

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA REVISTA DE ESCUELAS NORMALES

94 (33,2) AGOSTO 2019

ODS 4: GARANTIZAR UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA EL 2030

COORDINADORES: ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS Y CARMEN MARÍA CABALLERO GARCÍA

ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
(AUFOP)

***Revista Interuniversitaria
de Formación del Profesorado***

continuación de la antigua ***Revista de Escuelas Normales***

Número 94 (33.2)

Zaragoza (España), agosto 2019

**La «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,
continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)»,
es el órgano de expresión de la Asociación Universitaria de Formación
del Profesorado (AUFOP), entidad científico-profesional de carácter no lucrativo.
Se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza,
de cuyo catálogo de publicaciones propias forma parte.**

Sede Social, redacción, administración y correspondencia

Universidad de Zaragoza
Facultad de Educación
Pedro Cerbuna, 12 • Campus de San Francisco • 50071 Zaragoza • España

Editor

Cosme Jesús Gómez Carrasco
Universidad de Murcia. Facultad de Educación (cjpgomez@um.es)

Páginas web

<http://www.aufop.com>
Administrador del sitio web: José Emilio Palomero Pescador

Composición de textos e impresión

Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza

Diseño de portadas y diseño web

José Palomero Fernández * hello@josepalomero.com * <http://www.josepalomero.com/>

ISSN: 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

DEPOSITO LEGAL: Z-1573-87

CÓDIGOS UNESCO: «Preparación y empleo de profesores 5803»

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción total o parcial sin permiso escrito de la AUFOP. La Revista no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Solo el Editorial representa la opinión de la Revista. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los/las autores/as. La Revista ha recibido en 2018 una subvención del Vicerrectorado de Política Científica de la Universidad de Zaragoza.

JUNTA DIRECTIVA

Presidente

JAVIER JÉRONIMO MAQUILÓN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

Vicepresidente

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

Secretario

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Administradora

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Vocales

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología).

JUAN BENITO MARTÍNEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Trabajo Social).

JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía).

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia).

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia).

CONSEJO DE REDACCIÓN

Editor del Consejo de Redacción

COSME JESÚS GÓMEZ CARRASCO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación)

Editora Adjunta

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (Universidad de Valladolid)

Secretario

TOMÁS IZQUIERDO RUS (Universidad de Murcia. Facultad de Educación)

Pre-revisión y revisión de normas APA

VICTOR ARIAS GONZÁLEZ (Universidad de Salamanca)

ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS (Universidad de Murcia)

Relaciones institucionales

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación)

MARÍA PAZ GARCÍA SANZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación)

MARÍA DEL MAR LORENZO MODELO (Universidad de Santiago de Compostela)

Relaciones internacionales

ROBERT E. STAKE (University of Illinois. Estados Unidos).

CAMERON MCCARTHY (University of Illinois. Estados Unidos).

SANDRA RACIONERO PLAZA (Universidad Loloya Andalucía. Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Educación).

JESÚS ALBERTO ECHEVERRY SÁNCHEZ (Universidad de Antioquía. Facultad de Educación. Colombia).

GABRIEL GALARZA LÓPEZ (Universidad Estatal de Bolívar. Ecuador).

RENATO GRIMALDI (Facoltà di Scienze della Formazione. Università Degli Studi di Torino. Italia).

JUAN MILA DEMARCHI (Universidad de la República de Montevideo, Uruguay. Escuela Universitaria de Tecnología Médica. Facultad de Medicina).

ERICA ROSENFELD HALVERSON (University of Wisconsin-Madison. Educational Psychology Department).

Maquetación y revisión de estilo

CARMEN MARÍA CABALLERO GARCÍA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

Soporte informático

TOMÁS IZQUIERDO RUS (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

Base de datos

ALEX IBÁÑEZ ETXEBARRÍA (Universidad del País Vasco).

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología).
MARÍA PILAR ALMAJANO DE PABLOS (Universitat Politècnica de Catalunya. Institut de Ciències de L'educació).
JUAN BENITO MARTÍNEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Trabajo Social).
JULIA BORONAT MUNDINA (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia).
ADELICIO CABALLERO CABALLERO (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).
JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Soria).
ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía).
TERESA GARCÍA GÓMEZ (Universidad de Almería. Departamento de Didáctica y Organización Escolar).
ALFONSO GARCÍA MONGE (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia).
COSME JESÚS GÓMEZ CARRASCO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
ANTONIO GÓMEZ ORTIZ (Universitat de Barcelona. Facultat de Geografia i Historia).
MARÍA NIEVES LEDESMA MARÍN (Universidad Pública de Navarra. Departamento de Psicología y Pedagogía).
JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación).
SANTIAGO MOLINA MOLINA (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).
RAQUEL PÉREZ RUBIO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
ANA MARÍA PONCE DE LEÓN ELIZONDO (Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).
REBECA SOLER COSTA (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).
LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia).

CONSEJO ASESOR

CESAR COLL (Universitat de Barcelona, España).
MARIO DE MIGUEL (Universidad de Oviedo, España).
JOHN ELLIOTT (University of East Anglia, Norwich, Reino Unido).
ENRIQUE GASTÓN (Universidad de Zaragoza, España).
JOSÉ GIMENO SACRISTÁN (Universidad de Valencia, España).
JOSÉ RAMÓN FLECHA GARCÍA (Universitat de Barcelona, España).
NITA FREIRE (The Paulo and Nita Freire Project for Critical Pedagogy).
HENRY GIROUX (McMaster University, Canadá).
GORDON KIRK (University of Edinburgh, Reino Unido).
DANIEL LÓPEZ STEFONI (Universidad de Los Lagos, Chile).
PETER L. MCLAREN (Chapman University. Orange, California, Estados Unidos).
JESÚS PALACIOS (Universidad de Sevilla, España).
ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ (Universidad de Málaga, España).
STEPHEN KEMMIS (Deakin University, Australia).
ROBERT STAKÈ (University of Illinois, Chicago, Estados Unidos).

CONSEJO ACADÉMICO

PILAR ABÓS OLIVARES (Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel).
VICENTA ALTABA RUBIÓ (Universitat Jaume I de Castellón. Facultat de Ciències Humanes i Socials).
GERMÁN ANDRÉS MARCOS (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Soria).
ASUNCIÓN BARRERAS GÓMEZ (Universidad de La Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).
ANA ROSA BARRY GÓMEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).
JOAN BISCARRI GASSIÓ (Universitat de Lleida. Facultat de Ciències de l'Educació).
FLORENTINO BLÁZQUEZ ENTONADO (Universidad de Extremadura. Facultad de Educación. Badajoz).
HERMINIO DOMINGO PALOMARES (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).
CARMEN FERNÁNDEZ BENNOSAR (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).
JOSÉ FERNÁNDEZ GARCÍA (Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).
MARÍA DEL PILAR FERNÁNDEZ VIADER (Universitat de Barcelona. Facultat de Formació del Professorat).
MARÍA SAGRARIO FLORES CORTINA (Universidad de León. Facultad de Educación).
ROSARIO GARCÍA GÓMEZ (Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).

AMANDO LÓPEZ VALERO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
GONZALO MARRERO RODRÍGUEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).
JUAN MONTAÑÉS RODRÍGUEZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Educación. Albacete).
MARTÍN MUELAS HERRÁIZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Educación. Cuenca).
CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN (Universidad de Navarra. Facultad de Filosofía y Letras).
JESÚS NIETO DÍEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación. Segovia).
ANTONIO ONTORIA PEÑÀ (Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación).
JOSÉ ANTONIO ORAMAS LUIS (Universidad de La Laguna. Facultad de Educación).
MARÍA DEL MAR POZO ANDRÉS (Universidad de Alcalá de Henares. Facultad de Educación. Guadalajara).
ROSARIO QUECEDO LECANDA (Universidad del País Vasco. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao).
TOMÁS RODRÍGUEZ (Universidad de Cantabria. Facultad de Educación de Cantabria).
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).
FRANCISCO JOSÉ SILVOSA COSTA (Facultad de Formación do Profesorado. Universidad de Santiago de Compostela. Lugo).
CARMÉ TOLOSANA LIDÓ (Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències de l'Educació).
MARÍA DEL CARMEN URONÉS JAMBRIMA (Universidad de Salamanca. Facultad de Educación).
MANUEL VÁZQUEZ (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación).
LUIS J. VENTURA DE PINHÓ (Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação).
MIGUEL ÁNGEL VILLANUEVA VALDÉS (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado).
NAZARIO YUSTE (Universidad de Almería. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

COMITÉ DE APOYO INSTITUCIONAL

JAVIER CERMEÑO APARICÒ (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).
MARÍA EVA CID CASTRO (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).
CONCEPCIÓN MARTÍN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
MARIANO RUBIA AVI (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).

INSTITUCIONES COLABORADORAS

Departamento de Pedagogía (Universidad de Valladolid).
Departamento de Psicología y Sociología (Universidad de Zaragoza).
Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Málaga).
Facultad de Letras y de la Educación (Universidad de la Rioja).
Facultad de Educación (Universidad de Cantabria).
Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada).
Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza).
Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Granada).
Facultad de Educación (Universidad de Murcia).
Facultad de Educación (Universidad de Valladolid).
Maestría de Educación SUE Caribe (Colombia).
Vicerrectorado de Política Científica de la Universidad de Zaragoza.

ÍNDICE DE IMPACTO DE LA REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (RIFOP)

La RIFOP tiene el sello de calidad FECYT desde junio de 2016. Por otra parte, está indexada en el «Emerging Sources Citation Index (ESCI)», la nueva edición de Web of Science, desde el número 87 (30.3) Diciembre 2016.

Su índice más detallado de impacto está disponible en
<<http://www.aufop.com/aufop/paginas/view/1/home>>.

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Coordinadores

ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS Y CARMEN MARÍA CABALLERO GARCÍA

Número 94 (33.2)

ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

ÍNDICE

ODS 4: Garantizar una educación inclusiva para el 2030

La Universidad de Málaga ante la inclusión educativa de los estudiantes con diversidad funcional: ideas y actitudes del alumnado universitario <i>Juan Leiva Olivencia, Estela Isequilla Alarcón, Antonio Matas Terrón.....</i>	11
Los Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento como medida inclusiva de atención a la diversidad en la Región de Murcia <i>Andrés Escarbajal Frutos, Pilar Arnáiz Sánchez, Carmen María Caballero García.....</i>	29
Alumnado de origen extranjero y equidad educativa. Propuestas para una política educativa intercultural en España hoy <i>Miguel Ángel Essomba Gelabert, Josep Guardiola Salinas, Katia Verónica Pozos Pérez</i>	43
Convivencia escolar, participación y atención a la diversidad: el Programa PrInCE <i>Alicia Peñalva, María Asunción Vega Osés.....</i>	63

La acogida de los alumnos inmigrantes en los centros educativos españoles <i>Imad Boussif</i>	81
Percepciones sobre la formación, atención intercultural y resolución de problemas en el profesorado en regiones transfronterizas <i>Jesús López Belmonte, Santiago Pozo Sánchez, Arturo Fuentes Cabrera, M^a Elena Parra González</i>	95
La condición de los menores migrantes extranjeros (MENA) en Ribera, Sicilia <i>Lucia Borsellino</i>	109
Capacidad predictiva de la inteligencia emocional en el bienestar subjetivo de los adolescentes <i>Mercedes Nancy Jiménez Rosario, Igor Esnaola, Inge Axpe Sáez</i> ...	127
Caballos de Troya en la formación inicial del profesorado de ciencias sociales <i>Andrés Palma Valenzuela</i>	145
La evaluación de Aprendizajes: una práctica pendiente en Educación Patrimonial <i>Inmacula Sánchez Macías, Olaia Fontal Merillas, Jairo Rodríguez Medina</i>	163
Representaciones sociales del alumnado de educación primaria sobre el patrimonio. Estudio por medio de la asociación de palabras <i>Jorge Conde Miguélez, Xosé Armas Castro</i>	187

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Coordinadores

ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS Y CARMEN MARÍA CABALLERO GARCÍA

Número 94 (33.2)

ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

INDEX

ODS 4: To ensure inclusive education by 2030

The University of Malaga and the educational inclusion of students with functional diversity: ideas and attitudes of university students <i>Juan Leiva Olivencia, Estela Isequilla Alarcón, Antonio Matas Terrón.....</i>	11
The Programs of Improvement of Learning and Performance as a specific measure of attention to diversity in the Region of Murcia <i>Andrés Escarbjal Frutos, Pilar Arnáiz Sánchez, Carmen María Caballero García.....</i>	29
Students with a migrant background and educational equity. Proposals for an intercultural educational policy in Spain today <i>Miguel Ángel Essomba Gelabert, Josep Guardiola Salinas, Katia Verónica Pozos Pérez</i>	43
School life, participation and diversity: the PrInCE Program <i>Alicia Peñalva, María Asunción Vega Osés.....</i>	63

The reception of immigrant students in Spanish educational centers	
<i>Imad Boussif</i>	81
Perceptions about training, intercultural attention and problem solving in teachers in cross-border regions	
<i>Jesús López Belmonte, Santiago Pozo Sánchez, Arturo Fuentes Cabrera, M^a Elena Parra González</i>	95
The condition of unaccompanied migrant minors in Ribera, Sicily	
<i>Lucia Borsellino</i>	109
Emotional intelligence predictive variable subjective well-being in adolescence	
<i>Mercedes Nancy Jiménez Rosario, Igor Esnaola, Inge Axpe Sáez</i>	127
Trojan horses in the initial formation of teaching staff in social science	
<i>Andrés Palma Valenzuela</i>	145
The Assessment: a pending subject in Heritage Education	
<i>Inmacula Sánchez Macías, Olaia Fontal Merillas, Jairo Rodríguez Medina</i>	163
Social representations of primary Education students on heritage. Study by the word association	
<i>Jorge Conde Miguélez, Xosé Armas Castro</i>	187

La Universidad de Málaga ante la inclusión educativa de los estudiantes con diversidad funcional: ideas y actitudes del alumnado universitario

Juan LEIVA OLIVENCIA
Estela ISEQUILLA ALARCON
Antonio MATAS TERRÓN

Datos de contacto:

Juan Leiva Olivenza
Facultad de Ciencias de la
Educación de Málaga.
jlleiva@uma.es

Estela Isequilla Alarcón
Facultad de Ciencias de la
Educación de Málaga.
eisequilla@uma.es

Antonio Matas Terrón
Facultad de Ciencias de la
Educación de Málaga.
amatas@uma.es

Recibido:31/05/2019
Aceptado:12/07/2019

RESUMEN

Las universidades son instituciones científicas, educativas y sociales que están cambiando de forma progresiva. Uno de sus retos más cercanos es la capacidad formativa inclusiva, abriendo sus aulas al alumnado con diversidad funcional. El compromiso de la educación inclusiva en el contexto universitario supone que sea reflejo de la propia diversidad social, cultural y funcional que existe hoy día. En este sentido, el objetivo de este trabajo es conocer las actitudes y percepciones que tienen los estudiantes de la Universidad de Málaga acerca de la atención a la diversidad y las respuestas educativas inclusivas ante las necesidades del alumnado universitario con diversidad funcional. Se ha contado con la participación de 418 estudiantes universitarios. Los datos se han recogido a través del cuestionario de Sánchez-Palomino (2011). Los resultados muestran que los estudiantes universitarios muestran una actitud favorable hacia la inclusión del alumnado con diversidad funcional. La discusión se centra en la necesidad de promover una mayor visibilidad que permita diseñar acciones pedagógicas que consoliden la participación y metodologías activas e innovadoras para ir construyendo educación inclusiva en la universidad.

PALABRAS CLAVE: Inclusión educativa; Universidad; Participación; Alumnado Universitario.

The University of Malaga and the educational inclusion of students with functional diversity: ideas and attitudes of university students

ABSTRACT

Universities are scientific, educational and social institutions that are changing progressively. One of his nearest challenges is training inclusive, opening their classrooms to students with functional diversity. Commitment to inclusive education in the University context implies that it is a reflection of the social, cultural and functional diversity that exists today. In this sense, the purpose of this study is to know the attitudes and perceptions that are students of the University of Málaga about attention to diversity and inclusive educational responses to the needs of University students with functional diversity. A total of 418 degree students from University of Málaga intentional sample was conducted for this study. The data were collected through questionnaire Sanchez-Palomino (2011). The results show that students show a favourable attitude towards the inclusion of pupils with functional diversity. The discussion focuses on the need to promote greater visibility that allows designing pedagogical actions that consolidate participation and active and innovative methodologies for building inclusive education at the University.

KEYWORDS: Educational Inclusion; University; Participation; University Students.

Introducción

La inclusión educativa considera que todas las personas tienen derecho a una educación de calidad. No solamente se refiere a aquellas personas que tengan algún tipo de diversidad funcional, sino también a aquellas que estén en situación de vulnerabilidad debido a sus circunstancias personales, culturales o sociales. En numerosos estudios se ha comprobado que a las personas con diversidad funcional les gustaría que la sociedad cambie su mirada hacia ellos, pues tienen muchos prejuicios (Domínguez, 2011; García & Cotrina, 2017; Harnet, 2016; Leiva & Gómez, 2015; Moraña, 2017; Torres & Vallejo, 2018).

En estos últimos veinte años se han establecido normas legislativas con el propósito de suprimir las barreras sociales y políticas que dificultan la autonomía de las personas con diversidad funcional. Así, más recientemente la propia Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE, 2018) viene planteando orientaciones e indicaciones para la promoción activa de la inclusión universitaria del alumnado con diversidad funcional. Decimos diversidad funcional porque ya son muchas las universidades que han cambiado la denominación de los servicios específicos de sus organizaciones para adaptarlo a los nuevos tiempos, no solo de inclusión “lingüística”, sino fundamentalmente por la redefinición

que implica una transformación paradigmática, esto es, un cambio de mirada social y pedagógica acerca de lo que supone la diversidad personal y funcional para cualquier tipo de alumnado, y, de forma específica, en el caso de estudiantes que presenten algún tipo de peculiaridad motórica, sensorial, cognitiva, o de cualquier otra índole.

La educación es vital para reducir la exclusión que todavía sigue existiendo en nuestra sociedad, llegando a propiciar oportunidades para todas las personas (Torrelló & Olmos, 2012). La enseñanza universitaria no puede permanecer al margen de la expansión de la inclusión educativa, lo que supone una transformación positiva desde el punto de vista de las mentalidades, imágenes y prácticas sociales y éticas. La Universidad como institución valedora de la ciencia, la cultura y de los valores de la democracia, la libertad y la inclusión está obligada a responder de manera ineludible a los posicionamientos anteriormente explicitados, por lo que tiene promover e implementar de forma democrática iniciativas de acción positiva que logren que todas las personas que presenten necesidades personales o singulares de aprendizaje asociadas a su diversidad disfruten de un ambiente formativo respetuoso e inclusivo propio de una sociedad intercultural, plural, cohesionada y respetuosa con los principios de justicia de social, igualdad de oportunidades y no discriminación (Barton, 2008).

En estos últimos años, la educación universitaria ha tenido varias modificaciones, ya que se está pretendiendo que sea más inclusiva, atendiendo a las peticiones de la sociedad las cuales consisten en la formación integral de cada uno de sus estudiantes. Todo esto implica una redefinición en las actitudes, percepciones y, en la propia formación del profesorado para propiciar una mayor conciencia, sensibilización y responsabilidad en sus prácticas educativas. Los docentes ya no solo tienen que transmitir de forma unidireccional los contenidos de una asignatura, sino también contagiar valores, impulsar nuevas sinergias de relación educativa en las aulas, configurándose como espacios emergentes para una formación humanista, innovadora e inclusiva (Palomer & López, 2016).

Gross (2016) plantea que el contexto universitario debe implementar la igualdad de oportunidades. Para ello, se ofrecerá una respuesta educativa adecuada a las necesidades que tengan las personas, siendo éste un proceso de larga duración y en permanente actualización y cambio (Aust, 2018). En este punto, cabe señalar que en estos últimos años ha aumentado el porcentaje de alumnado universitario con diversas capacidades que ingresan en el sistema universitario lo que supone una oportunidad inequívoca para la construcción progresiva de la educación inclusiva en el espacio universitario (Arnáiz, 2003; Sánchez, 2011; Gross,

2011;Boydstun, Bevan & Thomas III, 2014).

Moriña y Melero (2016) subrayan que a las personas con diversidad funcional cuando acceden a la Universidad, les supone una buena experiencia, al mismo tiempo que aportan sus vivencias personales en una narrativa e intrahistoria impregnada de una convivencia enriquecedora y fructífera. A pesar de que se haya incrementado el número de alumnado con diversidad funcional (22.190, en el curso académico 2018-2019), su porcentaje sigue siendo ínfimo (1,5 %), lo que implica un reto a todas luces clave en el futuro de las universidades (Fundación Universia, 2018). No todos ellos consiguen terminar sus estudios de Bachillerato y no llegan a hacer la prueba de PEvAU (Pruebas de Evaluación Bachillerato para acceso a la Universidad). Esto nos hace pensar sobre la necesidad de extender políticas y prácticas innovadoras e inclusivas en todo el sistema educativo, así como de visibilizar qué motivos o razones conducen a un mayor fracaso académico en el alumnado con diversidad funcional (González & Roses, 2016).

Un aspecto de gran interés son las relaciones interpersonales del alumnado universitario con sus compañeros con diversidad funcional. Generalmente, suelen tener una concepción positiva hacia la diversidad. Sin embargo, prefieren que sean las instituciones las que les ayuden y apoyen, facilitando espacios de convivencia y de interacción para el desarrollo de habilidades ligadas al ocio, la cultura o la tecnología.

Son muchas las universidades que vienen implementando medidas, orientaciones institucionales y metodológicas para gestionar positivamente la atención a la diversidad en los diversos escenarios formativos. El ejemplo de la Universidad de Málaga (UMA), a través de su oficina de atención a la diversidad, UMA CONVIVE, supone una excelente experiencia ya consolidada de progresivas medidas de normalización e inclusión educativa de todo alumnado con algún tipo de peculiaridad o diversidad. Así, la Oficina de Atención a la Diversidad de la UMA se dirige a orientar y atender al alumnado universitario con diversidad funcional y/o dificultades en el aprendizaje. El Servicio de Atención a la Diversidad lleva a cabo diferentes programas dirigidos a fomentar la igualdad de oportunidades y la inclusión en el ámbito universitario (Rodríguez & Luque, 2006).

La UMA viene desarrollando en los últimos años una amplia política de responsabilidad social encaminada a favorecer actuaciones que incidan positivamente en la calidad y las condiciones de vida y estudio dentro de la Universidad. En este contexto, viene desarrollando, a través de su Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad adscrito al Vicerrectorado de Estudiantes, un programa de intervención psicopedagógica de atención a las personas con diversidad funcional cuyos objetivos son garantizar la

orientación educativa, y garantizar el acceso y el apoyo de estas personas durante el desarrollo de sus estudios universitarios. Así, el Acuerdo del Consejo de Gobierno de la UMA, de fecha 20 de diciembre de 2012, aprueba el Reglamento de sobre Atención Académica al Estudiante con Discapacidad, que supone un punto de partida de interés pedagógico porque sitúa de forma visible la necesidad de impulsar medidas educativas para mejorar la calidad formativa a un grupo heterogéneo de estudiantes desde el punto de vista de sus necesidades y especificidades de aprendizaje. Sin perjuicio de lo establecido en este reglamento, sí podemos observar que todavía pervive un enfoque más centrado en la discapacidad y en la ayuda específica al alumnado con algún tipo de hándicap (Sandoval, Simón & Mázquez, 2019), que una visión más global, interactiva y sociocultural de la inclusión universitaria entendida también como una construcción permeable, abierta y holística de sensibilización y valoración positiva de la diversidad funcional como oportunidad de aprendizaje y convivencia.

Tras todo lo expuesto anteriormente, y atendiendo a la realidad universitaria más cercana, el objetivo del presente estudio se centra en indagar en las concepciones expresadas por estudiantes de la UMA sobre la inclusión educativa. Para obtener dicho objetivo, previamente se pretende analizar psicométricamente el instrumento utilizado para recoger los datos.

Método

Participantes

La muestra estuvo compuesta por muestra incidental de 418 sujetos (327 mujeres y 91 hombres) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UMA. La edad promedio de la muestra fue de 21.38 (E.T. = 0.185) con una desviación estándar de 3.46. El rango de edad se situó entre 17 y 50 años.

Instrumento de medida

Para este estudio se utilizó una adaptación de la escala de Sánchez Palomino de inclusión educativa e identidad (2011). La escala original está estructurada en tres ámbitos, el educativo, social o laboral. En esta investigación, se han estudiado los dos primeros dominios (educativo y relacional). El instrumento consiste en un conjunto de 35 ítems acompañados de una escala tipo Likert (1 totalmente en desacuerdo - 5 totalmente de acuerdo) donde el participante tiene que mostrar su grado de acuerdo con cada ítem. La escala original se completa en un promedio de 10 minutos aproximadamente.

Procedimiento

Los datos se recogieron a lo largo del primer cuatrimestre de 2018 tras

obtener la colaboración de la facultad para acceder a la muestra. Todos los participantes fueron informados sobre los objetivos de la investigación y proporcionaron el consentimiento informado por escrito antes del estudio. Por otro lado, a todos se les informó sobre el anonimato y confidencialidad de los datos.

Se aplicaron diferentes técnicas estadísticas, que incluyen la validación de la medida del cuestionario a través de un análisis de componentes principales (PCA) y un análisis factorial confirmatorio (AFC). El PCA se llevó a cabo para explorar la estructura factorial del instrumento. Puesto que en ocasiones se solicita el análisis factorial exploratorio (AFE) en lugar del ACP, se llevó a cabo también un AFE, lo que permitió una triangulación intermétodo. El AFC proporciona un método potente para determinar la estructura de factor de mejor ajuste de la escala.

Se calculó una puntuación final para cada participante en la escala. Para ello se sumaron los valores resultantes de la suma de cada dimensión del modelo CFA parsimonioso. Para todo el proceso analítico se utilizaron los programas SPSS 24 y R (R Core Team, 2018).

Posteriormente, se llevó a cabo un análisis descriptivo para estudiar los perfiles de respuesta en cada factor. Igualmente, se comprobaron las posibles diferencias entre género y cursos a través de un ANOVA sobre los distintos componentes.

Resultados

Se analizaron las propiedades psicométricas del instrumento para la validación de este instrumento estudiando su fiabilidad y validez. El análisis de la consistencia interna se realizó utilizando el coeficiente alfa de Cronbach. Se obtuvo un $\alpha = .768$ para los 35 ítems, lo que muestra una fiabilidad interna aceptable (George & Mallery, 2003).

En la tabla 1 se observa que el alfa de la escala puede mejorar algo si se eliminan los ítems 24, 30 y 31.

Tabla 1
Características descriptivas del cuestionario

<i>Ítem</i>	<i>Significado</i>	<i>sd</i>	<i>Correlación del ítem</i>	Si el ítem disminuye Cronbach's α
I1	1.141	0.419	0.104	0.768

I2	1.123	0.385	0.189	0.766
I3	1.259	0.535	0.459	0.758
I4	1.486	0.779	0.433	0.755
I5	1.440	0.641	0.439	0.757
I6	2.269	1.031	0.304	0.760
I7	3.536	1.129	0.229	0.765
I8	3.323	0.940	0.138	0.769
I9	1.607	0.803	0.190	0.766
I10	4.188	1.069	- 0.023	0.779
I11	1.533	0.753	0.410	0.757
I12	1.351	0.597	0.337	0.761
I13	4.595	0.811	-0.022	0.775
I14	1.323	0.582	0.310	0.762

I15	1.467	0.715	0.333	0.760
I16	3.052	1.255	0.200	0.768
I17	2.106	1.106	0.325	0.759
I18	1.516	0.643	0.459	0.756
I19	1.363	0.592	0.519	0.755
I20	1.812	0.933	0.441	0.754
I21	1.588	0.690	0.401	0.758
I22	2.432	1.098	0.211	0.766
I23	2.077	1.042	0.279	0.762
I24	2.138	1.108	-0.070	0.782
I25	1.523	0.719	0.528	0.752
I26	2.131	1.175	0.361	0.757
I27	1.281	0.554	0.306	0.762

I28	2.133	0.984	0.528	0.748
I29	3.393	1.061	0.162	0.769
I30	4.395	0.897	-0.096	0.779
I31	3.328	0.883	0.080	0.771
I32	1.462	0.719	0.305	0.761
I33	1.178	0.459	0.183	0.766
I34	1.886	0.857	0.538	0.750
I35	1.788	0.847	0.327	0.760

Se realizó un análisis de componentes principales (PCA) para investigar la estructura factorial del instrumento. Los resultados apoyaron una estructura latente de diez factores que explican el 58.33%. 25 ítems tenían pesos superiores a .40.

En general, los ítems con valores bajos identificados en el PCA y la correlación ítem- escala sugieren que el cuestionario debería revisarse, principalmente mediante la eliminación de los ítems con poco peso, lo que podría suponer una mejorar de la confiabilidad y la validez del cuestionario.

Aplicando este proceso de eliminación de ítems, la escala se redujo a 22 ítems. El análisis de la consistencia interna de la nueva escala obtuvo un alfa de Cronbach de .825. El resultado se interpreta como una buena fiabilidad interna. Por su parte, el PCA muestra una estructura latente de seis componentes que admiten valores propios de más de 1, lo que explica el 55.765% de la varianza (ver tabla 2). A estos componentes se le ha dado un significado general en función del tema asociado con los ítems sobre los que se articulan:

- Componente 1 (profesorado): relacionado con la formación y rol del docente.

- Componente 2 (socialización): se vincula con aspectos de socialización, convivencia, y participación que supone la inclusión.
- Componente 3 (adaptación): hace referencia a los distintos procesos de adaptación que se derivan de la acción inclusiva.
- Componente 4 (protocolos): este componente se relaciona con la existencia de normas, protocolos, o aspectos de recepción vinculados con la educación inclusiva.
- Componente 5 (competencias): este componente se apoya en la experiencia y en el desarrollo de competencias del docente.
- Componente 6 (aceptación): se basa sólo en el ítem de aceptación por parte de la comunidad.

Tabla 2

Principales componentes de análisis de la estructura, varianzas y componentes denominados

Ítem	Componente 1 Profesores	Componente 2 Socialización	Componente 3 Recursos y formación	Componente 4 Protocolos	Componente 5 Adaptabilidad	Componente 6 Aceptación
V3_Unidad_Central	.784					
V4_Profesorado_Especializado	.679					
V12_Asesorar_Profesorado	.589					
V25_Formación_Específica_Profesorado	.523		.457			
V5_Convenios_Colaboración_Asociaciones	.498					
V14_Enriquecedor_Convivir_Estudiantes		.736				
V32_Inclusión_Mejora_Socialización		.642				
V27_Universidad_Poner_Medios_Participación		.612				
V35_Titulación_Alcanzada_Garante_Competicencias		.611		.450		
V15_Inclusión_Tarea_Todo_Profesorado_Personal		.507				
V17_Pruebas_Universidad_Contemplar_Re cursos_Adaptaciones			.659			
V18_Cursos_Formación_Especializada			.578			
V21_Inclusión_Adaptación_Recursos			.575			
V19_Profesorado_Coordine	.436		.555			

V20_Incrementar_Economía			.480			
V34_Plan_Acogida_Específico				.729		
V28_Norma_Específica_Atención				.671		
V16_Grupos_Específicos_Atención				.593		
V6_Flexibilidad_Competicencias					.768	
V7_Conocer_Experiencias_Inclusión					.559	.530
V11_Ayudar_Contenidos_Adaptación					.532	
V22_Inclusión_Aceptada_Comunidad_Universitaria						.823
Varianzas=	12.258%	11.462%	11.233%	8.460%	6.685%	5.667%

El mismo análisis se realizó a través del Análisis Factorial Exploratorio (AFE) de forma que se pudiese triangular en resultado a través de los dos procedimientos. El modelo presentó un KMO de .887, con un Chi-cuadrado de 2243.242 (gl.= 231, $p < .0001$). El resultado muestra una estructura similar de seis factores con una varianza total explicada de 55.76%:

- Factor 1: V19, V18, V25, V21, V20, V12 (en su mayoría coinciden con el componente 3 de ACP).
- Factor 2: V14, V32, V27, V35, V15 (coinciden con el componente 2).
- Factor 3: V3, V4, V5 (coinciden con el componente 1).
- Factor 4: V34 y V28 (coinciden con el componente 4).
- Factor 5: V11 y V22 (coinciden con el componente 5).
- Factor 6 coincide con el componente 6, donde sólo satura la variable V22.

Del AFC las variables V16, V7 y V17 tienen pesos por debajo de 0.40 por lo que no se han incluido en el listado anterior.

Para confirmar la estructura de datos latentes del cuestionario utilizado para este estudio, se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC). Para ello, se utilizó la estructura sugerida por el PCA. El modelo incluye 6 componentes, sin embargo, debe tenerse en cuenta que en el sexto solamente satura un ítem, por lo que se excluye del AFC. De esta forma, se realizaron el AFC del modelo base con un solo factor y el de 5 factores.

Tabla 3

Modelo estructural en base al Análisis de Componentes Principales

Modelos	X ² (p)	CFI	NNFI	SRMR	RMSEA
1 factor	604.48(<.0001)	0.795	0.773	0.066	0.073
5 factores	300.73(<.0001)	0.927	0.914	0.049	0.046

En la tabla 3 se muestran los indicadores de ajuste de los dos modelos estructurales. Se puede comprobar que el segundo modelo, de 5 factores, presenta mejores indicadores que el modelo de unidimensional utilizado de referencia. En este sentido, el valor Chi-cuadrado es menor en el modelo de 5 factores, si bien la probabilidad asociada en ambos casos indica que el ajuste es bastante mejorable. Sin embargo, el CFI muestra una bondad de ajuste del modelo de 5 factores bastante aceptable, frente a un ajuste mediocre en el modelo unidimensional, lo mismo que indica NNFI. El indicador SRMR muestra un alto ajuste para el modelo de 5 factores y resulta más que pertinente en el modelo de un factor. Por último, el RMSEA sugiere un ajuste óptimo en el modelo de 5 factores y menor en el de un factor. Teniendo en cuenta todos estos indicadores, el modelo de 5 factores muestra una estructura más ajustada a los datos que la del modelo de un factor.

Una vez determinado el modelo de 5 factores como una representación plausible de los datos, se procedió a calcular una puntuación para cada uno de los 5 grupos de variables a través de los componentes principales más la variable V22_Inclusión_Aceptación_Comunidad_Universtaria. A partir de las puntuaciones obtenidas por el procedimiento descrito, se calcularon los estadísticos descriptivos (tabla 4).

Tabla 4

Estadísticos descriptivos de los componentes

	Aceptación (V22)	Profesorado (Componente_1)	Socialización (Componente_2)	Adaptación (Componente_3)	Protocolos (Componente_4)	Competencias (Componente_5)
Media	2.424	7.022	5.549	8.345	7.038	7.331
E.T. de la media	0.05368	0.1135	0.09216	0.1312	0.1124	0.1000
Mediana	2.000	6.000	5.000	8.000	7.000	7.000
D.T.	1.096	2.318	1.882	2.678	2.296	2.043
Mínimo	1.000	4.000	3.000	4.000	2.000	3.000
Máximo	5.000	21.00	14.00	21.00	15.00	14.00

En la tabla 4 se observa una puntuación promedio intermedia en cuanto a la dimensión de aceptación. Sin embargo, las puntuaciones promedio en los componentes manifiestan cierto sesgo positivo, principalmente en los componentes 1, 2 y 3. Esto es, una media relativamente baja con relación al máximo de puntuaciones. En este sentido, parece que los temas vinculados con profesorado, socialización y adaptación las puntuaciones son relativamente bajas. Por el contrario, los aspectos vinculados con los protocolos y las competencias presentan una distribución con promedios medios.

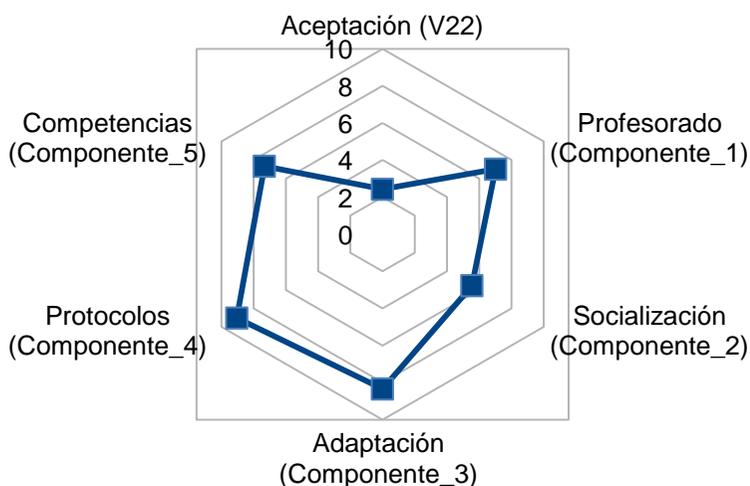


Gráfico 1. Perfil de respuesta sobre las dimensiones de interés.

En el gráfico 1 se puede observar el perfil de respuesta. En el mismo se comprueba las dimensiones deficitarias (socialización y profesorado principalmente). En el gráfico debe tenerse en cuenta que la dimensión aceptación (V22) se proyecta sobre el cuadro interior, al tener un máximo de sólo 5 puntos.

Sobre las puntuaciones de los componentes se llevó a cabo una ANOVA de un factor para analizar posibles diferencias entre género y entre cursos. Ninguno de los análisis ofreció resultados estadísticamente significativos.

Conclusiones

En este trabajo hemos puesto de manifiesto la relevancia de construir educación inclusiva en el contexto universitario. Así, debemos subrayar que la propia estructura teórica del cuestionario original de Sánchez-Palomino (2011) no se ajusta a la estructura factorial encontrada. En este sentido, consideramos que debemos de seguir analizando en sucesivos estudios a qué se debe esta falta de validez teórica-conceptual.

No obstante, la escala usada en este estudio presenta indicios de validez psicométrica suficientes. Por tanto, pretendemos utilizarla en futuros estudios tratando de mejorarla, y, en su caso, abordar de forma holística la inclusión educativa del alumnado con diversidad funcional en la UMA combinando el presente estudio con una sólida dimensión cualitativa.

En todo caso, del presente estudio se desprende con nitidez que las actitudes hacia la educación inclusiva en la Universidad estarían articuladas en seis dimensiones. Son las siguientes:

El profesorado es un agente clave en la generación de mayor y mejor inclusión educativa para todo el alumnado universitario, sobre todo para aquel que presente algún tipo de necesidades específicas de apoyo educativo o, en su caso, una mayor personalización del proceso de aprendizaje. Esto se puede extender al alumnado universitario con trastornos o con enfermedades que tienen dificultades para la asistencia y/o participación regular en el aula universitaria. Ni que decir tiene que para una mayor sensibilidad del profesorado se requiere un incremento más que notable de la formación inicial en educación inclusiva de todo el profesorado universitario.

La segunda dimensión se refiere a la socialización. Nos referimos a la emergencia de generar pautas de convivencia que estén basadas en el respeto a la diversidad, por lo que resulta necesario un impulso a la visibilización y trabajo pedagógico cierto de las competencias transversales. Esto es, se debe enfatizar la educación en valores en el contexto universitario como un elemento esencial para una formación integral y de calidad para todos los profesionales, con independencia de su sector profesional. Además, la socialización se vincula con el necesario empuje de movimientos sociales y voluntariado universitario, de tal forma la participación y la convivencia son dos ejes pedagógicos y sociales básicos que van de la mano (Leiva, 2019).

La tercera dimensión la denominamos adaptación, en el sentido de que la institución universitaria se debe de ajustar de forma permanente a los

acelerados cambios sociales y también demandas del propio alumnado, con o sin diversidad funcional. Por tanto, no es el alumnado el que debe de cambiar, sino las propias instituciones universitarias. Así pues, los procesos de adaptación son mecanismos internos que deben autogenerarse y auditarse de forma constante y permanente para poder adecuar las respuestas pedagógicas y que éstas sean inclusivas e interculturales. No hacemos referencia únicamente a aspectos de cambios lingüísticos o el fomento del uso de un lenguaje más inclusivo y no discriminatorio, que también; aludimos a la constitución de nuevos entornos, programas y plataformas didácticas que den respuesta a los nuevos retos y oportunidades que ofrece el entorno digital para mejorar las respuestas educativas a todo el alumnado universitario.

Los estudiantes han apuntado hacia una dirección pedagógica sumamente interesante e innovador desde una mirada social y constructivista de la inclusión. Así, la cuarta dimensión la encontramos en los protocolos. Este componente se relaciona con la existencia de normas, protocolos, o aspectos de recepción vinculados con la educación inclusiva en el escenario universitario. De hecho, en los últimos años se vienen generando protocolos a modo de guías de actuación para llevar en la práctica diseños universales de aprendizaje, así como la implementación de metodologías docentes favorecedoras de la inclusión tales como el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en problemas. Profundizar en estos elementos didácticos resulta fundamental para proseguir y avanzar en la construcción democrática y participación de la educación inclusiva en las universidades.

Las competencias las concebimos como una dimensión explicativa para la comprensión de cómo articular procesos y acciones educativas que sean auténticamente inclusivas. Así, hemos descubierto que este componente se apoya en la experiencia y en el desarrollo de competencias inclusivas del docente. Por tanto, resulta imprescindible el abordaje completo e integral de qué significa competencias inclusivas o, mejor dicho, competencias didácticas para la inclusión pedagógico del profesorado universitario. En todo caso, no dudamos que el interés por la inclusión en el contexto de la educación superior está creciendo tanto en España como en el resto del entorno europeo y en todo el mundo. Por ello, sí podemos afirmar sin miedo a equivocarnos que nuestro estudio apunta a una tendencia clara por la clarificación empírica y científica en el ámbito de la educación inclusiva universitaria. Esto es, pasar de las ocurrencias a las evidencias empíricas resulta a todas luces imprescindible por lo que esta dimensión requiere la implementación del estudio competencial en los sistemas de garantía de calidad (tanto internos como externos) en las distintas titulaciones de grado y máster en las universidades.

La aceptación se configura como la última dimensión específica para el reconocimiento de las actitudes propositivas hacia la inclusión educativa en la formación superior. Así, podemos concluir que las actitudes del alumnado universitario de la UMA son sumamente positivas y nos indican que la aceptación debe imbricarse en el propio centro de la comunidad universitaria. Es decir, las voces de los estudiantes son palancas de cambio para la extensión de sinergias positivas para la redefinición pedagógica de las universidades como organizaciones de aprendizaje en permanente cambio y respeto a la diversidad como valor y oportunidad para la sostenibilidad y la innovación social.

Finalmente, no podemos obviar que la UMA presenta déficits en los aspectos de socialización, formación y rol del docente, así como en adaptación, según las percepciones de los estudiantes universitarios. Esto requiere de una intervención adecuada para superar dichos elementos identificados como mejorables por parte del alumnado. Ahora bien, las estructuras y procesos desarrollados en los últimos años avalan un cambio real para la aplicación de una educación inclusiva que transforme la realidad universitaria de forma creativa e innovadora.

Referencias

- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Aust, R. (2018). Disability in higher education: Explanations and legitimisation from teachers at Leipzig University. *Social Inclusion*, 6(4), 125-136. DOI: <http://dx.doi.org/10.17645/si.v6i4.1641>
- Barton, L. (2008). *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Morata.
- Boydston, A. E., Bevan, S., & Thomas III, H. F. (2014). The importance of attention diversity and how to measure it. *Policy Studies Journal*, 42(2), 173-196.
- Domínguez, B. M. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (70), 165-184.
- Fundación Universia (2018). *Guía de atención a la discapacidad en la universidad*. Madrid: Universia. Recuperado de <https://www.fundacionuniversia.net/guia-de-atencion-a-la-discapacidad-2018/>
- García, M. G., & Cotrina, M. J. (2017). La contribución de la universidad al desarrollo de prácticas inclusivas: dilemas y propuestas para

- avanzar compartiendo. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 123-138.
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- González, E., & Roses, S. (2016). ¿Barreras invisibles? Actitudes de los estudiantes universitarios ante sus compañeros con discapacidad. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 219-235.
- Gros, M. (2016). Accesibilidad al proceso educativo en el entorno universitario. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 1-17. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.21920>
- Harnett, M. (2016). An exploration of the personal journeys of disabled students during the first year of Higher Education (Tesis doctoral). Cardiff Metropolitan University, Gales.
- Leiva, J. & Gómez, M.A. (2015). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(2), 185-200.
- Leiva, J. (2019). *La armonía de la inclusión educativa. Una propuesta formativa para el Grado de Pedagogía*. Granada: Comares.
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17.
- Moriña, A. & Melero, N. (2016). Redes de apoyo sociales y académicas de estudiantes con discapacidad que contribuyen a su inclusión en la enseñanza superior. *Revista Prisma Social*, (16), 32-59.
- Palomer, L. & López, R. (2016). Educación universitaria, formando profesionales y personas. *FEM*, 19(6), 281-285.
- R Core Team (2018). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/>.
- Rodríguez, G. & Luque, D. (2006). Adaptación curricular en el alumnado universitario con discapacidad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 29-38.
- Sánchez, A. (2011). La Universidad de Almería ante la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad: Ideas y actitudes del personal docente e investigador. *Revista de Educación*, 354, 575-603.

