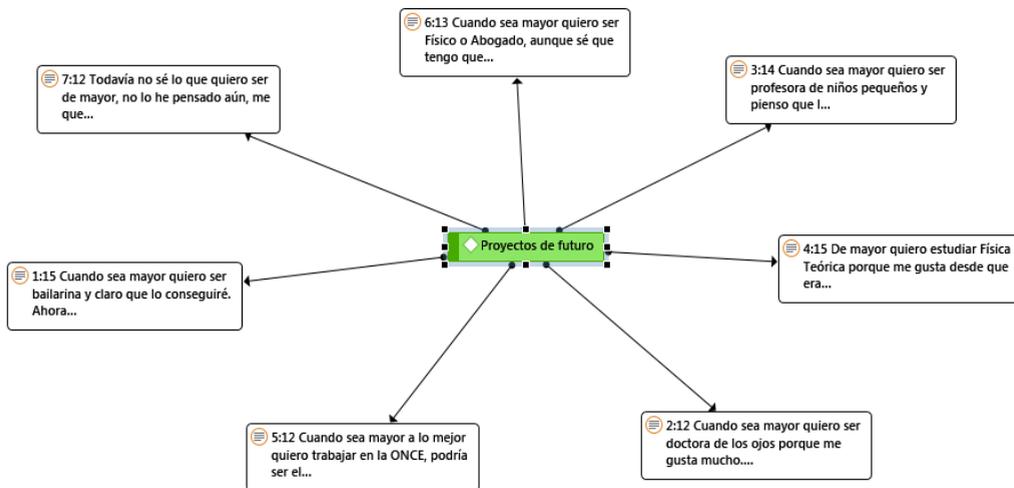


Figura 6. Código Proyectos de futuro

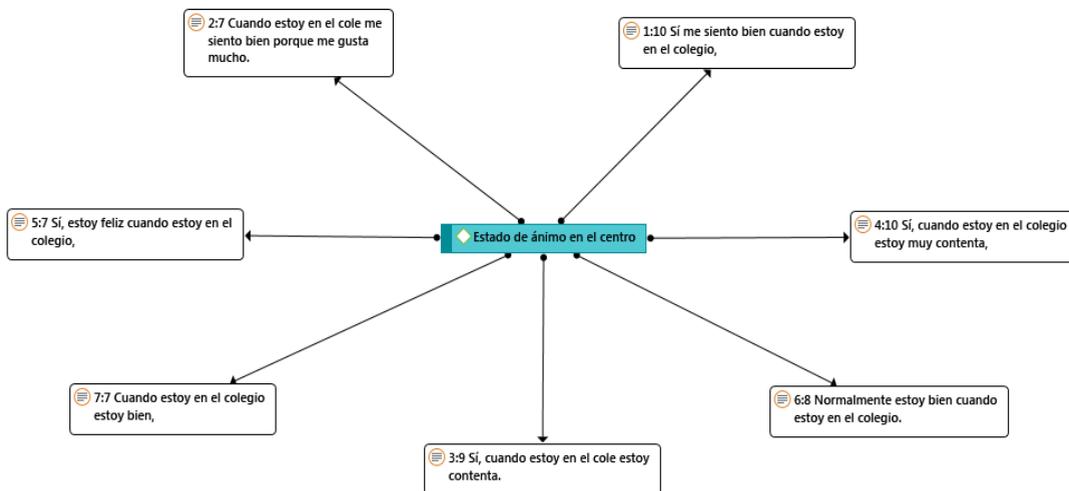


Figura 7. Código Estado de ánimo en el centro