- Sandoval, M., Simón, C. & Mázquez, C. (2019). ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios. *Revista Complutense de educación*, 30(1), 261-276.
- Torelló, Ó. M., & Olmos, P. (2012). La atención a la diversidad en la educación superior: una perspectiva desde las competencias docentes. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 159-174.
- Torres, A. & Vallejo, M. (2018). ¿Contribuye la universidad al desarrollo de aprendizajes de calidad? Estudio descriptivo con estudiantes de la Universidad de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 129-142. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.295261>

Los Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento como medida inclusiva de atención a la diversidad en la Región de Murcia

Andrés ESCARBAJAL FRUTOS
Pilar ARNAIZ SÁNCHEZ
Carmen María CABALLERO GARCÍA

Datos de contacto:

Andrés Escarbajal Frutos
Departamento de DOE de la
Universidad de Murcia
andreses@um.es

Pilar Arnaiz Sánchez
Departamento de DOE de la
Universidad de Murcia
parnaiz@um.es

Carmen María Caballero García
Departamento de DOE de la
Universidad de Murcia
carmenmaria.caballero2@um.es

Recibido:06/06/2019
Aceptado:04/07/2019

RESUMEN

La Organización de las Naciones Unidas ha asumido el compromiso de trabajar para mejorar la vida de todos los ciudadanos como reto a alcanzar en el 2030. De entre los 17 objetivos que encontramos en la Agenda internacional de trabajo, destacamos el número 4, centrado en garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y de promover oportunidades de aprendizaje para todos. Por ello, en este estudio cuantitativo no experimental de corte descriptivo, se presentan los resultados del análisis de una medida específica de atención a la diversidad y de ordenación académica para mejorar el aprendizaje y el rendimiento de determinados alumnos dentro del sistema educativo. La muestra de este estudio descriptivo es de 2463 alumnos repartidos en las 196 unidades de PMAR del curso 2016/2017 y de 2507 alumnos en las 189 unidades de PMAR del curso 2017/2018 en el que se han utilizado análisis y pruebas inferenciales como la Shapiro-Wilk y la T de Student. De los resultados se destaca que la mayoría de alumnos escolarizados en los PMAR son de género masculino, con un total del 56,5% en toda la Región y que se produce un aumento del alumnado escolarizado en este programa en los dos cursos analizados, a excepción de las comarcas Vega del Segura, en la que se reduce y en Valle del Guadalentín donde se mantiene. Por ello y como una de sus conclusiones, sería recomendable fomentar la implantación de este tipo de programas para así dar continuidad al alumnado, evitando el absentismo y el abandono escolar, ofreciendo una educación inclusiva.

PALABRAS CLAVE: Educación Inclusiva; Medida Específica; Fracaso escolar; Abandono Educativo; PMAR.

The Programs of Improvement of Learning and Performance as a specific measure of attention to diversity in the Region of Murcia

ABSTRACT

The United Nations Organization is working to improve the lives of all citizens as a challenge to achieve by 2030. Among the 17 objectives that could be found in the International Work Agenda, we highlight the number 4, focused on guaranteeing an inclusive, equitable and quality education to promote learning opportunities for all. For this reason, in this descriptive and non-experimental quantitative study, the results of the analysis of specific measures of attention to diversity and of academic organization are presented to improve the learning and performance of certain students within the educational system. The sample of this descriptive study is of 2463 students distributed in 196 PMAR units of the 2016/2017 course and of 2507 students in the 189 units of PMAR of the 2017/2018 academic year. Inferential tests have been used, such as the Shapiro-Wilk and the Student's t-Test. From the results, it is highlighted that the majority of students enrolled in the PMAR are male, with a total of 56.5% in the entire Region of Murcia and that there is an increase in the students enrolled in this program in both courses analyzed. There are two exceptions of the districts: in Vega del Segura where it is reduced and in Valle del Guadalentín where it is maintained. Therefore, as one of its conclusions, it would be advisable to promote the implementation of this type of programs in order to provide continuity to students and avoiding absenteeism and school dropout, offering an inclusive education.

KEYWORDS: Inclusive education; Specific Measure; School failure; Educational Abandonment; PMAR.

Introducción

Las directrices de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 son claros y apuestan, al igual que diversos autores (Booth, Simón, Sandoval, Echeita y Muñoz, 2015; Florian, 2014; Nguyen, 2015; Norwich, 2008), por una educación inclusiva y de calidad en todos los ámbitos educativos y sociales. Desde esta premisa, se corrobora la necesidad de llevar a cabo estudios y reflexiones que permitan conocer las realidades existentes y desarrollar, de este modo, prácticas de mejora que persigan paliar las posibles barreras que dificulten la consecución de una educación plenamente inclusiva (Alderson y Gooday, 2018; Arnaiz, 2019; Arnaiz, Escarbajal y Caballero, 2017; Parrilla, Susinos, Gallego y Martínez, 2017).

En la actualidad, son numerosas las evidencias empíricas que verifican la existencia de altas tasas de fracaso académico y de abandono escolar prematuro entre los jóvenes escolarizados en el sistema educativo español (Álvarez y Martínez-González, 2016; Escarbajal, Izquierdo y Abenza, 2019; Sarceda-Gorgoso, Santos-González y Sanjuán, 2017). Cabe señalar que la concreción conceptual de los términos abandono y fracaso escolar ha sido compleja durante los últimos treinta años, siendo múltiples los autores que

han trabajado en su análisis y definición (Choi y Calero, 2013; Nieto, Portela, Torres y Rodríguez, 2018; Romero y Hernández, 2019). Esto se debe a que son fenómenos inestables y no estructurados que poseen un carácter relativo y dinámico, pudiendo ser explicados desde distintas variables presentes en los sistemas educativos, en los centros, en el profesorado, en las políticas educativas, en las prácticas docentes, en las condiciones personales, en el contexto social y en el entorno familiar (Susinos, Calvo y Rojas, 2014).

Es ineludible la preocupación por parte de instituciones políticas, sociales y educativas por establecer medidas específicas que mejoren la realidad actual y que fomenten el alcance de los objetivos planteados en el *Marco Estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la formación (ET 2020)*, configurado por el Consejo de Ministros de la Unión Europea (Consejo Europa, 2009). En este sentido, uno de los cuatro objetivos que han sido establecidos, es promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa, siendo un indicador clave de este objetivo la tasa de abandono temprano de la educación y la formación. De igual forma se prevé que, para el año 2020, la tasa de abandono temprano de la educación y la formación quede reducida a menos de un 10% entre los jóvenes de 18 y 24 años, siendo este porcentaje de 18,3% para el territorio nacional español según las últimas cifras oficiales (dato muy superior a la media de la UE-28 que es de 10,6%) (Instituto Nacional de Estadística, 2018).

La calidad del sistema educativo es un indicador del nivel de desarrollo alcanzado por una nación. Igualmente, la formación de los ciudadanos conlleva la garantía social de una ciudadanía activa y responsable, siendo este hecho fundamental en todo contexto democrático. Por ello, las problemáticas del fracaso escolar y el abandono temprano son objeto habitual de debate y análisis en las instituciones políticas y educativas del territorio nacional (Domingo y Martos, 2016; Pascual y Amer, 2013).

En esta línea, Martínez-Otero (2009) ratifica que el fracaso escolar provoca un malestar que puede sentirse fuera de las fronteras de la escuela, siendo una temática de estudio tanto en el ámbito educativo como en los contextos sociales, políticos y económicos, considerándose preciso crear un marco legislativo que regule las intervenciones educativas que tengan como pretensión neutralizar este fenómeno. Esta problemática se ha convertido en un asunto prioritario de las instituciones educativas en los países de nuestro entorno, de hecho, en el momento presente, hay un gran preocupación por la tasa de población estudiantil que no realiza formación alguna tras cumplir los años de escolarización obligatoria (Susinos et al., 2014).

Con el objetivo de paliar la situación en España, con la puesta en vigencia de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013), han sido desarrolladas diversas medidas específicas de atención a la diversidad en las distintas Comunidades Autónomas, dirigidas a reducir los altos índices de abandono y fracaso escolar. Entre dichas medidas, en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, se encuentran los Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR), los cuales tienen como

finalidad utilizar metodologías específicas mediante la organización de contenidos, actividades prácticas y ámbitos diferentes a los establecidos en el carácter general.

Los alumnos destinatarios de esta medida son aquellos que presentan dificultades relevantes de aprendizaje, no imputables a una falta de estudio o de esfuerzo. De esta forma, los equipos de orientación educativa pueden proponer la incorporación a este programa de aquellos alumnos que hayan repetido algún curso en cualquiera de las etapas educativas y que se encuentran en el primer o segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria en una situación de no promoción. De este modo, se persigue una formación óptima del alumnado destinatario de esta medida para que, posteriormente, pueda acceder al curso de 4º de la ESO por la modalidad ordinaria y obtenga el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (Amer y Mir, 2017).

Haciendo medición a la estructura que presentan los PMAR, cabe indicar que estos se organizan con materias diferentes a las desarrolladas en la modalidad de escolarización regular. En este sentido, en los dos cursos que conforman el PMAR (1º y 2º de PMAR), equivalentes a 2º y a 3º de la ESO, se trabajan tres ámbitos específicos: a) ámbito de carácter científico y matemático (incluirá aprendizajes de las materias de física y química, matemáticas y biología y geología); b) ámbito de carácter lingüístico y social (incluirá aprendizajes de las materias de Geografía e Historia y Lengua Castellana y Literatura) y c) ámbito de lenguas extranjeras. Además, dentro del bloque de las asignaturas de libre configuración autonómica, los alumnos cursarán las materias de Refuerzo de la Competencia en Comunicación Lingüística en ambos cursos del programa (Decreto n.º 220/2015, de 2 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia).

Uno de los aspectos fundamentales para lograr el buen funcionamiento de estos programas es la coordinación entre los docentes que imparten los diversos ámbitos con el fin de que planifiquen, de forma conjunta, estrategias metodológicas y didácticas que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje (Pinya, Pomar y Salvà-Mut, 2017). Es necesario, por tanto, que las estrategias empleadas se encuentren adaptadas a las características de todo el alumnado para conseguir la consecución de los objetivos de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (Arnaiz, De Haro y Maldonado, 2019; Bobo y Lene, 2019; Gómez, 2013).

Tras lo anteriormente expuesto, con la pretensión de brindar una visión de la realidad existente, se ha realizado un estudio para conocer la distribución geográfica de los PMAR y el número de alumnos que han sido escolarizados en los mismos en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia durante los cursos lectivos 2016/2017 y 2017/2018.

Objetivos

Los objetivos específicos del presente estudio son:

1. Identificar la distribución de los PMAR en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
2. Determinar el número de alumnos escolarizados en los PMAR según la variable de género.
3. Describir la progresión de los programas PMAR durante los dos años lectivos consecutivos 2016/2017 y 2017/2018.

Método

Muestra

La muestra de este estudio ha sido 2463 alumnos repartidos en las 196 unidades de PMAR del curso 2016/2017 y 2507 alumnos en las 189 unidades de PMAR del curso 2017/2018 de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

En la tabla 1, se expone la distribución de los centros en los que se han desarrollado los PMAR en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, diferenciando entre el número de centros con 1º de PMAR y con 2º de PMAR.

Tabla 1

Número de centros con unidades PMAR en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la CARM

	CURSO 2016/2017			CURSO 2017/2018		
	Primero de PMAR	Segundo de PMAR	TOTAL	Primero de PMAR	Segundo de PMAR	TOTAL
Número de centros con aulas PMAR	93	103	196	78	111	189

Procedimiento

Para la recogida de la información, se solicitaron los datos al servicio de estadística de la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM). Los datos que se demandaron fueron: información referida al número de centros que desarrollaban el Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR) para los cursos 2016/2017 y 2017/2018; la localización geográfica de los mismos (indicando localidad y municipio); número diferenciado de alumnos que cursaban 1º de PMAR y 2º de PMAR en cada curso escolar; y, por último, diferenciación del número de alumnos escolarizados en el programa según la variable del género. Una vez que se recibieron los datos, se elaboró una hoja de cálculo en el programa SPSS Versión 24 para Windows. Posteriormente, se elaboraron diversas tablas y figuras para representar la

información relacionada con cada uno de los objetivos y se realizaron las pruebas estadísticas pertinentes.

Diseño y análisis de los datos

Esta investigación ha seguido un diseño cuantitativo, no experimental del corte descriptivo.

Para el análisis de los datos han sido realizados estadísticos descriptivos y pruebas inferenciales. Ha sido aplicada la prueba de normalidad Shapiro-Wilk, la cual ha indicado que los datos siguen una distribución normal ($p > .05$). Posteriormente, ha sido utilizada la prueba T de Student para conocer si existen diferencias significativas entre el número de alumnado de género masculino y los de género femenino escolarizado en PMAR.

Resultados

Los resultados del presente estudio se exponen siguiendo el orden de los objetivos planteados.

En relación al objetivo 1, “Conocer la distribución de los PMAR en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia”, tal y como se expone en la tabla 2, cabe indicar que en la mayoría de las comarcas de esta región se encuentra un municipio, como mínimo, en el que no se está desarrollando ninguna unidad del PMAR y del Rendimiento. Únicamente es en la comarca Campo de Cartagena donde todos los municipios cuentan con algún centro de Educación Secundaria Obligatoria que desarrolla esta medida.

Destaca el caso de la comarca de Vega del Segura, pues a pesar de que es la comarca en la que se halla un mayor número de centros educativos en los que se pone en funcionamiento este programa específico, también es la comarca en la que se encuentra un mayor número de municipios en los que no hay ningún centro que desarrolle PMAR (como es el caso de los municipios de: Ulea, Villanueva del Segura, Ojos, Ricote y Blanca).

Tabla 2

Distribución de los centros con aulas PMAR por comarcas de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia

COMARCA	MUNICIPIOS	CENTROS CON AULA PMAR 2016/2017		CENTROS CON AULA PMAR 2017/2018	
		1º PMAR	2º PMAR	1º PMAR	2º PMAR
1. Altiplano	Yecla	-	2	-	2
	Jumilla	1	-	2	1
	Abanilla	1	-		
	Fortuna				
TOTAL		2	2	2	3

2. Noroeste	Moratalla	1	-	-	1
	Caravaca de la Cruz	3	2	2	4
	Bullas	-	1	-	1
	Cehegín				
TOTAL		4	3	2	6
3. Río Mula	Mula	3	3	3	3
	Pliego	1	1	1	1
	Albudeite				
	Campos del Río				
TOTAL		4	4	4	4
4. Vega del Segura	Murcia	24	28	20	29
	Beniel	1	1	1	1
	Santomera	1	-	1	-
	Alcantarilla	3	3	2	2
	Molina de Segura	4	6	-	6
	Las Torres de Cotillas	2	3	2	4
	Alguazas	2	2	2	2
	Ceutí	1	1	-	1
	Calasparra	-	1	1	-
	Cieza	5	5	5	5
	Abarán	2	2	1	2
	Lorquí				
	Archena			1	-
	Ulea				
	Villanueva del Segura				
	Ojós				
Ricote					
Blanca					
TOTAL		45	52	36	52
5. Valle del Guadalentín	Lorca	5	4	2	7
	Puerto Lumbreras	1	1	-	1
	Águilas	2	3	4	3
	Mazarrón	3	2	3	3
	Totana	1	3	-	3
	Alhama de Murcia	1	2	-	2
	Aledo				
Librilla					
TOTAL		13	15	9	19
6. Campo de Cartagena	Fuente Álamo	1	2	1	2
	Cartagena	16	16	17	16
	La Unión	2	2	2	2
	Torre Pacheco	1	2	1	2
	San Javier	2	2	2	2
	San Pedro del Pinatar	1	1	1	1
	Los Alcázares	2	2	1	2
TOTAL		25	27	25	27

En referencia al objetivo 2, "Analizar el número de alumnos escolarizados en los PMAR según la variable de género", se detalla que para el curso 2016/2017 el número total de alumnos escolarizados en el PMAR en la Región de Murcia era de 2463. De igual modo, se expone que en el número de alumnos por las distintas comarcas fue de: 46 alumnos en la

comarca del Altiplano; 89 en la comarca del Noroeste; 91 en la comarca del Río Mula; 1177 en la comarca de la Vega del Segura; 396 en la comarca del Valle del Guadalentín y, por último; 664 en la comarca del Campo de Cartagena.

En relación a la escolarización del alumnado en el PMAR según el género de los alumnos, tal y como puede observarse en la figura 1, en la mayoría de las comarcas de la Región de Murcia hay un mayor número de alumnos de género masculino escolarizados en el programa en el curso 2016/2017. Únicamente es en la comarca del Altiplano donde el número entre alumnos de género femenino y de género masculino es igual.

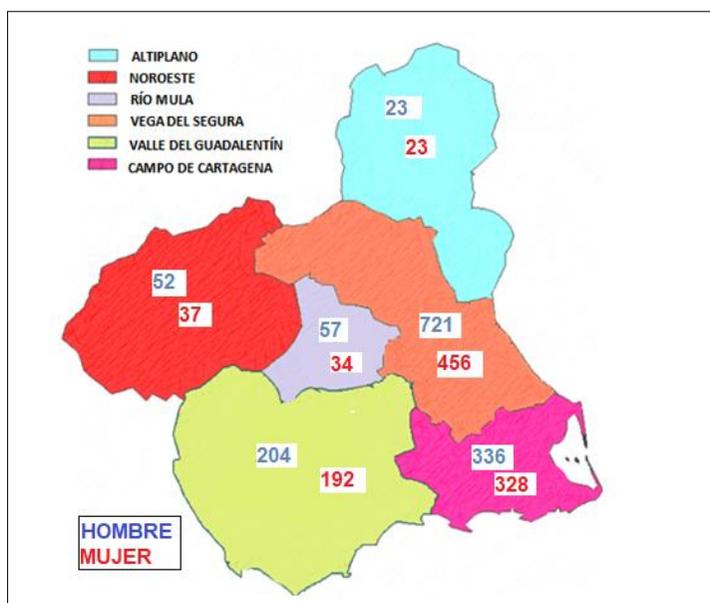


Figura 1. Distribución del número de alumnos escolarizados en PMAR para el curso 2016/2017 según la variable de género.

Una vez conocido el número de estudiantes, según el género, para cada una de las comarcas de la Región de Murcia, se ha realizado la prueba paramétrica T de Student para conocer si existen diferencias significativas entre el número de alumnos de género femenino y de género masculino escolarizados en PMAR. Esta prueba muestra la no existencia de diferencias significativas ($p=.693$) entre el número de alumnos de género masculino y de género femenino en el curso 2016/2017 en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

De igual modo, para el curso 2017/2018 el número total de alumnos escolarizados en el PMAR en la Región de Murcia fue de 2507. De igual forma, se expone que en el número de alumnos por las distintas comarcas

fue de: 60 alumnos en la comarca del Altiplano; 102 en la comarca del Noroeste; 95 en la comarca del Río Mula; 1174 en la comarca de la Vega del Segura; 396 en la comarca del Valle del Guadalentín y, por último; 680 en la comarca del Campo de Cartagena.

En relación a la escolarización del alumnado en el PMAR según la variable del género, tal y como puede observarse en la figura 2, en todas las comarcas de la Región de Murcia hay un mayor número de alumnos de género masculino escolarizados en este programa en el curso 2017/2018.

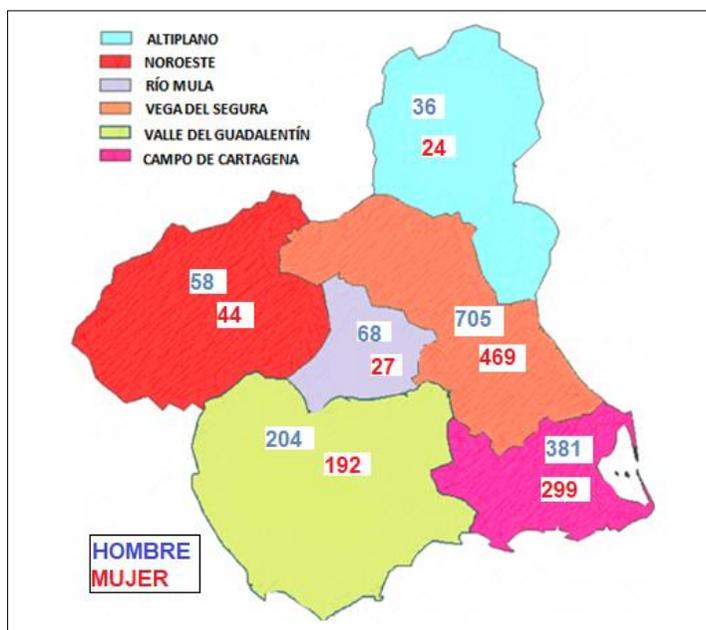


Figura 2. Distribución del número de alumnos escolarizados en PMAR para el curso 2017/2018 según la variable de género.

Una vez conocido el número de estudiantes en PMAR, diferenciando por género, en cada una de las comarcas de la Región de Murcia, se ha realizado la prueba paramétrica T de Student para conocer si existen diferencias significativas entre el número de alumnos de género femenino y de género masculino. Esta prueba ha mostrado la no existencia de diferencias estadísticamente significativas ($p=.623$) entre el número de alumnos de género masculino y de género femenino para el curso 2017/2018 en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

En relación al objetivo 3 de este estudio, "Analizar la progresión de los programas PMAR durante los dos años lectivos consecutivos 2016/2017 y 2017/2018", cabe señalar que, tal y como se muestra en la figura 3, el número de alumnado escolarizado en PMAR aumentó en el curso 2017/2018 en las comarcas de: Altiplano, Noroeste, Río Mula y Campo de

Cartagena. Sin embargo, en la comarca del Valle del Guadalentín, el número de alumnos escolarizados en PMAR, en ambos cursos escolares, se ha mantenido. Por su parte, en la comarca Vega del Segura, el número de alumnos se redujo en 3 para el curso 2017/2018.

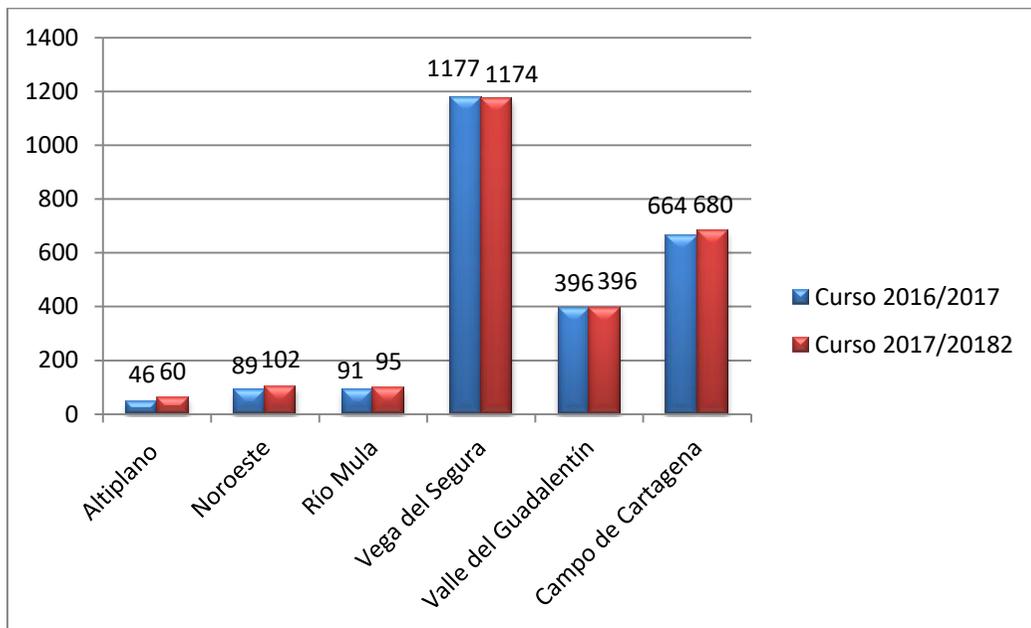


Figura 3. Progresión del número de alumnado escolarizado en PMAR para durante los cursos 2016/2017 y 2017/2018.

Discusión y conclusión

Como se ha podido comprobar con los avances producidos en las últimas décadas, se ha pasado de una sociedad fundamentada en la información, a estar apoyada en el conocimiento y la competencia. Ello supone que los logros y oportunidades de las personas van a depender de su cualificación, de su capacidad para reflexionar e interpretar la información para que el ciudadano activo adquiera un nuevo conocimiento (Fernández, Mena y Riviére, 2010). Por ello, se estima primordial que las instituciones responsables e involucradas, se preocupen por el déficit en la formación de los jóvenes, fenómeno que se encuentra influenciado, de forma directa, por las altas tasas de abandono y fracaso escolar.

Así, y como conclusión al primer objetivo de este estudio, se ha comprobado que el 67% de las aulas PMAR para el curso 2016/2017 se desarrollaron en la comarca de Vega del Segura. Sin embargo, la presencia de estos programas en comarcas como Altiplano y Noroeste no superan el 6%, siendo de 2,77% y 5,5% respectivamente. Por su parte, en el campo de Cartagena, se destaca que es la única comarca donde la implantación de

estos programas se produce en todos sus municipios. De este modo, se garantiza la continuidad en el sistema educativo para el alumnado, evitando el absentismo y abandono escolar en esta comarca (González, 2017).

En lo que refiere al segundo objetivo, se destaca que la mayoría de alumnos escolarizados en los PMAR en el curso 2016/2017 son de género masculino, con un total del 56,5% en toda la Región, siendo en la comarca Vega del Segura en la que se encuentra un mayor porcentaje de inscritos de este género (29,2%) y la comarca de Altiplano la que concentra el menor porcentaje (0,9%). En esta línea, se detalla que el porcentaje de los alumnos de género masculino, escolarizados en los PMAR en el curso 2017/2018, es del 58% siendo, nuevamente, la comarca Vega del Segura la que acoge al mayor número de alumnos de este género (28,1%). Este dato se relaciona con lo hallado en el estudio de Escarbajal, Izquierdo y Abenza (2019), donde se expone que la mayoría de alumnado absentista, en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, es de género masculino; demandando la implantación de determinadas medidas específicas para paliar esta situación, tales como los programas objeto de este estudio.

Por último, cabe señalar que en la mayoría de las comarcas se produce un aumento del alumnado escolarizado en este programa en los dos cursos analizados, a excepción de las comarcas Vega del Segura, en la que se reduce, y en Valle del Guadalentín donde se mantiene. Sería recomendable, por tanto, fomentar la implantación de este tipo de programas para así dar continuidad al alumnado, evitando el absentismo y el abandono escolar, ofreciendo una educación inclusiva (Arnaiz, Escarbajal y Caballero, 2017) que responda con eficacia y calidad a las necesidades educativas de este tipo de alumnado.

Referencias

- Arnaiz Sánchez, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI: avances y desafíos. Lección magistral leída en el acto Académico de Santo Tomás de Aquino*. Universidad de Murcia: Servicio de Publicaciones.
- Arnaiz, P., De Haro, R. y Maldonado, R. M. (2019). Barriers to Student Learning and Participation in an Inclusive School as Perceived by Future Education Professionals. *Journal of Approaches in Education Research*, 8(1), 18-24.
- Arnaiz, P., Escarbajal, A. y Caballero, C.M. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 195-210.
- Alderson, P. y Goodey, C. (2018). *Enabling Education: experiences in special and ordinary schools*. London: Tufnell.
- Álvarez, L. y Martínez-González, R. A. (2016). Cooperación entre las Familias y los Centros Escolares como Medida Preventiva del Fracaso y

del Riesgo de Abandono Escolar en Adolescentes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 175-192.

- Amer, J. y Mir, A. (2017). Los procesos de implementación de los Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR). Perspectivas del profesorado, el alumnado y las familias. *REOP*, 28(3), 133-150.
- Bobo, V. y Lene. B. (2019). Educational inclusion and belonging: a conceptual analysis and implications for practice. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15.
- Booth, T., Simón, C., Sandoval M., Echeita, G. y Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición Revisada y Ampliada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19.
- Choi, A. y Calero, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista de Educación*, 362, 562-593.
- Consejo de Europa (2009). Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»). Diario oficial de la Unión Europea, 29 de mayo de 2009: 2009/C 119/02.
- Decreto n.º 220/2015, de 2 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia.
- Domingo, J. y Martos, J. M. (2016). Análisis del discurso político en España sobre el fracaso escolar en Twitter. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24 (70), 1-31.
- Escarbajal, A., Izquierdo, T. y Abenza, B. (2019). El absentismo escolar en contextos vulnerables de exclusión. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 121- 139.
- Florian, L. (2014). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7 (2), 27-36.
- Gómez, S. C. (2013). The Vision for Inclusion. *Inclusion*, 1 (1), 1-4.
- González, M. T. (2017). Desenganche y abandono escolar, y medidas de reenganche: Algunas consideraciones. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 21 (4), 17-37.
- Parrilla, M. A., Susinos, T., Gallego, C. y Martínez, B. (2017). Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: cuatro

proyectos con un enfoque educativo y social. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 89, 145-156.

Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado, ISSN-e 1138-414X, Vol. 21, N° 4, 2017 (Ejemplar dedicado a: La formación de la juventud: Superando los límites de la escuela obligatoria.), págs. 17-37

Instituto Nacional de Estadística (2018). Recuperado de: https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925480602&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m1=PYSDetalle¶m3=1259924822888

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

Mena, L., Fernández, M. y Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, (extraord.), 119-145.

Martínez-Otero, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de educación*, 51, 67-85.

Nguyen, X.T. (2015). *The Journey to Inclusion*. Rotterdam: Sense Publishers.

Nieto, J. M., Portela, A., Torres, A. y Rodríguez, M. J. (2018). Del abandono educativo temprano al reenganche formativo: un estudio narrativo con biogramas. *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 36 (2), 93-114.

Norwich, B. (2008). *Dilemmas of difference: international perspectives and future directions*. London: Routledge.

Pascual, B. y Amer, J. (2013). Los debates sobre el fracaso y el abandono escolar. Las propuestas educativas internacionales y españolas. *Praxis Sociológica*, 17, 137-156.

Pinya, C., Pomar, M. I. y Salvà-Mut, F. (2017). Prevenir el abandono educativo en la educación secundaria profesional: Aportaciones del alumnado y del profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21 (4), 96-117.

Romero, E. y Hernández, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 22 (1), 263-293.

Sarceda-Gorgoso, M.C., Santos-González, M. C. y Sanjuán, M. M. (2017). La Formación Profesional Básica: ¿Alternativa al fracaso escolar?. *Revista de Educación*, 378, 78-102.

Susinos, T, Calvo, A. y Rojas, S. (2014). *El fracaso escolar y la mejora de la escuela*. Madrid: Síntesis.

Alumnado de origen extranjero y equidad educativa. Propuestas para una política educativa intercultural en España hoy

Miquel Àngel ESSOMBA GELABERT
Josep GUARDIOLA SALINAS
Katia Verónica POZOS PÉREZ

Datos de contacto:

Miquel A. Essomba Gelabert
Doctor en Educación
MiquelAngel.Essomba@uab.cat

Josep Guardiola Salinas
Profesor de secundaria
jguardio@gmail.com

Katia V. Pozos Pérez
Doctora en Educación
KatiaVeronica.Pozos@uab.cat

Recibido: 15/06/2019
Aceptado: 17/07/2019

RESUMEN

En España han estudiado 797.618 alumnos de origen extranjero durante el curso 2018-2019 en todos los niveles de enseñanza. Este alumnado se encuentra escolarizado en un sistema educativo que ha realizado grandes progresos para promover la equidad educativa de todos y todas, pero que no siempre recoge los esfuerzos invertidos en forma de éxito educativo. Al igual que en el resto de países europeos, el alumnado de origen extranjero obtiene peores resultados escolares que sus iguales nativos, y su promoción educativa entre etapas es inferior respecto a la media. Este artículo realiza un repaso al concepto y las prácticas de equidad educativa en general, y las relativas al alumnado de origen extranjero en particular, partiendo de la premisa de que si es equitativo para todo el alumnado, también lo debe de ser para el alumnado de familia extranjera. Se ofrece una perspectiva tanto europea como española del estado de la cuestión, y se abordan los grandes factores que deben considerarse para garantizar la equidad educativa con este alumnado: aprendizaje de la lengua y educación comunitaria dirigida a éstos, formación y capacitación del profesorado para desarrollar un enfoque intercultural, y participación de las familias. Por último, señalamos las propuestas de política educativa al respecto que surgen de un seminario de expertos sobre la temática que tuvo lugar en 2018, bajo los auspicios de la red europea SIRIUS de políticas educativas dirigidas al alumnado de origen extranjero y de minorías.

PALABRAS CLAVE: Política educativa; alumnado de origen extranjero; equidad educativa; educación intercultural.

Students with a migrant background and educational equity. Proposals for an intercultural educational policy in Spain today

ABSTRACT

In Spain, 797,618 students with a migrant background have studied during the 2018-2019 academic year at all levels of education. These students are enrolled in an educational system that has made great progress in promoting educational equity for all, but which does not always reflect the efforts invested in educational achievement. As in the rest of European countries, students with a migrant background obtain poorer school outcomes than their native peers, and their educational promotion between stages is lower than the average. This article reviews the concept and practices of educational equity in general, and those relating to students with a migrant background in particular, based on the premise that if it is fair for all students, it must also be for students of immigrant origin. It offers both a European and Spanish perspective on the state-of-the-art, and addresses the major factors that must be considered to ensure educational equity with these students: language learning and community education, teacher training to develop an intercultural approach, and family participation. Finally, we highlight the policy conclusions and recommendations that came up from an expert seminar on the theme that took place in 2018, within the framework of the European SIRIUS network on educational policies addressed to children and youngsters with a migrant background.

KEYWORDS: Educational policy; students with a migrant background; educational equity; intercultural education.

Introducción

La acogida e integración de personas extranjeras en España ha pasado en tan sólo dos décadas de ser una realidad minoritaria a ocupar la centralidad de los procesos demográficos y sociales de nuestro país. Las políticas sociales se han transformado en buena medida para dar cabida a tal desafío, y las educativas en particular se han visto confrontadas con aspectos como la enseñanza de la lengua escolar como segunda lengua, la formación del profesorado en educación intercultural, o el trabajo comunitario con las familias de origen extranjero en la escuela. Todo ello en aras de diseñar un sistema educativo equitativo que favorezca la igualdad de oportunidades de todo el alumnado, con independencia de su origen.

Sabemos que equidad educativa y alumnado de origen extranjero van de la mano porque todas las evidencias nacionales e internacionales constatan que éste último parte, en términos generales, de desventaja económica y desarraigo cultural. En consecuencia, toda política educativa que se precie de inclusiva debe ser equitativa para proporcionar oportunidades que favorezcan la igualdad, y así garantizar que el éxito educativo no se vea mediatizado por factores ajenos a los procesos educativos de los centros escolares, y a las competencias individuales del

alumnado.

En este artículo trataremos en primer lugar los factores que nos dibujan un sistema educativo fundamentado en la equidad educativa, partiendo de la premisa de que si es equitativo para todo el alumnado, también lo debe de ser para el alumnado de familia extranjera. Aun así, trataremos en una segunda parte aquellos factores específicos que deben considerarse para garantizar la equidad educativa con el alumnado de origen extranjero, a añadir a los anteriores. En tercer lugar, ofrecemos una mirada contextualizada de la equidad en España, y por último señalamos las propuestas de política educativa al respecto que surgen de un seminario de expertos sobre la temática que tuvo lugar en 2018.

La equidad educativa, factor clave del éxito educativo

Como decíamos al principio, hablar de alumnado de origen extranjero nos conduce directamente a hablar de equidad educativa, en la medida de que un sistema educativo más equitativo será un sistema educativo con mayores oportunidades de éxito educativo para este alumnado.

Cuando hablamos de la equidad educativa nos referimos a garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso, el aprovechamiento de los recursos educativos, de tal manera que se reduzca el peso de los factores que pueden condicionar las trayectorias educativas (Albaigés y Ferrer-Esteban, 2013). Entre estos factores destacan las circunstancias socioeconómicas, género y las que nos interesan en este análisis: el origen étnico o familiar (OCDE, 2014).

Es importante destacar que la equidad educativa es uno de los componentes que conforman el éxito educativo, junto con el rendimiento académico, la adhesión educativa, la transición educativa, el impacto y retorno de la inversión en educación (Albaigés y Ferrer-Esteban, 2011). A diferencia de los resultados académicos, la equidad educativa se centra en la superación de las desigualdades: desigualdades sociales en el acceso a la educación pre-primaria, postobligatoria y no formal a lo largo de la vida, suficiencia formativa y desigualdades sociales y territoriales en los resultados académicos, segregación escolar, crecimiento y diversificación de la demografía educativa, gasto público en educación/becas/gasto social, condiciones de vida y desigualdades sociales, condiciones de salud y desigualdad sociales y brecha digital. En el caso del alumnado de origen extranjero, nos preocupan sobre todo las desigualdades económicas, puesto que dicho alumnado está vinculado a una inmigración de naturaleza económica, y las culturales, por las potenciales desventajas que pueden producirse en cuanto al dominio de las lenguas del país y otros factores relacionados.

La literatura científica coincide en señalar la relación entre la equidad educativa y el contexto social. Sin embargo, cada vez es más difícil relacionar un fenómeno educativo con su entorno social más inmediato.

Investigaciones recientes apuntan a que la influencia del territorio en la socialización que se produce en la escuela es superior a la de la escolarización en sí. Si tenemos en cuenta que los territorios donde viven los millones de personas extranjeras instaladas en España son mayoritariamente desfavorecidos, tenemos ante nosotros una clave esencial para la equidad. Para responder esta cuestión hay que reconocer el papel que tienen los diferentes agentes que participan en los procesos educativos: alumnado, profesorado, familias, escuela y la comunidad. La adopción de una perspectiva comunitaria, que va más allá de la dimensión institucional de la educación, ofrece la posibilidad de disponer de una visión más clara y ecológica sobre la realidad sistémica. Por consiguiente, la realidad educativa se concibe como una red densa de relaciones entre diferentes agentes que, en esencia, tejen a un trabajo basado en la colaboración de su entorno (Fullan, 2011). Sin embargo, no todos los agentes tienen el mismo peso (Beach & Sernhede, 2011).

Si nos centramos en la escuela, señalamos que varias aportaciones mantienen que la composición de la escuela es un factor potente a la hora de explicar desigualdades (Duru-Bellat, 2004). Sin embargo, no se trata de un determinante en sí, sino que forma parte de un conjunto de factores complejos y dinámicas sociales presentes en el territorio que conforman la composición y que, a menudo, favorecen la segregación. La segregación se puede hacer en función de la variable «espacio» - *tracking o streaming* (Schlicht, Stadelmann-Steffen & Freitag, 2010) - o desde una lógica temporal (segregación temprana, intermedia o tardía). Aunque en una escuela se pueda tener un grado elevado de heterogeneidad social de los alumnos, la escuela dispone de posibilidades de progreso, a pesar de estar en un contexto social desfavorecido (INCLUD-ED, MEC, 2011). Sin embargo, es importante plantear cuál es el papel que tiene la escuela en la inclusión de la diversidad (Beach & Sernhede, 2011).

Pero debemos adentrarnos en todos aquellos factores que tienen que ver con los actores y las actrices principales en la equidad educativa: alumnado, profesorado y familias. A la hora de hablar de equidad educativa y alumnado, uno de los fenómenos que más preocupa por ejemplo en la UE es el abandono escolar prematuro o *early school leaving* (European Commission, 2015). En relación a esto, es importante apuntar la existencia de evidencias que demuestran que pertenecer a un contexto social desfavorecido no es sinónimo de desafección (Beach & Sernhede, 2011). Esto se identifica con procesos de resiliencia, según los cuales los estudiantes siguen adelante a pesar de las condiciones adversas de su entorno (Hanewald, 2011). Entre los métodos que promueven las cualidades o actitudes valorables en alumnos de contextos sociales desfavorecidos destacan aquellos que se centran en el riesgo, en los recursos o en los procesos (Yates & Masten, 2004). Con el fin de multiplicar los efectos positivos, hay que combinar estos métodos mediante intervenciones multisistémicas ubicadas en diferentes contextos de

desarrollo del alumno: la familia, la escuela y la comunidad. Cuando se habla de equidad educativa en contextos desfavorecidos, pues, es importante poner de relieve el rol de la comunidad de referencia a la hora de infundir un sentimiento positivo de pertenencia (Phillips Smith, 2003) y el papel de la mayoría social (Beach & Sernhede, 2011), más allá de las comunidades étnicas o minoritarias.

Profesorado y familias también juegan un rol esencial a la hora de construir equidad para el éxito. En el caso del profesorado, su contribución no viene marcada por sus características o comportamientos, sino por la función de la interacción sistémica que genera con otros agentes participantes y miembros de la comunidad educativa (Ofsted, 2008), tanto con el alumnado, como con las familias y la comunidad. En cuanto a las familias, últimas investigaciones no se centran únicamente en las características de las familias, sino en el tipo de relación que éstas establecen con la escuela y la comunidad (Grané & Argelagués, 2018). La literatura sostiene que aquellas familias que están fuertemente implicadas en la escolarización muestran una mejora educativa de sus hijos e hijas en varios aspectos (calificaciones, asistencia, habilidades cognitivas, comportamiento, adaptación o nivel máximo educativo alcanzado) (Dervarics & O'Brien, Center for Public Education). Aunque España no tiene una tradición significativa en esta materia, investigaciones como INCLUD-ED (MEC, 2011) o el Programa Social para el Apoyo Familiar en el Éxito Educativo (Obra Social La Caixa, 2012-2016) muestran avances significativos.

Políticas de equidad educativa y alumnado de origen extranjero en Europa

Como ya hemos señalado, la equidad educativa se relaciona fuertemente con factores de origen étnico o familiar. En consecuencia, una atención a la presencia del alumnado de origen familiar extranjero en los sistemas educativos resulta imprescindible. La UE hace décadas que ha invertido esfuerzo y propuesto políticas a los Estados-miembro en mejorar las condiciones y los procesos de equidad educativa de este alumnado específico.

Desde que se publicó la Directiva 77/486/CEE del Consejo sobre la educación de los hijos de trabajadores migrantes en 1977, la normativa europea ha sido un constante devenir sobre la cuestión. Baste recordar entre los más relevantes los Principios Básicos Comunes (PBC), adoptados en 2004, donde en su decimotercer principio se apunta que “los esfuerzos en educación son fundamentales para preparar a los inmigrantes, y en particular a sus descendientes, para que sean más exitosos y participantes más activos en la sociedad”. También merece ser mencionada la resolución del 2 de abril de 2009 del Parlamento Europeo, en la cual se solicitó aumentar los esfuerzos en educación debido al creciente número de niños

con origen migrante¹ en varios Estados miembros, o la Conferencia Ministerial de Zaragoza de abril de 2010, cuando se reafirmó que la educación desempeña un papel fundamental en el proceso de integración de los niños con origen migrante².

El tema de la equidad educativa del alumnado de origen extranjero ha ocupado y preocupado porque todos los informes e investigaciones son concluyentes con respecto a la realidad presente: existen diferencias importantes en el éxito educativo entre el alumnado de origen extranjero y sus iguales nativos. La literatura científica se ha centrado en factores individuales a la hora de explicar lo que resulta una desigualdad en detrimento del alumnado de origen extranjero. Dichos factores individuales tienen que ver con los antecedentes culturales y socioeconómicos de los padres de los alumnos, y la investigación sugiere que, si bien en general las desigualdades educativas pueden explicarse para toda la población en función de la ocupación de los padres, su nivel académico y los ingresos familiares, entre las minorías extranjeras las diferencias educativas persisten después de tener en cuenta los antecedentes socioeconómicos (Heath y Brinbaum 2007).

Estamos de acuerdo con Essomba, Tarrés & Franco-Guillén (2016) en que la política educativa y la organización del sistema educativo deberían ser factores moduladores en la relación entre origen cultural y familiar, y éxito educativo. Las políticas educativas nacionales han desempeñado un papel clave a la hora de fomentar la equidad educativa del alumnado de origen extranjero a través de medidas como el incremento de las tasas de escolarización de niños y niñas de familia extranjera en la etapa de educación infantil, el fomento de las actividades culturales y deportivas complementarias, la orientación y el apoyo académico – en especial durante la educación secundaria –, la composición social equitativa de los centros y la lucha contra la segregación, la comprensividad del sistema, o el incremento del gasto escolar por alumno.

Pero la equidad educativa con respecto al alumnado extranjero también se juega en otro terreno de factores más micro, que como decíamos en el primer apartado tienen que ver con los actores concretos que construyen el modelo educativo en el día a día: el profesorado en primera instancia, las familias y el mismo alumnado; también las entidades y la comunidad donde se inscribe la escuela.

En cuanto al profesorado, deseamos destacar que los maestros desarrollan un rol clave a la hora de garantizar la equidad educativa y promover así el éxito educativo del alumnado de origen extranjero. De hecho, se ha demostrado que las expectativas de los docentes tienen un gran efecto y que dichas expectativas se forman parcialmente en función de

¹ Utilizamos el término “origen migrante” como traducción del término anglosajón “*migrant background*”, que es el que se utiliza en los documentos europeos analizados.

² Idem.

la etnicidad (Schofield 2006). También sabemos que la calidad del profesorado es un factor más determinante que por ejemplo el tamaño de la clase (Payne 2008). Por eso los distintos informes de política educativa de nivel europeo proponen varias medidas para apoyar a los maestros: desde herramientas de diagnóstico para evaluar las capacidades y necesidades lingüísticas de los niños, hasta capacitación específica.

Esta atención al profesorado desde el reto de educar a alumnado de origen extranjero tiene y tendrá un efecto colateral que redundará sobre el conjunto del alumnado también: la capacitación profesional en diversidad, la pedagogía intercultural y la competencia lingüística se consideran medidas necesarias que integran todos los programas de formación desarrollo profesional de la escuela (OCDE 2015), unos contenidos que deberían incorporarse de manera transversal en la formación docente, en lugar de limitarla a módulos específicos, ya que éstos se han considerado menos efectivos (Severiens 2014).