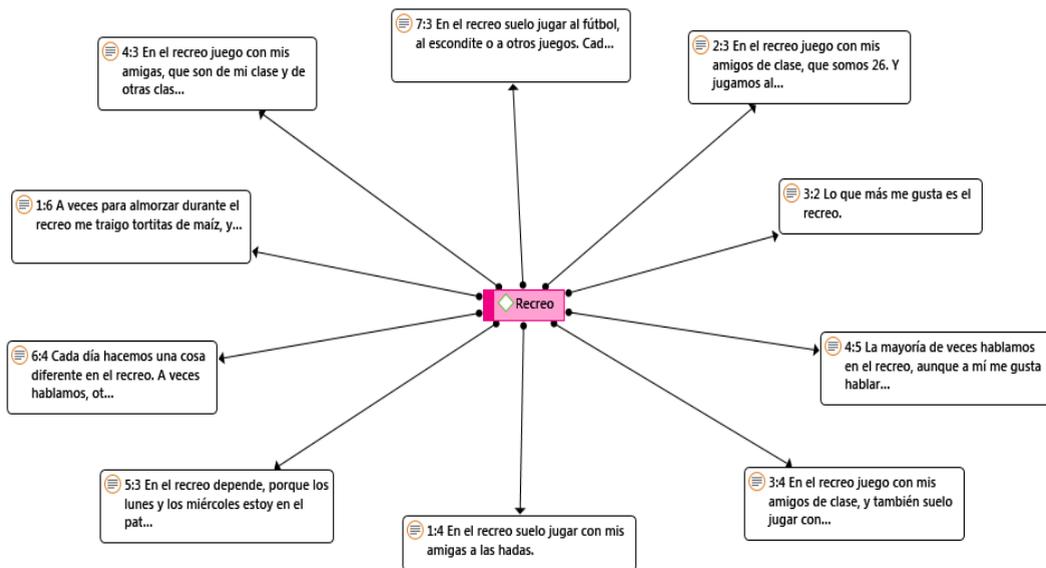


Figura 8. Código Recreo

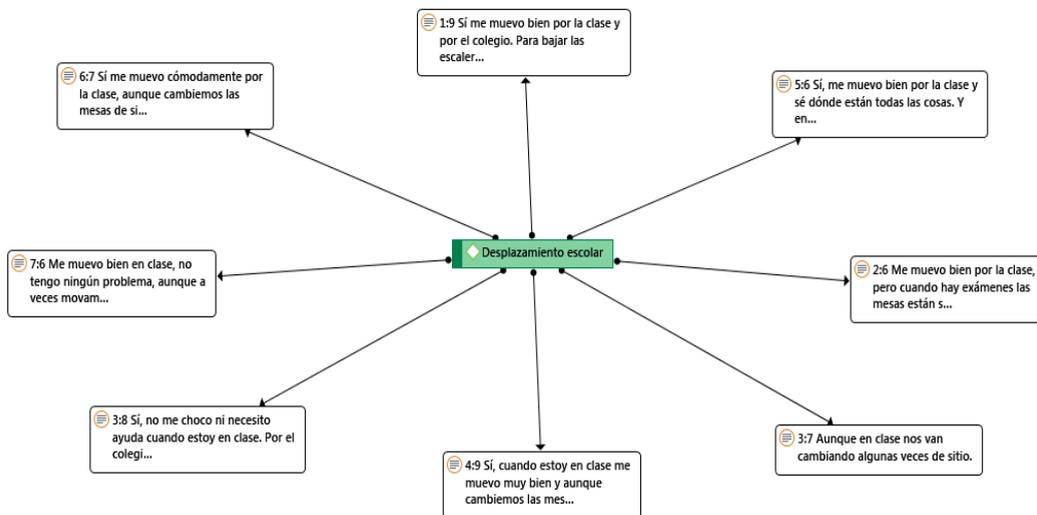
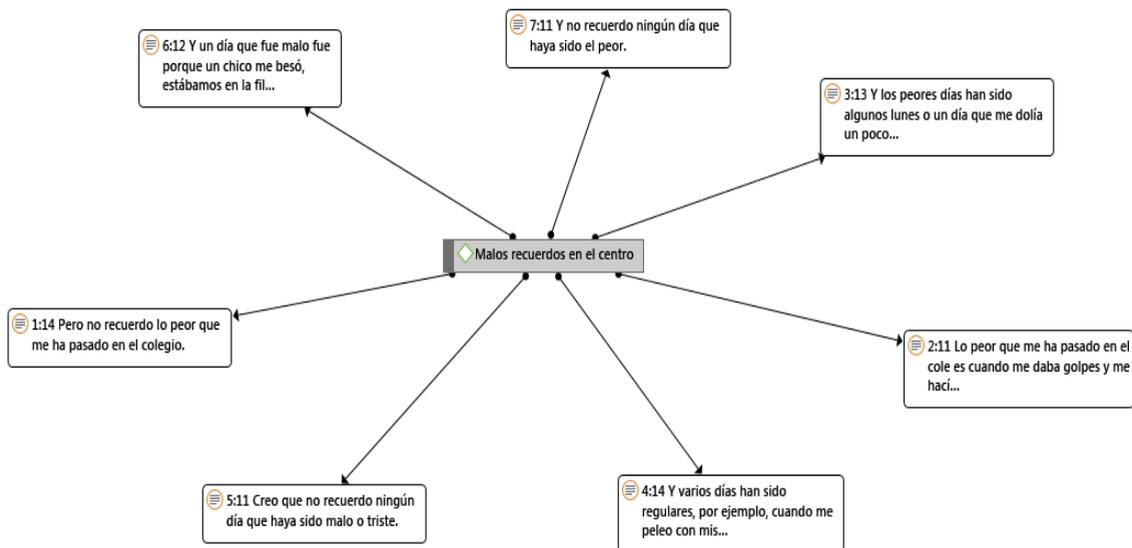