Con respecto a las familias, su adhesión educativa resulta clave. Un diagnóstico generalizado a nivel europeo nos revela que, por ejemplo, el conocimiento del sistema educativo del país de acogida por parte de las familias de origen extranjero tiende a ser limitado, lo que hace disminuir la capacidad de los padres para supervisar las tareas escolares de sus hijos y acompañarlos académicamente. Muchas veces la segregación escolar de las familias de origen extranjero, y su concentración en determinados centros puede explicarse por la falta de información de los padres inmigrantes (Rothstein 2013). De ahí la importancia de asegurar que los ciudadanos de origen extranjero reciban información completa sobre el sistema educativo por una parte, y que por otra se involucren en el apoyo académico, ya que se relaciona positivamente con el éxito educativo del alumnado de origen extranjero (Schofield, 2006, Severiens 2014) y, al mismo tiempo, ayuda a intensificar los procesos de integración social de los propios padres.

Por último, en cuanto a los factores relacionados con el mismo alumnado de origen extranjero, todos los estudios concluyen que el aprendizaje de la lengua de la escuela – y por ende del país de acogida – es clave para el éxito educativo. El lenguaje es crucial para apoyar el desarrollo de este alumnado en el sistema educativo. La mayoría de los países europeos implementan formación lingüística específica para ellos en sus sistemas educativos, aunque siguiendo distintos modelos y enfoques. La OCDE hace hincapié en la necesidad de una capacitación adicional en lengua de instrucción, que dure lo suficiente como para que el aprendizaje se consolide y sea equiparable al de sus iguales nativos. Las prácticas concretas que demuestran ser más efectivas incorporan la intervención temprana en el lenguaje, el lenguaje de integración y el aprendizaje de contenidos, la participación de los padres, las evaluaciones de las necesidades individuales y la capacitación del profesorado (OCDE, 2010).

Equidad y alumnado de origen extranjero en España

La ley en España establece que es el mandato de las instituciones educativas implementar prácticas que fomenten la integración del alumnado en el sistema educativo. En consecuencia, corresponde a las comunidades autónomas desarrollar dicha integración en sus sistemas educativos. Como resultado, encontramos un mapa heterogéneo de 17 comunidades autónomas que implementan este aspecto tan importante en sus propios sistemas educativos de manera de manera diversa. Sin embargo, algunas buenas prácticas tienden a extenderse, con el enfoque en la enseñanza de idiomas y el apoyo al profesorado (Pozos, 2018).

De acuerdo con el avance de datos del curso 2018-2019 del Ministerio de Educación y Formación Profesional/Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, en España estudian 797.618 alumnos de origen extranjero en todos los niveles de enseñanza (Ministerio de Educación y Formación Profesional-Gobierno de España, s.f.).

Este alumnado se encuentra escolarizado en un sistema educativo que ha realizado grandes progresos para promover la equidad educativa de todos y todas, pero que no siempre los esfuerzos invertidos proporcionan los resultados esperados en términos de éxito educativo.

En líneas generales podemos afirmar que el sistema educativo español en su conjunto es equitativo. En concepto de escolarización, éste asegura un acceso universal pleno a la educación obligatoria entre los 6 y los 16 años, y escolariza a la práctica totalidad de niños y niñas entre 3 y 6 años. Y los resultados académicos, medidos mediante pruebas externas basadas en competencias, nos indican que el sistema induce un efecto de equidad, por el cual alumnado perteneciente a estratos sociales dispares entre sí acostumbra a obtener resultados similares (Gortazar, 2019) – el sistema educativo español es igualador – .

Antes bien, el sistema educativo español manifiesta deficiencias importantes en la escolarización del ciclo 0 a 3, así como en las enseñanzas postobligatorias no universitarias. Existen dificultades objetivas para conseguir un alto grado de participación del alumnado en los programas educativos postobligatorios, en especial en los ciclos de formación profesional, como consecuencia, en parte del abandono escolar temprano y del poco prestigio social, aunque está mejorando rápidamente, frente a los bachilleratos tradicionales. Es importante señalar que en España los estudios donde existe una mayor concentración de alumnado de origen extranjero son los de formación profesional.

En términos de éxito educativo, los datos muestran que existe un recorrido todavía largo por hacer. Por poner uno de los últimos resultados al respecto, se constata cómo aún hoy día, entre el alumnado español en general, la probabilidad de repetir curso de un alumno del cuartil socioeconómico bajo es casi 6 veces mayor que la de un alumno del cuartil socioeconómico alto. En esto, España se encuentra a la cola de todos los países de la OCDE y UE, siendo de lejos el país con mayores niveles de inequidad en los resultados de repetición de curso (Ídem.). Es decir, que

aunque un alto número del alumnado adquiere las competencias básicas, acabarán repitiendo curso y que los repetidores pertenecen a los sectores socioeconómicos más bajos, como es el caso de los alumnos extranjeros que proceden de países pobres, o en vías de desarrollo.

Las recetas para revertir esta inequidad son claras: un importante incremento presupuestario, una mejor organización de los centros, adelgazar de contenido el modelo curricular, mejorar el sistema de evaluación interna - que supere el abuso continuo de las repeticiones de curso - y externa, mejorar la formación del profesorado, democratizar los centros y dotarlos de mayor autonomía, entre otros.

A la espera que toda esta serie de medidas estructurales puedan ver la luz, y mejorar los niveles de equidad educativa del sistema para todo el mundo, la urgente realidad relativa al alumnado de origen extranjero nos empuja a efectuar análisis más particulares al respecto. Centraremos esta aproximación más pormenorizada en aquellos agentes que la anterior literatura sobre equidad educativa y escolarización de alumnado de origen extranjero destacan como claves, y que recordamos: el profesorado, las familias y el propio alumnado.

Empezando por el profesorado, diremos que la nueva composición de las aulas españolas requiere un profesorado preparado para atender lo inesperado y las necesidades de su alumnado de origen extranjero. Y ahí radica uno de los aspectos fundamentales para el éxito educativo: considerar que la equidad educativa no sólo consiste en alcanzar buenos resultados académicos por parte de este alumnado, sino también crear un marco de socialización y de relaciones marcado por la interculturalidad. De acuerdo con las directrices de educación intercultural de la UNESCO (2005), en España el profesorado no sólo tiene que promover una educación cargada de un contenido afectivo y moral, de respeto y conocimiento de otras culturas, sino también de pensamiento crítico, de fomento de valores positivos frente a la diversidad.

Ello requiere de un modelo de formación inicial y permanente del profesorado orientado a adquirir competencias profesionales para satisfacer las necesidades del alumnado de origen extranjero. La educación intercultural está presente en el currículo de los estudios de grado y posgrado españoles dirigidos al profesorado, pero todavía sin ocupar un lugar preferente, ni una estructuración transversal. Se debe seguir trabajando para el cultivo de un amplio y sólido bagaje intercultural del profesorado, así como la capacidad de reflexionar críticamente sobre la práctica educativa diaria en entornos de complejidad y desarrollar actitudes que le permitan ser crítico, reflexivo y comprometido.

En cuanto al rol de las familias de origen extranjero, en España nos encontramos en una situación que podemos calificar de contradictoria. Por una parte, las evidencias científicas señalan que la implicación de las familias (todas en general, y las de origen extranjero en particular) supone un impulso clave para la equidad educativa. Sin embargo, por otra parte

nos encontramos con un desarrollo legislativo que invita a restringir dicha participación – véase la LOMCE –, y reduce la capacidad de decisión de las familias en los órganos colegiados de gobierno de la escuela, como es el caso del Consejo Escolar (Andrés & Giró, 2016). En general, nuestro país se caracteriza por unas políticas educativas que promueven una participación escolar unidireccional, y que dibujan una gobernanza de naturaleza más vertical, con poco espacio para incorporar las propuestas de las familias.

En resumen, la participación de las familias no se produce de manera equilibrada e igualitaria. Son las familias más cercanas al ideario del centro, o aquellas que tienen un mayor nivel académico y socioeconómico las que más participan en la vida escolar. Las familias de origen extranjero, y también los grupos étnicos minorizados como el pueblo gitano, tienen un menor grado de participación en todos los sentidos en España. Estamos todavía lejos de incorporar una perspectiva intercultural, de género y comunitaria en nuestros centros escolares que favorezca un mayor grado de implicación de las familias.

Por último, y centrando nuestra atención en el propio alumnado de origen extranjero, en España el aprendizaje de las lenguas de la escuela resulta esencial. Sin embargo, en términos de equidad educativa concebida como algo amplio y envolvente del entorno del alumnado, en nuestro país consideramos imprescindible focalizar nuestra atención en un aspecto clave: las oportunidades de educación que este alumnado puede encontrar fuera de la escuela. Partimos de una evidencia, como que el grado de participación del alumnado de origen extranjero en actividades educativas de tiempo libre, o formativa extraescolares, es mucho más bajo si lo comparamos con sus iguales nativos (Iglesias, 2015).

Dicha baja participación coincide con una baja participación en general de la juventud española en organizaciones sociales, de voluntariado o de aprendizaje no formal. Las causas son múltiples, desde razones históricas hasta elementos de orden más sociológico, como el hecho de que la ausencia de un marco organizativo que reconociera y valorara las diferentes habilidades adquiridas durante la participación de los jóvenes en las diferentes actividades o formaciones ha supuesto un claro desincentivo (Injuve, 2017). Así pues, los esfuerzos por incrementar las oportunidades de participación en entornos de educación no formal del alumnado de origen extranjero deben desarrollarse en todas direcciones, y contemplando a sus iguales nativos también.

Propuestas de política educativa para fortalecer la equidad educativa respecto al alumnado de origen extranjero

Todas estas claves y retos de la política educativa de nuestro país respecto al alumnado extranjero fueron analizadas y discutidas en un seminario de expertos en el marco de la red SIRIUS (SIRIUS Network <http://www.sirius-migrationeducation.org/>) que es la red de políticas educativas para las personas de origen extranjero y minorías a nivel

Europeo. La red se enfoca en las generaciones jóvenes de familias inmigrantes, principalmente aquellas provenientes de países no europeos, pero también grupos étnicos minoritarios. SIRIUS brinda la mejor evidencia y prácticas en los principales debates sobre políticas educativas al promover y liderar las principales actividades sobre migración y educación para desarrollar la capacidad de las iniciativas en la educación de las personas migrantes (Pozos & Guardiola, 2018).

El seminario de expertos, organizado en España por el grupo de investigación ERDISC de la UAB³, se llevó a cabo a través de la Mesa Redonda SIRIUS 2.0 (nacional y regional) para el desarrollo de Políticas Educativas para las personas de origen migrante que tuvo lugar el 6 de julio de 2018 en la Secretaría de Igualdad, Migraciones y Ciudadanía de la ciudad de Barcelona.

Un aspecto central de la misión SIRIUS y sus actividades es facilitar un enfoque intersectorial que reúna a investigadores, legisladores, profesionales en el campo de la educación de migrantes, y los propios migrantes y refugiados. Juntos, identifican conjuntamente los desafíos y las necesidades, intercambian buenas prácticas y encuentran formas de colaboración para lograr objetivos mutuos. Es la convicción de SIRIUS que solo la cooperación entre la diversidad de partes interesadas se puede lograr un proceso sobre igualdad de oportunidades educativas para los niños y jóvenes migrantes y refugiados.

A continuación, presentamos las principales conclusiones de política educativa y recomendaciones que surgieron del debate, organizados a partir de los tres grandes protagonistas: profesorado, familias y alumnado de origen extranjero.

En cuanto al profesorado, señalamos las siguientes conclusiones y recomendaciones:

- Se constata, de manera unánime, que la mayoría del profesorado no ha sido formado suficientemente en educación intercultural. En consecuencia, se propone desarrollar una línea de cooperación entre sistema educativo y sistema universitario para formar al futuro profesorado en competencias de educación intercultural.
- El currículum de la formación en educación intercultural dirigida al profesorado debería fomentar la superación del supremacismo occidental, del etnocentrismo, y velar por un uso correcto y no racista del lenguaje. Ello requiere de una línea específica de trabajo por parte de las agencias de calidad universitaria a la hora de acreditar y evaluar títulos de formación de profesorado.
- El impulso de una política educativa intercultural en los centros escolares exige liderazgo y dinamización. Los equipos directivos resultan clave a la hora de desempeñarlo. Por lo tanto, debería

³ Los miembros del grupo de investigación ERDISC son (por orden alfabético): Meritxell Argelagués, Miquel Àngel Essomba, Pere Grané, Josep Guardiola, Edgar Iglesias, Katia Verónica Pozos, Anna Tarrés.

- crearse un programa específico de formación permanente para equipos directivos en materia de educación intercultural, entendida como una medida a favor del éxito educativo y por la equidad, en especial, con el alumnado de origen extranjero.
- Se constata la ineficacia de políticas educativas generalistas para atender los retos que plantea la equidad educativa en términos de escolarización del alumnado de origen extranjero. Para evitarlo, el diseño e implementación de políticas educativas de equidad debería hacerse siguiendo un modelo *bottom-up*, donde todos los sectores implicados en el proceso educativo puedan intervenir, apostando por un currículo intercultural y mediante un profundo conocimiento del entorno de la escuela y sus necesidades. La autonomía de los centros aquí resulta fundamental, y el compromiso e implicación del profesorado imprescindible.
 - La equidad educativa debe abordar la transformación de un currículum monocultural en intercultural si queremos que el alumnado de origen extranjero pueda verse reconocido en él. Fomentar la presencia de las manifestaciones culturales en los centros escolares desde una óptica intercultural debe ser un imperativo, no sólo para los centros con alumnado de origen extranjero sino para todos. Es necesario reclamar un viraje de la política curricular actual hacia parámetros de interculturalidad, plurilingüismo y diversidad.
 - En España no se conocen políticas públicas favorables a la incorporación de profesorado de origen extranjero al sistema educativo. La rigidez de la propia función pública, así como la falta de programas de mentoría y apoyo a estudiantes de maestro exigen con urgencia una estrategia estatal para avanzar en este terreno, clave por muchos motivos para reforzar la equidad educativa en materia de interculturalidad.
 - En este mismo sentido, la inclusión efectiva y formal en los equipos pedagógicos de los centros de profesionales especializados en la educación social o la sanidad pública, podría ser un elemento importante para promover el conocimiento mutuo en el seno de las comunidades educativas de escuelas con presencia de familias y alumnado de origen extranjero.

Con respecto al rol de las familias de alumnado de origen extranjero, apuntamos a continuación las siguientes conclusiones y recomendaciones:

- Los problemas de segregación escolar no surgen precisamente de las familias de origen extranjero, sino de las nativas. Son muchas de éstas las que rechazan matricular a sus hijos e hijas en escuelas donde exista presencia de alumnado de origen extranjero. Por lo tanto, debemos recordar una vez más que la composición del alumnado de un centro escolar debe responder a la realidad de su entorno social, y no crear escuelas-*ghetto*. Las políticas de

- matriculación son una herramienta importante en manos de la administración para erradicar la segregación escolar y apostar por la equidad educativa y la igualdad de oportunidades del alumnado de origen extranjero.
- La participación de las familias de origen extranjero se debe entender en un sentido amplio, como un derecho de estas familias a expresar no sólo sus opiniones, sino a tener poder de decisión real sobre los cambios en las estructuras y los procesos propios de los centros escolares.
 - Por consiguiente, los ayuntamientos deben habilitar espacios físicos, de formación en participación, de aprendizaje, y de dinamización para incrementar dicha participación. Se debe cambiar radicalmente el actual concepto de participación, basado en un modelo pasivo y de organización jerárquica, por otro más activo con organizaciones y procesos comunitarios y colaborativos. La educación ya no pertenece en exclusividad al claustro de profesorado, sino que debe ser un proceso compartido comunitario.
 - Si se desea que las familias de origen extranjero participen en la escuela, se deben facilitar horarios accesibles y compatibles con la jornada laboral, a la vez que se deben ofrecer recursos válidos para una comunicación eficaz: servicios de traducción o mediación, utilización creativa de las TIC, implicación de antiguo alumnado extranjero del centro o de las entidades de inmigrantes del territorio, cursos de idiomas.
 - La promoción y difusión de buenas prácticas que se han puesto en funcionamiento en otros centros, y que pueden ser un modelo a seguir por parte de las familias, han de poder ser difundidas. Las autoridades locales juegan un rol clave para ello. También en el apoyo (mediante la figura de agentes comunitarios) del fomento de comisiones de trabajo mixtas (equipo directivo, profesorado y familias de origen extranjero), o el refuerzo de las asociaciones de familias de las escuelas.
 - La legislación educativa actual debería adaptarse a esta necesidad de trabajo comunitario y participación activa en los centros escolares. Se deberían tener en cuenta otras formas de participación “no reglada” o “informal”. La participación de los “no asociados” a las asociaciones de familias puede ser también rica y aportadora de nuevas ideas.

Por último, con relación al propio alumnado de origen extranjero, y en particular el alumnado adolescente o joven, apuntamos las siguientes conclusiones y recomendaciones:

- La participación de los jóvenes de origen extranjero en contextos no formales de educación genera beneficios positivos para éstos: a nivel personal, académico, en términos de cohesión social y

- aprendizaje de competencias. Por ello, Se propone diseñar itinerarios educativos que desde la colaboración y la corresponsabilidad de centros educativos y entidades de base educativa, contribuyan a la erradicación de la segregación y apuesten por la equidad.
- Se constata que la equidad educativa dirigida al alumnado de origen extranjero naufraga, en muchas ocasiones, en los procesos de transición entre etapas o bien entre centros. Con el fin de superar las dificultades asociadas a estas transiciones, se necesita una política educativa que sea integral, y que permita conectar los aprendizajes y el currículo entre los contextos formal, no formal e informal de la educación.
 - El aprendizaje de la lengua como herramienta para seguir el currículo resulta insuficiente. El alumnado de origen extranjero necesita espacios informales de socialización donde la lengua sea un instrumento para disfrutar y relacionarse, y no sólo para aprender. En entornos de diversidad cultural se deben hacer más esfuerzos a favor del aprendizaje lingüístico. Los ayuntamientos deben promover programas de mentoría lingüística puesto que se revelan como una herramienta formativa y de socialización muy eficaz.
 - En el ámbito local, se propone detectar o identificar los espacios de participación naturales donde transitan y viven los y las jóvenes de origen extranjero. De este modo, se pueden compartir proyectos educativos (como la educación en el tiempo libre) y comprender el sentido de la participación por parte de estos ciudadanos. A su vez, dicha identificación de espacios naturales puede complementarse con el impulso de espacios en formación intercultural en los que participan educadores y educadoras con estos jóvenes. En estos espacios se favorecerá el reconocimiento mutuo como una vía para identificar prejuicios y estereotipos, y evidenciar que todos y todas somos parte de la diversidad.
 - Se señala la práctica deportiva como una herramienta intercultural, ya que la programación de la educación física cuenta con mucho potencial para la construcción de relaciones personales. Además pueden darse lógicas de participación horizontal, si los jóvenes no conocen las actividades planteadas. En este sentido, hace falta una estrategia estatal para el fomento del deporte como espacio de interculturalidad, y en el cual los y las jóvenes de origen extranjero.
 - Emerge con fuerza la realidad alrededor de los jóvenes menores extranjeros no acompañados (MENA). Se señala que ni existen suficientes recursos para atender a su totalidad, ni los que existen disponen de programas adecuados para acogerles e integrarles. En este sentido, se apunta a la urgencia de un plan estatal, dotado de

los recursos necesarios, que permita hacer frente a tamaño reto. Dicho plan estatal debería incluir agentes responsables de extranjería, de educación y de protección de menores, y sus programas deberían ser integrales y teniendo a la persona menor en el centro de las propuestas. Se propone también efectuar cambios en la Ley de Extranjería que permitan que, una vez estos menores alcanzan la mayoría de edad, dispongan de los permisos necesarios de residencia y trabajo que les autoricen para integrarse socialmente.

Apuntes finales: oportunidades y amenazas del contexto actual

La apertura de un nuevo ciclo político en España este 2019, en todos los niveles de la administración, debe permitirnos ser optimistas en cuanto a la posibilidad de que las distintas recomendaciones apuntadas puedan ser tenidas en cuenta e implementadas. La oportunidad de derogar la LOMCE, fuente inagotable de inequidad educativa para el alumnado en general, y para el alumnado de origen extranjero en particular, abre la puerta para que los gobiernos autonómicos puedan articular políticas educativas sensibles a los temas tratados con más seguridad jurídica y recursos adicionales.

En materia de formación del profesorado, también resultará clave la participación de diez universidades españolas desde 2019 en el ambicioso proyecto de “universidades europeas”, cuatro catalanas, dos valencianas, dos madrileñas y dos andaluzas. Al tratarse de centros universitarios en aquellas comunidades autónomas con más presencia de población extranjera, se vislumbran oportunidades de enriquecimiento y de fortalecimiento internacional de los estudios de grado que capacitan para la profesión docente.

El papel de los nuevos ayuntamientos también puede ser favorable, si consideramos que es en el ámbito local donde más y mejor pueden articularse las acciones vinculadas a una política educativa de equidad que contemple a las familias de origen extranjero, y al propio alumnado de este origen como protagonista.

Sin embargo, resultaría inexacto acabar este artículo sin mencionar las amenazas que se ciernen sobre el horizonte con respecto a las recomendaciones incluidas en el artículo. Estamos convencidos que la crisis humanitaria que persiste en el mediterráneo, y que tiene por consecuencia la emergencia de nuevos flujos migratorios de personas demandantes de asilo y refugiadas, seguirá afectando seriamente a España en el futuro inmediato. Tanto la nueva inmigración proveniente de países en guerra (Essomba, 2016), como el incesante goteo de menores no acompañados originarios del Magreb darán desde ya mucho que analizar y proponer.

Del mismo modo, observamos con inquietud el auge de la extrema derecha en Europa y en nuestro país, contraria a la diversidad y la

educación intercultural, y favorable a un repliegue identitario que excluye la posibilidad que las personas de origen extranjero puedan vivir en condiciones de plena ciudadanía.

Más que amedrentarnos, dichas amenazas demográficas y políticas no hacen más que reafirmarnos en nuestro compromiso en la construcción de sociedades libres, diversas, respetuosas, y donde la extranjería, lejos de ser un factor determinante de la vida cotidiana de centenares de miles de personas, no sea más que un simple detalle de naturaleza administrativa.

Referencias

- Albaigés i Ferrer-Esteban, (dirs.) (2013). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013*. Fundació Jaume Bofill, Col. Polítiques, núm 80. Barcelona.
- Andrés Cabello, S y Giró Miranda, J. (2016). La participación de las familias en la escuela: una cuestión compleja. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*. UNED. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Número 7 (2016). pp.28-47.
- Barber, M. and Mourshed, M. (2011). *How the world's best performing school Systems come out on top*. London: McKinsey.
- Beach, Dennis and Sernhede, Ove (2011). From learning to labour to learning for marginality: School segregation and marginalization in Swedish suburbs. VL 32. DO - 10.1080/01425692.2011.547310. *British Journal of Sociology of Education*.
- Belli, S. (2015). Prejuicios lingüísticos y educativos en la comunicación intercultural. Cuando el malestar social se reproduce en el aula de enlace. *Praxis sociológica*, 19, p. 59-85
- Belli, S. (2013). Voces de nuevos hablantes, voces de nuevas subjetividades. Emociones y actitudes lingüísticas en el giro poscolonial. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, n. 56.
- Benedicto, J. (2017). *Informe Juventud en España 2016*. Madrid: Instituto de la Juventud. Gobierno de España.
- Collett, E., Clewett, P. & Fratzke, S. (2016). *No way out? Making additional migration channels work for refugees*. Brussels: Migration Policy Institute Europe.
- Consortium INCLUD-ED, MEC, (2011). *Actuaciones de Éxito en escuelas europeas*. Ministerio de Educación. Num 9. Madrid, España.
- Dervarics & O'Brien (2011). The Eight Characteristics of Effective School Boards. *American School Board Journal*. National School Boards Association.
- Dronkers, J., and Heus, M. (2011). *The Educational Performance of Children of Immigrants In Sixteen OECD Countries*. CReAM

Discussion Paper 10. http://www.cream-migration.org/publ_uploads/CDP_10_12.pdf.

Duru-Bellat, M. (2004). *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux?* Paris: L'Harmattan.

Essomba, M.A. (2017). The right to education of children and youngsters from refugee families in Europe. *Intercultural Education*, 28:2, 206-218.

Essomba, M.A.; Tarrés, A. & Franco, N. (2017). *Research for Culture Committee - Migrant Education: Monitoring and Assessment*. Directorate General for Internal Policies Policy Department B: Structural and Cohesion Policies Culture and Education. Brussels, European Parliament. This document is available on the internet at: <http://www.europarl.europa.eu/supporting-analyses>

European Commission. (2015). *A whole school approach to tackling early school leaving. Policy messages*. Directorate-General for Education and Culture. Brussels, European Commission. This document is available on the internet at: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/early-leaving-policy_en.pdf

Fernández Reino, M. (2013). *Ethnicity and Education in England: Ethnic Differentials in Academic Progress, Expectations and Choices*. Universitat Pompeu Fabra. <http://www.tdx.cat/handle/10803/126032>.

Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole system reform*. Centre for Strategic Education, Victoria

Gortazar, L. (2019). *¿Favorece el sistema educativo español la igualdad de oportunidades?* FEDEA, Estudios sobre la Economía Española no. 2019-17, Madrid.

Grané, P. y Argelagués, M. (2018). Un modelo de educación comunitaria para la mejora de las relaciones entre las familias, escuelas y comunidades: revisión de las experiencias locales en Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana y Canarias. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(4), 51-70. DOI:10.30827/profesorado.v22i4.8394

Hanewald, K. (2011). Explaining Mortality Dynamics, North American Actuarial Journal, 15:2, 290-314, DOI: 10.1080/10920277.2011.10597622

Heath, Anthony, and Yaël Brinbaum. 2007. "Guest Editorial: Explaining Ethnic Inequalities in Educational Attainment." *Ethnicities* 7 (3): 291-304. DOI:10.1177/1468796807080230. <http://etn.sagepub.com/content/7/3/291.short>.

Heckmann, Friedrich. 2008. "Education and Migration Strategies for

Integrating Migrant Children in European Schools and Societies: A Synthesis of Research Findings for Policy Makers.” Brussels.

Huddleston, T. (2016). *Largest-ever European survey of immigrants gives big picture on long-term integration*. Brussels: Migration Policy Group.

Iglesias, E. Educación Intercultural en el Tiempo Libre. Acción educativa en tiempos neoliberales. Ed. Popular. Madrid, 2015, ISBN:9788478846412

Leadbeater, Charles & Wong, Annika (2010). Learning from the Extremes. CISCO.

Legrain, P. (2016). *Refugees Work: The Humanitarian Investment That Yields Economic Dividends*. New York City: Tent Foundation.

Martínez, M. i Albaigés, B. (dirs.) (2012). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011*. Barcelona: Mediterrània & Fundació Jaume Bofill.

Ministerio de Educación y Formación Profesional - Gobierno de España. (s.f.). Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado [Conjunto de datos]. Recuperado 29 junio, 2019, de <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado.html>

OCDE, (2012). Panorama de la educación 2012. Indicadores de la OCDE. Santillana.

OCDE, 2014 Society at a Glance 2014. OECD Social Indicators. DOI: https://dx.doi.org/10.1787/soc_glance-2014-en.

Ofsted, (2008). Learning outside the classroom. How far should you go?. Reference no: 070219.

Payne, Charles. 2008. The Persistence of Failure in Urban Schools. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Phillips, Tim & Smith, Philip. (2003). Everyday incivility: Towards a benchmark. *The Sociological Review*. 51. 10.1111/1467-954X.00409.

Pozos, K.V. (2018). The kaleidoscope of immigration in Spain: From sending country to host country. In: Koehler, C.; Bauer, S.; Lotter, K.; Maier, F.; Ivanova, B.; Ivanova, V.; Darmody, M.; Seidler, Y.; Tudjman, T.; Wolff, R.; Kakos, M.; Pozos-Pérez, K.V. (2018). *Qualitative Study on Migrant Parent Empowerment*. European Forum for Migration Studies (efms). Institute at the University of Bamberg, Germany. Brussels, European Commission. Available at: <http://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2018/11/ALFIRK-Qualitative-Study-on-Migrant-Empowerment.pdf>

- Pozos, K.V. & Guardiola, J. (2018). Spanish country report. En: Lipnickiené, K; Siarova, H. & Van Der Graaf, L. (2018). *Role of non-formal education in migrant children inclusion: links with schools. Sirius Watch 2018 Full Report*. PPMI, European Commission. Available at: http://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2018/11/SIRIUS-Watch_Full-report-1.pdf
- Riederer, Bernhard, and Roland Verwiebe. 2015. "Changes in the Educational Achievement of Immigrant Youth in Western Societies: The Contextual Effects of National (Educational) Policies." *European Sociological Review* 31 (5): 628–42. DOI:10.1093/esr/jcv063. <http://esr.oxfordjournals.org/content/31/5/628.abstract>.
- Rochex, Jean-Yves (2008). PISA et les enquêtes internationales. Enjeux scientifiques, enjeux politiques a *Revue française de pédagogie* 2008/3 (n° 164).
- Schlicht, R., I. Stadelmann-Steffen, and M. Freitag. 2010. "Educational Inequality in the EU: The Effectiveness of the National Education Policy." *European Union Politics* 11 (1): 29–59. DOI:10.1177/1465116509346387. <http://eup.sagepub.com/content/11/1/29.abstract>.
- Schofield, Janet Ward. 2006. *Migration Background, Minority-Group Membership and Academic Achievement: Research Evidence from Social, Educational and Developmental Psychology*. AKI Research Review, 5. Berlin: Wissenschaftszentrum für Sozialforschung Berlin. https://books.google.es/books/about/Migration_Background_Minority_group_Memb.html?id=nHSpYgEACAAJ&pgis=1.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO. 93 pp. ISBN- 978-92-3-300018.6
- Yates, T. M., & Masten, A. S. (2004). The promise of resilience research for practice and policy. In T. Newman (Ed.), *What works? Building resilience: Effective strategies for child care services* (pp. 6–15). Ilford, England: Barnardo's.

Convivencia escolar, participación y atención a la diversidad: el Programa PrInCE

Alicia PEÑALVA VÉLEZ
Maria Asunción VEGA OSÉS

Datos de contacto:

Alicia Peñalva Vélez
Universidad Pública de Navarra
alicia.penalva@unavarra.es

Maria Asunción Vega Osés
Universidad Pública de Navarra
mvegaose@educacion.navarra.es

Recibido: 12/06/2019

Aceptado: 20/07/2019

RESUMEN

Uno de los desafíos fundamentales de la educación inclusiva es propiciar una convivencia respetuosa con la diferencia. Los centros educativos inclusivos fomentan una convivencia positiva entre todos sus miembros, a través de la plena participación de todos ellos en la comunidad educativa, a través de procesos colaborativos y cooperativos. La convivencia escolar habitualmente ha estado ligada al estudio de problemas como la disrupción, la indisciplina o el acoso escolar pero en la actualidad se constata la necesidad de abordarla desde una perspectiva de escuela global. La convivencia escolar es el proceso mediante el cual todos los miembros de la comunidad educativa aprenden a convivir con los demás. El objetivo de este estudio es presentar el PrInCE (Programa Inclusivo de Convivencia Escolar) y describir cómo plantea estructurar el trabajo en convivencia escolar en los centros educativos para lograr : (1) que los centros caminen hacia la inclusión a través del trabajo específico en convivencia escolar, (2) que las culturas de los centros se articulen en base a la percepción de la convivencia escolar como una herramienta fundamental de atención a la diversidad del alumnado, y de creación de comunidades educativas inclusivas, (3) que el trabajo en convivencia escolar se plantee como un trabajo necesariamente planificable, sistemático y evaluable. Por todo ello en este trabajo se fundamenta el programa PrInCE desde la perspectiva inclusiva, y se presentan los elementos que lo definen como programa de convivencia escolar.

PALABRAS CLAVE: Convivencia escolar; Inclusión; Participación; Programa; Formación.

School life, participation and diversity: the PrInCE Program.

ABSTRACT

Inclusive education has the challenge of promoting a respectable coexistence with difference. The inclusive educational centers foster a positive coexistence among all its members, through the full participation of all of them in the educational community, through collaborative and cooperative processes. School coexistence has usually been linked to the study of problems such as disruption, indiscipline or bullying, but nowadays there is a need to address it from a global school perspective. School coexistence is the process by which all members of the educational community learn to live with others. The objective of this study is to present PrInCE (Inclusive Program of School Coexistence) and describe how it proposes to structure work in school coexistence in schools to achieve: (1) that schools move towards inclusion through specific work in coexistence school, (2) that the cultures of the centers are articulated based on the perception of school coexistence as a fundamental tool of attention to the diversity of the students, and creation of inclusive educational communities, (3) that the work in coexistence school is considered as a work necessarily planned, systematic and evaluable. For all these reasons, the PrInCE program is based on an inclusive perspective, and the elements that define it as a program of school coexistence are presented.

KEYWORDS: School coexistence; Inclusion; Participation; Program; Training.

Inclusión educativa y convivencia escolar

La inclusión significa promover la participación de todos los miembros que componen un centro educativo, en la vida académica, social y cultural de dicho centro, con el objetivo de que pase a ser una verdadera comunidad educativa. Esto implica crear estructuras que favorezcan y fomenten la participación democrática y equitativa de todos los miembros del centro en la creación de un proyecto educativo común e inclusivo. La inclusión implica por lo tanto sustentar la educación en metodologías cooperativas y colaborativas que fomenten el aprendizaje de todos y todas y favorezcan la participación de todos y todas. Se trata de que se puedan eliminar todas las barreras para la participación que nacen de la interacción que se da entre los diferentes agentes educativos y sus contextos (Ainscow, Booth y Dyson, 2006).

Son barreras que coexisten en tres dimensiones: (1) la cultura escolar, referida a los valores, creencias y actitudes compartidas por la comunidad educativa), (2) los procesos de planificación, coordinación y funcionamiento del centro: proyectos educativos y curriculares, organización, metodología..., y (3) las prácticas e interacciones establecidas en el aula. Por eso la existencia de culturas inclusivas en los centros educativos busca crear una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y

estimulante, en la que todos y cada uno de sus miembros se sientan valorados (profesorado, alumnado, personal de administración, servicios y familias). Es por esto que desde el modelo inclusivo, en los centros y aulas inclusivas, se promueven la convivencia y las relaciones interpersonales entre todos los colectivos que las integran, sin exclusión de ninguno, rechazando cualquier tipo de discriminación por motivos de edad, género, etnia, país, capacidad u orientación sexual (Arnaiz, 2004; Gómez, 2012; López-Azuaga, 2018; Sáez, Fernández y Pascual, 2017).

En sus inicios el modelo inclusivo estuvo orientado a la atención del alumnado que presentaba necesidades educativas especiales. Sin embargo con el paso de los años ha ido centrando su atención en la comprensión de la diversidad como una característica propia de todas las personas, vinculada a nuestra diversidad de potencialidades, necesidades, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje (Gómez, 2012). La diversidad ha pasado de ser lo que identifica a determinados niños y niñas, evidenciando sus diferencias, a ser lo que guía la educación (Arnaiz, Escarbajal y Caballero, 2017; Blanco, 2008; Valenzuela, Guillén y Campa, 2014). La inclusión responde a la diversidad de necesidades de todos y cada uno de los alumnos y alumnas (Parrilla, 2006), y para ello necesita transformar los sistemas educativos, las culturas, las prácticas educativas y la propia organización de los centros educativos (Blanco, 2008).

Es evidente por lo tanto que, como señala López-Melero (2011), la educación inclusiva en un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas, un proceso que supone participación y convivencia. De hecho, en palabras de Messias, Muñoz y Lucas-Torres (2012), uno de los desafíos fundamentales de la educación inclusiva es propiciar una convivencia respetuosa de la diferencia. Por ello definen la escuela inclusiva como aquella que fomenta una convivencia positiva entre todos sus miembros, a través de la plena participación de todos ellos en la comunidad escolar, a través de procesos colaborativos y cooperativos. Como señalan Andrés y Sarto (2009) el trabajo en convivencia está presente en la filosofía de la educación con orientación inclusiva, porque esta educación da relevancia al entramado de relaciones sociales que se establecen entre alumnado, profesorado y familias (y entre cada uno de ellos con los demás).

Desde esta premisa, autores como De Vicente (2010) y López-Azuaga (2017) remarcan que no se puede conseguir un contexto escolar inclusivo si las relaciones entre el alumnado y los demás miembros de la comunidad educativa no son positivas. Resulta necesario, para desarrollar centros educativos con carácter inclusivo, crear en ellos un ambiente de convivencia y respeto a la diversidad, a través del cual poder fortalecer estrategias para desarrollar aprendizajes válidos, personalidades equilibradas y respetuosas, y ciudadanos responsables ante sí mismos y ante el mundo (Casanova, 2011; Valenzuela et al., 2014). Trabajar la convivencia escolar, por lo tanto, resulta fundamental para el desarrollo de

la educación y las escuelas inclusivas, y para el desarrollo de las cuatro dimensiones teóricas que interactúan de manera sistémica entre sí en la configuración de la inclusión educativa: las políticas, los conceptos, las estructuras y las prácticas (Ainscow et al., 2006).

Es esta interacción la que permite la presencia, el progreso y la participación de todo el alumnado, siempre y cuando se detecten y eliminen las barreras que se pueden plantear en ese proceso interactivo. La presencia hace referencia a los lugares centros “donde” todos y todas son aceptados y apoyados por sus iguales y por los distintos miembros de la comunidad, y “donde” sus necesidades quedan satisfechas (Arnaiz, 2004). El progreso hace referencia a la educación de todo el alumnado dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas educativos estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades (Stainback y Stainback, 1999), o desarrollando prácticas educativas como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (Jiménez-Ruiz, 2016). La participación (Booth y Ainscow, 2001) significa aprender con otros y colaborar con ellos, mantener una implicación activa con lo que se está aprendiendo y enseñando, y reconocer y ser reconocido por lo que se es y ser aceptado por esto mismo. El término de participación refuerza la noción de un sentimiento activo de pertenencia, de “unirse a” (Black-Hawkins, Florian y Rouse, 2007).

Todo ello fundamentado en la calidad de las experiencias de aprendizaje que cada individuo vive mientras está escolarizado, vinculadas necesariamente a su bienestar personal y social. Ninguno de estos objetivos (la presencia, el progreso y la participación de todo el alumnado sin exclusiones) puede lograrse sin trabajar de manera específica la convivencia escolar. Porque aunque habitualmente ha estado ligada al estudio de problemas como la disrupción, la indisciplina o el acoso escolar (Peñalva-Vélez, López-Goñi, Vega-Osés y Satrustegui, 2015; Pérez-Fuentes, Gázquez-Linares, Fernández-Baena y Molero, 2011), en la actualidad se constata la necesidad de abordarla desde una perspectiva de escuela global (Córdoba-Alcaide, Del Rey, Casas y Ortega-Ruiz, 2016).

El objetivo es poder atender a todos los elementos que la configuran: la red social de los iguales, sus potencialidades y riesgos, la gestión que los docentes realizan de las relaciones interpersonales, las normas educativas y sociales concretadas en la disciplina, y los problemas y conflictos que surgen de dicha gestión (Córdoba-Alcaide et al., 2016). El propósito es que se desligue de la palabra “problema” y se aborde desde una mirada más positiva en la que se incluyan lentes como la diversidad, la tolerancia, el diálogo, los derechos, las responsabilidades, la participación, la democracia o la ciudadanía (Godás, Santos y Lorenzo, 2008).

La convivencia escolar es el marco que define cómo establecer relaciones interpersonales y grupales satisfactorias en el ámbito escolar (Ortega, 2007, Córdoba-Alcaide et al., 2016), el proceso mediante el cual todos los miembros de la comunidad educativa aprenden a convivir con los demás

(Carretero, 2008). También es uno de los elementos fundamentales a desarrollar en el marco de la educación inclusiva y los centros educativos inclusivos. En definitiva, es una prioridad educativa, un factor de calidad (Ortega y Del Rey, 2004), uno de los aspectos nucleares de la tarea educativa, y el contexto escolar, el principal escenario para su aprendizaje (Córdoba-Alcaide, Del Rey, Casas y Ortega-Ruiz, 2016; Ortega-Ruiz, Casas y Del Rey, 2014; Peñalva et al., 2015)

Por todo ello, el objetivo de este estudio es presentar el PrInCE (Programa Inclusivo de Convivencia Escolar) y describir como plantea el trabajo en convivencia en los centros educativos para lograr: (1) que los centros caminen hacia la inclusión a través de acciones educativas que focalicen la atención en la convivencia, (2) que las culturas de los centros se articulen en base a la percepción de la convivencia como una herramienta fundamental de atención a la diversidad, y de creación de comunidades educativas inclusivas, (3) que el trabajo en convivencia se plantee como un trabajo necesariamente planificable, sistemático y evaluable.

La convivencia escolar desde una perspectiva global e inclusiva

La convivencia escolar es un constructo psicopedagógico (Córdoba-Alcaide, Del Rey y Ortega-Ruiz 2014; Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, 2012) que en la actualidad no sólo se circunscribe a las instituciones escolares, sino también a los espacios virtuales y la comunicación inmediata, en lo que viene a denominarse Ciberconvivencia (Del Rey, Casas y Ortega-Ruiz, 2017; Ortega-Ruiz, Casas y Del Rey, 2014; Ortega-Ruiz y Zych, 2016). Los tres elementos conceptuales que la fundamentan son (Córdoba-Alcaide et al., 2014, p.207): (1) el elemento relacionado con el reconocimiento de que existe maltrato entre iguales, y la necesidad de analizar los contextos escolares y conocer los elementos es potencian este fenómeno) (2) el elemento relacionado con la necesidad de abordar la convivencia a nivel curricular e incluir el desarrollo personal y socio-afectivo del alumnado en las acciones educativas (desde una perspectiva preventiva); y (3) el elemento relacionado con la gestión democrática de la convivencia, con la normativa de convivencia, con las medidas educativas para hacer frente a la indisciplina y la disrupción, y con la participación de toda la comunidad educativa en dicha gestión.

A partir de la definición de estos tres elementos, se evidencia un desarrollo que en el presente nos lleva a comprender y explicar la convivencia escolar desde cinco principios que estimamos ineludibles:

1. Forma parte del currículum. Es un constructo teórico-práctico y una necesidad que es y debe ser atendida en todos los niveles de concreción curricular. Desde el primer nivel referido a la legislación, a través de la normativa estatal y autonómica existente (Vega-Osés, 2017; Vega-Osés y Peñalva-Vélez, 2018). Desde el segundo nivel referido a la concreción

de dicha legislación en los documentos de cada centro (proyectos educativos y planes de convivencia) (Zych, Romera y Cabrera, 2016). Y también desde el tercer nivel referido al aula y a cuanto acontece en ella (programas de convivencia y acciones educativas) (Gómez-Ortiz, Ureña y Ortega-Ruiz, 2016).

2. Debe planificarse y evaluarse. Dado el valor que tiene para el buen funcionamiento de los centros y el desarrollo socio-emocional de los miembros de la comunidad educativa, debe planificarse y responder a modelos y programas (Córdoba-Alcaide et al., 2016; Fernández-García, 2008; Torrego, 2006), en un intento de lograr objetivos específicos a través de acciones integradas. Debe evaluarse de forma sistemática para establecer las prioridades de trabajo en los diferentes niveles curriculares, y para determinar la efectividad de las intervenciones (Alvarez-García et al., 2012; Martín et al., 2003). “La convivencia exige disponer de un modelo claro sobre qué queremos que llegue a significar la educación como transformación positiva del alumnado, y estar dispuestos a gestionar de manera adecuada el logro de las metas educativas” (Ortega-Ruiz y Córdoba-Alcaide, 2017, p.20).
3. El trabajo en convivencia debe implicar a todo el centro desde una perspectiva ecológica, sistémica, comunitaria y global (Ortega-Ruiz y Córdoba-Alcaide, 2017). Desde una perspectiva ecológica porque compete a todos los protagonistas del sistema educativo, en todas sus actuaciones. Va más allá de lo personal para abordar el propio sistema de normas, valores, sentimientos y comportamientos (Ortega-Ruiz y Córdoba-Alcaide, 2017). Desde un enfoque sistémico porque los centros educativos se configuran como un sistema, compuesto por tres tipos de agentes que forman un conjunto dinámico y relativamente estable: alumnado, profesorado y equipo directivo (Kreuz, Casas, Aguilar y Carbó, 2009). Desde un enfoque comunitario de la vida social del centro escolar porque cada centro se presenta como una unidad de convivencia, configurada a partir de la coexistencia y la articulación de tres grupos humanos: profesorado, alumnado y familias (Ortega-Ruiz y Del Rey, 2001). Desde una perspectiva global porque el concepto de escuela global focaliza las relaciones interpersonales que están siempre presentes en las tareas y procesos relacionales que ponen en marcha profesorado y alumnado durante la interacción didáctica (Del Rey et al, 2017).
4. El trabajo en convivencia debe basarse en la necesaria formación de los agentes educativos. Todos los agentes educativos, toda la comunidad educativa, debe estar formada de manera específica. Pero principalmente el profesorado como responsable de articular y poner en marcha las acciones curriculares para su desarrollo en los centros y aulas (Penalva-López, 2016; Peñalva-Vélez et al., 2015). La formación resulta fundamental en primer lugar porque no se puede dar por sentado que posean las competencias necesarias para llevarla a la

práctica educativa. En segundo lugar porque como indican González-Gil, Martín-Pastor, Flores, Jenaro, Poy y Gómez-Vela (2013) existen estas necesidades formativas tanto entre los docentes, como entre las administraciones, el alumnado y las familias. En tercer lugar, porque como señalan González-Gil et al. (2016) y Martín et al. (2003) entre las medidas de intervención necesarias debe estar la formación, pero no enfocada a través de cursos, sino a través de programas de formación que permitan una reflexión y revisión conjunta de la práctica.

5. Debe configurar la cultura de los centros. Se entiende este principio desde la definición de cultura de centro en el sentido en que se define desde el enfoque inclusivo: como la dimensión orientada hacia la creación de una comunidad segura, acogedora y colaboradora (Booth y Ainscow, 2011). Se entiende también como el patrón de creencias básicas compartidas que un grupo ha aprendido acerca de cómo resolver sus problemas de adaptación externa e integración interna, y que ha funcionado lo bastante bien como para ser considerado válido y, por tanto, es enseñado a los nuevos miembros como el modo correcto de percibir, pensar y sentir en relación con esos problemas (Schein, 2004). Tal y como se plantea en el Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2011), es la dimensión que busca desarrollar en la comunidad educativa valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, el alumnado y las familias (Sandoval, López, Miquel, Durán, Giné y Echeita, 2002).

La creación de culturas inclusivas implica trabajar de forma específica en la construcción de la comunidad y el establecimiento de valores inclusivos. Permite abordar de una manera holística los tres grandes elementos complejos que se incluyen en los estudios sobre clima escolar (Ortega-Ruiz et al., 2014, 614-615): las relaciones de verticalidad entre el profesorado y el alumnado, las relaciones horizontales o sistemas de relaciones interpersonales del alumnado entre sí, o contexto de los iguales y su complejidad, y en último lugar los elementos perturbadores de la convivencia escolar que se convierten en factores de inseguridad para el correcto desarrollo de las relaciones verticales y horizontales. El objetivo fundamental es lograr otro modelo educativo, basado en aprender a convivir juntos.

El PrInCE (Programa inclusivo de Convivencia Escolar): líneas de trabajo y retos de futuro.

La importancia de trabajar la convivencia escolar en los centros y en las aulas inclusivas queda reflejada no sólo en el nivel teórico que se acaba de exponer. Se puede ver también objetivado en un nivel práctico en los modelos e instrumentos de evaluación que diferentes autores han creado para analizar y evaluar la calidad educativa desde la perspectiva de la inclusión, de sus principios, retos y objetivos. En el trabajo de Jiménez-Ruiz (2016, p.143) se presenta una relación de instrumentos que persiguen

dicho objetivo desde el planteamiento de la inclusión educativa. Esto significa que hacen referencia de forma específica al enfoque global de la diversidad, no limitado al ámbito de la educación especial.

Entre estos instrumentos se encuentra el Proyecto IQUEA de Ainscow (1991), el Index para la Inclusión de Ainscow y Booth (2000), el Modelo Inclusiva de Duk (2008), o el ACADI de Arnaiz y Guirao (2015). La propia autora en su trabajo desarrolla un instrumento al que denomina Escala ACOGE (Jiménez-Ruiz, 2016). Guirao y Arnaiz (2014), y posteriormente López-Azuaga (2017 y 2018) añaden instrumentos a la recopilación anterior, tales como el AVACO-EVADIE de Biencinto, González-Barbera, García-García, Sánchez-Delgado y Madrid-Vivar (2009), o la Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas de Marchesi, Durán, Giné y Hernández (2009). López-Azuaga (2018) también presenta su propio instrumento denominado Guía para la evaluación de centros educativos desde la perspectiva de la educación inclusiva.

Desde el ámbito de la convivencia escolar se cuenta también con un gran abanico de propuestas teórico-prácticas que centran el trabajo en temas tan diversos como las habilidades sociales, la resolución de conflictos, la disciplina o el acoso escolar. Y todo ello desde enfoques diferentes, que van desde la prevención, a la reeducación o la intervención, y dirigidos al conjunto de la comunidad o a individuos particulares (Torrego y Martínez, 2014). En los ámbitos nacional e internacional son muchos los programas relacionados con el aprendizaje y mejora de la convivencia escolar que se han desarrollado, implementado y (en pocas ocasiones) evaluado. Vega-Osés (2017) los clasifica según tres categorías: los vinculados a la educación socio-emocional, los que inciden en la formación en resolución de conflictos, y los que centran su atención en la prevención de la violencia (Peñalva-Vélez y Vega-Osés, 2017).

Destacan otras clasificaciones que se pueden encontrar en autores como Ortega, Fernández y Del Rey (2001) o Martín et al. (2003), Fernández García (2008), García-Raga y López-Martín (2011), Córdoba-Alcaide (2013), Penalva-López (2016) y Ortega-Ruiz y Córdoba-Alcaide (2017). Son ineludibles las referencias al Modelo Integrado de Mejora de la Convivencia (Torrego, 2007), los Modelos SAVE (Ortega y Del Rey, 2001) y ANDAVE (Ortega-Ruiz y Del Rey, 2003), y el más reciente MCC de Ortega-Ruiz y Córdoba-Alcaide (2017). Sin obviar por supuesto programas dirigidos de forma específica al ámbito digital como el Cyberprogram 2.0 (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014), y el ConRed (Del Rey, Casas y Ortega-Ruiz, 2012).

En este contexto se desarrolla el PrInCE, que se define como Programa porque se diseña como un instrumento destinado a facilitar el logro de unos objetivos y metas de carácter específico a través de acciones integradas, promoviendo la evaluación del cumplimiento de las mismas. El PrInCE se define como inclusivo porque busca:

- remover las barreras para el aprendizaje y la participación existentes

en los centros a través de un programa de convivencia escolar basado en seis dimensiones básicas de trabajo: (1) gestión de normas y cohesión grupal, (2) educación socio-moral, (3) educación socio-emocional y de resolución de conflictos, (4) relaciones de ayuda entre iguales, (5) la comprensión y actuación ante el acoso y ciberacoso.

- transformar la cultura de los centros, incidiendo de manera específica en los factores que derivan en barreras para el aprendizaje: los personales del profesorado (su formación, experiencias, creencias y actitudes) y los internos del aula (la organización del aula y el plan de trabajo y la metodología empleada).
- Aumentar la capacidad de los centros para dar respuesta a la diversidad del alumnado, y atender a la vulnerabilidad que, por distintas causas, puedan presentar las personas o colectivos.

El PrInCE plantea una serie de elementos fundamentales en un programa:

- La validez y la fiabilidad del programa para el cumplimiento de los objetivos para los que se diseña.
- El trabajo sistemático, global e integrado en los aspectos que aborda el programa.
- Un trabajo integrado de todos los agentes responsables del diseño y puesta en marcha del programa.
- Un marco sólido de trabajo para la aplicación del programa en las aulas.
- Un cuerpo de conocimientos que posibilita evaluar la eficacia del programa, y los resultados finales del mismo.

Los objetivos generales del PrInCE son tres: implementar un trabajo sistemático e integral en convivencia escolar en los centros escolares y en todos los niveles educativos. Hacer competente al alumnado de las diferentes edades para el desarrollo de una convivencia escolar positiva. Proporcionar al profesorado de los centros una formación teórico-práctica que les haga competentes en convivencia escolar. La propuesta que se plantea para ello es de tipo cerrado y monocurricular.

La potencialidad del programa reside en dos aspectos fundamentales: parte de la formación previa del profesorado encargado de su implementación, se aplica de forma escalonada a lo largo de los diferentes cursos, de acuerdo a un mismo esquema de trabajo. Dicho esquema contempla que los objetivos de trabajo, y los contenidos (clasificados en módulos) se van a trabajar en todos los cursos, en el mismo orden cronológico, pero adecuados a las características evolutivas de cada etapa. En la Tabla 1 se representa de manera gráfica esta propuesta de aplicación.

Tabla 1

Módulos de trabajo, objetivos y distribución por cursos del PrInCE (elaboración propia)

	MÓDULOS DE TRABAJO	OBJETIVOS GENERALES	ETAPAS Y CURSOS														
			INFANTIL			PRIMARIA						SECUNDARIA				BACHILLER FP	
			1°	2°	3°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°	4°	1°	2°
BLOQUE DE TRABAJO 1 Septiembre-diciembre 8 sesiones	MÓDULO 1. TRABAJO EN NORMAS	Fomentar la seguridad del alumnado en el centro															
	MÓDULO 2. COHESIÓN GRUPAL	Facilitar el sentimiento de pertenencia y la interacción entre el alumnado															
	MÓDULO 3. EDUCACIÓN SOCIO-MORAL	Mejorar la calidad de las relaciones interpersonales															
BLOQUE DE TRABAJO 2 Enero a mayo 10 sesiones	MÓDULO 4. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS Y EDUCACIÓN SOCIO-EMOCIONAL	Potenciar estrategias que conduzcan a la resolución pacífica de conflictos															
	MÓDULO 5. RELACIONES DE AYUDA	Generar relaciones de ayuda que eviten las relaciones de amistad cerradas o el "sálvese quien pueda"															
	MÓDULO 6. ACOSO Y CIBERACOSO	Profundizar en el conocimiento del acoso y en las acciones a realizar para su erradicación															

La metodología de trabajo propuesta es de tipo cooperativo y supone la puesta en marcha en las aulas de los contenidos a través de estructuras cooperativas. No se considera necesaria la formación previa ni del profesorado ni del alumnado en trabajo cooperativo. Esto es así porque se proponen estructuras cooperativas simples en los primeros cursos, para ir ascendiendo con los años y la edad, hacia estructuras de trabajo más complejas. Con esto se consigue la doble finalidad de que los agentes implicados en la puesta en marcha del programa trabajen de forma cooperativa y en el proceso aprendan los aspectos esenciales de dicha metodología de trabajo.

Se considera necesario desarrollar una evaluación del programa en tres momentos diferentes: al inicio, durante el desarrollo y al final. de este modo es posible obtener información relativa a: de dónde parte el alumnado y a dónde llega al final de cada curso, la efectividad o no de la formación que plantea el programa, cómo se está implementando, y qué aspectos deben revisarse y adecuarse, qué dificultades presenta la puesta en marcha en las aulas del programa, qué ventajas presenta la puesta en marcha en las aulas del programa, qué evolución longitudinal se ve en el alumnado a lo largo de los cursos, qué evolución se observa en aspectos relacionados con el clima del aula, el clima de centro, y las competencias del profesorado en convivencia escolar, y qué efectividad tiene el programa en sí mismo.

El diseño del programa responde así a esos cinco principios en base a los que estimamos se debe comprender la convivencia escolar: como parte

de los currículos educativos, como objeto de planificación y evaluación, como actividad que debe implicar a todo el centro, y que debe basarse en la necesaria formación de los agentes educativos implicados, y como configuradora de la cultura inclusiva de los centros educativos.

Conclusiones

Tal y como se ha señalado el objetivo de este estudio es presentar un programa de convivencia escolar, el Programa PrInCE. Un programa que ha sido diseñado para servir al profesorado, y a los centros educativos, como herramienta para la puesta en marcha de la convivencia escolar. Es un instrumento de trabajo que proporciona una estructura concreta para poder trabajar la convivencia en diferentes etapas educativas, que se basa además en los principios de planificación, sistematicidad y evaluación del trabajo realizado. Su fortaleza reside en estos principios y en su carácter inclusivo, que posibilita que trabajar la convivencia siguiendo el PrInCE implique crear culturas de centro inclusivas y diversas.

En este sentido nos adherimos a lo que Martín et al. (2003) afirman cuando dicen que la meta de todas las medidas de intervención que se dirijan a un centro en tanto que institución, se puede resumir en conseguir que todas las personas compartan unos mismo principios de actuación. Los autores justificaban esta afirmación desde la premisa de que la mejora de la convivencia necesita un estilo de centro, y para lograrlo se hace necesaria una coherencia (que no homogeneidad) en la práctica del profesorado. “La contradicción y la arbitrariedad hacen muy difícil educar a los alumnos en un modelo positivo de relaciones interpersonales” (Martín et al., 2003, p.89).

Por esto el Programa plantea como tres necesidades ineludibles, la primera de ellas, trabajar la convivencia en los centros desde la perspectiva de la inclusión. El objetivo es lograr culturas de centro no sólo inclusivas, sino, sobre todo culturas de convivencia en la diversidad. La segunda necesidad es la de trabajar con toda la comunidad educativa desde el principio y por lo tanto de incorporar la participación de todos los agentes desde los principios de equidad y no exclusión. La tercera y última necesidad es la de formación de todos los agentes educativos para el trabajo de convivencia escolar (González-Gil, Martín-Pastor, Poy y Jenaro, 2016), para trabajar por la disolución de las barreras que existen para el aprendizaje y la participación.

Por todo ello se plantea un Programa Inclusivo de Convivencia Escolar, porque el programa tal y como lo define Pérez Juste (2006) es un documento técnico que responde a un plan de acción que concreta los objetivos y metas a conseguir, prevé y planifica las actuaciones a llevar a cabo, selecciona y decide los medios a utilizar, desarrolla una aplicación sistemática, y no obvia la evaluación del propio programa. Y esta necesidad de sistematización es la que demandan la educación y los centros a la hora de trabajar la convivencia escolar y la inclusión.

Una sistematización que se va asentando ya a través de los distintos estudios referidos a cómo evaluar la convivencia escolar, pero que debe aún desarrollarse en la práctica de los centros y aulas (Ortega-Ruiz y Córdoba-Alcaide, 2017), fundamentalmente a través de procesos de evaluación de las propuestas educativas implementadas y de su planificación rigurosa (Peñalva-Vélez et al., 2015). La puesta en marcha del PrInCE no excluye el recurso a otros programas específicos de trabajo referidos a las diferentes dimensiones definidas.

En este sentido, resulta básica la adecuación de las actuaciones y decisiones al contexto, tal y como se señala en el Modelo Integrado de Convivencia Escolar de Torregó (Fases I a IV) (Torregó, 2006), y principalmente y más recientemente, en el Modelo Construir la Convivencia para prevenir el Acoso y el Ciberacoso Escolar, de Ortega-Ruiz y Córdoba-Alcaide (2017).

Es necesario señalar por último las limitaciones de este estudio, que se transforman a su vez en líneas de trabajo futuro. Pese a ser un programa cuyas bases teóricas están ya definidas y fundamentadas, tal y como se ha descrito de manera general en este trabajo, no se ha podido todavía implementar en ningún centro educativo, ni realizar ningún tipo de evaluación de su efectividad. En estos aspectos se centran las líneas de trabajo a futuro, en su implementación y evaluación.

Para llevar a cabo ambas se tomará como referencia el MCC de Ortega-Ruiz y Córdoba-Alcaide (2017), entendiendo que es un modelo de referencia imprescindible en todas y cada una de las fases que plantea: análisis del contexto y de necesidades previas, diagnóstico por parte de docentes para comprender la situación y priorizar la intervención, diseño y planificación de las acciones a desarrollar, implementación y desarrollo de las actividades y secuenciación de acuerdo al plan establecido, y evaluación.

Referencias

- Ainscow, M. (1991). *Effective schools for all*. London: David Fulton.
- Ainscow, M. y Booth, T. (2000). *Index for inclusion*. CSIE: University of Manchester.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Alvarez-García, D., Núñez, J.C., Dobarro, A. y Rodríguez, C. (2012). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Medidas para la Mejora de la Convivencia en Educación Primaria (Cuestionario M-EP). *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 17 (2), 1-17.
- Andrés, M.D. y Sarto, M.P. (2009). Escuela inclusiva: valores, acogida y convivencia. En M.P. Sarto y M.E. Venegas (coord.). *Aspectos clave de la educación inclusiva* (pp.85-118). Salamanca: Publicaciones del INICO.

- Arnaiz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, desarrollo y diversidad*, 7 (2), 25-40.
- 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.
- Arnaiz, P., Escarbajal, A. y Caballero, C. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 10 (2), 195-210.
- Biencinto López, C., González-Barbera, C., García García, M., Sánchez Delgado, P., 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. *Relieve*, 15(1), 1-36.
- Black-Hawkins, K., Florian, L., & Rouse, M. (2007). *Achievement and inclusion in Schools*. London: Routledge.
- Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 347, 33-54.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools (3rd Ed.)*. London: CSIE.
- Carretero, A. (2008). *Vivir convivir: convivencia intercultural en centros de educación primaria*. Granada: Andalucía Acoge.
- Casanova, M. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Barcelona: Wolters Kluwers.
- Córdoba-Alcaide, F., Ortega-Ruiz, R. y Del Rey, R. (2017). *El Modelo Construir la Convivencia para prevenir el acoso y el ciberacoso escolar*. *Innovación educativa*, (27), 19-32.
- Córdoba-Alcaide, F. (2013). *El constructo convivencia escolar en educación primaria: naturaleza y dinámicas*. Universidad de Córdoba.
- Córdoba-Alcaide, F., Del Rey, R. y Ortega-Ruiz, R. (2014). Convivencia escolar en España. Una revisión histórico-conceptual. *Revista Confluencia*, 2 (2), 201-221.
- Córdoba-Alcaide, F., Del Rey-Alamillo, R., Casas-Bolaños, J., y Ortega-Ruiz, R. (2016). Valoración del alumnado de primaria sobre convivencia escolar: El valor de la red de iguales. *Psicoperspectivas*, 15(2), 78-89. DOI <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue2-fulltext-760>
- De Vicente, J. (2010). *7 ideas clave: escuelas sostenibles en convivencia*.

Barcelona: Graó.

- Del Rey, R., Casas, J. A., y Ortega-Ruiz, R. (2017). Desarrollo y validación de la Escala de Convivencia Escolar (ECE). *Universitas Psychologica*, 16(1), 1-11. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.dvec>
- Del Rey, R., Casas, J.A. y Ortega-Ruiz, R. (2012). El programa ConRed, una práctica basada en la evidencia. *Comunicar*, 39, 129-138.
- Duk, C. (2007). "Inclusiva". Modelo para evaluar la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes. Proyecto Fondef/Conicyt D04I1313. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 188-199.
- Fernández-García, I. (2008). Los programas de ayuda para la mejora de la convivencia en instituciones educativas. *Bordón*, 60 (4), 137-150.
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2014). Efecto del Cyberprogram 2.0 sobre la reducción de la victimización y la mejora de la competencia social en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 289-305.
- García Raga, L. y López Martín, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 56, 531-555.
- Godás, A., Santos, M.A. y Lorenzo, M.M. (2008). Convivir en los centros educativos. ¿Cómo lo ven los alumnos, padres y profesores? *Bordón. Revista de pedagogía*, 60(1), 41-58.
- Gómez, I. (2012). Una dirección escolar para la inclusión escolar. *Perspectiva Educacional*, 51(2), 21-45.
- Gómez-Ortiz, O., Ureña, J. y Ortega-Ruiz, R. (2016) Programas de intervención basados en la evidencia científica. En R. Ortega-Ruiz e I. Zych. *Convivencia escolar. Manual para docentes* (pp.106-119). Madrid: Grupo5
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores, N., Jenaro, C., Poy, R. y Gómez-Vela, M. (2013). Inclusión y convivencia escolar: análisis de la formación del profesorado. *European Journal of investigation in health, psychology and education*, 3(2), 125-135.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R. y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11--24.
- Guirao, J. M. (2012). *Autoevaluación de centros educativos para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva*. (Tesis Doctoral no publicada). Universidad de Murcia. Recuperado de:

<http://www.tdx.cat/handle/10803/117463>

- Guirao, J. M. y Arnáiz, P. (2014). Instrumentos para la autoevaluación y la mejora de la atención a la diversidad en centros educativos. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 252, 22-47.
- Jiménez-Ruiz, M. (2016). *Escala ACOGE. Valorar las condiciones de inclusión en las aulas*. Tesis Doctoral. Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid.
- Kreuz, A., Casas, C., Aguilar, I., y Carbó, M.J. (2009). La Convivencia Escolar desde el Enfoque Sistémico. El niño en la encrucijada entre sociedad, familia y escuela. *Informació Psicológica*, 95, 46-61.
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54.
- López-Azuaga, R. (2017). Evaluación de la situación de la educación inclusiva en centros educativos que emprenden proyectos educativos inclusivos. En A. Palomares Ruiz (Coord.). *Una mirada internacional sobre la educación inclusiva. Propuestas de intervención y renovación pedagógica* (pp.672-681). Albacete: Universidad de Castilla-La Mancha.
- López-Azuaga, 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.
- Marchesi, A., Durán, D., Giné, C., Hernández Izquierdo, L. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., Del Barrio, C. y Echeíta, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 79-95.
- Messias, V.L., Muñoz, Y. y Lucas-Torres, S. (2012). Apoyando la inclusión educativa: un estudio de caso sobre el aprendizaje y convivencia en la educación infantil en Castilla-La Mancha. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2, 25-42.
- Ortega Ruiz, R. y Del Rey, R. (2001). Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar (SAVE). *Revista de Educación*, 324, 253-270.
- Ortega, R. (2007). La convivencia: un regalo de la cultura a la escuela. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 4, 50-54.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona:

Edebé.

- Ortega, R., Fernández, I. y Del Rey, R. (2001). *Tackling Violence in Schools. A Report from Spain*. Proyecto Connect. Comunidad Europea.
<http://www.goldsmiths.ac.uk/connect/countryreports/html>
- Ortega-Ruiz, R. y Córdoba-Alcaide, F. (2017). El Modelo Construir la Convivencia para prevenir el acoso y el ciberacoso escolar. *Innovación educativa*, 27, 19-32.
- Ortega-Ruiz, R. y Del Rey, R. (2003). *Investigación educativa e intervención contra la violencia escolar en España. El Proyecto Andalucía Antiviolenencia Escolar (Andave). Comportamiento Antisocial: Escola e Familia*. Coimbra: Ediliber.
- Ortega-Ruiz, R., Casas, J.A. y Del Rey, R. (2014). Hacia el constructo de ciberconvivencia. *Infancia y Aprendizaje*, 37(3), 602-628.
- Ortega-Ruiz, R., y Zych, I. (2016). La ciberconducta y la psicología educativa: retos y riesgos. *Psicología Educativa*, 22, 1-4. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.04.001>
- Peñalva, A., López-Goñi, J. J., Vega-Osés, A., y Satrústegui, C. (2015). Clima escolar y percepciones del profesorado tras la implementación de un programa de convivencia escolar. *Estudios sobre Educación*, 28, 9-28. DOI: <https://doi.org/10.15581/004.28.9-28>
- Penalva-López, A. (2016). *Análisis de la convivencia escolar. Propuesta de un programa de formación para el profesorado*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Peñalva-Vélez, A. y Vega-Osés, M.A. (2017). *La educación para la convivencia a través de programas relacionados con el aprendizaje y mejora de la convivencia: principales dimensiones*. I Congreso Internacional de Inclusión y Mejora Educativa. Universidad de Alcalá (documento no publicado).
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez-Fuentes, M.C., Gázquez-Linares, J.J., Fernández-Baena, R.J. y Molero, M.M. (2011). Análisis de las publicaciones sobre convivencia escolar en una muestra de revistas de educación en la última década. *Aula abierta*, 39(2), 81-90.
- Sáez, B., Fernández, M.J. y Pascual, M.A. (2017). Evaluación del plan integral de convivencia de los centros de educación secundaria obligatoria. Reforzando claves para una educación inclusiva. En A. Palomares Ruiz (Coord.). *Una mirada internacional sobre la educación inclusiva. Propuestas de intervención y renovación pedagógica* (pp.403-411). Albacete: Universidad de Castilla-La

Mancha.

- Sandoval, M; López, M.L.; Miquel, E.; Durán, D.; Giné, C. ; Echeita, G. (2002). Index for Inclusión. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos*, 5, 227-238.
- Schein, E. (2004). *Organizational culture and leadership*. San Francisco, CA: Jossey.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: un modo de vivir y enfocar el currículo*. Narcea: Madrid.
- Torrego, J. C. (coord.) (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Torrego, J. C. y Martínez, C. (2014). Claves para el desarrollo del Plan de Convivencia en los centros educativos desde una perspectiva integral. *Qualitative Research in Education*, 3(1), 83-113.
- Valenzuela, B. A.; Guillén, M.; Campa, R. (2014). Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria. *Infancias Imágenes*, 13(2), 64-75.
- Vega-Osés, A. (2017). *Convivencia escolar: dimensiones, programas y evaluación*. Tesis doctoral, Universidad Pública de Navarra.
- Vega-Osés, A. y Peñalva-Vélez, A. (2018). Los protocolos de actuación ante el acoso escolar y el ciberacoso en España: un estudio por comunidades autónomas. *International Journal of New Education*, 1(1), 51-76.
- Zych, I., Romera, E.M. y Cabrera, D. (2016). Elaboración de un plan de convivencia. En R. Ortega-Ruiz e I. Zych. *Convivencia escolar. Manual para docentes* (pp.129-141). Madrid: Grupo5

La acogida de los alumnos inmigrantes en los centros educativos españoles

Imad BOUSSIF

Datos de contacto:

Escuela Normal Superior (ENS) de la Universidad Abdelmalek Essaâdi de Tetuán (Marruecos).
Av. Hassan II, CP: 209 Poste Principale – Martil.
imad.boussif@um.es

Recibido: 22/05/2019

Aceptado: 27/06/2019

RESUMEN

España, en las últimas décadas, se ha convertido en una sociedad de acogida de inmigrantes. Esta situación ha transformado la realidad social, y con ella, los centros educativos españoles en espacios multiculturales. Por eso ha surgido la necesidad de desarrollar nuevas políticas, que sean eficaces e interculturales, con el propósito de favorecer la inclusión del nuevo alumnado. El objetivo del presente estudio es realizar un análisis, de la medida principal de atención al alumnado inmigrante que se incorpora al sistema educativo español, con un déficit lingüístico y/o desfase curricular. La medida tiene nombres distintos dependiendo de la Comunidad Autónoma, en Murcia tienen el nombre de “Aulas de Acogida”. Un gran número de investigadores en este campo critican esta medida tachándola de segregacionista. Además, entienden que sacar los alumnos del aula de referencia no es una medida inclusiva para los discentes. Asimismo, hay unanimidad en que, la formación específica del profesorado que atiende a estas aulas es escasa. La finalidad de este artículo es dar a conocer la situación actual de la acogida del discente inmigrante en España, analizando en profundidad las comunidades que tienen más experiencia en la acogida de este colectivo. Finalmente, se terminará exponiendo la situación y necesidades del profesorado de estas aulas específicas.

PALABRAS CLAVE: Inclusión; Interculturalidad; Aulas de Acogida; Marginación; Gueto.

The reception of immigrant students in Spanish educational centers

ABSTRACT

In recent decades, Spain has become a host society for immigrants. This situation has transformed the social reality of the country and has turned the Spanish educational centres into multicultural spaces. For this reason, there is an increased need to develop new policies, which have to be effective and intercultural, with the purpose of fostering the inclusion of new immigrant students as well as a cultural exchange between natives and immigrants within the educational centre. This would, in turn, promote the coexistence that will be transferred to society later. In this sense, the present study seeks to do an analysis of the main measure (Welcome Classrooms) that has emerged for the care of immigrant students who join the Spanish educational system with a linguistic deficit and / or curriculum gap. Most researchers in this field criticize this measure for being, according to them, segregationist. They believe that taking students out of the ordinary classroom is not an inclusive action for new students. Likewise, there is a common claim that the specific training of the teaching staff that attends these welcome classrooms is scarce. The objective of this article is to exhibit the current situation in Spain of the reception of immigrant students, analysing in depth the autonomous communities that have more experience in the reception of immigrant students. And finally, we will expose the situation of this measure and teachers' needs.

KEYWORDS: Interculturality; Welcome classrooms; Marginalization; Ghetto.

Introducción

La acogida de alumnos inmigrantes en edad de escolarización, en España, ha conseguido avances considerables. Sin embargo, hay muchos elementos en los que queda mucho trabajo por hacer. En lo que concierne el rendimiento de este colectivo, varios estudios como el de Navarro (2015), o Escarbajal, Sánchez y Guirao (2015), entre otros, han señalado que los alumnos inmigrantes siguen teniendo resultados inferiores a los que obtienen los autóctonos.

Ante la evidencia de la nueva realidad de multiculturalidad presente en las aulas, las distintas administraciones de las comunidades autónomas han adoptado distintas medidas con el objetivo de dar respuestas a esta situación. La más destacada, y objeto del presente análisis, es la de las aulas específicas para el aprendizaje del idioma vehicular del centro. Esta medida, que se creó con el objetivo de fomentar la inclusión del alumno inmigrante recién incorporado al sistema educativo, es criticada por varios investigadores, como García (2018) que señaló que esta, en su versión más rígida, fomenta la segregación del alumno extranjero, o Echeverría y Castaño (2015), que afirman que la segregación del alumno inmigrante parece ser uno de los principales resultados de esta medida.

El objetivo de este estudio es dar a conocer la situación presente en los centros de España, en relación con la acogida de los alumnos inmigrantes; y todo ello con el fin de dar respuestas y claves para el cambio a una educación que incluye a todos y todas; donde haya democracia en nuestras aulas y donde nadie es discriminado por su procedencia, etnia, género o religión (Melero, 2018).

La situación en nuestras aulas

“L'hétérogénéité est devenue le dénominateur commun de tous les groupes, que ceux-ci soient nationaux, sociaux, religieux ou ethniques. On assiste à une hétérogénéisation de fait, liée à la mondialisation notamment” [La heterogeneidad se ha convertido en el denominador común de todos los grupos, sean estos nacionales, sociales, religiosos o étnicos. Asistimos a una heterogeneización de hecho, ligada especialmente a la globalización] (Pretceille, 2018, p. 92).

En la península ibérica han vivido romanos, visigodos, musulmanes y muchas otras etnias, lo que se refleja en la lengua, en las costumbres y hasta en los rasgos de las personas. Por eso, por razones históricas evidentes, la heterogeneidad que se exponía anteriormente no es una novedad en el territorio español. No obstante, parece que la presencia de diferentes culturas, actualmente en España, suscita diferentes reacciones, a veces negativas. En ese sentido la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2018), en su último Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo resalta la necesidad de crear programas escolares especiales, con el objetivo de paliar esas reacciones negativas. La diversidad no debe ser un impedimento para convivir. La convivencia en un territorio de personas de diferentes pertenencias culturales no plantea ningún problema, y manejamos esa diversidad con mucha comodidad, como equilibristas, lo que es admirable (Todorov, 2008).

En los centros educativos, esta heterogeneidad se ve reflejada de manera acusada, y manejar esta situación no es una tarea fácil. Hay muchos factores que dificultan esta labor, como la escasa formación del profesorado en diversidad, las dificultades lingüísticas de los alumnos, o los prejuicios tan arraigados en nuestra sociedad. La UNESCO (2018) en ese sentido apunta a que los prejuicios y estereotipos hacia los alumnos inmigrantes nos llevan inevitablemente a una situación de discriminación, y esto, a su vez, los excluye de una educación de calidad.

Otro factor es la situación de marginalidad que viven muchos de estos alumnos. En España, hay una tendencia a que los inmigrantes vivan mayoritariamente en barrios marginales. Puesto que la inmigración presente en el panorama nacional es una inmigración económica (inmigrantes que vienen en busca de oportunidades laborales), por lo que estos no suelen tener gran poder adquisitivo. El alumnado extranjero, por lo tanto, se encuentra mayoritariamente en zonas concretas y en barrios marginales, porque la distribución de la población no se hace de manera igualitaria, lo que fomenta

la segregación escolar (Goenechea, 2016). Esto, a su vez, hace que se estigmatice a este colectivo. Pues estos barrios, por norma general, son los más conflictivos, ya sea por la falta de oportunidades, de recursos o de educación de calidad.

Esta estigmatización va unida a un racismo sutil. En España, y desde el ámbito jurídico, el racismo no es una cuestión que se percibe fácilmente, ni siquiera entre las víctimas, y se acaba pasando desapercibido. Por otro lado, los neoracistas consideran una injusticia la discriminación positiva, y de esta forma se rechazan los medios para combatir el racismo (Rey, 2014).

A menudo, cuando hablamos de racismo y xenofobia, sale el término islamofobia. Las personas que procesan la religión musulmana tienen una gran presencia, tanto en España, como en el conjunto del continente europeo. Por eso, el número de alumnos de religión y cultura musulmana es muy elevado en las aulas. Además, hay una situación de rechazo y polémica alrededor de este colectivo que nunca hubo antes, al menos desde que fueron rechazados los invasores turcos de Europa. Varias medidas legales se han tomado en diferentes países europeos, un ejemplo es la prohibición del *hiyab* en las escuelas públicas de Francia. Cada vez que hay un atentado cometido por un musulmán hay una indignación generalizada. Los debates son muy tensos en todas las esferas de la sociedad con respecto a este tema (Cembrero, 2016).

La presencia de guetos de inmigrantes musulmanes en zonas como Cataluña, Ceuta o Melilla no deja de ser un hecho que precisa, al menos, cierta preocupación. Los jóvenes que residen en estos guetos, en su mayoría, están en paro y con escasa formación. Esta difícil situación de dudas y confusión les puede conducir a buscar respuestas en internet, y como posible consecuencia, podrían caer en las redes de captación de grupos radicales (Cembrero, 2016). Asimismo, hay que destacar sobremanera que, en el fomento del progreso económicos, de la paz, el respeto a todas las personas independientemente de su origen y en la lucha contra la radicalización, la educación puede jugar un papel vital. Es sabido que el extremismo más violento está en contra de la educación, por eso, ataca a las escuelas, como pasó en Nigeria, cuando Boko Haram atentó contra una escuela (UNESCO, 2018).

En ese sentido, la educación puede ser fundamental en el proceso de inclusión de estos jóvenes. Es necesario adoptar medidas para facilitar su adaptación al nuevo entorno tanto escolar como social. Sin embargo, se siguen llevando a cabo prácticas muy parecidas a las que vivimos en épocas lejanas, y que lejos quedan de dar una educación de calidad a los que por derecho les pertenece. Prueba de ello, algunas medidas como la que tuvo lugar en Cataluña hace relativamente pocos años: “La Generalitat de Cataluña planteó los *espacios de bienvenida* (no confundir con las aulas de acogida de los centros educativos), un eufemismo para el gueto y la segregación de los hijos de inmigrantes” (Escarbajal, 2009, p. 140). Con esto,

afirma Escarbajal (2009), la Generalitat se evita la obligación de incorporar a los alumnos de nuevo ingreso a la llegada, evitando al mismo tiempo considerar el artículo 78 de la LOE (2006), que hace hincapié en que los programas de adaptación se llevan a cabo de manera simultánea a la escolarización de los nuevos alumnos con los grupos ordinarios, y tampoco se le da a estos discentes la posibilidad de elegir las alternativas, ni se especifica el tiempo de permanencias en estos espacios.

Hasta ahora, varios han sido los modelos que han adoptado los países para hacer frente a la diversidad dentro de los centros: Multiculturalismo, asimilación, modelo compensatorio, antirracista, intercultural, etc. La UNESCO (2018) señala que la asimilación puede perjudicar la identidad del alumno inmigrante, y que, sin embargo, la interculturalidad es el modelo adecuado, ya que es una puerta hacia el aprendizaje de otras culturas y es como se aprende, a su vez, sobre las barreras que perpetúan las desigualdades en las sociedades de acogida.

A pesar de todo, estamos ante una situación en la que los alumnos tienen una acogida, en muchos casos, con un modelo asimilacionista. Este último no es un modelo que ha nacido recientemente, hasta el siglo pasado, ha sido el modelo operante en los sistemas de organización social, cultural, político y educativo. Consiste, en primer lugar, en una deculturación, que es un proceso en el que la persona pierde su cultura original, y en segundo, en una aculturación, y en esta fase se recibe, interioriza y se asimila la cultura mayoritaria (Fernández, 2013). En España, el antecedente más reciente es el de las Aulas Puente para los gitanos. Estas últimas eran una medida administrativa que daba respuesta a la presencia de este colectivo en las escuelas, eso sí, desde una visión etnocentrista y asimilacionista. En este caso, los discentes tenían que olvidar su condición de gitanos para adaptarse al mundo payo, no sin antes aislarlos de sus compañeros para prepararlos para este nuevo mundo (Márquez y Padua, 2016).

El rendimiento académico de los alumnos inmigrantes

En la línea de lo expuesto anteriormente, la situación que se presenta en la actualidad exige medidas que dan respuesta a las deficiencias, tanto a nivel social como educativo. En lo que concierne este último, destacar que la diversidad en las aulas sigue sufriendo problemas en lo relativo a la inclusión de alumnos extranjeros. Prueba de esas dificultades es el bajo rendimiento de estos con respecto a sus compañeros autóctonos. En la Región de Murcia, Navarro (2015) llevó a cabo un estudio en el que medía el rendimiento de los alumnos extranjeros en la Región de Murcia en comparación con sus compañeros autóctonos. Los resultados de esta investigación revelaron que los alumnos inmigrantes, y de origen inmigrante tenían menos éxito escolar que los autóctonos.

Por norma general, se evidencia que los resultados de los autóctonos

son bastante superiores a los alumnos inmigrantes. Las diferencias son evidentes en el caso de la ESO, pues entre el alumnado autóctono y de origen inmigrante hubo una diferencia del 23,5% a favor del alumnado autóctono (Escarbajal, Navarro, y Arnaiz, 2019).

Asimismo, el nivel de abandono escolar también es más alto entre los alumnos inmigrantes que entre los autóctonos. En Murcia, tras los tres años que es posible permanecer en 4º de la ESO, finalmente titula el 63% de los alumnos autóctonos frente al 28 de los alumnos inmigrantes (44%), lo que supone una gran pérdida de estos últimos (Escarbajal, Navarro y Arnaiz, 2019). También, la ratio de las posibilidades de abandono escolar entre los alumnos hijos de inmigrantes es de casi 1,6 respecto a sus compañeros de nacionalidad española o de doble nacionalidad (Albert, Davia y Toharia, 2008).

Otros estudios como el de Lorenzo, Rego y Godás (2012) llegaron a la conclusión de que, las notas de los alumnos autóctonos son ligeramente superiores, y que son más repetidores los alumnos de origen inmigrante (40,5%, frente a un 24,8% del alumno autóctono). En ese mismo año, en España, y analizando las notas resultantes de los alumnos en función del origen del informe PISA (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013), se constata que, en todas las comunidades autónomas, los alumnos autóctonos tienen mejores notas que los de origen inmigrante

Por otro lado, la situación económica de las familias puede tener un impacto en el rendimiento de los alumnos inmigrantes, y los que residen en España, como ya se ha mencionado anteriormente, suelen tener pocos recursos económicos. En este sentido se manifiesta Intermón-Oxfam (2014) afirmando que ha aumentado sobremanera el riesgo de exclusión social en España, especialmente en familias inmigrantes.

En este contexto, se añade el hecho de la concentración del alumnado inmigrante, especialmente en las zonas en las que viven familias con pocos recursos. Según Goenechea (2016, p. 117), “La *guetización* de algunos centros constituye uno de los grandes retos actuales del sistema educativo, ya que perjudica al rendimiento escolar y la integración social del alumnado inmigrante y con ello a la cohesión social”.

Asimismo, distintas investigaciones basadas en los datos de los informes PISA manifiestan que la concentración del alumnado, en centros concretos, influye en el rendimiento del alumnado del centro de manera general (Usarralde, Català y Rico, 2017).

Por todo lo dicho anteriormente, se constata que los datos no son muy satisfactorios en lo que concierne al éxito escolar del alumnado inmigrante. Asimismo, la tasa de abandono escolar, por norma general, sigue siendo alta en los centros educativos, pero especialmente entre los alumnos inmigrantes.

Este hecho no supone sólo un fracaso para el alumno, sino para todo el sistema escolar (Usarralde, Català y Rico, 2017).

Las principales medidas específicas de la acogida del alumnado inmigrante

“Los sistemas educativos del mundo entero están unidos en su compromiso por garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos y no dejar a nadie atrás” (UNESCO, 2018, p. 11). En este nuevo estado, los centros españoles se ven en la necesidad de generar nuevos modelos en los que se atiende de manera adecuada a todos los discentes, independientemente de su etnia, cultura u origen. Esto supone un reto tanto para las administraciones políticas, que deben dar respuestas eficaces, como a la comunidad educativa.

La presencia de alumnos y alumnas de diferentes culturas en los centros educativos de nuestro país exige tomar medidas que sean integradoras para estos, que promuevan el intercambio, y proporcionen las herramientas y competencias necesarias para superar el racismo y la xenofobia. Medidas que nos alejan de la percepción que se tiene a veces de los inmigrantes, y que sean flexibles con los cambios que vive la escuela continuamente. Todo ello podría tener resultados positivos, incluso más allá de las aulas (UNESCO, 2018).

En virtud de ello, y desde el año 2000, se ha implantado una medida específica para la atención al nuevo alumnado inmigrante. Recibe diferentes nombres en las distintas comunidades españolas: en Madrid tiene el nombre de Aulas de Enlace, en Andalucía, Aulas Temporales de Adaptación lingüística (ATAL), y en Murcia, Aulas de Acogida. Se ha implantado para responder a la diversidad presente en los centros, y lo hace con la necesidad de dar solución a los problemas de integración que esta supone, especialmente, el déficit lingüístico. Los alumnos, a los que va dirigida esta medida, vienen de diferentes países y aportan diferentes culturas. Sin embargo, tienen en común el desconocimiento del idioma vehicular. Este déficit lingüístico viene acompañado en la mayoría de las ocasiones por un desfase curricular importante.

Incluso, previamente al año 2000, en la Comunidad de Andalucía, precisamente en la ciudad de Almería, se crearon las primeras aulas especiales para atender a los alumnos inmigrantes que presentaban un déficit lingüístico: Las Aulas Temporales de Aprendizaje Lingüístico (ATAL). Estas tuvieron lugar, por primera vez, y como una experiencia piloto, en el curso 1996/1997, y se inició tras un proceso de formación conjunta entre varias partes: un grupo de investigación, profesionales y profesores de varios

centros (Cobo, 2006).

La importancia del aprendizaje de la lengua para el nuevo alumno es de capital importancia, por eso, en la normativa, se especifica este elemento de manera clara. La Orden de 16 de diciembre de 2005, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establecen y regulan las Aulas de Acogida en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Región de Murcia, lo especifica:

Una de las prioridades con respecto al alumnado extranjero con desconocimiento del español es procurarle el acceso, lo más rápidamente posible, al conocimiento de la lengua vehicular con el fin de facilitar su integración en el ámbito escolar y social y, simultáneamente, el acceso a las enseñanzas que le corresponda cursar. En este sentido, resulta conveniente la organización de un plan de acogida y adaptación centrado en el aprendizaje de la lengua española y de las pautas de conducta propias de la institución escolar (p. 29439).

Por otro lado, es preciso que estas medidas tengan en cuenta, la inclusión del alumno en la sociedad. Ciertamente es que esa inclusión pasa necesariamente por el aprendizaje del idioma del país, pero hay otros elementos, que no se deberían dejar a un lado en el proceso de su adaptación, como son el contacto con los nuevos compañeros, el intercambio, la convivencia, el respeto a las diferencias culturales y formas de pensar, el trabajo de la identidad cultural, etc. Todos aspectos importantes para que la integración de los nuevos discentes se desarrolle en condiciones adecuadas. La escuela, en ese sentido, es una herramienta muy importante para facilitar la integración social y educativa de los más desfavorecidos, y eso solo se hará adoptando medidas que gestionen eficazmente la diversidad (Cobo, 2005).

Para llevar a cabo el presente estudio se ha analizado, en profundidad, la medida en varias comunidades autónomas. Especialmente aquellas que más experiencia tienen en este ámbito, de las que hay más estudios realizados, y con las que más Aulas de Acogida cuentan. Se ha analizado especialmente la normativa de las Aulas de Enlace de la Comunidad de Madrid, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) de Andalucía, así como la misma medida en Murcia (Aulas de Acogida). Exceptuando a Madrid y a Andalucía, hay que subrayar que, tanto en Murcia, como en las otras Comunidades Autónomas, apenas hay literatura científica respecto a esta medida. Esto impide la disposición del número de profesores, de alumnos, de dispositivos o de propuestas de mejora de este recurso (Balerdi, Larrañaga, Cartón y Aranguren, 2018).

A continuación, se expondrán algunas características de las tres medidas:

1. Las Aulas de Enlace de Madrid empezaron a funcionar en el año 2003, cuando la consejería de Educación de la Comunidad de Madrid puso

en marcha un programa sostenido con fondos públicos para facilitar la integración escolar y social del alumno extranjero dentro del programa “Escuelas de Bienvenida” (Boyano, Lera, Sánchez, y Gili, 2006).

En el primer curso, que fue el del 2002/2003, la Comunidad de Madrid contaba con 132 Aulas de Enlace, y desde este curso, el número de aulas fue aumentando considerablemente cada año, hasta el año 2009 (293 aulas). A partir de ahí, el número de aulas fue disminuyendo, y en el curso de 2010/2011 eran solo 142. Esta disminución en la Comunidad de Madrid es dada a varios motivos, el principal, la disminución del presupuesto en materia de educación, y especialmente, en atención a la diversidad. En contraposición, se destaca el aumento de las aulas de enlace mixtas, que atienden tanto a alumnos de primaria como de secundaria en el mismo espacio (Cucalón, 2014).

2. Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) de Andalucía se han implantado por primera vez en el curso 1997/998, y existe tanto en Educación Primaria como en Secundaria. Se han instalado solo en los centros públicos, a diferencia de las Aulas de Enlace de Madrid, que existen tanto en los centros públicos como concertados. Estas aulas cuentan con profesorado específico e itinerante. El número máximo de alumnos es de 12 en cada aula, sin embargo, no marca ningún número mínimo. El nivel de competencia lingüística debe ser menos de un b1 y el alumno permanecerá en esta aula 10 horas semanales en educación primaria y 15 en secundaria. El tiempo máximo de permanencia en estas aulas es de un curso; sin embargo, la evaluación permanente puede determinar si el alumno debería abandonar este recurso antes de acabar el mismo. Además, cabe la posibilidad también de permanecer en el aula hasta dos cursos, necesitando una autorización previa del Servicio de Inspección, siempre bajo unas circunstancias especiales, como puede ser una enfermedad, absentismo continuo, escasa o nula escolarización en el país de origen, o la inscripción tardía en el curso anterior (Nikleva, 2018).

3. Las Aulas de Acogida en la Región de Murcia son una medida que se estableció en el curso 2004-2005. El funcionamiento de estas aulas es parecido al de las Aulas de Enlace y ATAL. Son aulas abiertas y flexibles, de las que el alumno podrá salir e incorporarse al aula ordinaria, cuando haya avanzado el nivel de competencia lingüística que, le permita acudir a las clases ordinarias de manera normal.