Figura 9. Código Desplazamiento escolar



1.1.11

Figura 10. Código Malos recuerdos en el centro

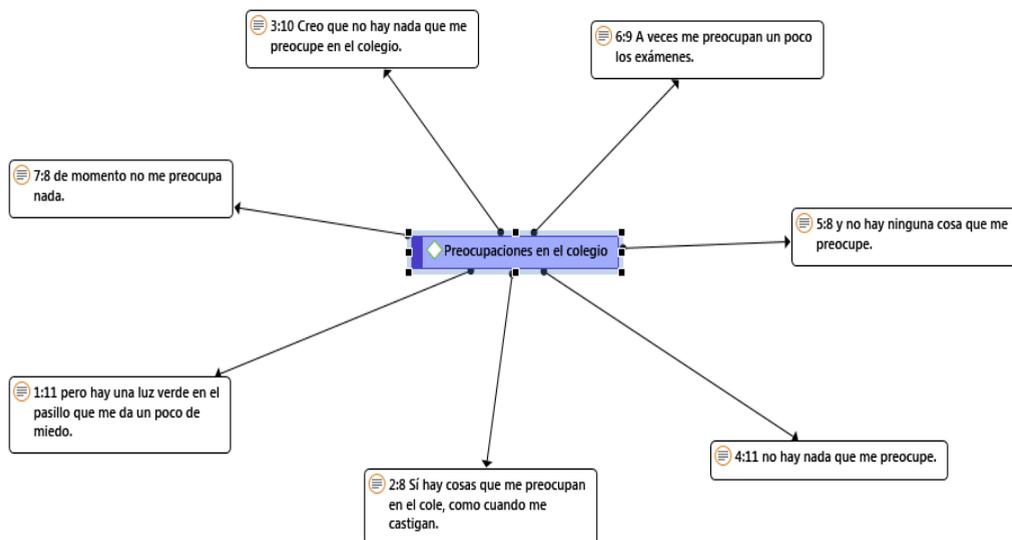
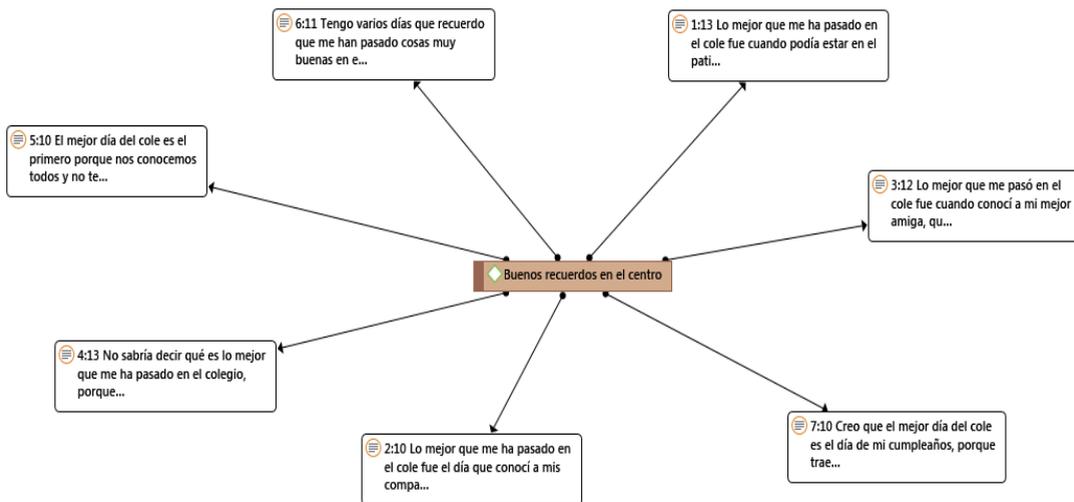
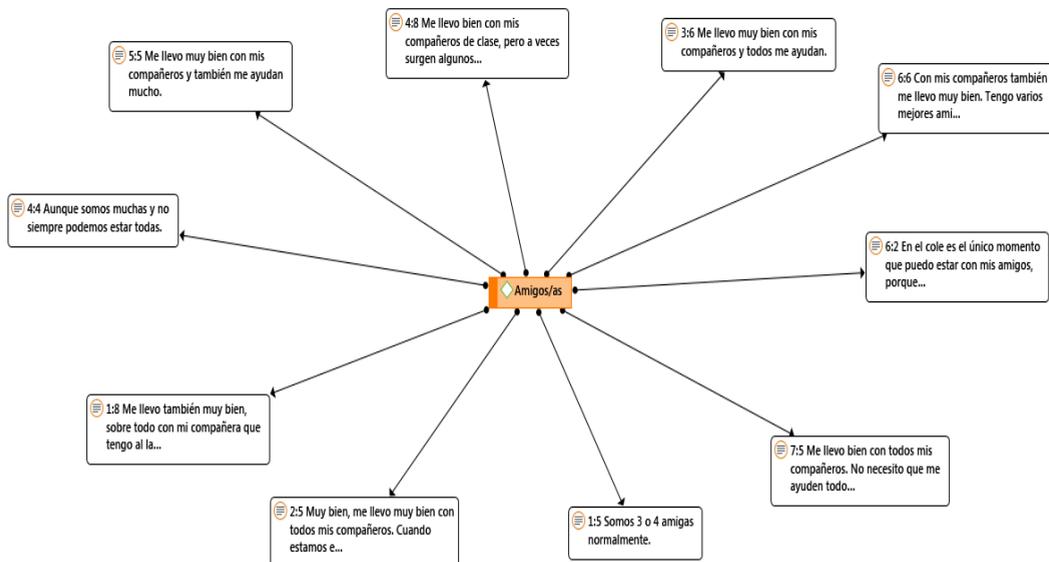