En un análisis de las diferentes medidas que se ha adoptado para la enseñanza del español para alumnos inmigrantes, FETE-UGT, (2008) expone que el número máximo que debe haber en el Aula de Acogida de Murcia es de 15 alumnos y el mínimo es de 10. Diferente al caso de las ATAL, que como se ha mencionado anteriormente, no había un mínimo. Asimismo, las Aulas de Acogida de Murcia se caracterizan por un sistema de niveles que no existe en las otras comunidades; el Nivel I es de adquisición de competencias lingüísticas generales a nivel oral, y cuya duración será de un máximo de tres

meses y con un horario máximo semanal de 15 horas en Educación primaria y 21 en la ESO. El nivel II es de agrupamiento de competencias lingüísticas generales y específicas. La permanencia en este nivel es como máximo de un curso escolar, y con un horario semanal de 12 horas en primaria y 18 horas en la ESO. Por último, el nivel III es de adquisición mediante los apoyos correspondientes, de competencia lingüística específica y curricular en las áreas instrumentales que presente desfase (FETE-UGT, 2008).

En general, esta medida, en las diferentes comunidades, tiene pocas diferencias. Las horas de permanencia en este dispositivo, el número de alumnos por aula, el nivel de competencia lingüística o requisitos de formación del profesorado son algunas de las diferencias existentes. No obstante, la razón principal de existir de esta medida es que el alumno se incorpore lo antes posible a las actividades y ritmos de su grupo de referencia (Echeverría y Castaño, 2015). Asimismo, hay dos enfoques que aparecen en las normativas que regulan esta medida: uno más inclusivo, en el que se atiende al alumno en el aula de referencia con el resto compañeros, y otro, segregacionista, en el que el aprendizaje del idioma se lleva a cabo en un aula separada.

Conclusión y propuestas de formación para el profesorado

De los dos enfoques mencionados en el párrafo anterior, la normativa deja claro que el aprendizaje del idioma vehicular debería realizarse en el aula de referencia, apostando por el enfoque inclusivo. Sin embargo, en Andalucía, por poner un ejemplo, los alumnos son separados de su grupo de referencia para ser atendidos en aulas diferentes (García, 2018). Todas las comunidades autónomas siguen esa línea, lo que podría tener consecuencias negativas sobre el proceso de integración del discente, ya que dificulta el contacto con el resto de los discentes.

En ese sentido, hay que destacar que la modalidad segregacionista debe ser reemplazada por el enfoque inclusivo que es, como se ha expuesto anteriormente, la recomendada por las distintas normativas que regulan esta medida. Esta modalidad inclusiva consiste en que el alumno pueda ser atendido dentro del aula ordinaria, en vez de ser aislado en un aula específica. Barrios y Morales (2012) señalan que, en el caso de las ATAL, donde el alumno saldría hasta el 40% del horario lectivo para recibir clases de idioma; es el profesor de las ATAL, quien se desplazaría para atenderle y darle clase en su aula ordinaria. De esta forma, el alumno permanece la totalidad del tiempo con su grupo de referencia.

Los profesores, por su parte, no pueden estar al margen de la actual situación de diversidad existente en los centros educativos. La formación del profesorado de estas aulas específicas debe ser, también, específica. El docente de estas aulas debe estar preparado para hacer frente a las

diferentes situaciones que pueden surgir en el seno de un aula multicultural. Una formación en interculturalidad, atención en entorno de diversidad, así como enseñanza del español como lengua extranjera, son de relevante importancia. Sin embargo, la situación relativa a la formación de los profesores de este dispositivo no es óptima. El profesorado, en lo que a educación inclusiva se refiere, sigue manifestando carencias, y hay necesidades que deben ser cubiertas por parte del sistema educativo de manera inaplazable (González-Gil et al., 2013).

Según el estudio de Nikleva (2018), la formación del profesorado de las ATAL y Aulas de Enlace es insuficiente. Tanto en los requisitos de la normativa como en los cursos que se ofrecen. Además, llama la atención que, ni siquiera hay conciencia de este déficit según la opinión y valoración de los propios docentes. La mayoría de los profesores que trabajan en estas aulas no recibieron una formación específica para esta labor; realizaron un curso inicial de 30 horas, pero el conocimiento de las culturas y lenguas origen del alumnado por parte del profesorado es muy bajo, y las acciones para conocerlas son limitadas en la mayoría de los casos (Nikleva, 2018).

A este déficit en la formación del profesorado de estas aulas, se le añaden otros fenómenos que merecen, como mínimo, nuestra atención. Por ejemplo, el que se ha constatado en un estudio realizado por López y Hinojosa (2012), donde en un cuestionario realizado a futuros profesores, estos creían que los profesores en ejercicio tienen prejuicios sobre los alumnos procedentes de otras culturas. Esto demuestra que gran parte de los futuros docentes piensan que los profesores en ejercicio no tienen una imagen positiva de la diversidad. En ese sentido, Ríos, Moledo, y Rego (2019) señalan que la investigación educativa revela que, cuando los profesores dan especial importancia a la diversidad cultural específica de cada grupo, mejora el aprovechamiento académico.

La formación del profesorado para la enseñanza de una segunda lengua es especialmente importante. Es paradójico que en una medida tan específica y especializada como son las Aulas de Acogida, no se exige una formación del profesorado para atender a estas aulas, y en muchos casos, solo es necesaria la voluntad del profesor (García, 2018). Se insiste, además, en la necesidad de una formación que permite al docente manejar situaciones en los que hay tanta diversidad, un entorno multilingüe, y en el que los discentes están en una difícil situación. A pesar de ello, en la normativa no se hace explícita ninguna referencia a una formación específica del profesorado, solo en algunos casos como el de Madrid o País Vasco, donde se exige que el docente tenga experiencia y formación de español como lengua extranjera (Arroyo, 2011).

Asimismo, se destaca la escasa presencia de profesores inmigrantes o de origen inmigrante en nuestros centros. El hecho de que haya profesores que comparten cultura con los alumnos inmigrantes podría ser positivo para estos últimos. En ese sentido, la UNESCO (2018) destaca el papel positivo

que podría desarrollar la presencia de profesores inmigrantes en los centros, y que la diversidad del personal docente estaría vinculada con mejores resultados de los alumnos inmigrantes y mayor autoestima, sin embargo, estos docentes no están suficientemente representados en Europa.

En esa línea, Usarralde, Catalá, y Rico (2017) señalaron que, el conocimiento de la lengua materna de los alumnos por parte de los docentes, y la presencia de profesorado bilingüe en el centro podría afectar positivamente a la integración de los alumnos. Esto hace reflexionar sobre la posibilidad de que, en los centros, haya cada vez más profesores que hablen varios idiomas, y que sean de culturas diferentes, tal y como se presenta la sociedad actual.

Por otro lado, y con respecto a la situación de marginalidad y de guetización que se está generando en varios centros a lo largo del territorio nacional, la prevención de esta situación pasa porque se limite la presencia masiva de alumnos extranjeros por centro, evitando así los centros gueto (Goenechea, 2016). La concentración del alumnado inmigrante en centros concretos supone una situación de segregación doble (Concertados-públicos, y centros [públicos] saturados de inmigrantes, y otros sin ninguno). Esta situación origina, sin lugar a duda, efectos negativos tanto para el sistema educativo como para la sociedad en general. Llevamos ya muchos años perdidos para luchar contra estos efectos. Por eso, hace falta, urgentemente, una política educativa eficaz, y decidida (Balerdi, Larrañaga, Cartón, y Aranguren, 2018).

Referencias

- Albert, C., Davia, M. A., y Toharia, L. (2008). *Exclusión social y pobreza: transición educativo-formativa e inserción laboral de la población joven*. Madrid: Ministerio de trabajo e inmigración.
- Arroyo González, M. J. (2011). Las aulas y programas de inmersión lingüística para alumnado extranjero en España. *Segundas Lenguas e Inmigración*, 5, 114-139.
- Balerdi, F. E., Larrañaga, J. G., Cartón, H. M., y Aranguren, E. A. (2018). Acogida del alumnado inmigrante recién llegado en la escuela inclusiva. El caso de Cataluña, País Vasco y Francia. *RES: Revista de Educación Social*, 27, 93-119.
- Barrios Espinosa, M. E., y Morales Orozco, L. (2012). Apoyo lingüístico inclusivo a alumnado no hispanohablante y aprendizaje de competencias curriculares en Educación Primaria. *Porta Linguarum*, 12, 203-221.
- Boyano, M., Lera, J. L. E., Sánchez, H. G. y Gili, M. H. (2006). *Aulas de enlace: orientaciones metodológicas y para la evaluación*. Madrid: Consejería de Educación.
- Cembrero, I. (2016). *La España de Alá: Cinco siglos después de la Reconquista*

- los musulmanes han vuelto. Son dos millones y siguen creciendo. Madrid: La Esfera de los Libros.
- Cobo, M. O. (2006). Mecanismos de transmisión del español como segunda lengua en contextos escolares de inmigración. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 15, 91-108.
- Ortiz Cobo, M. (2005). *Alumnado extranjero en el sistema educativo andaluz: racialismo en el discurso y práctica escolar*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Cucalón Tirado, P. (2014). *Tránsitos, límites y migrantes en las escuelas: una investigación en las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Echeverría, J. F., y Castaño, F. J. (2015). El desarrollo normativo que regula las aulas escolares de nacionalidad extranjera. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19, 468-495.
- FETE-UGT (2008). *La atención al alumnado inmigrante con desconocimiento del idioma vehicular en las distintas Comunidades Autónomas*. Madrid: Servicio de Publicaciones de FETE-UGT.
- Escarbajal Frutos, A., Navarro Barba, J., y Arnaiz Sánchez, P. (2019). El rendimiento académico del alumnado autóctono y de origen inmigrante en la Región de Murcia. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 5-17.
- Escarbajal Frutos, A., Sánchez, M., y Guirao, I. (2015). Factores determinantes del rendimiento académico de alumnos hijos de inmigrantes y autóctonos de origen extranjero en contextos de exclusión social. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 9, 31-46.
- Escarbajal Frutos, A. (2009). *Estudio de las respuestas socioeducativas ofrecidas a los inmigrantes en la Región de Murcia y propuesta formativa para trabajadores sociales y educadores sociales*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Fernández, J. V. (2013). Educación intercultural: reto educativo-social para una escuela inclusiva. *Educación y futuro. Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 29, 157-178.
- García Medina, R. (2018). Análisis de las aulas de acogida lingüística: carácter inclusivo, flexibilidad e integración en la organización del centro. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 91-105.
- Márquez M. J. y Padua, D. (2016). Comunidad Gitana y Educación Pública. La necesidad de construir un proyecto social y educativo compartido. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 30, 91-101.
- Goenechea, C. (2016). La escuela pública de la España Multicultural: de privilegios y muros invisibles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30, 111-119.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Robaina, N. F., Río, C. J., Castro, R. P., y Gómez-Vela, M. (2013). Inclusión y convivencia escolar: análisis de la formación del profesorado. *European Journal of investigation in health, psychology and education*, 3, 125-135.
- Intermon-Oxfam. (2014). *Gobernar para las élites. Secuestro democrático y desigualdad económica*. Recuperado el 20 de abril de 2015 de www.Oxfam.org.

- Ley Orgánica 2/2006, de 4 de mayo, de Educación (Boletín Oficial del Estado 04/05/2006)
- López, M. C. y Hinojosa, E. F. (2012). El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para la mejora de la formación docente. *Educación XX1*, 15, 195-218.
- Lorenzo, M., Santos Rego, M.A., y Godás, A. (2012). Inmigración y educación. ¿Influye el nivel educativo de los padres en el rendimiento académico de los hijos? *Revista Teoría de la Educación*, 24, 129-148.
- Melero, M. L. (2018). Presentación. Educar como Proceso de Transformación en la Convivencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32, 17-28.
- MECD (2013). *Informe Español Pisa 2012. Resultados y contexto*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Navarro Barba, J. (2015). *Estudio del rendimiento escolar en el alumnado inmigrante y de origen extranjero en la educación secundaria de la Región de Murcia*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia. Murcia.
- Níkleva, D. G. (2018). Enseñanza de español como segunda lengua a alumnos escolarizados en aulas de apoyo lingüístico. *Doblele. Revista de lengua y literatura*, 4, 159-175.
- Orden de 16 de diciembre de 2005, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establecen y regulan las aulas de acogida en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Región de Murcia. (Boletín nº 301, 31 de Diciembre de 2005).
- Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrantes y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. (BOJA, nº 14 de Febrero de 2007).
- Preteille, M. A. (2018). La pédagogie interculturelle: entre multiculturalisme et universalisme. *Linguarum Arena: Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto*, 2, 91-102.
- Rey, F. (2014). Racismo Líquido. *Claves de razón práctica*, 237, 88-95.
- Ríos, F. X., Moledo, M. L., y Rego, M. A. (2019). Diversidad cultural y escenarios migratorios. Un estudio sobre formación de profesores. *Educar*, 55, 19-37.
- Todorov, T. (2008). *El miedo a los bárbaros*. Barcelona, España: Círculo de Lectores-Galaxia Gutenberg.
- UNESCO. (2018). *Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2019: Migración, desplazamiento y educación: Construyendo puentes, no muros*. París: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367436/PDF/367436spa.pdf.multi>
- Usarralde, M. J., Català, M. D., y Rico, M. C. (2017). Lo que hacen las mejores escuelas integradoras de alumnado inmigrante: indicadores de buenas prácticas. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 29, 41-54.

Percepciones sobre la formación, atención intercultural y resolución de problemas en el profesorado en regiones transfronterizas

Jesús LÓPEZ BELMONTE
Santiago POZO SÁNCHEZ
Arturo FUENTES CABRERA
M^a Elena PARRA-GONZÁLEZ

Datos de contacto:

Jesús López Belmonte
Universidad Internacional de
Valencia
Grupo de Investigación AREA
HUM-672
jesus.lopezb@campusviu.es

Santiago Pozo Sánchez
Universidad de Granada
Grupo de Investigación AREA
HUM-672
santiagopozo@correo.ugr.es

Arturo Fuentes Cabrera
Universidad de Granada
Grupo de Investigación AREA
HUM-672
arturofuentes@ugr.es

M^a Elena Parra-González
Universidad de Granada
Grupo de Investigación ÍTACA
HUM-983
elenaparra@ugr.es

Recibido: 20/05/2019

Aceptado: 30/06/2019

RESUMEN

El fenómeno migratorio en España se encuentra en continuo crecimiento. Este hecho supone que los centros educativos se configuren como espacios multiculturales a consecuencia de la escolarización de menores migrantes procedentes de otros países. Esta situación desemboca en una adecuación de la praxis docente a las singularidades del aula, requiriendo una actuación del profesorado desde una óptica intercultural. En el estudio que se presenta se han tomado como objetivos el conocer la formación complementaria de ámbito intercultural de los docentes de regiones transfronterizas, así como su capacidad de resolución de problemas y atención a la diversidad. Para ello, se ha seguido un método cuantitativo de tipo descriptivo y correlacional. Se ha escogido una muestra de 226 docentes de la Ciudad Autónoma de Ceuta (España). Como instrumento de recogida de datos se ha utilizado un cuestionario *ad hoc*. Los resultados muestran una percepción docente que revela una formación específica de carácter medio. Pese a ello, efectúan medidas para atender las necesidades de los discentes y se esfuerzan por resolver sus problemas, siendo estos principalmente el idioma, el desfase curricular y las relaciones con el grupo de iguales. Asimismo se ha verificado que la edad y los años de experiencia del profesorado no influyen en su formación, resolución de problemas y atención a la diversidad. Sin embargo, el género y el tipo de centro donde desarrollan la profesión docente sí que incide en tales variables estudiadas.

PALABRAS CLAVE: Educación intercultural; Inmigración; Diversidad cultural; Formación de docentes.

Perceptions about training, intercultural attention and problem solving in teachers in cross-border regions

ABSTRACT

The migratory phenomenon in Spain is in continuous growth. This fact supposes that the educational centers are configured as multicultural spaces as a consequence of the schooling of migrant minors coming from other countries. This situation leads to an adaptation of the teaching practice to the singularities of the classroom, requiring a performance of teachers from an intercultural perspective. In the study that is presented, the purposes have been to know the complementary training of cross-cultural teachers in cross-border regions, as well as their ability to solve problems and attend to diversity. For this, a quantitative method of descriptive and correlational type has been followed. A sample of 226 teachers from the Autonomous City of Ceuta (Spain) was chosen. As an instrument for data collection, an ad hoc questionnaire was used. The results show a teaching perception that reveals a specific formation of medium character. Despite this, they take measures to meet the needs of the students and strive to solve their problems, these being mainly the language, the curriculum gap and relationships with the peer group. It has also been verified that the age and years of experience of the teaching staff do not influence their training, problem solving and attention to diversity. However, the gender and type of center where they develop the teaching profession does affect such variables studied.

KEYWORDS: Intercultural Education; Immigration; Cultural diversity; Teacher education

Introducción

Durante los últimos años y en el presente, el fenómeno migratorio se encuentra en auge en toda Europa, y es que cada vez llegan más menores extranjeros no acompañados (MENA) a España, lo que supone un continuo estado de acogida de estas personas. La inmigración infantil en España empieza a ascender en 2002, poniendo complicada la posible cuantificación y protocolos de actuación y atención hacia estos menores (Bravo y Santos, 2017).

Los movimientos migratorios siempre se han producido y no solamente en España. Lo que preocupa actualmente es la rapidez con la que aumentan las cifras y la dificultad de tener recursos suficientes para el volumen creciente de inmigrantes que llegan a las costas españolas. Muchos de ellos no saben dónde quieren ir ni qué pasará con sus vidas (Belattar, 2014).

La mayoría de estos menores son varones procedentes de países africanos (Marruecos, Nigeria, Ghana, Mali, Guinea y Senegal), con familias muy numerosas y falta de recursos (Aparicio, 2015). Estos menores rondan entre los 10 y 16 años de edad y tienen problemas de comunicación, porque no dominan el idioma (Escarbajal, Pardo y Habib, 2017). A esta situación, hay que sumar que estos muchachos llegan a España de forma irregular, buscando mejorar su situación y —en definitiva— una mejor vida, dadas sus

condiciones personales, familiares y de sus países (Epelde, 2017; Manzini y Arnosó, 2014).

Estos menores pueden encontrar dificultades a la hora de integrarse en la sociedad de acogida (Díaz, 2017). Pero, como se detalla en el estudio sobre mujeres refugiadas de Angelidou, Aguaded-Ramírez y Parra-González (2019), ya son varias las organizaciones que en España apoyan y asisten a estas personas que buscan asilo o refugio en este país.

A priori, si contamos con la escolarización de estos menores, las cifras de entrada nos darán altas cotas de fracaso escolar. Principalmente, por problemas con el idioma, las relaciones sociales y el desfase curricular, agravado este último —además de por todo lo anterior— por la escolarización tardía (Martín y González, 2013). Todo esto supone un gran reto para los docentes, los cuales tienen que atender a estos menores al igual que al resto del alumnado, respondiendo a sus necesidades y deficiencias (Cid y Deibe, 2014).

Este alumnado se convierte en alumnado oficial y hay que trabajar para lograr su inclusión educativa e incluso la adaptación social y futura inserción laboral (Fernández, Fernández y Rodrigo, 2017). Para trabajar con respecto a esta finalidad de inclusión, las instituciones educativas han fomentado la creación en los centros escolares de distintos planes de actuación para garantizar esta atención educativa ante esta diversidad (Grau y Fernández, 2016).

Tal es la situación, que la inclusión de personas de diferentes orígenes es uno de los retos de la educación en la actualidad (Santos, Cernadas y Lorenzo, 2014). Pero, este reto no debe verse como una complicación, sino como una posibilidad para trabajar de forma conjunta y coordinada y para aumentar la motivación docente y ofrecer una educación equitativa y de calidad (Ausín y Lezcano, 2014).

Por tanto, el abordaje de estas nuevas situaciones multiculturales en el terreno educativo, no se debe ver como una dificultad —aunque suponga una necesidad de formación o utilización de distintas metodologías por parte del profesorado— sino como una oportunidad para aprender de diversas culturas y promover una enseñanza basada en la colaboración, cooperación e integración o inclusión de los diferentes agentes que forman parte del ámbito escolar (Rivero, 2017).

Para todo lo expuesto hasta ahora, resulta primordial una actualización de los conocimientos del profesorado y un ejercicio constante de formación complementaria con el propósito de poder atender y dar respuesta a los nuevos colectivos de estudiantes que hoy día concurren en las aulas (García y Arroyo, 2014).

La literatura revela que el profesorado en activo no dispone de las suficientes competencias ni conocimientos para desplegar una atención intercultural —reflejando carencias tanto en su formación inicial como complementaria (Cernadas, Lorenzo y Santos, 2019; Rodríguez y Fernández, 2018)— lo que acarrea un fracaso y desmotivación en sus actuaciones diarias ante el amplio espectro estudiantil (Carrasco y Coronel, 2017).

Dadas las peculiaridades de los espacios de aprendizaje de la sociedad actual se requiere de la implantación y desarrollo de un modelo de

enseñanza-aprendizaje de índole multicultural, debido a la amplia diversidad de agentes que interactúan en los centros educativos como consecuencia los movimientos migratorios (Jiménez y Fardella, 2015).

Huerta, Sánchez y Vera (2015) establecen que esta nueva perspectiva que ha adquirido la educación, demanda una praxis docente que suponga una solución a los problemas más comunes a los que se enfrenta este tipo de discentes, siendo la más destacada la exclusión social, motivada —en gran medida— por los prejuicios de la sociedad.

Justificación y formulación de objetivos

Ante la fuerte crisis migratoria que está aconteciendo en España en los últimos años y la llegada de menores procedentes de los países vecinos, surge este estudio para indagar sobre el estado de la cuestión acerca de la incorporación del colectivo MENA al sistema educativo español y su correspondiente atención educativa por los profesionales de los diferentes centros educativos en los que se encuentran escolarizados.

Es por ello que los objetivos de la presente investigación se focalizan —por un lado— en conocer la formación específica de índole complementaria en educación intercultural del profesorado de regiones transfronterizas y —por otro lado— averiguar la eficacia en la resolución de problemas encontrados por estos profesionales durante la atención a las necesidades educativas de los alumnos con diversidad cultural.

De una manera más concreta, se establecen los siguientes objetivos específicos con el propósito de conducir la investigación:

-Concretar el grado de formación continua sobre educación intercultural durante su desarrollo profesional.

-Averiguar el nivel de resolución de contingencias encontradas en el aula ocasionadas por la escolarización de alumnos con diversidad cultural.

-Conocer el grado de inclusión en la programación de área de medidas específicas para atender a las necesidades educativas de discentes con diversidad cultural.

-Concretar los tipos de problemas que suponen la escolarización del alumnado con diversidad cultural.

-Determinar la influencia del género, la edad, los años de experiencia y el tipo de centro de los docentes sobre el grado de formación continua en educación intercultural.

Método

Diseño metodológico

Para alcanzar los objetivos propuestos se ha seguido un diseño de investigación no experimental de naturaleza descriptiva y correlacional, basado en un método cuantitativo para el tratamiento de la información. Y todo ello en base a los preceptos metodológicos establecido por expertos como Hernández, Fernández y Baptista (2014).

Muestra

La investigación se ha desarrollado en la Ciudad Autónoma de Ceuta (España), un enclave que contiene ciertas peculiaridades geográficas al localizarse al norte del continente africano, distanciada de la península ibérica por el estrecho de Gibraltar, bañada por el mar Mediterráneo y el océano Atlántico. A su vez, Ceuta se encuentra colindando con Marruecos y separado del mismo por medio de una frontera física-política (Molina, 2017) en la que cada día se producen cientos de movimientos, siendo muchos de ellos de manera ilegal (García, 2018).

Siguiendo un muestreo intencional (Bisquerra, 2004), se ha constituido una muestra de 226 docentes de la ciudad anteriormente descrita. De estos participantes, 84 son hombres (37.17%) y 142 son mujeres (62.83%), con un rango de edad comprendido entre los 24 y 63 años ($M=41.64$; $DT=12.38$) y una experiencia profesional que se encuentra entre los 2 y 42 años ($M=23.48$; $DT=10.72$). Según el tipo de centro educativo, el profesorado en cuestión desempeña su labor docente en centros de naturaleza pública ($n=164$; 72.57%) y concertada ($n=62$; 27.43%).

Instrumento

El cuestionario ha sido el instrumento seleccionado para efectuar el proceso de recogida de datos. Concretamente, en esta investigación se ha confeccionado una herramienta *ad hoc*, compuesta por 27 cuestiones, agrupadas en 3 dimensiones. La primera hace alusión a la categoría sociodemográfica donde se recogen un total 6 ítems. La segunda, denominada Formación intercultural, engloba un total de 11 cuestiones. La tercera dimensión, categorizada como Atención educativa, acoge 5 ítems y —por último— la dimensión denominada Resolución de contingencias, que aglutina otras 5 cuestiones.

En cuanto al tipo de respuesta que siguen las distintas cuestiones planteadas, en función de la naturaleza de la pregunta, algunas presentan una escala de valoración tipo Likert (de 1 a 5, yendo de menor a mayor nivel), otras de elección cerrada y algunas de respuesta abierta.

Para conocer la validez del instrumento diseñado, se ha llevado a cabo un proceso de validación cualitativa mediante método Delphi, garantizando con esta técnica la objetividad y el anonimato de los especialistas (5 expertos en educación social) que han colaborado ofreciendo un juicio sobre la pertinencia del cuestionario (Cabero e Infante, 2014).

El *feedback* otorgado por los jueces fue analizado por medio de los estadísticos Kappa de Fleiss y W de Kendall, los cuales revelaron valores adecuados ($K=0.841$; $W=0.868$) en lo referido a la concordancia y asociación de las opiniones. Del mismo modo, para conocer la fiabilidad del instrumento se recurrió a la realización de la prueba al alfa de Cronbach, determinando un resultado de $\alpha=0.887$, considerado un valor alto según McMillan y Schumacher (2005).

Procedimiento

El estudio comenzó en el mes de diciembre de 2018 y se desarrolló en diferentes fases. En primer lugar, se estableció contacto con entes de

gobierno competentes en materia educativa, con la finalidad de realizar una primera aproximación de los centros educativos que tenían escolarizados alumnos migrantes. Una vez conocidos los centros, se produjo un primer acercamiento y se procedió a la selección de los participantes para poder comenzar con el despliegue investigativo.

Una vez seleccionados los sujetos de manera intencional, se produjo la aplicación de un cuestionario en formato impreso, dejando un plazo de 2 semanas para su cumplimentación. Se optó por un instrumento físico en lugar de uno digital para entablar mayor cercanía hacia los participantes y —del mismo modo— evitar que los participantes tuvieran que disponer de recursos tecnológicos, suponiendo un complemento adicional para rellenar el mismo, lo que podía desembocar en que quedara este perdido en una bandeja de entrada de buzón virtual, limitando de manera considerable la participación de los sujetos escogidos.

Durante dicho periodo, los investigadores se encontraban disponibles para resolver cualquier tipo de duda o problema surgido en este momento tan importante. Transcurridos los 14 días, se recogieron los impresos de cuestionarios. Una vez recopilados, se exportaron los datos y se prepararon para ser introducidos en el programa estadístico, bajo el propósito de realizar un estudio en profundidad de los datos reportados.

Variables

Las variables empleadas en el presente estudio quedan recogidas en este apartado, junto con las siglas utilizadas en los procedimientos estadísticos con la finalidad de mejorar la comprensión y amenizar la lectura del manuscrito.

-GEN: Género de los docentes, el cual se concreta en las abreviaturas HOM (hombre) y MU (mujer).

-AGE: Edad de los participantes.

-EXPE: Experiencia docente.

-TIPCEN: Tipo de centro en el que desarrollan la profesión docente, siendo estos públicos (PUB) y concertados (CONCER).

-FORCON: Formación continua del profesorado en todo lo concerniente a la educación intercultural.

-RESOL: Resolución de problemas por parte de los docentes producidos por ambientes caracterizados por una amalgama cultural.

-INPROG: Inclusión de medidas de atención en la programación de área anual a nivel departamental, relacionadas con la diversidad cultural de los espacios de aprendizaje.

-PROB: Principales problemas detectados por los docentes derivados de la escolarización de alumnos migrantes.

Análisis de datos

Para efectuar esta investigación se han empleado estadísticos como la media (M), desviación típica, frecuencias (n), porcentajes (%), así como pruebas más analíticas como el coeficiente de asimetría de Pearson (CA_P) y el coeficiente de apuntamiento de Fisher (CA_F). Igualmente, para la establecer relaciones comparativas entre las variables presentadas se ha utilizado la

prueba Chi-cuadrado de Pearson (χ^2), además del test V de Cramer (V) para determinar la fortaleza asociativa en el cruce de variables efectuado.

La elaboración de todos estos estadísticos presentados se han llevado a cabo a través del programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) en su versión número 22. Así pues, se determinó un $p < 0.05$ como diferencia estadísticamente significativa.

Resultados

El presente apartado contiene los principales hallazgos encontrados durante el proceso investigador, presentados en un compendio de tablas y figuras que pretenden facilitar y su lectura y que se exponen a continuación.

En una primera aproximación al estudio de la percepción docente sobre los condicionantes que inciden en la atención intercultural (figura 1), los resultados del estudio muestran una formación media por parte de los docentes analizados en lo concerniente a educación intercultural ($Me=2.94$; $DT=1.182$). A pesar de que las frecuencias en la variable FORCON se concentran en los valores intermedios ($CA_F=0.079$), el profesorado manifiesta tener una capacidad media-alta en la variable RESOL para la resolución de problemas producidos en ambientes multiculturales ($Me=3.27$; $DT=1.075$; $CA_F=-0.144$). Asimismo, los valores más altos han sido obtenidos en el estudio de la variable INPROG ($Me=3.81$; $DT=1.038$) obteniéndose una clara tendencia hacia una óptima inclusión de medidas de atención a la diversidad cultural dentro de las programaciones de área ($CA_F=-0.605$).

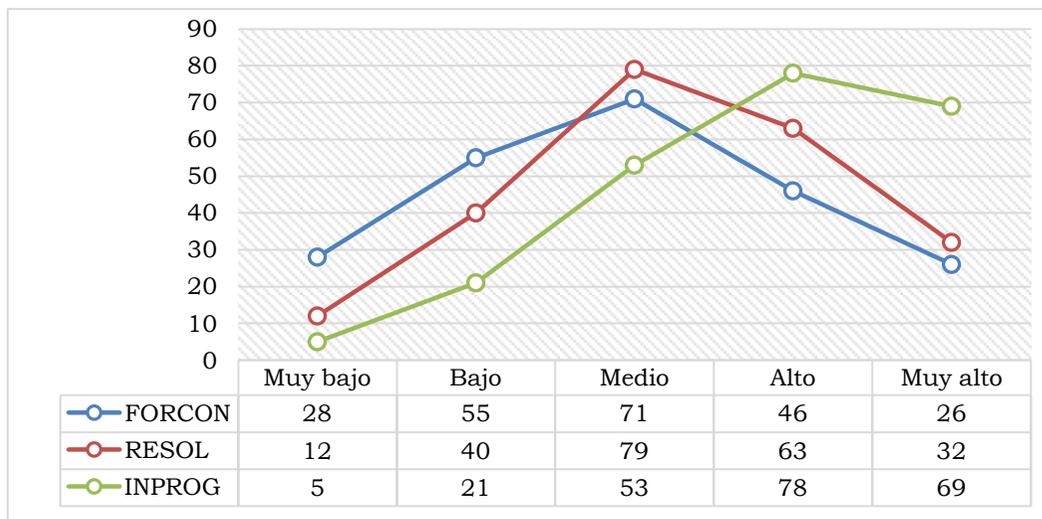


Figura 1. Resultados obtenidos para las variables FORMCON, RESOL e INPROG. Fuente: Elaboración propia.

La figura 2 muestra los resultados obtenidos en cuanto a los posibles problemas a los que los docentes se enfrentan en el tratamiento de un alumnado procedente de entornos multiculturales. Los docentes analizados

destacan las dificultades relacionadas con el idioma de la población migrante como el problema de mayor incidencia (n=121; 53.5%), seguido del desfase curricular presentado por esta tipología de discentes (n=92; 40.7%).

Por otro lado, resulta relevante señalar que un alto número de docentes no contempla que el rechazo dentro de la sociedad y la diferencia cultural del colectivo migrante suponga un problema a nivel académico (n=127; 56.2%), a diferencia de los problemas relacionados con la integración de este alumnado en el grupo de iguales, el cual contemplan como un elemento incidente en su rendimiento académico (n=81; 35.8%). Por consiguiente, de estos datos se desprende una inclusión de este tipo de alumnado más positiva a nivel social que educativo, constatándose un menor número de problemas en el ámbito extraacadémico que dentro del aula.

Otros elementos analizados dentro de la problemática derivada del proceso de enseñanza-aprendizaje con el alumnado migrante, tales como la conducta disruptiva o la actitud (motivación, interés y participación), no se constituyen como problemas sistemáticos, ya que las frecuencias se agrupan en los valores centrales de la escala Likert.

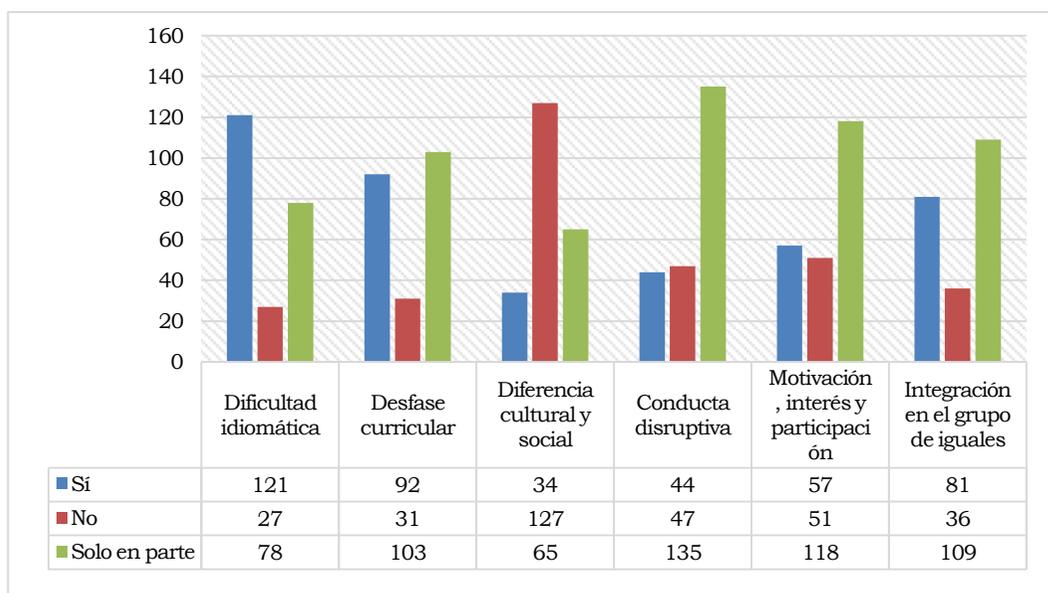


Figura 2. Problemas percibidos durante la docencia a alumnado migrante (PROB). Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, se ha realizado un análisis asociativo de algunos factores potencialmente incidentes en el nivel de formación para la interculturalidad del profesorado, en la capacidad de resolución de problemas en entornos multiculturales y en el nivel de integración de la atención a la diversidad cultural en las programaciones didácticas, tales como el género, la edad, la experiencia académica y el tipo de centro educativo.

En primer lugar, no se han constatado diferencias estadísticamente

significativas en las asociaciones realizadas con los factores de edad y de experiencia dentro del cuerpo (tabla 1). Por ende, la edad del profesorado y los años de experiencia impartiendo docencia no se constituyen como factores incidentes en la formación en interculturalidad, en la resolución de problemas en espacios multiculturales y en la integración en las programaciones didácticas de la atención a la diversidad cultural.

Tabla 1

Asociación entre la edad/experiencia y las variables FORCON, RESOL e INPROG

Variables	AGE			EXPE		
	$\chi^2(gl)$	p-valor	V	$\chi^2(gl)$	p-valor	V
FORCON	10.46 (12)	0.576	0.391	15.54 (12)	0.213	0.473
RESOL	14.85 (12)	0.25	0.452	9.64 (12)	0.648	0.377
INPROG	6.69 (12)	0.878	0.308	11.53 (12)	0.484	0.414

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto al género de los docentes analizados (tabla 2), se han obtenido diferencias estadísticamente significativas en las variables FORCON y RESOL. Los resultados manifiestan una mayor tendencia del género masculino hacia la formación continua en aspectos concernientes al fomento de la interculturalidad. Sin embargo, son las mujeres las que han evidenciado una mayor capacidad para la resolución de problemas derivados de entornos multiculturales en relación a los hombres. A pesar de la significancia obtenida en ambas variables a partir de la prueba Chi cuadrado, se ha obtenido una baja intensidad de relación con base en los estadísticos empleados para medir la fuerza de asociación (Coeficiente de contingencia y V de Cramer). Por su parte, la variable INPROG relacionada con la inclusión de la atención a la multiculturalidad en la programación de aula no ha obtenido evidencias estadísticas que constaten su asociación con el género de los docentes.

Tabla 2

Asociación entre el género y las variables FORCON, RESOL e INPROG

Likert	GEN n (%)		Parámetros			
	HOM	MU	$\chi^2(gl)$	p-valor	Cont	V
FORCON			10.89 (4)	0.028	0.214	0.219
Muy bajo	13 (5.75)	15 (6.63)				
Bajo	26 (11.5)	29 (12.83)				
Medio	29 (12.83)	42 (18.58)				

Alto	11 (4.86)	35 (15.48)				
Muy alto	5 (2.21)	21 (9.29)				
RESOL			10.48 (4)	0.033	0.211	0.215
Muy bajo	2 (0.88)	10 (4.42)				
Bajo	8 (3.53)	32 (14.15)				
Medio	31 (13.71)	48 (21.23)				
Alto	27 (11.94)	36 (15.92)				
Muy alto	16 (7.07)	16 (7.07)				
INPROG			4.95 (4)	0.292	0.146	0.148
Muy bajo	1 (0.44)	4 (1.76)				
Bajo	4 (1.76)	17 (7.52)				
Medio	21 (9.29)	32 (14.15)				
Alto	28 (12.38)	50 (22.12)				
Muy alto	30 (13.27)	39 (17.25)				

Fuente: Elaboración propia.

Por último, con respecto al tipo de centro en el que los docentes imparten docencia (tabla 3), se han obtenido diferencias estadísticamente significativas en todos los ítems analizados. Las variables FORCON y RESOL han mostrado una baja intensidad de asociación, existiendo una ligera tendencia del profesorado de la enseñanza concertada a poseer un mayor índice de formación en contenidos relacionados con la interculturalidad y una mayor capacidad para la resolución de problemas en entornos multiculturales. Asimismo, se ha obtenido una fuerza de asociación media-alta para la variable INPROG, constatándose que el profesorado de la enseñanza pública evidencia un mayor nivel de integración de atención a la multiculturalidad en sus programaciones didácticas.

Tabla 3
Asociación entre el tipo de centro y las variables FORCON, RESOL e INPROG

Likert	TIPCEN n (%)		Parámetros			
	PUB	CONCER	$\chi^2(gl)$	p-valor	Cont	V
FORCON			14.01 (4)	0.007	0.242	0.249
Muy bajo	23 (10.17)	5 (2.21)				
Bajo	46 (20.35)	9 (3.98)				
Medio	51 (22.56)	20 (8.84)				
Alto	32 (14.15)	14 (6.19)				

Muy alto	12 (5.3)	14 (6.19)				
RESOL			17.44 (4)	0.002	0.268	0.278
Muy bajo	9 (3.98)	3 (1.32)				
Bajo	31 (13.71)	9 (3.98)				
Medio	68 (30.08)	11 (4.86)				
Alto	39 (17.25)	24 (10.61)				
Muy alto	17 (7.52)	15 (6.63)				
INPROG			60.06 (4)	< 0.001	0.458	0.515
Muy bajo	0 (0)	5 (2.21)				
Bajo	7 (3.09)	14 (6.19)				
Medio	29 (12.83)	24 (10.61)				
Alto	61 (26.99)	17 (7.52)				
Muy alto	67 (29.64)	2 (0.88)				

Fuente: *Elaboración propia.*

Discusión y conclusiones

Las singularidades de la sociedad actual han condicionado enormemente las actuaciones de los profesionales de la educación en los diferentes espacios de aprendizaje que hoy en día tienen lugar. Esto es —por un lado— por la incidencia de la tecnología y —por otro— por la gran variedad cultural que se encuentra en los centros escolares a causa de los movimientos migratorios con el propósito de llegar a un lugar mejor que reúna mejores condiciones de vida.

Esta nueva realidad socioeducativa incide en el colectivo docente, puesto que tiene que atender y satisfacer —en la medida de lo posible— las necesidades educativas que presentan estos discentes procedentes de otros países. Para ello, es necesario contar con una formación específica de naturaleza multicultural para adecuar los enfoques pedagógicos a la realidad del aula. No obstante, en este estudio —estando en analogía con investigaciones anteriores (Cernadas, Lorenzo y Santos, 2019; Rodríguez y Fernández, 2018)— el profesorado ha manifestado que no cuenta con una formación, ni inicial ni complementaria, necesaria para efectuar un modelo de enseñanza y aprendizaje desde una óptica intercultural. Pese a ello, los resultados reflejan que poseen destrezas de nivel medio-alto para resolver los distintos problemas que diariamente suceden en los espacios de aprendizaje. Asimismo, exponen que llevan a cabo medidas —establecidas en sus programaciones de área— para lograr atender, dentro de sus posibilidades, a la diversidad del aula. Esto hace indicar que el profesorado se preocupa por atender a las características individuales de su alumnado y satisfacer sus necesidades socioeducativas, a pesar del déficit formativo que revelan en este ámbito.

Entre los problemas más destacados por los docentes se encuentran —al

igual que la literatura especializada ha postulado— las dificultades que los menores migrantes presentan con el idioma (Escarbajal, Pardo y Habib, 2017), el desfase curricular con respecto al grupo de iguales de su misma edad (Martín y González, 2013) y la integración a nivel social entre sus compañeros de clase, el cual presenta serios obstáculos debido a los prejuicios de la sociedad (Díaz, 2017; Huerta, Sánchez y Vera, 2015). La atención eficaz a estos problemas puede verse afectada como consecuencia de la formación específica de los docentes. Es por ello que resulta pertinente que el profesorado disponga de una formación tanto específica como integral para abordar el amplio abanico de problemas que surgen en el transcurso diario de la acción formativa en los espacios de aprendizaje de hoy en día.

En cuanto a la edad y los años de experiencia docente de los profesionales que han participado en este estudio, en base a los resultados estadísticos obtenidos, se ha constatado que no son factores que afecten en la formación de naturaleza cultural ni en la capacidad de resolver problemas surgidos ni en la atención específica de este tipo de alumnado. Por lo que ni la edad de estos profesionales ni los conocimientos adquiridos —fruto de la experiencia en los años de servicio docente— son indicadores que reflejen un aumento de la formación, la realización de buenas prácticas en atención y/o la resolución de contingencias.

En cambio, el género del profesorado si ha revelado diferencias en lo concerniente a la formación continua y en la resolución de problemas, hallándose que los hombres son más propensos a realizar un ejercicio de formación complementaria en estos temas y las mujeres presentan mejores destrezas para resolver los problemas surgidos en espacios donde confluyen diferentes culturas.

Del mismo modo, el tipo de centro también ha obtenido diferencias en lo relativo a la formación, resolución de problemas y atención intercultural, siendo los centros de naturaleza concertada los que presentan profesionales con mayor formación y capacidad para resolver los problemas surgidos de una praxis docente de índole multicultural. Y los centros públicos revelan niveles competenciales superiores para atender a estos discentes, cuyas actuaciones se encuentran plasmadas en documentos oficiales como las programaciones didácticas.

Por tanto, se verifica que el profesorado despliega todo su esfuerzo para llevar a cabo su labor docente de manera que pueda dar respuestas a las necesidades e inquietudes de los estudiantes procedentes de diversos lugares y con culturas diferentes. No obstante, aún queda mucho camino por recorrer y resulta primordial realizar constantes ejercicios de renovación y actualización de conocimientos para efectuar un cometido docente desde una perspectiva multicultural efectiva.

La perspectiva derivada del presente estudio se focaliza en la necesidad de incentivar y dinamizar a los profesionales de la educación para realizar cursos de formación relacionados con las nuevas particularidades que tienen cabida en las aulas hoy en día, adquiriendo la inmigración y la multiculturalidad una gran relevancia en las instituciones educativas. Por ello, se debe promover el fenómeno de un liderazgo que impulse al profesorado a mejorar su formación en ámbitos que son tendencia en la

profesión docente actual, debido a una sociedad en continua transformación como consecuencia de la tecnología y los desequilibrios económicos entre diferentes regiones de la geografía mundial.

Como futura línea de investigación se pretende ampliar el estudio a otras zonas de la geografía española que acusen un fuerte fenómeno migratorio, con el propósito de recoger información de los profesionales de otros lugares para —finalmente— realizar un estudio comparativo entre diferentes regiones.

Referencias

- Angelidou, G., Aguaded-Ramírez, E. y Parra-González, E. (2019). Analysis of process of adaptation and acculturation of refugee women in Spain. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences, EpSBS*, 133-140. DOI: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.04.02.17>
- Aparicio, L. (2015). Avances y desafíos en la regulación de los menores extranjeros no acompañados en España. *Iuris Tantum Revista Boliviana de Derecho*, (20), 120-141.
- Ausín, V., y Lezcano, F. (2014). Programas para la inclusión educativa de alumnado de origen extranjero en España: Diseño y validación. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 7(13), 30-43.
- Belattar, A. (2014). Menores migrantes no acompañados: víctimas o infractores. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 7, 25-39.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bravo, A., y Santos, I. (2017). Menores extranjeros no acompañados en España: necesidades y modelos de intervención. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 55-62.
- Cabero, J., e Infante, A. (2014). Empleo del método Delphi y su empleo en la investigación en comunicación y educación. *EduTec*, 48, 1-16.
- Carrasco, M. J., y Coronel, J. M. (2017). Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural: Un estudio cualitativo. *Educación XX1*, 20(1), 75-98. DOI: 10.5944/educXX1.14480
- Cernadas, F. X., Lorenzo, M., y Santos, M. A. (2019). Diversidad cultural y escenarios migratorios. Un estudio sobre formación de profesores. *Educar*, 55(1), 19-37. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.961>
- Cid, X. M., y Deibe, J. (2014). Dificultades de los menores en protección ante la superación de etapas escolares y la emancipación. *Saber & Educar*, (19), 128-137.
- Díaz, M. (2017). Menores refugiados: impacto psicológico y salud mental. *Apuntes de Psicología*, 35(2), 83-91.
- Epelde, M. (2017). Nuevas estrategias para la integración social de los jóvenes migrantes no acompañados. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, (13), 57-85.
- Escarbajal, A., Pardo, C., y Habib, M. C. (2017). La realidad socioeducativa

- intercultural del alumnado de origen migrante en educación secundaria. Algunos aspectos relevantes. *Interacções*, 13(43), 159-178.
- Fernández, S., Fernández, J., y Rodrigo, M. (2017). Expectativas socioeducativas de alumnas inmigrantes: escuchando sus voces. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 483-498.
- García, L., y Arroyo, M. J. (2014). La formación del profesorado en Educación Intercultural: un repaso sobre su formación inicial y permanente. *Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva*, 7(2), 127-142.
- García, R. (2018). Inclusión y convivencia para prevenir el racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia: uno de los retos principales de nuestro sistema educativo. *Ciencia, Técnica y Mainstreaming Social*, (2), 53-65.
- Grau, C., y Fernández, M. (2016). La educación del alumnado inmigrante en España. *Arxius de sociologia*, 34, 141-156.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. Madrid: McGraw Hill.
- Huerta, O., Sánchez, I. M., y Vera, N. (2015). La formación del profesorado en instituciones educativas multiculturales y en situación de vulnerabilidad; base para construir ciudadanía inclusiva e intercultural. *Verba Iuris*, (33), 149-163.
- Jiménez, F., y Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela: discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(65), 419-441.
- Manzini, L., y Arnosó, M. (2014). Bienestar psicosocial en menores y jóvenes extranjeros sin referente familiar adulto: factores de riesgo y protección. *Norte de Salud mental*, 12(49), 33-45.
- Martín, E., y González, F. (2013). La inclusión educativa desde la voz del estudiante inmigrante. *Revista de educación inclusiva*, 6(1), 75-89.
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Molina, P. J. (2017). Ceuta y su relación con las amenazas emergentes. *Revista de Pensamiento Estratégico y Seguridad CISDE*, 2(1), 9-20.
- Rivero, J. (2017). Las buenas prácticas en Educación Inclusiva y el rol del docente. *Educación en Contexto*, 3, 110-120.
- Rodríguez, A., y Fernández, A. D. (2018). Agentes educativos y multiculturalidad en el aula. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-21. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844188506>
- Santos, M. A., Cernadas, F. X., y Lorenzo, M. M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(2), 123-137.

La condición de los menores migrantes extranjeros (MENA) en Ribera, Sicilia

Lucia BORSELLINO

Datos de contacto:

Lucia Borsellino
Profesor de derecho en
escuelas secundarias
borsellino1973@gmail.com

Recibido: 05/05/2019
Aceptado: 17/06/2019

RESUMEN

El objetivo principal de esta investigación fue realizar una actividad por observar la condición de "menores extranjeros no acompañados" en Sicilia, región autónoma de Italia y, en particular, Ribera, enclave mediterráneo y centro de la crisis de los refugiados. Los menores extranjeros no acompañados representan la humanidad más desesperada y necesitada, porque carecen de una figura paterna en una tierra cuyo idioma ni siquiera conocen, lejos de sus raíces y sus afectos (Giovannetti, 2008, 2009). Los menores, que emprenden la experiencia migratoria solos, están privados de afectos familiares e infantiles y el impacto con otras formas de vivir y pensar puede causar dificultades para su auto-representación y autoidentificación. Por esta razón, es fundamental orientar las políticas sociales y promover una acción de alfabetización para la socialización y la inclusión para la afirmación de la razonabilidad, el pensamiento positivo y una ética de aceptación, basada en la diversidad que une en lugar de dividida. El fenómeno social de los MENA ha planteado la cuestión de la inclusión de miles y miles de personas que buscan un empleo, un nuevo comienzo, una esperanza de integración en las sociedades de acogida, nuevos desafíos para su ciudadanía y para el sus muchas culturas (Accorinti, 2014; Bertozzi, 2008; Cachón, 2011; Escarbajal, 2015). El carácter multicultural de Italia y de España consiste en comunidades lingüísticas culturales diferentes e importantes (Fiorucci, Catarci, 2011), que con el tiempo han dado lugar a un profundo cambio social, cultural, político y económico (Consoli, 2009).

PALABRAS CLAVE: Menores extranjeros no acompañados; Legislación; Interculturalidad; Integración; Educación Inclusiva.

The condition of unaccompanied migrant minors in Ribera, Sicily

ABSTRACT

The main objective of this research was to conduct an activity with the aim of observing the condition of "unaccompanied foreign minors" in Sicily, a region of Italy, and in particular Ribera, Mediterranean enclave and center of the refugee crisis. Unaccompanied foreign minors represent the most desperate and needy humanity, since they lack a parental figure in a land of which they do not even know the language, far from their roots and their affections (Giovannetti, 2008, 2009). Minors, who undertake the migratory experience alone, are deprived of family and childhood affections and the impact with other ways of living and thinking can cause difficulties for their self-representation and self-identification. For this reason it is fundamental to orient social policies and promote an action of literacy to socialization and inclusion for the affirmation of reasonableness, positive thinking and an ethic of acceptance, based on which diversity unites rather than to divide. The social phenomenon of unaccompanied migrant minors has raised the question of the inclusion of thousands and thousands of people looking for a job, a new beginning, a hope of integration in the host societies, of new challenges for their citizenship and for their many cultures (Accorinti, 2014; Bertozzi, 2008; Cachón, 2011; Escarbajal, 2015). The multicultural character of Italy, as of Spain, is made up of different and significant cultural linguistic communities (Fiorucci, Catarci, 2011), which over time have given rise to a profound social, cultural, political as well as economic change (Consoli, 2009).

KEYWORDS: Unaccompanied foreign minors; Legislation; Interculturality; Integration; Inclusive Education.

Introducción

La mia ricerca ha per oggetto lo studio del fenomeno sociale degli MSNA a Ribera, città della Provincia di Agrigento, in Sicilia, enclave del Mediterraneo e centro nevralgico della crisi dei profughi, dei migranti e dei minori stranieri che disperati approdano, con mezzi di fortuna, sulle coste. La Sicilia infatti ogni giorno affronta emergenze di una società sempre più multietnica e per risponderne deve ascoltare e osservare da vicino chi è coinvolto, chi opera sul territorio, chi assiste ed educa. Il fenomeno sociale dei minori migranti non accompagnati costituisce una nuova realtà sociale che ha fatto emergere il problema dell'inserimento sociale, richiedendo un'attenzione sempre maggiore che si è esplicitata sia in ambito legislativo che in quello educativo e sociale. (Caruso, Venditto, 2009) (Susi, 1999; Fiorucci, Catarci, 2011). Infatti, in questo composito e dinamico macrocosmo migratorio, i MSNA rappresentano l'umanità più disperata e più bisognosa, poiché non accompagnati da figure genitoriali e perché costretti a proiettare il loro possibile futuro in una terra sconosciuta. Ai

MSNA sono legate le problematiche relative all'identificazione e all'accertamento dell'età, alle azioni di prevenzione, alla tutela legale, all'assistenza sanitaria, al profilo indefettibile dell'istruzione, all'integrazione con la collettività ospitante, al sogno di un lavoro che permetta di aiutare la famiglia di origine, alle procedure previste per il riconoscimento di protezione internazionale, a quelle del rilascio di permessi di soggiorno, di rimpatrio e di ritorno volontario. E di tutta evidenza come in questo scenario così composito si muovano soggetti privati e istituzioni pubbliche, organizzazioni di volontariato e organismi internazionali, impegnati principalmente nell'ottimizzazione del sistema di accoglienza. Molto è stato e sarà scritto sul fenomeno dell'immigrazione degli ultimi anni e sui numerosi arrivi sulle coste italiane, siciliane soprattutto, poco o non abbastanza si è scritto invece sulla condizione e sulle esperienze dei lavoratori dell'accoglienza, veri protagonisti dell'organizzazione e della gestione del sistema dell'accoglienza dei migranti. In Italia, moltissime persone operano nei centri d'accoglienza e rappresentano la colonna portante del sistema. Gli operatori dell'accoglienza sono coloro che in prima linea rendono concreti i principi di protezione e tutela nei confronti dei richiedenti asilo, rispettandone e difendendone i diritti umani fondamentali, quali il diritto alla vita, alla dignità e alla libertà personale. La parola "accoglienza" rimanda immediatamente l'opinione comune a valori positivi di ospitalità e di accettazione ma la situazione è molto più complessa di quello che appare. Dalla Sicilia arrivano segnali contrastanti: da una parte esperienze concrete e positive di accoglienza e integrazione, di capacità della popolazione di reagire in modo positivo alle grandi ondate migratorie di questi anni; dall'altra un processo di saturazione per la presenza crescente di profughi e migranti che investe le comunità e i Paesi grandi e piccoli della Sicilia, ormai vicini al collasso per aver sopperito alle mancanze in materia di accoglienza dei migranti del resto della penisola e dell'Europa.

A peggiorare le cose una crisi economica e sociale che colpisce un tessuto sociale già fragile. In generale, una delle questioni più urgenti in tutta l'isola riguarda il fatto che la prima accoglienza, provvisoria per definizione, rischia di diventare una sistemazione stabile. I processi d'integrazione sono infatti fermi e i centri di seconda accoglienza, come gli Sprar, sono al completo quasi ovunque e la loro capacità ricettiva è assai ridotta (Peloso, 2018). Il sistema SPRAR in Italia è finalizzato all'integrazione degli immigrati nel contesto sociale, in un periodo che va da sei mesi a un anno, con vitto, alloggio, assistenza sanitaria, psicologica e sociale, corsi di italiano, volontariato, tirocini formativi presso piccole e medie imprese locali, corsi professionalizzanti, lavori di pubblica utilità, inseriti nella costruzione di un percorso individuale. (Manconi, Anastasia, 2012). L'accoglienza infatti non può esaurirsi in assolvimenti formali o in

dichiarazioni di principio. Essa è prima di tutto un atteggiamento mentale, un *habitus* che deve fondare tutto l'agire educativo.

In questa ricerca sono prese in esame la condizione dei MSNA e le esperienze dei lavoratori dell'accoglienza nelle comunità di Ribera, protagonisti dell'organizzazione e attuatori delle dinamiche dei percorsi di accoglienza, di inclusione e delle misure predisposte dagli ordinamenti giuridici dell'Italia e dell'UE (Mascarella, 2017). L'analisi in particolare è volta alla valutazione del funzionamento di queste strutture, degli operatori che vi lavorano quotidianamente e allo studio dello *status* dei MSNA, ponendo l'attenzione su tutti quegli elementi che consentiranno di verificare l'effettiva condizione dei minori non accompagnati e di approfondire le modalità di attivazione e gestione di tutti quei servizi nell'articolato percorso di accoglienza e integrazione in Italia e in Sicilia, che ogni giorno affronta emergenze di una società sempre più multietnica e per risponderne deve ascoltare e osservare da vicino chi è coinvolto, chi opera sul territorio, chi assiste ed educa. La scelta di mettere in luce questo livello d'accoglienza è motivata dal fatto che gran parte dei MSNA sono dislocati proprio in questo tipo di centri, che sono anche però tra i meno definiti dal punto di vista legislativo ed organizzativo o meglio, sono strutturati secondo una linea di gestione emergenziale che vede il fenomeno dell'immigrazione come un evento straordinario e non come fenomeno strutturale quale è. Risulta quindi molto interessante, a fini di questa ricerca, analizzare il funzionamento di queste strutture e degli operatori che ci lavorano quotidianamente.

Immigrazione in Sicilia

Il Mediterraneo è un'area di cruciale importanza nello scenario degli spostamenti di popolazione e si configura come epicentro delle rotte dei movimenti migratori internazionali dalle regioni dell'Africa verso i Paesi del Vecchio Continente (Cusumano, 2000-2001). Nell'ambito di questi nuovi assetti geopolitici, la Sicilia è la prima regione italiana ad essere stata investita dall'arrivo di lavoratori stranieri provenienti dai paesi del Maghreb e costituisce un interessante osservatorio per l'analisi delle implicazioni sociali e politiche generate dalla compresenza, in uno stesso luogo, dei movimenti di emigrazione e di quelli di immigrazione (Hujo, Piper, 2010). La Sicilia degli ultimi sessant'anni ha il volto di numerose comunità straniere che rappresentano quasi tutte le nazionalità del mondo (Forcella, 2014) ed è la prima frontiera italiana ed europea dei flussi migratori provenienti dall'Africa e punto caldo e zona in cui si consumano tragedie e sofferenze (Bonatti, 2016). Se da una parte è una terra tollerante e comprensiva della tragedia dei migranti con politiche concrete e positive di accoglienza e integrazione con grande capacità della popolazione di reagire in modo positivo alle grandi ondate migratorie di

questi anni, dall'altra soffre un processo di saturazione per la presenza crescente di profughi e migranti che investe le comunità e i paesi grandi e piccoli della Sicilia, ormai vicini al collasso per aver sopperito anche alle mancanze in materia di accoglienza dei migranti, del resto della penisola e dell'Europa. Le criticità emergono nei centri di accoglienza di Lampedusa e di altri porti e di altre città siciliane dove si verificano situazioni che a volte si pongono in palese violazione con gli standard internazionali e nazionali di tutela dell'infanzia e dell'adolescenza, rallentando il processo di accoglienza dei minori. (Anzaldi, Guarnier, 2014). Sebbene i riflettori dei media si accendano sull'immigrazione in Sicilia solo in occasione degli sbarchi, i dati confermano che l'isola è un territorio importante per verificare il grado di evoluzione del fenomeno migratorio dove sempre crescente è l'aumento del numero di rifugiati, costretti dagli sconvolgimenti politici in atto nelle proprie aree di origine o in quelle ad esse limitrofe a fuggire verso l'Europa e a fare uso di canali irregolari di accesso agli Stati. La quasi totalità degli stranieri, oltre 9 su 10, risiede in Sicilia per motivi di lavoro o familiari con un progetto migratorio di inserimento stabile nel tessuto sociale della regione (Perrone, 2001).

Il Decreto Salvini e le nuove politiche migratorie in Italia

L'Italia, sempre solidale e pronta all'accoglienza, non è stata mai ferma a guardare le sciagure che si consumavano nelle acque del Mediterraneo e ha sempre offerto il suo aiuto per salvare i profughi da morte certa, ma i porti italiani, dal 2018, restano e resteranno chiusi. E infatti il 24 settembre 2018 è stato approvato in Italia il “ *Decreto Legge recante modifiche alla disciplina sull'immigrazione, la protezione internazionale e la concessione e revoca della cittadinanza italiana*”, entrato in vigore il 5 ottobre 2018. Il decreto, diviso in due titoli “politiche migratorie” e “sicurezza” è composto da 42 articoli, 25 dei quali dedicati a *sicurezza pubblica, prevenzione e contrasto al terrorismo e alla criminalità mafiosa*, i restanti dedicati alla stretta sui rimpatri dei richiedenti asilo, al ritiro della cittadinanza entro tre anni dal passaggio in giudicato della sentenza definitiva per chi commette reati «per finalità di terrorismo o di eversione dell'ordinamento costituzionale» (*disponibile da <http://www.toscanaoggi.it>*). Nella fattispecie il *Decreto Sicurezza e Immigrazione*, meglio conosciuto come Decreto Salvini, ha introdotto l'abrogazione della protezione umanitaria, il restringimento del Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati (SPRAR), l'allungamento del periodo di reclusione nei Centri permanenti per il rimpatrio (Cpr) e di quello di trattenimento negli hotspot, la revoca della cittadinanza nel caso di condanna per reati legati al terrorismo, nuovi limiti per la concessione della protezione internazionale e il decadimento dallo *status* di rifugiato per chi viene condannato in primo grado per alcuni reati. (Camilli, 2018).

Questo nuovo intervento legislativo è destinato ad avere un duplice effetto sui richiedenti asilo e protezione internazionale: la diminuzione delle tutele e delle garanzie e la creazione di decine di migliaia di nuovi irregolari. Centrale è la decisione di abrogare di fatto l'istituto della protezione umanitaria, sostituendolo con fattispecie per le quali si rende possibile il rilascio di permessi speciali: gravi condizioni di salute, vittime di sfruttamento, di tratta o di violenza domestica, vittime di calamità naturali o "per atti di particolare valore civile". Il decreto immigrazione e sicurezza ha anche cancellato la protezione per motivi umanitari. Si tratta di un tipo di permesso di soggiorno introdotto in Italia nel 1998 all'interno del Testo Unico sull'immigrazione, in aggiunta allo *status di* rifugiato politico e alla protezione sussidiaria. Veniva rilasciato dalla questura nei casi in cui non vi fossero i presupposti per la concessione dell'asilo, ma si era comunque in presenza di "seri motivi, in particolare di carattere umanitario o risultanti da obblighi costituzionali o internazionali dello stato italiano" oppure di persone in fuga da conflitti, catastrofi naturali e altri gravi eventi in paesi non appartenenti all'Unione europea. Anche coloro che subivano persecuzioni nei luoghi d'origine o erano vittime di sfruttamento potevano accedere a un permesso per ragioni umanitarie (Torrìsì, 2018). A partire dunque dal 2019, con porti chiusi e con respingimenti, ci sono stati meno migranti da accogliere e, di conseguenza, meno soldi nelle casse delle cooperative dell'accoglienza. Ed invero, a Ribera dove erano in forza ben cinque centri di accoglienza, allo stato attuale sono in attività ben due, che hanno visto ridurre considerevolmente il numero degli operatori e il numero degli ospiti accolti. Il decreto infatti privilegia i grossi centri con più di 300 ospiti. La fine del sistema unico di accoglienza e tutela per richiedenti asilo e titolari di protezione, che aveva avuto un sviluppo positivo soprattutto negli ultimi tre anni, rappresenta un danno enorme non solo per le persone che cesseranno di averne diritto, ma anche per le istituzioni e le comunità locali (Colombo, 2018).

Interculturalità ed integrazione scolastica in Italia

L'immigrazione ha avuto come diretta conseguenza la messa in discussione dei sistemi educativi tradizionali che devono essere adattati per rispondere ai molti e più rapidi cambiamenti nel mondo; uno di questi ha a che fare con situazioni pluriculturali, dovute principalmente all'arrivo, nei paesi di accoglienza, di migranti provenienti da diverse aree geografiche e culturali. Il processo di scolarizzazione dell'obbligo scolastico di bambini e giovani deve mirare al miglioramento della qualità dei sistemi educativi per un'attenzione educativa di qualità a tutti gli studenti, specialmente a quelli che hanno bisogno di sostegno educativo per cause individuali, culturali o sociali. "Una delle maggiori sfide per il sistema

educativo è capire e promuovere politiche e pratiche di inclusione che consentano di raggiungere l'apprendimento di base dell'istruzione obbligatoria per tutti gli studenti". (Martínez Domínguez, 2011).

L'educazione deve essere accessibile a tutti i cittadini in maniera equa e giusta ovvero pari garanzie di qualità per l'intera popolazione per ottenere qualità educativa ed equità sociale. I processi di globalizzazione in atto e la configurazione in senso multiculturale delle odierne società incidono profondamente e radicalmente sui sistemi educativi e formativi. La formazione interculturale degli insegnanti occupa, in tale prospettiva, un posto di tutto rilievo: è solo a partire da una corretta impostazione del lavoro educativo nella scuola che si può sperare di diffondere una sempre più necessaria "cultura della convivenza". Non si tratta di un obiettivo facile: insegnanti ed educatori per primi sono chiamati a rimettere in discussione i propri paradigmi di riferimento con l'obiettivo di attenuare il tasso di etnocentrismo presente nel sistema educativo. L'educazione interculturale si configura come la risposta esatta in termini di prassi formativa alle sfide poste dal mondo delle interdipendenze; essa è un progetto educativo intenzionale che taglia trasversalmente tutte le discipline insegnate nella scuola, che richiede di ripensare le metodologie didattiche e che si propone di modificare le percezioni e gli abiti cognitivi con cui generalmente sono rappresentati sia gli stranieri sia il nuovo mondo delle interdipendenze. L'educazione interculturale non ha un compito facile né di breve periodo, poiché implica un riesame degli attuali saperi insegnati nella scuola e perché l'educazione interculturale non è una nuova disciplina che si aggiunge alle altre, ma un punto di vista, un'ottica diversa con cui guardare ai saperi attualmente insegnati. L'origine dell'educazione interculturale è da collegarsi allo sviluppo dei fenomeni migratori e, tuttavia, oggi essa ha abbandonato il terreno dell'educazione speciale rivolta ad un gruppo sociale specifico diventando un approccio pedagogico innovatore per la rifondazione del curriculum in generale. Molte sono le definizioni di "educazione interculturale" emerse negli ultimi anni in seguito alle ricerche e alle sperimentazioni condotte in diversi contesti educativi. Si può affermare che fare educazione interculturale significa lavorare per individuare, progettare e sperimentare le strategie educative e didattiche più idonee per favorire un positivo inserimento degli allievi stranieri nella scuola e, quindi, nella società (García LLamas, 2004).

In Italia, in questo ambito, sembrano particolarmente rilevanti le indicazioni proposte dalle nuove *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* emanate dal MIUR nel febbraio 2014: tale documento, dopo avere opportunamente proposto una distinzione tra bisogni diversi relativi alle diverse condizioni degli allievi con cittadinanza non italiana, ovvero neoarrivati, nati in Italia, adottati, minori non accompagnati, affronta le diverse questioni che concorrono a definire il

successo formativo: dalla valutazione all'insegnamento dell'italiano come lingua seconda, dal plurilinguismo all'orientamento, dall'iscrizione alla formazione degli insegnanti fino all'istruzione degli adulti (MIUR, 2007).

In questa direzione si possono sinteticamente indicare alcuni ambiti di lavoro: *accoglienza* (scolastica e sociale): significa capire e farsi capire, acquisire informazioni e conoscenze sui sistemi scolastici di provenienza e sulla scolarizzazione pregressa, fornire informazioni sul sistema scolastico italiano, tracciare un profilo linguistico e cognitivo degli allievi, acquisire informazioni sul progetto migratorio della famiglia;

-*insegnamento dell'italiano come seconda lingua*: la buona conoscenza della lingua (o delle lingue) di insegnamento del paese ospitante è una *condicio sine qua non* per la loro integrazione a scuola (Contini, 2017). Le competenze linguistiche sono alla base di ogni processo di integrazione ed è necessario insegnare l'italiano in modo diverso a chi è alfabetizzato in un'altra lingua; e, tuttavia, tale insegnamento non può che avvenire all'interno delle normali classi scolastiche, evitando la costruzione di luoghi separati di apprendimento. Il punto centrale dell'azione di inserimento è proprio la possibilità per l'alunno straniero di entrare in contatto con i coetanei, dai quali, in modalità formali e non formali, apprenderà non solo le forme linguistiche più immediate, ma anche le forme della comunicazione e le regole del gruppo di accoglienza. Tutti gli studi mostrano che una separazione totale del nuovo alunno sarebbe penalizzante per la sua possibilità di inserirsi, a livello linguistico, comunicativo, cognitivo e culturale, nel gruppo-classe;

- *valorizzazione della lingua e cultura d'origine e del plurilinguismo*: è un tema complesso e articolato che richiede risposte diverse anche in funzione dei progetti migratori delle famiglie. Il mantenimento e il rafforzamento della lingua e della cultura d'origine rinforzano le capacità comunicative generali degli alunni immigrati contribuendo all'innalzamento del livello di autostima. Su questo terreno vi deve essere la massima libertà salvaguardando il diritto di ognuno a svilupparsi a partire da ciò che è (MIUR, 2007).

L'educazione interculturale si rivolge a tutti e in modo particolare agli autoctoni poichè la revisione, la rivisitazione e la rifondazione dell'asse formativo della scuola non deve mirare solo alla formazione del cittadino italiano ma soprattutto alla formazione di un cittadino del mondo, che vive e agisce in un mondo interdipendente. In sintesi, tale prospettiva implica che si adottino alcune misure fondamentali:

- una *rilettura in chiave interculturale* dei saperi insegnati e dei metodi adottati nella scuola e quindi il passaggio alla didattica interculturale delle discipline che consiste nella revisione dei curricula e dei programmi di insegnamento scolastici;

- *un'analisi critica dei libri di testo*: i libri di testo sono i primi mediatori e spesso sono portatori di stereotipi e sono fautori di una rappresentazione euro ed etnocentrica;

- *investimenti nella formazione interculturale degli insegnanti*: per dotarli di competenze e di conoscenze di tipo pedagogico, antropologico, sociologico, linguistico, psicologico, ecc. e sui temi delle grandi e millenarie culture e delle grandi religioni.

La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri rappresenta una proposta globale di ripensamento della scuola che si rivolge a tutti gli alunni, che coinvolge tutti i livelli e che considera tutte le differenze (di provenienza, genere, livello sociale, storia scolastica, ecc.), evidenziando i rischi di una malintesa educazione interculturale come il culturalismo, la banalizzazione, la folklorizzazione, l'omologazione o l'enfaticizzazione delle differenze. (Fiorucci, Catarci, 2015). L'accoglienza non può tuttavia esaurirsi in assolvimenti formali o in dichiarazioni di principio. L'accoglienza è prima di tutto un atteggiamento mentale, un *habitus* che deve fondare tutto l'agire educativo. Di certo, per la scuola italiana, la presenza di bambini e ragazzi immigrati ha rappresentato una svolta nei concetti di identità e di eterogeneità, di uguaglianza e di differenza. La condizione primaria per realizzare le giuste condizioni di tutela giuridica e di dignità personale è la scolarizzazione dei giovani immigrati nella fascia dell'obbligo facendo leva su una scuola inclusiva che tiene conto di un'educazione linguistica, di un approccio interculturale e dell'accoglienza (Nota MIUR, 2017).

Leggi per l'integrazione degli alunni con altre cittadinanze

La prima circolare sugli alunni stranieri in Italia è del 1989 e nasce da un bisogno emergente di disciplinare l'accesso al diritto allo studio, l'apprendimento della lingua italiana e la valorizzazione della lingua e cultura d'origine dei primi figli dell'immigrazione centrando l'attenzione esclusivamente sugli alunni stranieri. Nel 1990, il legislatore di fronte all'aumento degli alunni stranieri risponde con maggiore puntualità e redige il primo documento sull'educazione interculturale ovvero la "Circolare Ministeriale" che nell'art. 3 "Competenze a livello periferico e coordinamento degli interventi" così recita: "Si ritiene necessaria la costituzione presso i Provveditorati agli studi (ove non siano già operanti) di comitati o gruppi di lavoro e di un ufficio di riferimento per le problematiche degli alunni stranieri e per l'individuazione dei bisogni". Vengono inoltre fatti riferimenti alla necessità di formazione dei docenti e viene affermato per la prima volta il principio del coinvolgimento degli alunni italiani in un rapporto interattivo con gli alunni stranieri/immigrati (Circolare Ministeriale n. 205/1990). La Circolare ministeriale n. 73 del 2

marzo 1994 “ *Il dialogo interculturale e la convivenza democratica*” è un documento di straordinaria attualità, dove si declinano temi come: l’educazione interculturale, la società multiculturale, la prevenzione del razzismo e dell’antisemitismo, il clima relazionale e l’attivazione del dialogo, discipline e intercultura, attività interdisciplinari e integrative. La legge sull’immigrazione n. 40 del 6 marzo 1998, art. 36, sottolinea il diritto-dovere allo studio e il valore formativo delle differenze linguistiche e culturali: «Nell’esercizio dell’autonomia didattica e organizzativa, le istituzioni scolastiche realizzano, per tutti gli alunni, progetti interculturali di ampliamento dell’offerta formativa, finalizzati alla valorizzazione delle differenze linguistico- culturali e alla promozione di iniziative di accoglienza e di scambio». La legge sottolinea inoltre la necessità che “le istituzioni scolastiche, nel quadro di una programmazione territoriale degli interventi, anche sulla base di convenzioni con le Regioni e gli enti locali, promuovano:

a) l’accoglienza degli stranieri adulti regolarmente soggiornanti mediante l’attivazione di corsi di alfabetizzazione nelle scuole elementari e medie;

b) la realizzazione di un’offerta culturale valida per gli stranieri adulti regolarmente soggiornanti che intendano conseguire il titolo di studio della scuola dell’obbligo;

c) la predisposizione di percorsi integrativi degli studi sostenuti nel Paese di provenienza al fine del conseguimento del titolo dell’obbligo o del diploma di scuola secondaria superiore;

d) la realizzazione ed attuazione di corsi di lingua italiana;

e) la realizzazione di corsi di formazione, anche nel quadro di accordi di collaborazione internazionale in vigore per l’Italia. (MIUR, 2000).

Azioni di sostegno nei confronti del personale docente impegnato nelle scuole a forte processo immigratorio sono definite dalla circolare ministeriale n. 155 del 2001, attuativa degli articoli 5 e 29 del contratto di lavoro del comparto scuola: fondi aggiuntivi per retribuire le attività di insegnamento vengono assegnati alle scuole con una percentuale di alunni stranieri e nomadi superiore al 10% degli iscritti. L’impegno viene confermato anche negli anni successivi. L’ultima circolare in merito è del 23 giugno 2010, *Misure incentivanti per le aree a rischio, a forte processo immigratorio e contro l’emarginazione scolastica*. La legge sull’immigrazione n. 189 del 30 luglio 2002, detta «Bossi-Fini», non ha modificato le procedure di iscrizione degli alunni stranieri a scuola, che continuano ad essere disciplinate dal regolamento n. 394 del 1999. Nell’ottobre 2007 viene emanato il documento *La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri*, redatto dall’Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e per l’educazione

interculturale,istituito nel dicembre 2006 al Ministero della Pubblica istruzione. Il titolo del documento riunisce due dimensioni complementari: quella dell'«intercultura » che coinvolge tutti gli alunni e tutte le discipline, attraversando i saperi e gli stili di apprendimento, e quella dell'«integrazione», ovvero l'insieme di misure e azioni specifiche per l'accoglienza e gli apprendimenti linguistici, rivolti in particolare agli alunni di recente immigrazione (Ongini, 2012).

Scuola Multiculturale in Italia

Per la scuola italiana, la presenza di bambini e ragazzi immigrati ha rappresentato una svolta nei concetti di identità e di eterogeneità, di uguaglianza e di differenza. La condizione primaria per realizzare le giuste condizioni di tutela giuridica e di dignità personale è la scolarizzazione dei giovani immigrati nella fascia dell'«obbligo» facendo leva su una scuola inclusiva che tiene conto di un' educazione linguistica, di un approccio interculturale e dell'accoglienza. (Nota MIUR, 2017). Il punto di partenza è la Legge 7 aprile 2017 n. 47, che dispone misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati e prevede il divieto assoluto di respingimento dei minori stranieri non accompagnati alla frontiera, il raccordo tra strutture di prima accoglienza e SPRAR, esteso ai minori non accompagnati, tutele per il diritto all'istruzione e alla salute. L'istruzione è un diritto garantito dalla Costituzione Italiana. Un diritto che poi diventa reale ed esigibile grazie al sistema formativo italiano che, con le proprie scuole statali, rappresenta un sistema non solo di accoglienza, ma di vera e propria integrazione di una scuola-comunità dove tolleranza e solidarietà rappresentano l'elemento costitutivo di una scuola che non si limita a dare ai profughi l'opportunità di studiare, ma anche di svolgere un'azione di integrazione generale (*disponibile da <http://www.avvocatirandogurrieri.it>*). Non senza difficoltà tuttavia.

Il risultato è comunque un modello di scuola, tutto italiano, che ha portato alla realizzazione di pratiche e didattiche di inclusione che oggi fanno da progetto pilota anche per i paesi del Nord Europa. Quello che è stato realizzato in Sicilia e in molte altre regioni della Penisola, è un fatto completamente nuovo: scuole, insegnanti e personale in sinergia, per creare un modello inedito di educazione che intreccia competenze, esperienze e necessità. L'idea che si è realizzata in Sicilia, con dirigenti e docenti che si sono messi a studiare l'inglese, è il modo concreto di integrazione attuato nei territori dove il fenomeno migratorio è vissuto quotidianamente, con evidenti ricadute positive su tutti i componenti della comunità scolastica, sia migranti che stanziali (*disponibile da <http://www.avvocatirandogurrieri.it>*). La presenza di minori stranieri nella scuola si inserisce dunque come fenomeno dinamico in una situazione in

forte trasformazione a livello sociale, culturale, di organizzazione scolastica:

- globalizzazione,
- europeizzazione e allargamento dell'Unione Europea,
- processi di trasformazione nelle competenze territoriali (decentramento, autonomia, ecc.),
- trasformazione dei linguaggi e dei media della comunicazione,
- trasformazione dei saperi e delle connessioni tra i saperi,
- processi di riforma della scuola.

Il modello italiano è pertanto strutturalmente dinamico, nonostante il fenomeno migratorio stia assumendo caratteri di stabilizzazione sia per le caratteristiche dei progetti migratori delle famiglie, sia per la quota crescente di minori di origine immigrata che nascono in Italia o comunque qui frequentano l'intero percorso scolastico. La presenza dei minori stranieri funziona da evidenziatore di sfide che comunque la scuola italiana dovrebbe affrontare anche in assenza di stranieri. (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007). A differenza di altri Paesi europei di lunga tradizione multiculturale, il cambiamento per la scuola italiana è stato rapidissimo, è cominciato all'inizio degli anni novanta, con un'accelerazione negli ultimi dieci anni. Lo si vede prendendo in considerazione le presenze di alunni stranieri in piccoli centri o piccole città che mai avevano vissuto fenomeni di immigrazione. Il confronto tra il migrante e l'autoctono comporta la complessità di un confronto caratterizzato da sguardi intrecciati. In questa dinamica relazionale entrambi i soggetti sono indotti tanto ad osservare l'altro, quanto a rivedersi in funzione dello sguardo dell'altro. Occorre abbandonare i metodi didattici tradizionali, ritenuti ormai anacronistici, di fronte al mutamento che stanno vivendo le scuole italiane ed adeguarsi a questo importante mutamento sociale. Per raggiungere l'alto obiettivo dell'accoglienza delle seconde generazioni è necessario che gli insegnanti si aggiornino continuamente rispetto ai mutamenti della società, adeguino alla realtà trasformata la loro didattica, affinché quelli che vengono considerati disturbi di apprendimento non siano in realtà disturbi di insegnamento. In un modo o nell'altro, la maggioranza dei paesi europei si preoccupa di assicurare che i bambini immigrati beneficino del loro diritto fondamentale all'istruzione.

La Carta dei Diritti fondamentali in Europa

A livello europeo, la Carta dei diritti fondamentali stabilisce al

Capitolo II sulle Libertà, che:

“1. Ognuno ha il diritto all’istruzione ed il diritto ad accedere alla formazione professionale e continua.”

“2. Questo diritto consiste nella facoltà di ricevere l’istruzione obbligatoria gratuita (Articolo 14,Diritto all’istruzione).”

Oltre ai documenti ufficiali e alle dichiarazioni d’intenti, i sistemi educativi europei devono decidere quali misure dovranno essere prese per assicurare l’effettivo esercizio del diritto all’istruzione da parte di tutti i giovani in età di obbligo scolastico, a prescindere che siano o meno cittadini dei paesi considerati. In altre parole, i rifugiati o richiedenti asilo, i residenti irregolari o da lungo tempo, possono iscrivere i loro figli in una scuola del paese che li ha accolti. Questi bambini hanno anche il diritto di beneficiare dei servizi scolastici o degli aiuti finanziari assegnati dalle autorità educative, allo stesso modo dei cittadini del paese in questione. In quasi tutti i paesi, queste misure di aiuto sono previste come priorità per i bambini arrivati da poco nel paese, in modo che possano superare i problemi iniziali che impediscono una rapida integrazione a scuola. Ciò si basa, prima di tutto, sulla necessità che questi alunni hanno di capire e parlare la lingua di insegnamento il prima possibile. In effetti, la buona conoscenza della lingua (o delle lingue) di insegnamento del paese ospitante è una *condicio sine qua non* per la loro integrazione a scuola (Contini, 2017). Parallelamente alle misure previste per facilitare l’apprendimento della lingua di insegnamento da parte degli alunni immigrati, la maggioranza dei paesi europei ha organizzato anche delle forme di sostegno per il mantenimento della lingua materna e della cultura di origine. Dopo l’entrata in vigore della Direttiva del Consiglio dell’UE 77/486/CEE, l’obbligo di sviluppare questa offerta dipende principalmente dalle autorità educative del paese ospitante, generalmente in collaborazione con partners nel paese di origine appartenente alla Unione europea. Lo scopo iniziale era quello di preservare la lingua e la cultura dei figli di lavoratori emigranti dagli Stati membri dell’Unione europea, in previsione di un loro eventuale ritorno nel loro paese d’origine.

L’istruzione interculturale propone un approccio pedagogico che favorisce l’interazione fra culture che differiscono enormemente. È rivolto a tutti gli alunni e accentua il ruolo delle scuole nello sviluppare i valori di rispetto e tolleranza verso la diversità culturale. (Eurydice, 2004). L’inclusione è la risposta a tutti i quesiti perché essa rappresenta l’unico modo per stabilire nuovi parametri di educazione e convivenza. Da questa prospettiva, l’educazione in uno Stato di diritto deve essere considerata come uno dei beni democratici fondamentali che consente alle classi sociali con difficoltà possibilità di miglioramento e promozione sociale. L’educazione deve essere accessibile a tutti i cittadini in maniera equa e giusta ovvero offrire pari garanzie di qualità per l’intera popolazione per

ottenere qualità educativa ed equità sociale. L'educazione interculturale non ha un compito facile né di breve periodo, poiché implica un riesame degli attuali saperi insegnati nella scuola e perché l'educazione interculturale non è una nuova disciplina che si aggiunge alle altre, ma un punto di vista, un'ottica diversa con cui guardare ai saperi attualmente insegnati. L'origine dell'educazione interculturale è da collegarsi allo sviluppo dei fenomeni migratori e, tuttavia, oggi essa ha abbandonato il terreno dell'educazione speciale rivolta ad un gruppo sociale specifico diventando un approccio pedagogico innovatore per la rifondazione del curriculum in generale. Molte sono le definizioni di "educazione interculturale" emerse negli ultimi anni in seguito alle ricerche e alle sperimentazioni condotte in diversi contesti educativi. Si può affermare che fare educazione interculturale significa lavorare per individuare, progettare e sperimentare le strategie educative e didattiche più idonee per favorire un positivo inserimento degli allievi stranieri nella scuola e, quindi, nella società (García LLamas, 2004).

La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri rappresenta una proposta globale di ripensamento della scuola che si rivolge a tutti gli alunni, che coinvolge tutti i livelli e che considera tutte le differenze (di provenienza, genere, livello sociale, storia scolastica, ecc.), evidenziando i rischi di una malintesa educazione interculturale come il culturalismo, la banalizzazione, la folklorizzazione, l'omologazione o l'enfatizzazione delle differenze. (Fiorucci, Catarci, 2015).

Método

Verrà utilizzata una metodologia qualitativa e quantitativa e sarà esplicitamente esplorativa per capire in che modo Ribera risponde ai bisogni di una società sempre più multietnica. Si farà uso anche dell'osservazione oggettiva e dell'intervista strutturata. Sarà necessario innanzitutto stabilire un approccio cognitivo e informativo, quindi creare una fiducia reciproca e confidenziale tra l'intervistato e l'intervistatore in modo da poter raccogliere dati e informazioni utili per il progetto di ricerca, tenendo presente anche il rifiuto di rispondere o di rispondere in modo non veritiero. Quello che si osserva è un macro universo dinamico di questioni relative all'identificazione e all'individuazione dell'età dei minori, alle azioni di prevenzione, alla protezione legale, all'assistenza sanitaria, al profilo indefettibile dell'educazione, all'integrazione con la comunità ospitante, al sogno di un lavoro che può aiutare la famiglia di origine, alle procedure per il riconoscimento della protezione internazionale, per il rilascio di permessi di soggiorno, per il rimpatrio e per il rimpatrio volontario.

Resultados

Durante l'attività di ricerca sono stati raccolti dati eterogenei fra di loro con le tecniche della ricerca qualitativa, e nello specifico l'osservazione e l'intervista affiancate dalle testimonianze e dalle discussioni con gli operatori e con i ragazzi ospiti nei centri di accoglienza. Sono emersi disparati e disperati percorsi personali che hanno condotto questi piccoli migranti in Sicilia, prima meta di approdo e di sbarco. Storie di viaggio affannose e affannate, caratterizzate da paure e da speranze: paura di non arrivare a destinazione, di morire in viaggio, di essere trattenuti in Libia, di essere abusati, di essere sfruttati, speranza di arrivare, di essere accuditi, di essere garantiti, di avere un'altra possibilità di vita. A Ribera, in prevalenza sono minori giunti dal Gambia, dal Senegal e dal Ghana, seguono poi quelli giunti dalla Liberia, dal Mali, dalla Nigeria, dalla Guinea, dalla Somalia, dal più vicino Egitto e infine dal più lontano Bangladesh. Provenienze diverse e percorsi di viaggio simili se non addirittura uguali, dove si stagliano realtà dure intrise di grandi sofferenze.

L'analisi delle discussioni ha permesso di far emergere anche i significati attribuiti a concetti chiave come straniero, ragazzo, adulto e cittadino. Il lavoro di ricerca è stato quello di affinare sempre più la cornice teorica del fenomeno sociale dei MSNA dal quale è emerso che a Ribera alcuni fra i minori stranieri, accolti nei centri, frequentano regolarmente la scuola, altri sono inseriti in corsi alfabetizzazione al fine di apprendere la lingua italiana per ragioni di immediata rilevanza quotidiana e per migliorare il proprio inserimento e la propria integrazione. I corsi si articolano attraverso lezioni di lingua italiana e di approccio ai principi base del sistema istituzionale italiano con incontri dedicati alla conoscenza reciproca e agli scambi di usi e costumi. Il livello di partenza della maggior parte degli iscritti è assimilabile ad una alfabetizzazione di base con una conoscenza più parlata che scritta di frasi in lingua italiana.

Discusión

Accoglienza legale, *ex lege*, e fattuale, *extra lege*, non significa né produce gli effetti di una vera e propria integrazione. Piuttosto si è ancora lontani. È più corretto, sol perché più attuabile e già attuata, definirla inclusione spinta e sospinta da solidarietà e umanità. L'integrazione è ben altro. Non è un percorso semplice né indipendente. Le variabili condizionanti sono variegate. Il divario culturale fra popoli e i gap, intesi non come deficit ma come diversità etniche e culturali, sono molteplici. Diverse culture, diverse religioni, diversi usi, diversi costumi e differenti modi di vivere non sempre si coniugano in armonia nel contesto accogliente. Se inoltre si aggiunge il contesto socio-economico siciliano, italiano ed europeo, negli ultimi anni caratterizzato da un'alta pressione e vessazione fiscale cui si

aggiunge la mancanza di occupazione, ben si capisce che, in assenza di leggi *ad acta* o in presenza di troppe leggi che esautorano e confondono il sistema normativo italiano, l'integrazione finisce con l'essere non irrealizzabile ma realizzabile fuori tempo e come tale spesso inesistente o inefficace. Quello della migrazione è un fenomeno sociale molto complesso e complessa è la normativa di riferimento e altrettanto complessa la collocazione della stessa in contesti sociali preesistenti dove la diffidenza spesso non lascia spazio alla confidenza. Da un lato, si assiste a una retorica dell'accoglienza che risulta incapace di affrontare i problemi concreti e di confrontarsi in modo sostenibile e non emergenziale con la realtà, dall'altro, talvolta si manifestano comportamenti pregiudiziali, e persino ostili, verso gli immigrati che sembrano minacciare illusori privilegi acquisiti dagli autoctoni.

Entrambi questi atteggiamenti teorici nei confronti dei fenomeni migratori, condizionati dall'inseguimento di risultati immediati e dall'esigenza di rispondere alle emergenze, sono insufficienti per affrontare le difficoltà e le sfide quotidiane che le società contemporanee si trovano ad affrontare. Risulta, quindi, necessario uno sforzo per tentare di comprendere in profondità le caratteristiche specifiche delle migrazioni attuali e per progettare, nuove modalità di integrazione sociale. Ribera, rappresenta in piccolo, ciò che accade nelle realtà più grandi. È il medesimo spaccato di una medesimo contesto. I minori accolti, accuditi, assistiti, alfabetizzati, istruiti e avviati ad intraprendere la strada del futuro, sono cittadini del mondo, identici ad altri, ma spesso diversi concittadini!