Figura 11. Código Preocupaciones en el colegio



1.1.12

1.1.13 *Figura 12. Código Buenos recuerdos en el centro*



1.1.14 *Figura 13. Código Amigos/as*

Discusión y conclusiones

Primeramente, se puede afirmar que la mayoría de las categorías que se han analizado se han considerado como fortalezas, las cuales son: A.1. Proyecto de centro, B.1. Necesidades y provisión de recursos, B.2. Diversidad de materiales e instalaciones, B.3. Profesorado, C.2. Respeto a los estilos de aprendizaje de los alumnos, C.3. Planificación de la enseñanza, C.5. Implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje, C.6. Evaluación tolerante y D.3. Participación y clima del centro. Asimismo, la categoría de “participación y clima del centro” es considerada como la mejor valorada por el profesorado de todos los centros. Por el contrario, se puede destacar que la referida al “profesorado” es la que obtiene una menor puntuación global, considerada como debilidad. La formación del profesorado para la mejora de la atención a la diversidad es un aspecto fundamental para la inclusión, y, aunque su valoración global es buena, se considera como un punto imprescindible a mejorar.

En referencia a los resultados obtenidos de cada centro, se puede apreciar las diferentes puntuaciones que ha obtenido cada uno respecto a las nueve categorías. Las faltas de respeto, así como actitudes negativas hacia los compañeros se valoran positivamente en los cinco centros, de manera que existen en todos ellos mecanismos y momentos para trabajar estas actitudes en clase de una forma efectiva.

El alumnado demanda la necesidad de colaborar y participar con sus iguales y, en definitiva, con todas las personas que les rodean, con la intención de educarse para compartir e interactuar con la sociedad tan diversa en la que están inmersos. Por ello, actitudes de respeto, empatía y tolerancia se vuelven valores necesarios que han de difundirse en los ámbitos sociales, culturales, educativos y familiares (Hernández, 2004).

Respecto al análisis más profundo realizado de todos los ítems que conforman las nueve categorías, se pueden ver las diversas percepciones que tiene el profesorado de estos centros, considerando todos estos aspectos como mejorables, aceptables y buenos. Estas valoraciones muestran que dentro de una misma categoría se presentan ítems que son mejorables, otros que son aceptables

y otros que son buenos. Un ejemplo claro se puede ver en la categoría A.1. Proyecto de centro, en la que el ítem 8, “organización de grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado”, se indica como mejorable, mientras que otros ítems como el 3 y 4 se muestran como buenos, referidos a “la eliminación de barreras al aprendizaje y participación” y “la inclusión en el Proyecto de centro de medidas de Atención a la Diversidad”; el resto de los ítems de esta categoría están valorados como aceptables. Es necesario mencionar también el ítem 17, “realización de campañas de sensibilización con relación a los alumnos con necesidades educativas especiales”, y el ítem 28, que como ya se ha mencionado, está enfocado a la “formación permanente del profesorado y del personal de apoyo relacionada con la orientación educativa de la diversidad del alumnado” son aspectos importantes a mejorar en todos los centros.

La formación pedagógica del profesorado en todas las etapas escolares permite desarrollar unas prácticas creativas, cambiantes, con iniciativa y actualizadas en el aula. Se trata de ejercitar y fomentar en el alumnado competencias integrales que apuesten por la convivencia, las relaciones sociales y el acceso al nuevo conocimiento (Múnera Cavadias, 2014).

Cabe destacar que los resultados de comparación entre el profesorado de los centros de titularidad pública con el profesorado de los de titularidad concertada presentan algunas diferencias significativas. Generalmente las puntuaciones obtenidas son bastante similares en todas las categorías, a excepción de la categoría C.5., donde los resultados son significativos en lo que se refiere a la implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje, donde los centros concertados obtienen una puntuación más positiva que los centros públicos.

Sin embargo, tras el segundo análisis referido a cada uno de los ítems, se pueden apreciar más resultados que presentan diferencias significativas. Concretamente hablamos de un total de 5 ítems, que tratan aspectos como: la estructura organizativa inclusiva, flexibilidad y polivalencia del espacio, criterios para la determinación de recursos, utilización de estrategias de aprendizaje colaborativo y cooperativo, y la obtención de información por medio de fuentes diversas. En todos estos ítems mencionados, las diferencias se presentan a favor de los centros concertados, de manera que los centros públicos obtienen una menor puntuación.

Tras los resultados obtenidos, resaltamos la importancia de realizar procesos de autoevaluación y consideración de mejoras en las prácticas que no están dando los efectos deseados. Se apuesta por propuestas encaminadas hacia una educación

inclusiva. Para esta reflexión sobre el proceso educativo de los centros a favor de una educación inclusiva, se recomienda la utilización de instrumentos específicos para su valoración y el apoyo de profesionales especializados en el ámbito (Biencinto-López, González-Barbera, García-García, Sánchez-Delgado, y Madrid-Vivar, 2009).

Igualmente, se torna muy importante conocer la voz del alumnado con necesidad educativa visual. Es fundamental que la comunidad educativa exponga las preocupaciones y opiniones acerca de la práctica escolar. Se pretende conseguir que los alumnos y alumnas sean más partícipes en la escuela, de manera que conocer sus pensamientos y opiniones sea un objetivo relevante para la mejora en todo este proceso educativo (Susinos, 2012).

Tras el análisis de la voz del alumnado se han podido establecer coincidencias en relación a los códigos utilizados. Generalmente las respuestas facilitadas han sido bastante positivas en base a su inclusión en el entorno escolar. Cabe destacar diferentes aspectos, como las actividades que realizan en clase, puesto que están adaptadas casi en su totalidad por el Equipo de Apoyo de la ONCE, lo cual permite un desarrollo normalizado de su aprendizaje en el centro.

El alumnado considera que puede desenvolverse de manera autónoma por el centro escolar y por el aula, solicitando en alguna ocasión la ayuda de compañeros, compañeras o profesorado. Por lo general, la relación que mantienen con el profesorado y con sus amigos y amigas de clase es bastante buena, aunque a lo largo de los días pueden surgir algunos conflictos propios de la edad.

Por medio de las entrevistas se ha intentado conocer malas y buenas experiencias en el centro escolar. Casi la totalidad del alumnado tiene recuerdos buenos y está exento de recuerdos malos, excepto alguna respuesta que ha ido enfocada a alguna falta al colegio por malestar físico, nada fuera de lo habitual.

Por último, se ha intentado conocer los proyectos de futuro que tiene el alumnado y, prácticamente todos/as, tienen unas expectativas bastante altas y unas metas muy positivas. Algunos optan por estudiar carreras universitarias como Medicina, Abogacía o Física, otros por ir más allá y ser Doctores y, algunos de ellos/as, optan por dedicarse a otras profesiones como bailarinas o personal de la ONCE.

Generalmente, los resultados, tanto de la percepción del profesorado como la

opinión del alumnado, han sido bastante positivos. Las prácticas adoptadas en estos centros escolares se realizan a favor de una escuela inclusiva. Aunque existen algunos aspectos a mejorar, podemos decir que son centros bastante inclusivos.

Referencias

- Arnaiz, P. y Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45-101. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>
- Biencinto-López, C., González-Barbera, C., García-García, M., Sánchez-Delgado, P., y Madrid-Vivar, D. (2009). Diseño y propiedades psicométricas del AVACO-EVADIE. Cuestionario para la evaluación de la atención a la diversidad como dimensión educativa en las instituciones escolares. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(1), 1-36. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_4.htm
- Colás Bravo, M. P., Buendía Eisman, L., y Hernández Pina, F. (Coords.). (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral*. Barcelona: Davinci.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>
- Escarbajal Frutos, A., Mirete Ruiz, A. B., Maquilón Sánchez, J. J., Izquierdo Rus, T., López Hidalgo, J. I., Orcajada Sánchez, N., y Sánchez Martín, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 15(1), 135-144. Recuperado de <http://libros.um.es/editum/catalog/book/1161>
- Escarbajal Frutos, A., Arnaiz Sánchez, P., y Giménez Gualdo, A. (2017). Evaluación de las fortalezas y debilidades del proceso educativo en centros de infantil, primaria y secundaria desde una perspectiva inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 427-443. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49423
- Hernández, I. (2004). Educar para la tolerancia: una labor en conjunto. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 47(191), 136-148.

- Herrero Ortín, T. M. (2015). *La educación inclusiva del alumnado con discapacidad visual en la Comunidad Valenciana: análisis y perspectivas* (tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante.
- Lajarín Ortega, T. y Sedeño Ferrer, A. (2014). *Intervención educativa en alumnos con discapacidad visual*. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/claves/indice.html>
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2011). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Múnera Cavadias, L. (2014). Importancia de la formación del profesorado y su impacto en el proceso educativo desde la primera infancia. *Saber, Ciencia y Libertad*, 8(2), 147-156.
- Pérez Ruíz, C. I. (2017). *La respuesta educativa a los estudiantes con discapacidad visual*. Recuperado de https://www.fundacionmapfre.org/fundacion/es_es/educa-tu-mundo/material-educativo/respuesta-educativa-discapacidad-visual.jsp
- Sánchez Sáinz, M. y García Medina, R. (2013). *Diversidad e inclusión educativa. Aspectos didácticos y organizativos*. Madrid: Catarata.
- Susinos Rada, T. (2012). Presentación. Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359(Septiembre-diciembre 2012), 16-23. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/revista-de-educacion-n-359-las-posibilidades-de-la-voz-del-alumnado-para-el-cambio-y-la-mejora-educativa/educacion/15327>