Referencias

- Accorinti, M.(2014).*Politiche e pratiche sociali per l'accoglienza dei minori non accompagnati in Italia*. Disponibile da <http://www.cnr.it>
- Ansaldi, A., Guarnier, T. (2014). *Il sistema dell'accoglienza*. Roma: Fondazione Basso editore.
- Bertozzi, R. (2008) *Le politiche sociali per minori stranieri non accompagnati. Pratiche e modelli locali*. Milano: Franco Angeli.
- Bonatti, M. (2016) *I lavoratori dell'accoglienza:esperienze e condizioni di operatori in strutture temporanee e centri di prima accoglienza in Sicilia*. Tesi di laurea. Università di Venezia.
- Bellu, G.M. (2004), *I fantasmi di Portopalo. Natale 1996: la morte di 300 clandestini e il silenzio dell'Italia*. Milano: Arnoldo Mondadori.
- Cachón, L. (2011).*Migranti Imprenditori: il caso Spagnolo*. Disponibile da <http://www.mi.camcom.it>
- Camilli, A. (2018). *Cosa prevede il Decreto Salvini su immigrazione e sicurezza*. Dipsonibile da <http://www.internazionale.it>
- Caruso, I., Venditto B. (2009). *Il futuro del Mediterraneo. Studio preliminare sui rifugiati ambientali*. Disponibile

da <http://www.issm.cnr.it> Circolare ministeriale n. 73 del 2 marzo 1994 “ *Il dialogo interculturale e la convivenza democratica*”. Circolare ministeriale n. 205 del 22 luglio 1990 “ *La scuola dell’obbligo e gli alunni stranieri. L’educazione interculturale*”. Colombo, F. (2018). *Il sistema di accoglienza dei migranti in Italia, spiegato per bene*. Disponibile da <http://www.lenius.it>

- Consoli M.T. (2009). *Il fenomeno migratorio nell’Europa del Sud. Il caso siciliano tra stanzialità e transizione*. Milano: Franco Angeli Editore.
- Contini, M. R. (2017). *Il paradigma interculturale*. Milano: Franco Angeli Editore.
- Cusumano, A. (2000, 2001). *Interdipendenza senza integrazione e cittadini senza cittadinanza*. Disponibile da <http://www.archivioantropologicomediterraneo.it>
- Escarbajal Frutos, A. (2015). *Comunidades Interculturales y Democráticas*. Madrid: Narcea.
- Eurydice. (2004). *L’integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa*. Disponibile da <http://www.eurydice.org>.
- Fiorucci M., Catarci M. (2011), *Immigrazione e intercultura in Italia e in Spagna, prospettive ed esperienze a confronto*. Roma: Edizioni Unicopli.
- Fiorucci, M., Catarci, M. (2015). *Il mondo a scuola. Per una scuola interculturale*. Roma: Edizioni Conoscenza.
- García LLamas, J. L. y Otros. (2004). *Diversidad cultural e inclusión social. Un modelo de acción educativa con minorías étnicas*. Madrid: Ediciones Témpera.
- Giovannetti, M. (2008). *Politiche e pratiche di accoglienza dei minori stranieri non accompagnati in Italia*. Disponibile da e-migrinter n° 2.
- Giovannetti, M. (2009). *Minori stranieri non accompagnati*. Disponibile da <http://www.meltingpot.org>
- Hujo, K., Piper, N. (2010). *South–South Migration: Implications for Social Policy and Development*. London: Palgrave Macmillan.
- Manconi L., Anastasia S. (a cura di). (2012). *Lampedusa non è un’isola. Profughi e migranti alle porte dell’Italia*. Roma: Associazione a Buon Diritto Onlus.
- Martínez Domínguez, B. (2011). *Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.
- Mascarella, F. (2017). *Momenti di vita locale*. Ribera: Edizioni Momenti.
- Ministero della Pubblica Istruzione (2007). *La via italiana per la scuola*

interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale.

Nota MIUR 19.02.2017, Prot.n.4233

Ongini, V. (2012). I “vantaggi” della scuola multiculturale. *Rivista internazionale di linguistica italiana ed educazione linguistica*, Vol.4,n.1.

Peloso, F. (2018). *Immigrazione, la Sicilia frontiera d'Europa sempre più fragile*. Disponibile da <http://lastampa.it>

Perrone, L. (2001). *L'immigrazione sulle coste del Sud*, in *Lunga vita a Sancho Panza. Immigrati clandestini. Le politiche degli altri, le politiche nostre, le politiche umane e lungimiranti*. Disponibile da <http://www.istitutoeuroarabo.it> Susi, F. (1999). *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*. Roma: Armando Editore.

Torrisi, C. (2018). *Approvato il decreto sicurezza. Migliaia di stranieri rischiano di diventare irregolari*. Disponibile da <http://www.openmigration.org>

Capacidad predictiva de la inteligencia emocional en el bienestar subjetivo de los adolescentes

Mercedes Nancy JIMÉNEZ ROSARIO
Igor ESNAOLA
Inge AXPE SÁEZ

Datos de contacto:

Mercedes Nancy Jiménez Rosario.
Departamento de
Psicología Evolutiva y de la
Educación de la Universidad
del País Vasco/Euskal Herriko
Unibertsitatea (UPV/EHU).
mjimenez043@ikasle.ehu.eus

Igor Esnaola. Universidad del País
Vasco/Euskal Herriko
Unibertsitatea (UPV/EHU).
igor.esnaola@ehu.eus
<https://orcid.org/0000-0002-4159-3565>

Inge Axpe Sáez. Universidad
del País Vasco/Euskal Herriko
Unibertsitatea (UPV/EHU).
inge.axpe@ehu.eus
<https://orcid.org/0000-0002-1048-1595>

Esta investigación ha recibido financiación del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT). Por otra parte, se enmarca dentro de parte del trabajo realizado en el Grupo Consolidado de Investigación del Sistema Universitario Vasco IT934-16, así como del proyecto de investigación PPG17/61 de la Universidad del País Vasco y del proyecto EDU2017-83949-P del subprograma estatal de Generación del Conocimiento del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad.

Recibido: 22/05/2019
Aceptado: 28/06/2019

RESUMEN

El objetivo del presente estudio ha sido analizar la capacidad predictiva de la inteligencia emocional (habilidad y mixta) sobre el bienestar subjetivo (cognitivo y afectivo), diferenciando la muestra masculina y la femenina, así como la adolescencia temprana y media. Participaron 1030 estudiantes de educación secundaria con edades comprendidas entre 11 a 19 años ($M = 14.68$, $DT = 1.73$), de los cuales 579 eran chicas (56.2%) y 451 chicos (43.8%) residentes en la República Dominicana. Para medir la inteligencia emocional se utilizaron los cuestionarios Trait Meta Mood Scale (TMMS; Salovey y Mayer, 1990) y el Emotional Quotient Inventory: Youth Version Short (EQ-i: YV-S; Bar-On y Parker, 2000); para medir el bienestar subjetivo se utilizaron la escala Satisfaction with Life Scale (SWLS; Diener, Emmons, Larsen, y Griffin, 1985) y el Positive and Negative Affect Schedule (PANAS; Watson, Clark, y Tellegen, 1988). Los análisis estadísticos se realizaron con el paquete estadístico SPSS, utilizando el procedimiento de regresión lineal múltiple. En general, los resultados señalan que la inteligencia emocional predice el bienestar subjetivo de manera más significativa en la muestra femenina en comparación con la muestra masculina sin que se observen diferencias importantes en cuanto a la edad.

PALABRAS CLAVE: Inteligencia emocional; Satisfacción con la vida; Afecto positivo; Afecto negativo; Adolescencia.

Emotional intelligence predictive variable subjective well-being in adolescence

ABSTRACT

The purpose of this study has been to analyze the predictive capacity of emotional intelligence (ability and mixed) on subjective well-being (cognitive and affective), differentiating between both genders male and female, as well as early and middle age adolescents. This research involved 1030 high school students aged between 11 and 19 years ($M = 14.68$, $SD = 1.73$), of whom 579 were girls (56.2%) and 451 were boys (43.8%), residents in the Dominican Republic. For measuring emotional intelligence, the Trait Meta Mood Scale (TMMS) and the Emotional Quotient Inventory (EQ-i: YV-S) questionnaires were used, and to measure subjective well-being the Satisfaction with Life Scale (SWLS) and the Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) were used. Statistical analysis was performed with the statistical package SPSS, using multiple linear regression. In general, the results indicate that emotional intelligence predicts subjective well-being in a more significant way in the female sample in comparison with the male sample with no significant differences regarding age.

KEYWORDS: Emotional intelligence; Satisfaction with life; Positive affect; Negative affect; Adolescents.

Introducción

Mayer, Salovey y Caruso (2000) proponen clasificar la inteligencia emocional en función de las dimensiones o facetas teóricas que se le atribuyen, distinguiendo el modelo de habilidades (i.e., IE habilidad) que contiene exclusivamente capacidades emocionales, de los modelos mixtos de la inteligencia emocional (i.e., IE mixta), que abarcan habilidades emocionales y sociales, así como rasgos de la personalidad.

El *modelo de habilidad* define la IE como la destreza en el procesamiento de la información con contenido emocional, describiéndola como:

“la habilidad para percibir, valorar y expresar la emoción adecuada y adaptativamente; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten las actividades cognitivas y la acción adaptativa; y, la habilidad para regular las emociones en uno mismo y en otros para promover el crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997: 10).

Por tanto, este modelo de cuatro ramas abarca las siguientes habilidades cognitivo-emocionales: (1) La *percepción, valoración y expresión de las emociones* hace referencia a la identificación de las emociones, así como al contenido emocional en uno mismo, en otras personas y en objetos. Asimismo, el reconocimiento emocional resulta necesario para expresar los sentimientos de manera acorde a las características del contexto en las que se dan y detectar manifestaciones emocionales manipuladas; (2) La

facilitación emocional del pensamiento alude al uso de la información emocional para asistir al proceso intelectual, ya sea redirigiendo la atención de las personas, generando emociones o considerando múltiples perspectivas que pudieran facilitar la toma de decisiones; (3) La *comprensión y análisis emocional* se relaciona con el uso del conocimiento emocional; de esta manera, etiquetar las emociones, interpretar los significados causa-efecto que conllevan, así como comprender la evolución y complejidad que entrañan las emociones serían procesos psicológicos que abarcaría esta habilidad emocional; y, (4) La *regulación reflexiva de las emociones* aboga por un uso autocontrolado de las emociones para promover el crecimiento personal, a través de estrategias que impliquen tolerar emociones tanto placenteras como displacenteras o controlar el posible efecto que tendrían las emociones en la subsiguiente conducta.

Los modelos *mixtos*, en cambio, definen la IE como un conjunto de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas (Bar-On, 2000; Goleman, 1995). Entre éstos, Bar-On (2000) define la Inteligencia Emocional-Social (IES) como un conjunto interrelacionado de competencias, habilidades y facilitadores emocionales y sociales que determinan cómo de efectivamente nos entendemos y nos expresamos, cómo entendemos a los demás y nos relacionamos con ellos, y cómo enfrentamos las demandas del día a día. Su modelo contiene 15 subescalas agrupadas en cinco dimensiones: (1) La habilidad *intrapersonal* hace referencia a la destreza que tienen las personas para reconocer, comprender y expresar emociones; asimismo, engloba factores como la autoconciencia emocional, la autoestima, la realización personal, la asertividad y el sentimiento de independencia; (2) La habilidad *interpersonal* reúne habilidades como la empatía, las habilidades sociales y la responsabilidad social para valorar la capacidad que tienen los individuos para comprender las emociones de otras personas; (3) La *adaptabilidad* hace alusión a la habilidad que tienen las personas para cambiar, adaptarse y resolver problemas de naturaleza tanto personal como interpersonal; (4) El *manejo del estrés*, se centra en la capacidad para gestionar y controlar las emociones que se generan en situaciones de estrés o impulsividad y (5) El *humor general* o *estado de ánimo* general hace referencia a la regulación emocional, en tanto que se vale de la habilidad para generar emociones y automotivarse para promover la felicidad y el optimismo.

Como consecuencia de las diferentes conceptualizaciones, se han desarrollado dos tipos de instrumentos de medida; por un lado, las medidas basadas en rendimiento o ejecución, y por otro, las medidas de autoinforme (Mayer, Roberts, y Barsade, 2008). Sin embargo, si se toman en consideración aspectos teóricos y metodológicos de manera conjunta, Joseph y Newman (2010) proponen la siguiente clasificación: (1) IE habilidad basada en tests de ejecución; (2) IE habilidad basada en autoinformes; y, (3) IE mixta basada en autoinformes. Como luego se explicitará, en este estudio se adoptarán estas dos últimas opciones: IE habilidad basada en autoinforme

(TMMS) e IE mixta, basada también en autoinforme (EQ-i: YV-S).

Bienestar subjetivo

El bienestar subjetivo es un constructo complejo al que a menudo se ha hecho referencia con distintas denominaciones, como bienestar psicológico, satisfacción vital, calidad de vida o felicidad, entre otros (Bisquerra, 2010). Si bien existen distintas propuestas en relación a los componentes del bienestar subjetivo, destaca aquella que lo considera constituido por dos componentes; uno *emocional* y otro *cognitivo* (Diener, Suh, Lucas, y Smith, 1999). Desde esta perspectiva, el bienestar subjetivo constaría de dos componentes: uno cognitivo (la satisfacción con la vida) y el otro de naturaleza afectiva denominado balance afectivo; y tres dimensiones, al diferenciarse dentro del componente afectivo el afecto positivo y el negativo (Diener, 2009). En esta estructura tridimensional contrastada empíricamente (Rodríguez-Fernández y Goñi-Grandmontagne, 2011), la *satisfacción con la vida* se expresa en forma de juicio global que las personas hacen de su trayectoria vital (Diener, 1994) mientras que el nivel *afectivo* surge a modo de balance del conjunto de los afectos positivos y de los afectos negativos que marcan la vida de cada persona (Bradburn, 1969). Ambos componentes (cognición y afecto) conformarían sistemas diferentes: mientras la satisfacción con la vida es un compendio de toda la vida propia, el balance afectivo es el resultado de reacciones inmediatas y continuas a los eventos que nos suceden y constituirían dos dimensiones relativamente independientes, cuya incidencia sobre el bienestar subjetivo dependería de la frecuencia en que fuesen experimentados (Bradburn 1969).

Inteligencia emocional y bienestar subjetivo

Aunque la relación entre la IE y el bienestar subjetivo se encuentra bien establecida, no está tan claro hasta qué punto las capacidades y recursos emocionales predicen la satisfacción vital y los afectos sentidos en la adolescencia; ni si se trata de la percepción de habilidad o de la percepción del conjunto de rasgos y habilidades emocionales (modelo mixto de la IE) lo que incide sobre dicho bienestar subjetivo.

Estudios previos constatan dos cuestiones relevantes. Por un lado, una relación más clara cuando se concibe la IE desde modelos mixtos y se evalúa mediante autoinforme que cuando se concibe como habilidad percibida; y por otro, que la relación entre las dimensiones de la IE y el componente cognitivo del bienestar subjetivo (o satisfacción con la vida) es superior a la que mantiene con los afectos positivo y negativo (Sánchez-Álvarez, Extremera, y Fernández-Berrocal, 2015).

Efectivamente, desde la perspectiva de la IE como *habilidad* percibida los resultados son diversos. Mientras en algunos estudios realizados con mujeres universitarias la *claridad* emocional era la única dimensión de la IE que predecía de forma significativa la *satisfacción con la vida* (Augusto-Landa, López-Zafra, y Pulido-Martos, 2011), en otros se ha observado que junto a la

claridad emocional, la *reparación* emocional también explica dichas puntuaciones (Extremera, Durán, y Rey, 2007; Rey, Extremera, y Pena, 2011; Ruvalcaba, Fernández-Berrocal, y Salazar, 2014).

También existen investigaciones en las que la *claridad* no muestra capacidad explicativa sobre la *satisfacción vital*, mientras que sí lo hacen la *reparación* y la *atención* emocional, aunque ésta última en menor medida (Cejudo, López-Delgado, y Rubio, 2016). La *regulación* o *reparación* emocional también explica las puntuaciones de la *satisfacción con la vida* (Limonero, Tomás-Sabado, Fernández-Castro, Gómez-Romero, y Ardilla-Herrero, 2012). No obstante, es preciso reseñar que casi todos estos estudios se han realizado con alumnado universitario, mayoritariamente mujeres, y sin considerar posibles diferencias en función del sexo. Cuando éste ha sido tenido en cuenta se ha constatado que las tres dimensiones (*atención*, *claridad* y *reparación*) de la IE resultaban predictoras del *afecto negativo* en ambos sexos, mientras que sólo las dimensiones de *atención* y *regulación* predecían el *afecto positivo* entre las mujeres, sin mostrar capacidad predictiva en el caso de los hombres (Merchán-Clavellino, Morales-Sánchez, Martínez-García, y Gil-Ollarte, 2018).

Son pocos los estudios realizados analizando la relación entre IE, concebida como habilidad percibida, y el bienestar subjetivo en la adolescencia. Los escasos trabajos encontrados constatan que, también entre adolescentes, las dimensiones *atención*, *claridad* y *reparación* predicen las puntuaciones de la *satisfacción vital*, de manera positiva en el caso de la *claridad* y *reparación*, y negativa en el caso de la *atención* (Gascó, Badenes, y Plumed, 2018). Precisamente, la *atención* emocional explicaría también la percepción del *afecto negativo* y *positivo*, señalándose la mediación de dichos afectos sobre la *satisfacción vital* (Sánchez-Álvarez et al., 2015). De hecho la percepción y atención recurrente de afecto negativo, como ocurre con la rumiación, podría ser responsable del malestar emocional y menor satisfacción vital con la que se asocia (Extremera, Salguero, y Fernández-Berrocal, 2011).

Considerando la IE desde los modelos mixtos, los estudios que analizan su papel sobre el bienestar subjetivo en la adolescencia resultan aún más escasos. Entre jóvenes de 17 a 21 años y predominantemente mujeres, se ha constatado que la IE explicaría tanto el *componente afectivo* como el *cognitivo* del bienestar (Di Fabio y Kenny, 2016); sin embargo, no se profundiza en el papel de cada una de sus dimensiones o componentes (interpersonal, intrapersonal, manejo del estrés y adaptabilidad). Otros estudios han comprobado la capacidad predictiva de la IE (medida a través de las cuatro dimensiones del EQ-i: YV-S) sobre la *satisfacción con la vida* (Esnaola, Azpiazu, Antonio-Agirre, Sarasa, y Ballina, 2018).

En resumen, son aún muy escasos los trabajos que investigan la relación entre la IE y el bienestar subjetivo en la adolescencia (ninguno con muestra latinoamericana), menos aun considerando ambos modelos de la IE (tanto de habilidad como mixtos), y teniendo en cuenta los dos componentes

(cognitivo y afectivo) del bienestar. Asimismo, estos estudios no analizan dicha relación en función del sexo. En este sentido, aunque los resultados no siempre son coincidentes, las mujeres tienden a mostrar puntuaciones más elevadas en aspectos como la *percepción y comprensión emocional*, mientras que las diferencias parecen menos claras o tienden a favorecer a los chicos en las dimensiones de *reparación o manejo emocional* (Sánchez-Núñez, Rubio, y García, 2018). Los resultados de los estudios que consideran la IE desde modelos mixtos muestran una pauta similar, ya que, si bien en ocasiones no se encuentran diferencias en función del sexo (Zavala, Valadez, y Vargas, 2017), en otras, los chicos obtienen puntuaciones superiores en el *manejo del estrés* (Barrón-Sánchez y Molero, 2014) *adaptabilidad* y la dimensión *intrapersonal* (Ugarriza y Pajares-Del-Águila, 2005) y las chicas presentan medias más altas en la dimensión *interpersonal* (Esnaola, Revuelta, Ros, y Sarasa, 2017; Ugarriza y Pajares-Del-Águila, 2005). Teniendo en cuenta estos resultados, parece relevante analizar la influencia de la IE en el bienestar subjetivo de manera independiente en cada uno de los sexos.

Por todo lo señalado hasta el momento, el objetivo de este estudio es analizar la capacidad predictiva de las dimensiones de la IE medida desde el modelo de habilidad (utilizando el cuestionario TMMS) y desde el modelo mixto (utilizando el cuestionario EQ-i: YV-S) sobre el bienestar subjetivo (satisfacción con la vida, afecto positivo y afecto negativo) en cada uno de los sexos y en función de la edad, considerando las etapas de la adolescencia temprana y adolescencia media.

Método

Participantes

En este estudio participaron 1030 estudiantes de la República Dominicana; 579 chicas (56.2%) y 451 chicos (43.8%) de centros educativos públicos y privados, desde 1° de educación secundaria hasta 6°, con edades comprendidas entre los 11 y 19 años ($M = 14.68$, $DT = 1.73$). La muestra se dividió en dos submuestras, adolescencia temprana 11-14 años ($M = 13.07$, $DT = .900$) y adolescencia media 15-19 años ($M = 15.98$, $DT = .973$).

Instrumentos

La inteligencia emocional se valoró mediante dos cuestionarios: (1) *Trait Meta Mood Scale* (TMMS) de Salovey y Mayer (1990), adaptado y validado al castellano por Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos (2004). Este instrumento es una medida de autoinforme de 24 ítems con una escala de tipo Likert con cinco opciones de respuesta que van desde 1 = “nada de acuerdo” hasta 5 = “totalmente de acuerdo” compuesta por tres subescalas: *atención* (ser capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada), *claridad* (comprender bien los estados emocionales) y *reparación* (ser capaz de regular los estados emocionales correctamente). La consistencia interna medida a través del Alfa de Cronbach de cada dimensión en este estudio es:

.77, .75 y .75 respectivamente; y, (2) *Emotional Quotient Inventory: Youth Version Short* (EQ-i: YV-S; Bar-On y Parker, 2000, traducido por Caraballo y Villegas, 2001). Este autoinforme está diseñado para medir la IE de niños y adolescentes entre los 7 y 18 años a través de 30 ítems que recogen las dimensiones *intrapersonal*, *interpersonal*, *manejo del estrés* y *adaptabilidad*. Con la suma de estas dimensiones se puede conseguir una puntuación de la inteligencia emocional-social general. Asimismo, tiene una quinta escala, *impresión positiva*, creada para medir el grado en que los sujetos responden al azar o distorsionan sus respuestas en función del efecto de deseabilidad social. El cuestionario se responde en una escala Likert con cuatro opciones de respuesta que van desde 1 = “no es verdad en mi caso” hasta 4 = “muy cierto en mi caso”. La consistencia interna (alpha de Cronbach) obtenida en este estudio en las diferentes subescalas fue de: *intrapersonal* ($\alpha = .40$), *interpersonal* ($\alpha = .60$), *manejo del estrés* ($\alpha = .71$) y *adaptabilidad* ($\alpha = .71$).

Para evaluar el bienestar subjetivo se utilizaron también dos cuestionarios: (1) el *Satisfaction with Life Scale* (SWLS) de Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985), validado al castellano por Atienza, Balaguer, y García-Merita (2000). Se trata de una escala de 5 ítems que evalúa la satisfacción con la vida de forma global referido a los propósitos e ideales propuestos y conseguidos. El formato de respuesta es de tipo Likert con siete opciones de respuesta, desde 1 = “completamente en desacuerdo” a 7 = “completamente de acuerdo”. La consistencia interna para esta escala es de ($\alpha = .72$); y (2) *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS), de Watson, Clark y Tellegen (1988), validado al español por Sandín et al. (1999). El afecto negativo es una dimensión de malestar subjetivo que representa estados de ánimo aversivos, incluyendo hostilidad, malestar, nerviosismo, culpa y miedo. Por otro lado, el afecto positivo refleja niveles de energía, bienestar, entusiasmo y satisfacción. Este instrumento contiene 20 ítems/adjetivos (10 por dimensión) que describen sentimientos a los que se responde sobre la intensidad con la que se ha sentido cada uno de ellos durante la última semana a través de un formato tipo Likert con cinco opciones de respuesta, desde 1 = “nada o casi nada” a 5 = “mucho”. La estimación de su consistencia interna fue $\alpha = .72$ para la escala del *afecto positivo* y $\alpha = .79$ para la del *afecto negativo*.

Procedimiento

Para desarrollar esta investigación se solicitó el permiso a las autoridades del Ministerio de Educación de la República Dominicana. Luego, se contactó con los centros educativos que imparten enseñanza en educación secundaria para exponerles los objetivos del estudio y describirles los instrumentos de evaluación. Se convocó una reunión con las familias del alumnado para explicarles el estudio y a la vez solicitar el consentimiento para que sus hijos e hijas participaran en la investigación. Se aplicaron las pruebas de forma grupal y a los discentes se les proporcionó todas las explicaciones e instrucciones pertinentes.

Análisis de datos

El tratamiento estadístico de los datos se realizó con el Software SPSS Statistics en su versión 23 para Windows. Para el análisis de la consistencia interna de los cuestionarios se utilizó el alfa de Cronbach y para el análisis de la capacidad predictiva de la IE en el bienestar subjetivo se llevó a cabo una regresión lineal múltiple.

Resultados

En primer lugar se muestran los resultados en la muestra femenina (ver Tabla 1).

Tabla 1

Capacidad predictiva de la IE sobre el Bienestar Subjetivo de las chicas

	Inteligencia Emocional	Satisfacción con la vida				Afecto positivo			Afecto negativo				
		R ²	β	<i>t</i>	<i>p</i>	R ²	B	<i>t</i>	<i>P</i>	R ²	β	<i>t</i>	<i>P</i>
11-14 años	TMMS												
	Constante		-	9.61	.000		-	8.93	.000		-	9.80	.000
	Atención	.103	-.088	-1.30	.194	.140	.174	2.62	.009	.022	.185	2.62	.009
	Claridad		.096	1.31	.193		.159	2.20	.028		.006	.072	.943
	Reparación		.306	4.27	.000		.150	2.13	.034		-.146	-1.95	.052
	EQ-i:YV-S												
	Constante		-	2.65	.009		-	6.23	.000		-	9.15	.000
	Intrapersonal		.156	2.60	.010		.021	.358	.720		.023	.389	.698
	Interpersonal	.114	.220	3.18	.002	.164	.216	3.22	.001	.119	.040	.574	.566
	Manejo estrés		.169	2.81	.005		-.137	-2.36	.019		-.361	-6.05	.000
Adaptabilidad		.104	1.48	.139		.210	3.09	.002		-.038	-.539	.590	
15-19 años	TMMS												
	Constante		-	8.07	.000		-	7.85	.000		-	8.65	.000
	Atención	.115	-.034	-.552	.581	.141	.140	2.33	.020	.060	.249	3.98	.000
	Claridad		.168	2.43	.016		.087	1.29	.199		-.076	-1.07	.284
	Reparación		.246	3.71	.000		.267	4.09	.000		-.153	-2.23	.026
	EQ-i:YV-S												
	Constante		-	3.32	.001		-	4.77	.000		-	8.96	.000
	Intrapersonal		.193	3.37	.001		.069	1.27	.205		-.190	-3.30	.001
	Interpersonal	.100	.156	2.36	.019	.179	.226	3.59	.000	.097	.078	1.17	.242
	Manejo estrés		.129	2.24	.026		-.025	-.464	.643		-.224	-3.88	.000
Adaptabilidad		.110	1.68	.095		.261	4.15	.000		.041	.621	.535	

β = Coeficiente beta; R² = cuadrado corregido; *t* = estadísticos *t*.

Los resultados de las chicas en las dos franjas de edad resultan muy similares. Teniendo en cuenta la IE como habilidad, la dimensión de *reparación* emocional parece cobrar una relevancia especial, ya que es la única dimensión de la IE que explica de manera significativa parte de la varianza de casi todos los componentes (cognitivo y afectivo) del bienestar subjetivo. Es decir, a mayor reparación emocional percibida, las adolescentes informan de mayor *satisfacción con la vida*, mayor *afecto positivo*, y menor *afecto negativo*, si bien ésta relación con el afecto negativo únicamente alcanza significatividad estadística en el caso de las chicas de más edad, no llegando a serlo entre las más jóvenes ($\beta = -.146, p = .052$).

La dimensión de *atención* emocional, por su parte, se muestra relevante a la hora de explicar las puntuaciones del componente afectivo del bienestar. Es decir, una mayor capacidad de atención a los propios sentimientos permite explicar tanto mayores puntuaciones en *afecto positivo* como *negativo* entre todas las adolescentes y especialmente entre las mayores, el afecto negativo ($\beta = .185, p = .009$ frente a $\beta = .249, p = .000$).

La dimensión de *claridad* muestra distinta capacidad predictiva en cada grupo de edad. Entre las chicas más jóvenes (11 a 14), el distinguir y diferenciar claramente los estados emocionales permite explicar puntuaciones más elevadas en *afecto positivo* ($\beta = .159, p = .028$), mientras que en el caso de las chicas de más edad (15 a 19 años) permite predecir puntuaciones más elevadas en *satisfacción con la vida* ($\beta = .168, p = .016$).

Teniendo en cuenta el modelo mixto de IE, la dimensión de *manejo del estrés* destaca de manera similar a la reparación emocional, ya que muestra capacidad explicativa en dos de los tres componentes del bienestar subjetivo de las chicas. De este modo, las adolescentes que se perciben como más capaces de manejar adecuada y tranquilamente los problemas y el estrés obtienen puntuaciones más elevadas en *satisfacción con la vida*, así como puntuaciones más bajas en *afecto negativo*. Destaca, no obstante, el hecho de que entre las chicas más jóvenes, el mantener la tranquilidad ante situaciones estresantes explica menores puntuaciones en *afecto positivo* ($\beta = -.137, p = .019$), no mostrando significatividad estadística entre las chicas mayores ($\beta = -.025, p = .643$).

La dimensión de *adaptabilidad* aparece casi como complementaria a la del manejo del estrés, ya que permite explicar puntuaciones más elevadas en *afecto positivo* tanto entre chicas jóvenes ($\beta = .210, p = .002$) como mayores ($\beta = .261, p = .000$).

Por último, las dimensiones *intrapersonal* e *interpersonal* permiten explicar puntuaciones superiores de *satisfacción vital* entre las adolescentes, destacando, además, el hecho de que la dimensión *interpersonal* explica también puntuaciones más elevadas en *afecto positivo* entre ambos grupos de chicas ($\beta = .216, p = .001$; $\beta = .226, p = .000$), lo que resulta coherente con la importancia que las relaciones, especialmente entre pares, cobran en la

adolescencia.

En el caso de los chicos, la IE, concebida tanto desde el modelo de habilidad como mixto, muestra menor capacidad explicativa del bienestar subjetivo de lo observado entre las chicas (ver Tabla 2).

Tabla 2

Capacidad predictiva de la IE sobre el Bienestar Subjetivo de los chicos

	Inteligencia Emocional	Satisfacción con la vida				Afecto positivo				Afecto negativo			
		R ²	β	<i>t</i>	<i>p</i>	R ²	<i>B</i>	<i>t</i>	<i>P</i>	R ²	β	<i>t</i>	<i>p</i>
11-14 años	TMMS												
	Constante		-	7.09	.000		-	7.77	.000		-	6.61	.000
	Atención	.025	.009	.101	.920	.060	.083	.894	.373	.047	.268	2.83	.005
	Claridad		.136	1.38	.170		.170	1.71	.089		.008	.084	.933
	Reparación		.093	1.02	.309		.082	.894	.373		-.184	-1.99	.048
	EQ-i:YV-S (s)												
	Constante		-	2.39	.018		-	4.21	.000		-	4.99	.000
	Intrapersonal		.079	1.01	.315		-.058	-.757	.450		-.019	-.242	.809
	Interpersonal	.081	.311	3.46	.001	.150	.345	3.93	.000	.078	.158	1.72	.087
	Manejo estrés		.029	.357	.722		-.073	-.908	.365		-.274	-3.28	.001
Adaptabilidad		-.008	-.087	.931		.082	.892	.374		-.071	-.740	.460	
15-19 años	TMMS												
	Constante		-	1.60	.000		-	9.98	.000		-	9.08	.000
	Atención	.021	.080	1.13	.260	.052	.175	2.48	.014	.044	.269	3.82	.000
	Claridad		.083	1.10	.274		-.022	-.291	.771		-.085	-1.14	.256
	Reparación		.062	.83	.405		.138	1.87	.063		-.095	-1.29	.199
	EQ-i:YV-S (s)												
	Constante		-	3.36	.001		-	4.92	.000		-	7.20	.000
	Intrapersonal		.148	2.43	.016		-.021	-.347	.729		-.018	-.281	.779
	Interpersonal	.086	.227	3.25	.001	.108	.208	3.00	.003	.017	-.026	-.360	.719
	Manejo estrés		.116	1.85	.065		.022	.355	.723		-.175	-2.69	.008
Adaptabilidad		.073	1.05	.294		.205	2.96	.003		.042	.574	.567	

β = Coeficiente beta; R² = cuadrado corregido; *t* = estadísticos *t*.

Considerando la IE como habilidad percibida, únicamente las dimensiones de *atención* y *reparación* muestran cierta capacidad explicativa del bienestar subjetivo masculino. Concretamente, prestar una mayor atención a las propias emociones permite explicar puntuaciones más elevadas de *afecto positivo* ($\beta = .175$, $p = .014$) entre los chicos mayores, y de *afecto negativo* en ambos grupos de edad ($\beta = .268$, $p = .005$; $\beta = .269$, $p =$

.000). Una mayor habilidad percibida en *reparación* emocional, por el contrario, contribuye a explicar puntuaciones más bajas de *afecto negativo* únicamente entre los chicos más jóvenes ($\beta = -.180, p = .048$).

Desde una concepción mixta de la IE las dimensiones *interpersonal* y de *manejo del estrés* cobran relevancia para explicar el bienestar subjetivo adolescente. Al igual que entre las chicas, la dimensión *interpersonal* predice puntuaciones más elevadas en la *satisfacción vital* y el *afecto positivo* de los chicos, mientras que la capacidad de gestionar con tranquilidad las situaciones estresantes permite explicar puntuaciones más bajas en *afecto negativo*, especialmente entre los chicos más jóvenes ($\beta = -.274, p = .001$; frente a $\beta = -.175, p = .008$). La *adaptabilidad* contribuye a explicar mayores puntuaciones de *afecto positivo*, pero en este caso, únicamente entre los chicos de mayor edad ($\beta = .205, p = .003$).

Discusión

El objetivo de este estudio ha sido analizar la capacidad predictiva de la IE desde dos modelos diferentes (de habilidad y mixto) sobre los componentes cognitivo y afectivo del bienestar subjetivo, diferenciando la muestra adolescente masculina y femenina, así como la adolescencia temprana y media. Para ello se han utilizado dos cuestionarios de autoinforme; el TMMS (modelo de habilidad) y el EQ-i: YV-S (modelo mixto).

Los resultados muestran que la IE (tanto desde una perspectiva de habilidad como mixta) tiene mayor capacidad predictiva del bienestar subjetivo entre las chicas, explicando mayor proporción de la varianza tanto de la *satisfacción vital* como del *afecto positivo* y *negativo*. De hecho, en el caso de la IE como habilidad, cabe destacar su nula capacidad predictiva sobre la *satisfacción vital* de los chicos, algo que contrasta con investigaciones previas (Gascó et al., 2018), y que quizá podría deberse a una mayor complejidad de las relaciones entre IE y bienestar subjetivo en el caso de éstos (Teal et al., 2018). Una explicación complementaria sería la socialización diferencial que reciben hombres y mujeres, y que educa a éstas en una mayor empatía, expresividad emocional y cuidado de las relaciones (Gartzia, Aritzeta, Balluerka, y Barberá, 2012). De este modo, el autopercebirse en concordancia con el estereotipo de género, que espera mayor habilidad o IE de las mujeres, podría explicar el que sus dimensiones tengan mayor peso a la hora de explicar su bienestar subjetivo, no mostrando tanta relevancia para los chicos, de quienes se espera mayor independencia y autonomía. Destaca también el hecho de que en la muestra femenina, la *reparación*, una habilidad en la que las mujeres suelen puntuar más bajo que los hombres (Kong, Zhao, y You, 2012; Sánchez-Núñez et al., 2018), permite explicar parte de su bienestar subjetivo, mientras que en el caso de los chicos solo lo hace entre los más jóvenes y para explicar menores puntuaciones de *afecto negativo*. Es posible que, en este caso, sea precisamente el autopercebirse como capaz de gestionar las propias emociones, algo contrario al estereotipo que identifica a las mujeres como más emocionales, lábiles y

menos racionales que los hombres (Wood y Eagly, 2002) lo que pueda estar explicando la mayor contribución de dicha dimensión emocional al bienestar subjetivo adolescente femenino. De hecho, estudios previos han observado que una menor habilidad en reparación explica, en parte, los síntomas depresivos de las chicas (Gómez-Baya, Mendoza, Paino, y de Matos, 2017), así como un menor bienestar y mayores síntomas de ansiedad cuando se perciben menos eficaces en dicha habilidad reparatoria (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino, y Pastorelli, 2003).

En la misma dirección que otras investigaciones (Sánchez-Álvarez et al., 2015), este estudio ha permitido comprobar que la *atención emocional* predice la percepción del *afecto positivo y negativo* tanto en la muestra femenina como en la masculina. Se constata, así, la doble cara de prestar una excesiva atención a las propias emociones, ya que si bien cuando éstas son agradables favorecerían el afecto positivo (excepto entre los chicos más jóvenes, para quienes no muestra significatividad estadística), centrarse en ellas cuando son displacenteras podría conducir a experiencias de rumiación excesiva, y con ello, al predominio de un afecto negativo, reduciendo el bienestar adolescente e incluso pudiendo deteriorar su satisfacción con la vida (Extremera et al., 2011). Esta cuestión resulta especialmente relevante en la adolescencia, más aún en la temprana, caracterizada por una elevada labilidad emocional debido a los cambios físicos y hormonales puberales que le acompañan (Gómez-Baya et al., 2017). Así, la mayor capacidad para atender las propias emociones podría menoscabar el bienestar adolescente si no se ofrece a estos jóvenes recursos para repararlas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006). Quizá esto pueda explicar el que percibirse hábiles en reparación emocional explique puntuaciones más bajas de *afecto negativo* entre los chicos jóvenes y no entre los mayores, quienes ya habrían sobrepasado esta primera etapa más convulsa.

Por otro lado, estudios previos (Extremera et al., 2011; Di Fabio y Kenny, 2016; Sánchez-Álvarez et al., 2015) han encontrado una relación más clara entre la IE y el bienestar subjetivo al concebir la IE desde modelos mixtos (y utilizando autoinformes) que como habilidad percibida; y han observado mayor relación entre las dimensiones de la IE y la satisfacción con la vida que con los afectos positivo y negativo. En este trabajo, si bien la capacidad explicativa de la IE como habilidad es algo menor que desde el modelo mixto, especialmente en el caso de los chicos, los índices obtenidos desde ambos modelos son similares. Además, a diferencia de dichos estudios, en este caso las dimensiones de la IE predicen tanto la satisfacción vital como el afecto positivo y negativo adolescente, algo que quizá se explique porque los trabajos precursores se sitúan en edades más avanzadas, como la juventud o adultez temprana.

En lo que respecta a la IE concebida desde un modelo mixto, resulta difícil contrastar los resultados de este estudio con la investigación previa, ya que, aunque otros trabajos han observado que la IE general o total predice la satisfacción con la vida (Esnaola et al., 2018), no se conocen investigaciones

que especifiquen qué rasgos o dimensiones concretas muestran dicha capacidad explicativa.

Respecto a las dimensiones del modelo mixto utilizado en este estudio, destaca el que la dimensión *intrapersonal* solo muestra capacidad explicativa de la *satisfacción vital* entre las chicas, a pesar de haberse considerado una dimensión típicamente masculina, por referirse a capacidades individuales como el autocontrol (O'Connor y Brown, 2016). Tal vez el que las chicas se perciban con capacidad de agencia y autocontrol, algo que socialmente no se espera de ellas, si no de los chicos (McLean y Anderson, 2009), contribuya a su mayor satisfacción vital. Puede que por la misma razón el *manejo del estrés* permita explicar mayor bienestar subjetivo entre las chicas; quizá percibirse capacitadas para gestionar situaciones críticas, frente al estereotipo negativo y limitante que supone a las mujeres como dependientes e incapaces de resolver sus problemas sin ayuda (McLean y Anderson, 2009), contribuya a su bienestar personal de una manera diferencial.

Por otro lado, la dimensión *interpersonal* permite explicar las puntuaciones en *satisfacción vital* y *afecto positivo* tanto entre los chicos como entre las chicas, lo que podría deberse a la importancia crucial que adquieren las relaciones con los iguales en el desarrollo social durante la adolescencia, siendo el establecimiento y mantenimiento de éstas una de las tareas propias de esta etapa (Chango, Allen, Szewedo, y Schad, 2014). Para la consecución de dicha tarea, la capacidad de entender y reconocer las emociones de otras personas resulta especialmente adecuada, pudiendo así explicar su relevancia en el bienestar subjetivo adolescente. A su vez, los resultados de este trabajo muestran que la *adaptabilidad* explica mayores puntuaciones en *afecto positivo* en ambos sexos en la adolescencia media, lo que resultaría coherente con el bienestar que podría proporcionar a estos y estas jóvenes el autopercebirse como competentes y autónomos. Una tarea, la del desarrollo de la autonomía, también considerada clave en esta etapa vital (Chango et al., 2014).

En lo que respecta a la edad, las dimensiones de la IE que predicen el bienestar subjetivo se han mostrado muy similares tanto en la adolescencia temprana como media, por lo que sería interesante establecer comparaciones con otros tramos de edad, a fin de comprobar si dicha capacidad predictiva cambia. Junto a este hecho, este trabajo cuenta con otras limitaciones. Por un lado, la consistencia interna de la dimensión *intrapersonal* es muy baja, por lo que los resultados de esta subescala deberían tomarse con precaución. Es también preciso señalar que la medida de la IE desde el modelo mixto y de habilidad se ha realizado, en ambos casos, mediante autoinformes. Por tanto, sería interesante estudiar la capacidad predictiva del modelo de IE habilidad mediante tests de ejecución. Finalmente, en este trabajo se han utilizado análisis de regresión lineal múltiple, por lo que en estudios futuros sería interesante analizar la capacidad predictiva de la IE a través de modelos de ecuaciones estructurales.

Conclusiones

A pesar de las limitaciones señaladas, este estudio aporta información interesante respecto a la capacidad predictiva de la IE (desde un modelo de habilidad y mixto), sobre los componentes cognitivo y afectivo del bienestar subjetivo en la adolescencia temprana y media, existiendo pocos trabajos en dicha etapa evolutiva, ninguno con muestra latinoamericana. Además, considera por separado cada sexo, algo poco frecuente en estudios previos y que ha permitido observar una mayor capacidad explicativa de las dimensiones de la IE sobre el bienestar subjetivo en la muestra femenina. Los resultados apuntan a la necesidad de favorecer, en ambos sexos, las habilidades emocionales *interpersonales*, por la importancia que las relaciones sociales adquieren en esta etapa vital, así como, especialmente entre las mujeres, la capacidad de gestión emocional (*reparación, manejo del estrés*) así como otras capacidades individuales (*intrapersonales*) como el autocontrol. Todo ello, a su vez, posibilitaría reducir el posible efecto pernicioso de una excesiva atención a los estados emocionales displacenteros, que podrían menoscabar el bienestar subjetivo adolescente. Estos resultados, que deben ser corroborados con futuras investigaciones, podrían contribuir a la mejora del diseño de intervenciones educativas que favorecedoras del bienestar en una etapa vital sujeta a tantos cambios como es la adolescencia.

Referencias

- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-319.
- Augusto-Landa, J. M., López-Zafra, E., y Pulido-Martos, M. (2011). Inteligencia emocional percibida y estrategias de afrontamiento al estrés en profesores de enseñanza primaria: propuesta de un modelo explicativo con ecuaciones estructurales (SEM). *Revista de Psicología Social*, 26(3), 413-425. doi: 10.1174/021347417973613110
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C. Gerbino, M., y Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*, 74(3), 769-782. doi: 10.1111/1467-8624.00567
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Intelligence Inventory. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R., y Parker, J. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: youth version (EQ-i: YV) Technical Manual* Translated to Spanish by Caraballo, C. M. y Villegas, O.). Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

- Barrón-Sánchez, M., y Molero, D. (2014). Estudio sobre inteligencia emocional y afectos en escolares de educación primaria. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 12, 7-18.
- Bisquerra, A. R. (2010). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Wonters Kluwer.
- Bradburn, N. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Chango, J., Allen, J. P., Szewedo, D. E., y Schad, M. M. (2014). Early adolescent peer foundations of late adolescent and young adult psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 25(4), 685-699. doi: 10.1111/jora.12162
- Di Fabio, A., y Kenny, M. E. (2016). Promoting well-being: The contribution of emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-12. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01182
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being. Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103-157.
- Diener, E. (2009). Subjective well-being. En E. Diener (Eds.), *In the science of well-being* (pp. 11-58). New York, NY, US: Springer Science + Business Media.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., y Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R., y Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Esnaola, I., Azpiazu, L., Antonio-Agirre, I., Sarasa, M., y Ballina, E. (2018). Evidencias de validez del Emotional Quotient Inventory: Youth Version (Short) en una muestra de adolescentes mexicanos. *Estudios de Psicología*, 39(1), 127-153. doi: 10.1080/02109395.2017.1407905
- Esnaola, I., Revuelta, L., Ros, I., y Sarasa, M. (2017). The development of emotional intelligence in adolescence. *Anales de Psicología*, 33(2), 211-217. doi 10.6018/analesps.33.2.251831
- Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism-pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 42(6), 1069-1079. doi: 10.1016/j.paid.2006.09.014
- Extremera, N., Salguero, J. M., y Fernández-Berrocal, P. (2011). Trait meta-mood and subjective happiness: A 7-week prospective study. *Journal of Happiness Studies*, 12(3), 509-517.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social, and physical health in university students. *The*

Spanish Journal of Psychology, 9(1), 45-51.

- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755. doi: 10.2466/pr0.94.3.751-755
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N., y Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología*, 28(2), 567-575. doi: 10.6018/analesps.28.212.4111
- Gascó, V. P., Badenes, L. V., y Plumed, A. G. (2018). Trait emotional intelligence and subjective well-being in adolescents: The moderating role of feelings. *Psicothema*, 30(3), 310-316. doi: 10.7334/psicothema2017.232
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gómez-Baya, D., Mendoza, R., Paino, S., y de Matos, M. G. (2017). Perceived emotional intelligence as a predictor of depressive symptoms during mid-adolescence: A two-year longitudinal study on gender differences. *Personality and Individual Differences*, 104, 303-312. doi: 10.1016/j.paid.2016.08.022
- Joseph, D. L., y Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 54-78. doi: 10.1037/a0017286
- Kong, F., Zhao, J., y You, X. (2012). Emotional intelligence and life satisfaction in Chinese university students: The mediating role of self-esteem and social support. *Personality and Individual Differences*, 53(8), 1039-1043. doi: 10.1016/j.paid.2012.07.032
- Limonero, J. T., Tomás-Sabado, J., Fernández-Castro, J., Gómez-Romero, M. J., y Ardilla-Herrero, A. (2012). Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional: predictores de satisfacción con la vida. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20(1), 183-196.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., y Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. En R. J. Sternberg (Eds.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-34). New York: Basic Books.
- McLean, C. P., y Anderson, E.R. (2009). Brave men and timid women? A review of the gender differences in fear and anxiety. *Clinical Psychology Review*, 29(6), 496-505. doi: 10.1016/j.cpr.2009.05.003
- Merchán-Clavellino, A., Morales-Sánchez, L., Martínez-García, C., y Gil-

- Ollarte, P. (2018). Valor predictivo de la inteligencia emocional rasgo en los estados afectivos: una comparación de género. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 137-146.
- O'Connor, P. J., y Brown, C. M. (2016). Sex-linked personality traits and stress: Emotional skills protect feminine women from stress but not feminine men. *Personality and Individual Differences*, 99, 28-32. doi: 10.1016/j.paid.2016.04.075
- Rey, L., Extremera, N., y Pena, M. (2011). Perceived emotional intelligence, self-esteem and life satisfaction in adolescents. *Psychosocial Intervention*, 20(2) 227-234. doi: 10.5093/in2011v20n2a10
- Rodríguez-Fernández, A., y Goñi-Grandmontagne, A. (2011). La estructura tridimensional del bienestar subjetivo. *Anales de Psicología*, 27(2), 327-332.
- Ruvalcaba, N. A. R., Fernández-Berrocal, P., y Salazar, J. G. E. (2014). Análisis de las relaciones entre la inteligencia emocional y factores asociados a la calidad de vida. *Psicología y Salud*, 24(2), 245-253.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2015). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 276-285. doi: 10.1080/17439760.2015.1058968
- Sánchez-Núñez, M. T., Rubio, C. M., y García, N. R. (2018). Gender differences in perceptive emotional adjustment of parents on their children's emotional intelligence. *Psychology*, 9(01), 124-143. doi: 10.4236/psych.2018.91009
- Sandín, B., Chorot, P., Lostao, L., Joiner, T. E., Santed, M. A., y Valiente, R. M. (1999). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo: validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*, 11(1), 37-51.
- Teal, C., Downey, L. A., Lomas, J. E., Ford, T. C., Bunnnett, E. R., y Stough, C. (2018). The role of dispositional mindfulness and emotional intelligence in adolescent males. *Mindfulness*, 10, 159-167.
- Ugarriza, N., y Pajares-Del-Águila, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 8, 11-58. doi: 10.4067/S0718070520130002000
- Watson, D., Clark, L. A., y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.

- Wood, W., y Eagly, A. H. (2002). A cross-cultural analysis of the behavior of women and men: Implications for the origins of sex differences. *Psychological Bulletin*, 128(5), 699-727. doi:10.1037/0033-2909.128.5.699
- Zavala, M. A., S Valadez, M. D., y Vargas, M. D. (2017). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 319-338. doi: 10.25115/ejrep.v

Caballos de Troya en la formación inicial del profesorado de ciencias sociales

Andrés PALMA VALENZULA

Datos de contacto:

Andrés Palma Valenzuela
Universidad de Granada
Departamento de Didáctica de las
Ciencias Sociales
andrespalma@ugr.es

Recibido: 17/06/2019
Aceptado: 19/07/2019

RESUMEN

Asumida la importancia de las finalidades educativas del currículo de ciencias sociales en la formación del profesorado en esta área, se efectúa una aproximación a ello atendiendo a su riesgo manipulativo. Se busca identificar tales riesgos respecto a dos aspectos curriculares de la misma: uno de orden epistemológico y otro disciplinar, en campo histórico. La metodología utilizada identifica y define en primer lugar los elementos estructurales del mito del Caballo de Troya, como estrategia de control; siendo ello precedido por dos cuestiones propedéuticas, y seguido de una doble propuesta de actualización y aplicación concreta. El análisis de los resultados logrados tras su aplicación se efectúa en tres niveles: identificación de los elementos nucleares de la estrategia del mito, valoración de sus posibilidades reales de actualización e incidencia en el control del currículo y examen de los resultados obtenidos en los aspectos indicados. Ratificada la presencia de caballos e ingenios diversos en la «Troya» que hoy forma al profesorado, y confirmada su capacidad de influjo en ella, se sintetizan finalmente los elementos de discusión y conclusiones alcanzadas tras el análisis de las principales percepciones adquiridas mediante las aplicaciones reseñadas.

PALABRAS CLAVE: Didáctica; Finalidades educativas; Historia; Mito.

Trojan horses in the initial formation of teaching staff in social science

ABSTRACT

Taking into account the educational role of Social Sciences' curricula in the training of teachers in this area, we perform an approximation to this reality paying special attention to the risks of manipulation inherent to it. Our objective is to identify such risks in relation to two curricular aspects: one is epistemological in nature and the other is disciplinary, pertaining to the field of History. In terms of methodology, we identify in the first place the structural elements of the myth of the Trojan horse as a control strategy. This is preceded by two issues of propaedeutic nature and followed by a proposal for the update and application of this strategy in two concrete cases. The analysis of results obtained after its application is implemented at three different levels: identification of the nuclear elements of the Trojan myth's strategy, an assessment of the actual possibilities of its being updated as well as having an effect in the control of curricula; and lastly, an examination of the results obtained regarding the aforementioned aspects. Once the presence of a range of both horses and wits in the "Troy" comprised by the teaching staff is ratified - and their capacity to influence it confirmed -, elements of discussion and conclusions are synthesised through the analysis of the main perceptions obtained from the aforementioned applications.

KEYWORDS: Didactics; Educational purposes; History; Myth

Introducción

Tras la reforma educativa introducida en España con la LOGSE en 1990, que influyó sobremanera en el sistema educativo y la formación del profesorado, quedó establecido que el sistema debe siempre distinguir entre fines o finalidades de la educación y objetivos educativos. De ahí que ninguna reflexión sobre la formación docente en Didáctica de las Ciencias Sociales, DCS, pueda ya ignorar que «la concreción de un modelo metodológico y didáctico sobre la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales va a depender [...] de qué finalidades persigamos con su enseñanza» (Galindo, 2016, p. 73), qué contenidos se enseñen, qué concepción del conocimiento social oriente la docencia y del concepto que el profesorado posea del aprendizaje y de la enseñanza.

Mientras los objetivos indican las metas de la enseñanza y el aprendizaje desde enfoques didácticos, los fines remiten «al tipo de persona que se desea llegue a ser el alumno [...] finalizado el proceso educativo [...] y al tipo de sociedad [deseada...] para el futuro» (Rodríguez, 2011, p. 98), desde un punto de vista social, político y filosófico.

Tras ser los objetivos centro de interés durante años, nos ocuparemos aquí de las finalidades del conocimiento histórico, buscando identificar las metas perseguidas con la enseñanza de la DCS y el conocimiento social en

el Grado de Educación Primaria de nuestra Universidad.

Pero antes, recordaremos cómo el debate sobre la selección de finalidades y contenidos, supone un eje de todas las reformas educativas implantadas en España desde 1975 y espacio de confluencia de intereses. Un ámbito en que ciertas finalidades recibieron el influjo sociopolítico e ideológico del Estado, editores, gestores de centros, profesorado, familias y alumnado, como cuestión siempre solayada por los políticos pero ineludible para la DCS (Palma, 2018, p. 70-72) por verse ésta obligada a pensar por qué estas disciplinas y, sobre todo, «la historia como materia educativa, se ha prestado con [...] frecuencia a múltiples usos y abusos por parte del poder» (Gómez y Miralles, 2017, p. 9).

Ello se explica desde una sociedad en transformación que propone nuevas finalidades al conocimiento y frecuentes respuestas educativas emanadas del relativismo postmoderno, cual rémora que debilita la idea de Historia como conocimiento veraz (Vattimo, 1989) e instrumento para comprender el presente y fundamentar el futuro. Un contexto que reclama además al educador capacidades para percibir las falacias ocultas en posturas «objetivas» y actitudes de hipercrítica deconstructiva junto a la aceptación de que, más allá de ingenuidades, toda formulación de finalidades educativas genera conflictos en DCS.

Todo esto explica además porqué en contextos sociales marcados por intereses diversos cuesta hallar respuestas definitivas y aceptables; mostrando ello la necesidad de asumir un amplio margen de desencuentros y diferencias solo superables desde el consenso y la autocrítica.

Abundando en ello, añadiremos que el nexo entre conocimiento social y relativismo, surge del paradigma humanista-hermético al negar éste la objetividad de la ciencia por ser una interpretación humana del mundo. Surgiendo así un relativismo generador de situaciones límite, reveladoras de saberes condicionados por perspectivas individuales, que implica el cuestionamiento de su contenido ideológico y la carga crítica de toda interpretación de la realidad si cualquier tesis resulta indemostrable.

Así, una vía de superación de ciertas limitaciones existentes sería la teoría comunicativa de Habermas, asumido que un currículo basado en la comunicación capta las limitaciones del pensamiento y utiliza la negociación y el diálogo como instrumentos de confirmación dialéctica; siendo de gran utilidad para desarrollar el diálogo la aportaciones como las de Freire, cuando indican que enseñar no es sólo transferir conocimientos o definen el diálogo como acceso a las personas (Palma, 2018, p. 71).

Otra cuestión a considerar es que, desde tal premisa, toda construcción del conocimiento social, responde a intereses, necesidades y visiones previas. Explicando ello la dificultad de la DCS para ofrecer conocimientos acabados y su necesidad de asumir el reto de orientar las finalidades del conocimiento a la preparación del alumnado para desentrañar los mecanismos del saber y sus limitaciones.

Esto plantea a nuestro criterio la necesidad de fomentar actitudes

favorecedoras de aprendizajes interactivos basados en el diálogo y la negociación para mejorar la comprensión y construcción del conocimiento. Y propiciar además visiones docentes abiertas dirigidas que excluyan todo apriorismo, conscientes de la imposición de nuevos axiomas, hoy asumidos desde la irreflexión, el mero hecho de provenir de la propia orilla ideológica o por adoptar rutinarias «coherencias» refractarias a la autocrítica y alienadas intelectualmente.

Juzgamos por ello que una finalidad de la DCS debe ser la iniciación del alumnado en el desarrollo de estrategias para superar riesgos e incertidumbres y modificar procedimientos desde las informaciones y conocimientos elaborados; conscientes además de que la tensión sobre las finalidades de la enseñanza de la Historia siempre marcará el currículo (Gómez y Miralles, 2017, p. 13). Asimismo, vemos necesario afrontar el problema de la especialización y la fragmentación del saber como rémoras que aíslan objetos, desunen problemas, difuminan perspectivas y alteran informaciones impidiendo la comprensión mediante artificios reductores de lo complejo y fraccionadores de la realidad.

Experimentado el poder comunicador del discurso mitológico como acceso a lo real, acudimos a su imaginario desde el relato del «Caballo de Troya», para identificar riesgos y crear estrategias preventivas y defensivas ante las amenazas latentes en los «caballos» instalados en las «Troyas» que hoy forman al profesorado entre estériles debates sobre la cientificidad, objetividad y neutralidad del conocimiento, asumido que la enseñanza de la Historia ejerce una función informadora y formadora desde la idea ciceroniana de Historia como *magistra vitae* (Gómez y Miralles, 2017, p. 38).

Previamente ha de advertirse que, más allá del mito como explicación de realidades complejas, también se concibe hoy éste como posibilidad de la historia humana y ciertas realidades conformadas por sus protagonistas. Revelando esto que ningún mito puede ser objeto de investigaciones empírico-descriptivas ni encarnar manifestaciones de absolutos históricos, como premisas que le asimilen a modos de ser o formas de conciencia solo analizables epistemológicamente, excluidas las vías empírica y metafísica.

Al ser la conciencia mítica una de las formas de la conciencia humana, creemos que el examen del discurso mitológico mejora la percepción de la realidad y estructura de la conciencia como instancia que la aprehende. Al fin y al cabo lo que aquí se analiza es la función del mito en la conciencia y en la cultura; siendo esta la razón que justifica nuestra propuesta desde la seguridad de que «la formación de mitos obedece a [...] la necesidad de la conciencia cultural» y la certeza de que, estos, «pueden ser considerados [...] supuestos culturales» (Ferrater, 2008, p. 284)

Identificaremos algunos elementos subyacentes al referido mito precisando después algunas de sus concreciones actuales para mejorar la formación inicial del profesorado mediante la valoración y análisis de ciertos esquemas explicativos de la realidad hoy dominantes, atendiendo a

su origen e implantación en las estructuras de la conciencia individual y colectiva.

Método

El itinerario establecido se concreta en un proceso de caracterización de los elementos estructurales del mito troyano desde su marco histórico; siendo ello precedido de dos cuestiones propedéuticas, y seguido de una propuesta analítica de sus posibles actualizaciones.

Omitido el debate sobre fuentes, protagonistas, cronología y transmisores del relato, y dada la complejidad del empeño, asumiremos para ello aportaciones previas de autores como Graves (2012), Vernant (2000), Borrel & Gómez (2016), Gómez & Miralles (2016) o González (2002 y 2019).

La primera cuestión introductoria sugiere que, excluida su veracidad real, resulta evidente que, como en otros mitos, su texto y relato contiene información diversa, también histórica, siendo «labor del investigador no [...] rechazar el mito como fuente de datos [...] sino analizarlo para interpretar [sus] elementos, descifrar su significado y extraer [...] los fragmentos de Historia que pudiera contener» (González, 2019, p. 16).

Ello admitido, se destacará a continuación cómo el forjador del mito -consciente de las circunstancias históricas que circunscriben la rivalidad entre Grecia (*Helena*) y el reino de Troya-, interpreta y mitifica su significado y trascendencia. De igual modo, e identificados los elementos estructurales y rasgos esenciales del mito, proponemos su relectura para valorar algunas consecuencias derivadas de sus actualizaciones en ámbito educativo constatadas en nuestra experiencia docente.

Tal planteamiento metodológico se enmarca en la necesidad, advertida por López, Gómez, Miralles y Prat, de lograr «una educación histórica que sirva para que los estudiantes adquieran conocimientos y desarrollen destrezas útiles para orientar éticamente su vida» (2017, p. 7) y contribuya a la investigación e innovación en la enseñanza de la Historia y demás ciencias sociales del currículo; y, en segundo lugar, en la exigencia de constatar también que, si durante décadas la educación histórica insistió en la formación patriótica de la ciudadanía, durante los últimos años puede haberse dado el riesgo de que tal educación, y por efecto pendular, haya sido instancia deconstructora y transformadora de ciertas ideas y realidades, incluida la propia identidad de la ciudadanía, como opción asumida por historiadores y didactas al servicio de paradigmas definidos que, al no gozar de consensos unánimes, sólo cosechan la aprobación de sus afines.

Resultados

Descritos los rasgos del mito desde sus actualizaciones contemporáneas, vistas por algunos como estrategias colonizadoras de la Troya formadora de docentes desde intereses a veces inconfesables, asombran los resultados alcanzados (González, 2019).

En primer lugar, el hecho de que controlar Troya, mediante distintos ingenios, supone un objeto de deseo de las diversas sensibilidades político-ideológicas, interesadas en sumar profesionales cercanos a sus paradigmas de comprensión para convertir las aulas en exclusivas cajas de resonancia de sus visiones de la realidad y de la educación, excluidas otras posibilidades.

El segundo rasgo descubre la implementación de una doble acción: diseñar e iniciar acciones para introducir en Troya «atacantes de élite» que, aprovechando la confianza de sus habitantes les derroten desde dentro; generando confusión en las relaciones sociales, explotando divisiones y discrepancias, para elevar su inestabilidad y vulnerabilidad, sirviéndose para ello también del cansancio generado por «largos asedios» y penosos años de enfrentamientos.

El tercer rasgo sería la intención de rentabilizar la inseguridad, el miedo e incertidumbres generadas por el deseo de no perturbar realidades y fuerzas que inquietan al ser humano por escapar de su control; entonces identificadas con creencias mítico-religiosas y hoy asimiladas a instancias ideológicas, políticas o psicológicas sacralizadas, no controlables que se tornan en muchos fuente de temores y amenazas en contextos sociales inestables y líquidos -en expresión de Bauman (2003)-, definidos por situaciones de quiebra de humanidad, donde crece el número de quienes identifican su existencia con reinterpretaciones del *carpe diem* reductoras de la identidad del ser humano a la de mero consumidor.

Constata el cuarto rasgo cómo los estudios existentes concluyen que, más que de un caballo, de lo que se trata es de ingenios, aún con forma equina, para atacar los muros de Troya y vencer mediante su derribo o ruptura parcial. O de armas cuyo inventor deviene «destructor», pues eso significa *Ulises*, y cuya construcción requiere el apoyo del «proveedor» que, como el carpintero *Epeo*, materialice al equino.

En continuidad con ello, conectan otros autores el fondo histórico del relato con el fin de confundir a los troyanos mediante tal argucia, según este plan: explotar la mala relación entre griegos y fenicios; fingir una rendición griega para abandonar las costas de Troya y retirarse a la Isla de Tenedos; camuflar allí un barco griego adaptando a su mascarón una efigie en forma de caballo para emular un navío fenicio que logró entrar en la ciudad sorteando dificultades y cumplió así su cometido.

El sexto rasgo consiste en la novedad de su concepto, con paralelos en las culturas hebrea y egipcia (González, 2019, p. 7). Su originalidad es tal que la expresión *Caballo de Troya* vino a designar, en términos de espionaje, a individuos infiltrados en objetivos que, encubierta su identidad son aceptados por los mismos; y, más recientemente -en su forma abreviada de *troyano*-, a virus informáticos que, instalados ocultamente en los sistemas, entrañan alto riesgo por su capacidad invasiva y destructora.

El séptimo rasgo se liga a la interpretación de la acción invasora como gesto de rebeldía ante los troyanos que explotaban su cercanía estratégica

al estrecho del Bósforo gravando a los navíos griegos que requerían atravesarlo a la búsqueda de refugio en su costa ante los fuertes vientos y frecuentes tempestades de la zona.

Tendríamos así que la estrategia griega diseñada frente a sus adversarios, para confundirlos, vencerlos y dominarlos, supone una acción múltiple integrada por elementos diversos que generan una secuencia aleatoria ligada a marcos sociales, históricos y culturales concretos.

Extrapolando su contenido y dinámica a nuestro contexto, tal secuencia conformaría un itinerario concretado en cinco acciones que no siempre siguen similar orden de aplicación: 1. Generar actitudes de rechazo y rebeldía ante realidades o paradigmas establecidos. 2. Crear ingenios e instrumentos, versátiles y actualizables en distinto formato, para socavar al adversario teórica y prácticamente en diversos niveles, con el apoyo de diseñadores, proveedores y ejecutores. 3. Proyectar y realizar acciones y actividades dirigidas a turbar, desestabilizar, desacreditar sin fundamento y socavar al adversario. 4. Generar falta de información noticias falsas, desorientación, duda, cansancio y debilidad en el rival. 5. Rentabilizar las inseguridades, miedos e incertidumbres de éste, originadas por fuerzas, poderes e instancias difíciles o imposibles de controlar.

En la tercera etapa del itinerario se ofrecen dos ilustraciones de la aplicación de tal estrategia que, dada la limitación de espacio, sólo se valorarán parcialmente, reseñando ciertos efectos producidos en la «Troya» de hoy por estas cinco acciones.

Formularemos para ello un elenco de tesis divulgadas sin el consenso que ello hubiera requerido y sin más argumento que su reiteración, su defensa por algunos docentes, el descrédito sistemático y carente de rigor de sus críticos, la presión social (redes sociales e instancias mediáticas) y la voluntad de imponer determinadas concepciones de la realidad.

Tales principios han sido aceptados por un amplio sector del alumnado, entre otras razones, por el influjo de ciertos prejuicios, la gradual ausencia de hábitos lectores, la carencia de capacidades de debate y análisis crítico, la falta de diálogo y la falta de autocrítica o reconocimiento de cualquier momento de verdad en el otro.

El primer ejemplo se sitúa en ámbito epistemológico e incide en la formación inicial del profesorado; en particular, mediante el debate suscitado sobre asuntos tales como el sentido, la científicidad-objetividad, la neutralidad, los límites de la ciencia o las posibilidades del conocimiento social y humanístico. El segundo caso de aplicación de tales estrategias se concreta en el uso y abuso didáctico del concepto histórico de Al-Andalus, distorsionado desde ámbitos diversos, cuya existencia temporal transcurre entre el 711 y el final del Califato de Córdoba, en 1031; extendiendo algunos este periodo a los reinos de taifas, las invasiones norteafricanas y el Reino nazarí de Granada hasta 1492.

Las percepciones más significativas en campo epistemológico, derivadas del influjo de las estrategias desarrolladas en el primer caso, y asentadas

con cierto éxito en esta nueva Troya, podrían quedar así formuladas siguiendo a Tudela & Cambil (2016) y Lorca (2018):

1. La primera percepción revela un proceso causa-efecto desplegado gradualmente en las últimas décadas; inapreciable por gran parte del alumnado al inscribirse su joven existencia sólo en la parte final del mismo. Este se inició, sobre todo en Occidente, con la llegada del nihilismo como triunfo de la nada y del vacío y perspectiva que omite los valores últimos y las grandes preguntas del ser humano, desmitifica la razón, rechaza la verdad objetiva, sustituye la religión por cosmovisiones fantasiosas, ciencias reduccionistas y la renuncia al sentido a la existencia y a la realidad por ser «la historia de un desfondamiento de la cultura y de la autocomprensión humana» (Lorca, 2018, p. 23). Fue su principal efecto la llegada de la «posmodernidad», descrita por Vattimo y Rorty como tiempo del pensamiento débil (que argumenta más con el corazón que con la razón), la identidad fragmentaria (que divide a las personas en su interior), el vitalismo social (como disfrute a toda costa) y el indiferentismo religioso (como exclusión de la cuestión de Dios); sintetizando Lipovetsky su esencia con la expresión «era del vacío», como realidad que ha transmutado al habitante medio de Troya en «una persona superficial [con] cuatro ingredientes: hedonismo [...], consumismo [...], permisividad [...] y relativismo [...]» (Lorca, 2018, p. 24).

2. Se constata en segundo lugar que en ciencias sociales, todo conocimiento incluye un alto nivel de autoconocimiento con el riesgo que ello implica respecto al patrón exigido al saber científico. Por ello, y al no garantizarse la objetividad del área, sólo cabe una voluntad de acercamiento a su ideal, siempre influida por los intereses, sentimientos, motivaciones e ideología del docente o investigador. En consecuencia, y discutida la objetividad del conocimiento social por todo ello, crece el número de quienes admiten la imposibilidad de saberes seguros o firmes; reduciéndose todo a respuestas temporales derivadas de la mutabilidad del ser humano y sus creaciones sociales pues, el fin y al cabo el hombre, y cada persona en particular, son la medida de todas las cosas.

3. Otra idea adquirida por muchos con la llegada de tales caballos, es la oposición creada entre saberes «humanísticos» y «científicos», unida a la exclusión de actitudes desnaturalizadoras de la esencia de la Universidad, ligada a la búsqueda de la verdad, el aprecio de la sabiduría y el ejercicio de la racionalidad, como vía que deriva en estériles polémicas nacidas más de servidumbres ideológicas que de interés real por el conocimiento.

4. Se constata en cuarto lugar la convicción, sostenida por ciertos autores y parte del alumnado, de que no hay «neutralidad» en este campo del saber. Con lo cual, todo es relativo al asentarse el conocimiento en diversos modelos de comprensión, ideologías, valores pasajeros, intereses varios (personales, políticos, sociales...) y la propia formación del docente; no existiendo por tanto posturas neutrales desde el momento en que todo saber mantiene dependencias socio-políticas y busca intereses específicos.

5. Reafirma en quinto lugar la falta de neutralidad de historiadores y didactas el hecho de que, las tradiciones antipositivistas (marxismo, teoría crítica y humanismo), que han impregnado la formación del profesorado español las últimas décadas, hayan asumido que «trabajo intelectual y praxis transformadora forman [...] un dispositivo que busca la comprensión de la realidad para cambiarla [...]» (Tudela y Cambil, 2016, p.39).

6. Como ya se anticipó, desde el discurso postmoderno de autores como Feyerabend y su «tratado contra el método» o Lyotard, con su tesis de la «crisis de los grandes relatos», objeto de valoraciones contradictorias, crece el número de quienes renuncian a los grandes metadiscursos, persuadidos de que sólo cabe «actuar de manera local en espacios [...] concretos y diversos, para generar desde la defensa de la diversidad y la pluralidad cultural y de pensamiento, [sólo] cambios locales y concretos» (Tudela y Cambil, 2016, p.39). Siendo ello para sus críticos una expresión de nihilismo abocada al vaciamiento de propuestas y actitudes de inacción, como dictamen inadmisibles para sus defensores.

7. Desde similares coordenadas, insisten autores como Marina (2016) en los límites de la inteligencia humana, concluyendo al respecto, como idea compartida por muchos troyanos postmodernos sobre la «verdad» del conocimiento, que no existen verdades esenciales por ser todo relativo; al tiempo que definen el diálogo como «la mejor manera de hacer justicia al gran pluralismo de pensamiento y la racionalidad crítica como la única herramienta para acceder a la realidad» (Lorca, 2018, p. 18).

8. Como octavo rasgo del perfil de esta ciudadanía, reseñamos que, junto a quienes aceptan que carece de sentido «proponer un paradigma alternativo a los conocidos y por ella abandonados» (Tudela y Cambil, 2016, p. 43), como criterio muy difundido entre el alumnado, sostienen otros, espoleados por la invitación horaciana, *sápere audem*, popularizada por Kant, o el aforismo del templo de Delfos, *γῶθι σεαυτὸν*, *Conócete a ti mismo*, que «la racionalidad no se agota en la ciencia pues, al ser poliédrica, abarca también la inteligencia filosófica, emocional y religiosa» (Lorca, 2018, p. 83), como vías hacia una visión holística de la realidad.

Las principales percepciones sobre la realidad de Al-Andalus, derivadas de la aplicación de las estrategias desarrolladas, y quizá asentadas con mayor éxito que las de primer ejemplo entre amplios sectores de la ciudadanía de la nueva Troya, podrían quedar así formuladas, recogiendo aportaciones previas de Insua (2018), Gómez y Miralles (2017) y González Alcántud (2002 y 2014):

1. De entre las diversas interpretaciones posibles sobre la llegada del Islam a Hispania y el concepto de Al-Andalus (como realidad geográfica, histórica y política o civilización musulmana, árabe, hispano-árabe o andalusí), recreado historiográficamente desde enfoques ideológicos diferentes, se ha impuesto en los últimos años una visión acuñada por diversos autores al socaire de ciertas corrientes de pensamiento del siglo XIX y determinados elementos de la leyenda negra (Juderías, 2003; Vélez,

2014 y Roca, 2016). Una interpretación que ve la «pérdida» de Al-Andalus y su «legado» por el Islam, como realidades que exigen continuidad y plantean la restitución de tal legado como heredad arrasada y expropiada por la ocupación castellana e infiel, cuya devolución es exigible en virtud de una justicia conculcada y los derechos atropellados de sus legítimos herederos (González Alcantud, 2002, p. 193). Siendo esta la demanda planteada en 2001 en el discurso de Bin Laden, tras el atentado de Nueva York y sus actualizaciones de 2004 y 2017, con ocasión de los de Madrid y Barcelona, o en las posteriores invitaciones realizadas desde medios digitales proislámicos (Insua, 2018, p. 33-35).

2. Supone un error desde tal premisa creer que el concepto de España surge «en torno a un bagaje de nociones y conceptos sociales, culturales y políticos que proceden del área de difusión cristiana» (Insua, 2018, p. 28). Por ello, y ante los defensores de la posterior idea de España, como realidad conformada frente al paradigma musulmán, por encarnar nociones diferentes respecto al mismo en ámbito antropológico, legal, político, social y religioso, lo que en realidad debe plantearse es que «Al-Andalus no es un paréntesis, sino una parte de las más honorables y dignas de la narración histórica española» (González Alcantud, 2014, p. 60). Radicando la esencia de nuestros signos identitarios actuales, y en particular los de Andalucía, en la realidad surgida tras la llegada del Islam en el 711 y extinguida en 1492 con el fin de Reino de Granada; y no tanto en el modelo «de sociedad que se origina en las montañas de las cordilleras cantábrica y pirenaica [...] en el 722» (Insua, 2018, p. 29).

3. Del mismo modo hay quienes sostienen que la realidad política de Al-Andalus, que alcanzó gran esplendor durante años en el conjunto de la Península Ibérica, existió antes de las posteriores realidades de España y Portugal, a excepción de una pequeña parte del norte de dicha Península.

4. En coherencia con ello, creen otros que el concepto de España y, en particular el de la Comunidad Autónoma andaluza, nacida en 1978, no surge de la superación del Islam andalusí, sino de su continuidad en diversos aspectos que justifican, por ejemplo, la expresión esgrimida frente al resto de Europa de que «España es diferente». Explicando esto la necesidad de reconocer que los restos andalusíes, más que elementos de su patrimonio nacional, son una evidencia del nexo entre la actual realidad hispana y andaluza y el mundo andalusí que las produjo. Ratificándose tal interpretación con el apoyo de autores que señalan cómo lo que en realidad sucede es un *quid pro quo* anacrónico, muy semejante a si se considerase a la Troya de Homero como una ciudad turca o al hombre de Atapuerca como [...] un burgalés» (Insua, 2018, p. 33). Quedando en tal sentido la duda de si ello se debe a la ingenuidad de nuestros contemporáneos, a su ignorancia histórico, como precisa Insua, a estrategias impulsadas por el

actual «yihadismo [como] elemento constitutivo del islamismo político» dirigidas a legitimar nuevas expansiones territoriales para recuperar el «legado andalusí» en el único lugar del mundo que logró ser deseslamizado en el curso de la historia. Siendo hoy este un tema de gran actualidad en plataformas digitales y redes sociales islámicas.

5. Frente a los datos de las fuentes históricas, siempre cuestionables por hallarse al servicio de los conquistadores del norte según algunos, debe relativizarse el hecho de que el Reino de Granada nazca como reino vasallo de Castilla, tras las operaciones militares que culminan con el triunfo de las Navas de Tolosa en 1212 o las conquistas de Córdoba y Sevilla en 1236 y 1248. Muy al contrario, el centro de interés deben ser siempre los momentos de esplendor de tal época, ejemplificados en la construcción de la Alhambra y el próspero negocio de la seda, cuya fuerza significativa diluye la posibilidad de un final anunciado junto a toda reseña de las disputas internas que tanto dañaron a la dinastía nazarí.

6. Se insiste también en el hecho de que el empuje conquistador de los reinos del norte acarreó la desaparición y el genocidio de su población desde la conquista de Toledo, en 1085. Asimismo, y para subrayar esto, no hay inconveniente alguno en ignorar evidencias sobre como tal proceso «no supuso la aniquilación de su población, sino que ésta se fue incorporando a la sociedad cristiana a través del pacto (capitulación) [surgiendo así] la población *morisca* que pasó a formar parte de los reinos cristianos» (Insua, 2018, p. 30), hasta su expulsión en 1609. Del mismo modo, y frente a las fuentes que indica, lo contrario, plantean otros que la realidad histórica de Al-Andalus en el Medievo se halla muy descrita en los textos difundidos por los viajeros románticos de finales del XVIII y comienzos del XIX, cuyas páginas dieron celebridad a lugares como Granada o La Alhambra; siendo un ejemplo de ello autores como W. Irving, R. Ford, A. Dumas y G. Borrow, entre otros (Viñet, 1999 y 2007).

7. Una idea habitual en muchos de estos viajeros, modernamente rescatada por J. Goytislo, sostiene que el atraso de la España decimonónica se debe a la expulsión de la civilización musulmana y a su sustitución por un catolicismo fanático y retrógrado que hundió al país en la pobreza y el aislamiento del resto de Europa y lleva a figuras como R. Ford a definir en 1845 a los españoles como «turcos» de Occidente. Generando así un pugna entre la España oriental e ilustrada, como realidad natural, y la ulterior catolización como acción tenebrosa impuesta a sus habitantes tras la derrota del Islam. «Un descubrimiento [...] de la España mora que, fundamentado en [...] la ignorancia [...] y anticatolicismo con la que estos viajeros enfocan las cosas [...] entra en conflicto con el al-Andalus histórico [...]» (Insua, 2018, pp. 39-40), como etapa histórica analizada por Fanjul (2000), en que «este anticatolicismo europeísta [...descubre] ese exquisito al-Andalus que ahora el islamismo [...] quiere

«recuperar» devolviéndolo a la península a su «lugar natural» pero ya no [sólo...] de una manera estética [...por estar ahora] dispuesto [a poner a España] en el punto de mira del actual yihadismo» (Insua, 2018, p. 43). O episodio interpretado como un nuevo Caballo de Troya legado al actual imaginario por estos viajeros que definen la enfermedad del país como patología sin remedio desde el momento en que esa «España eterna [...] ha rechazado con arrojo su forma europea de ser [...] aún a costa de vivir en la más absoluta de las miserias» (Insua, 2018, p. 47).

8. Tampoco faltan quienes, como Nietzsche, oponen la vitalidad del superhombre árabe a la decaída realidad del resentido judeo-cristianismo: «El cristianismo nos arrebató la cosecha de la cultura antigua, más tarde volvió a arrebatarnos la cosecha de la cultura islámica. El prodigioso mundo de la cultura mora de España que, en el fondo es más afín a nosotros que Roma y [...] Grecia [...] porque decía sí a la vida...» (2011, p. 106). U otros que, como el Rilke (1912), ilustren tal oposición confrontando la luminosa Alhambra al tétrico Escorial o la Mezquita de Córdoba a la oscura catedral allí incrustada; mostrando tales planteamientos además la pervivencia de ciertos postulados del deísmo ilustrado galo y del puritanismo inglés del XVIII que indican cómo España perdió el tren del progreso por un mal gobierno y una mala religión; proponiendo como única salida de tal laberinto la vuelta a la Europa anticatólica e ilustrada.

9. Tales premisas explican la expresión «África empieza en los Pirineos», atribuida por unos a A. Dumas y otros a Stendhal en su variante de «si el español fuese musulmán sería un africano completo» (Gelaber, 2018), cuyo eco pervive en la independencia de las colonias americanas, en las relaciones hispano-africanas de fines del XIX y en la propaganda antiespañola de EEUU en las Guerras de Cuba y Filipinas, insistiéndose siempre en el tópico de que «la Iglesia católica y el fanatismo religioso han contribuido [...] a promover la situación de precariedad y estancamiento de España [...] frente a las excelencias del al-Andalus» (Insua, 2018, p. 51).

10. Como síntesis final del efecto derivado de la colonización ideológica producida por los sucesivos caballos llegados a la Troya contemporánea y las estrategias desplegadas desde su interior respecto a diversos aspectos del mito y realidad de Al-Andalus cabría realizar, siguiendo de nuevo a Insua (2018, p. 51-62), tres grandes constataciones respecto a ideas que ejercen un alto influjo social, político y educativo:

A. Inclusión del mito de Al-Andalus en la política española desde mediados del XIX por una triple vía: justificación de la expansión española en el norte de África desde 1859; desarrollo de la industria turística desde mediados del XX, bajo el lema *Spain is different*, difundido al final del franquismo; y en tercer lugar, incorporación durante la Transición del «ideal andaluz» como soporte de la autonomía política de dos zonas del sur

de España (antiguo Reino de Granada y Andalucía Occidental) que diseñan un proyecto común que pretende equipararse a lugares como Cataluña, Valencia, Galicia o País Vasco, cultivando el hecho diferencial y una cierta asimilación de la Comunidad Autónoma Andaluza, creada en 1978, a la realidad surgida el 711 con el nombre de Al-Andalus.

B. Diseño y aplicación desde finales del siglo XX por la Junta de Andalucía del proyecto «Legado andalusí»; cuya proyección cultural y educativa, bien dotada económicamente, asume «la revalorización y difusión de la civilización hispano-musulmana a través de sus manifestaciones artístico-culturales y las relaciones históricas y sociales con el mundo árabe, en el entorno mediterráneo e Iberoamérica» (2019); como realidad que logra gran difusión socio-educativa y que, lejos de ser un acercamiento integral al complejo mundo andalusí, opta por una constante exaltación del pasado musulmán; omitida toda referencia a realidades también presentes en la Península como los colectivos mozárabes o hebreos y sus respectivas aportaciones. Asimismo, y por si ello no bastara, gran parte de las acciones y publicaciones efectuadas plantean invariablemente, el esplendor, tolerancia, creatividad artístico-literaria y superioridad de Al-Andalus frente a la intolerante, atrasada y oscura mozarabía andalusí y demás rumíes (Palma, 2015).

C. En sintonía con lo anterior, y por influjo de movimientos etnologistas y ciertos sectores de la izquierda, a los que se unen figuras al servicio del poder establecido, se plantea con escaso rigor histórico una idílica imagen de Al-Andalus como lugar de convivencia de las tres culturas, a pesar de que expertos en el periodo como Domiguez Ortiz, Fanjul, García San Juan, Ladero Quesada, Sánchez Saus, Sotomayor o Valdeon, cuyas referencias bibliográficas omitimos por brevedad, demuestran que sólo hubo una difícil coexistencia entre tales colectivos que concluyó con el exterminio de judíos y cristianos desde el siglo XII, con la llegada de Almorávides y Almohades.

Discusión y conclusiones

Ratificada la presencia de caballos e ingenios en la actual «Troya» formadora del profesorado de Primaria, y confirmado su influjo por las vías reseñadas, sintetizaremos de forma concisa los elementos de discusión y conclusiones obtenidas del análisis de las percepciones alcanzadas.

Sobre el campo epistemológico y su incidencia en aspectos como el sentido, la científicidad-objetividad, la neutralidad, los límites de la ciencia o las posibilidades del conocimiento social en la formación docente, surgen múltiples cuestiones que, por su complejidad, justifican un debate que las características de este artículo impiden desarrollar; demandando esto la síntesis de tales elementos mediante las siguientes afirmaciones:

1. Aunque no todos son conscientes, muchos docentes en formación y parte del profesorado, abordan desde la DCS los aspectos antes citados en

el marco de un pensamiento débil, una identidad fragmentaria, un intenso vitalismo y un indiferentismo propios de la «era del vacío» como origen de vías alternativas para afrontar la existencia y la formación.

2. Cuestionada la objetividad del conocimiento social, se admite la imposibilidad de saberes seguros; pudiéndose sólo aspirar a respuestas relativas desde el axioma de que el ser humano es la medida de todo.

3. Desde aquí, se plantea la oposición entre saberes «humanísticos» y «científicos» junto a actitudes desnaturalizadoras de la esencia de la Universidad (búsqueda de la verdad, aprecio de la sabiduría y ejercicio de la racionalidad) que generan polémicas ideológicas poco interesadas en el conocimiento.

4. Al no haber neutralidad en este campo del saber, todo es relativo por depender de intereses particulares, visiones e ideologías diversas, valores coyunturales o la formación del docente.

5. Reafirma tal axioma la constatación de que las omnipresentes tradiciones antipositivistas, y en particular la teoría crítica, impregnan hoy la formación del profesorado y gran parte del sistema de enseñanza.

6. Junto al influjo de tales tradiciones, el horizonte de comprensión de parte del profesorado y alumnado viene condicionado por el rechazo de los metarrelatos, desde la certeza de que sólo caben acciones locales, concretas y multiculturales sin aspiración utópica o universal.

7. Al ser todo relativo, plantean otros la ausencia de verdades esenciales, quedando sólo el diálogo y la racionalidad crítica como acceso a la realidad.

8. Junto a ello, se mantiene el eco, imperceptible para muchos, de que la racionalidad no se agota en la ciencia experimental al ser ésta poliédrica y abarcar también la inteligencia filosófica, emocional y religiosa como vías también legítimas de acceso a la realidad.

Las conclusiones y elementos de discusión derivados de la relectura de la realidad de Al-Andalus planteada desde tales premisas, conforman en segundo lugar un paradigma alternativo de comprensión de la realidad española y andaluza. Una suerte de discurso cuyos elementos, nacidos más de la fantasía que de la razón o las fuentes históricas, se ha difundido en sectores de la ciudadanía que viven una gradual simpatía hacia el pasado musulmán de Al-Andalus, aún desconociéndolo, que con ulteriores realidades políticas y culturales. Un perfil cuyos rasgos vendrían a ser los siguientes:

A. La convicción de que la cultura cristiano-católica expulsó una civilización cuyo perfil conecta mejor con los valores de la España democrática surgida en la Transición que con los valores de la realidad política posterior a 1492 y la subsiguiente unión de los reinos peninsulares, asumida y manipulada por el franquismo.

B. La certeza de que los valores garantes de una sociedad armónica son la tolerancia y el diálogo de civilizaciones encarnados en la convivencia de las tres religiones propiciada por la sociedad multicultural andalusí,

desbancada por la intolerancia llegada tras la conquista de Granada.

C. La seguridad de que el derecho y la justicia, exigen recuperar el equilibrio perdido y la armonía rota por la identidad católica impuesta, mediante la crítica al actual sistema, la transformación de España en tierra de acogida y la conversión de algunos lugares en espacios multiculturales que cierren el paréntesis que destruyó la civilización andalusí. Inspirándose algunas de tales demandas en autores como Blanco White, Gala, Goytisolo, Benet, Caballero Bonal, otros ensayistas y novelistas, el Legado andalusí, el Museo y la Biblioteca viva de Al-Andalus, el Museo de la Memoria de Andalucía o iniciativas materializadas en La Alhambra o la Mezquita de Córdoba, entre otros lugares. Completando esto campañas informativas, programas internacionales, festivales y propuestas centradas en la tragedia de la pérdida de Al-Andalus convertidas, por la ingenuidad de sus creadores, en la mejor apología de estrategias y proyectos políticos islamistas dirigidos a islamizar el mundo «cuyo programa no es [...] la armonía de las tres culturas sino [...] propagar [...] la ley islámica allí donde se pueda» (Insua, 2018, p. 58) usando para ello el «mito bueno de al-Andalus como fuente de conciliación» (González Alcantud, 2014, p. 60).

Y, para concluir, un interrogante: ¿no será que lo que en verdad importa es aplastar la independencia, allá donde ésta surja e igualar en un pensamiento único? (Pérez-Reverte, 2019). Vivamos pues y dejémonos de Troyas, Ulises y Minotauros....*carpe diem*.

Referencias

- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Corregidor
- Borrell, E. y Gomez, P. (2016). *Canvi, transformació i pervivència en la cultura clàssica, en les seves llengües i llegat*. Barcelona: Universitat.
- Ferrater, J. (2008). *Diccionario de filosofía abreviado*. Madrid: Edhasa.
- Fanjul, S. (2000). *Al-Andalus contra España*. Madrid: Siglo XXI
- Galindo, R. (2016). Enseñar y aprender Ciencias Sociales en Educación Primaria (pp. 73-94) En A. Liceras y G. Romero, *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Pirámide.
- Gelabert, J. (2018). Imperiofobia. *Revista de Libros, RdL* https://www.revistadelibros.com/articulo_imprimible.php?art=5392&t=articulos, Consultado el 2 de Junio de 2019.
- Gómez Cardó, P. y Miralles, C. (2016). *La mitología griega*. Barcelona: UOC
- Gómez Carrasco, C. y Miralles, P. (2017). *Los espejos de Clío. Unos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Murcia: Silex-Universidad.
- González, J. A. (2002). *Hombres, dioses y hongos*. Madrid: Edaf.
- González, J. A. (2019) Mito y realidad del Caballo de Troya. *Academia*,

https://www.academia.edu/31063742/Mito_y_Realidad_del_Caballo_de_Troya, Consultado el 25 de mayo de 2019.

- González Alcantud, J. A. (2002). *Lo moro*. Barcelona: Anthropos.
- González Alcantud, J. A. (2014). *El mito de al-Andalus*. Córdoba: Almuzara.
- Graves, R. (2012). *Los mitos griegos*. Barcelona: Ariel.
- Juderías, J. (2003). *La leyenda negra*. Madrid: Siruela.
- Insua, P. (2018). *1492: España contra sus fantasmas*. Barcelona: Ariel.
- Legado Andalusi. Fundación Legado andalusi, <http://www.legadoandalusi.es/>, Consultado el 02 de Junio de 2019.
- López, R.; Gómez, C.; Miralles, P. y Prats, J. (2017). Educación histórica y desarrollo de competencias. En C. J. Gómez (coord). *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 7-22). Barcelona: Graó.
- Lorca, F. (2018). *Los dedos de Miguel Ángel*. Burgos: Fonte.
- Marina, J. A. (2016). *La inteligencia fracasada*. Barcelona: Anagrama.
- Nietzsche, F. (2011). *El Anticristo*. Madrid: Alianza.
- Palma, A. (2015). La mozarabía andalusí: minoría invisible....En A. M^a Hernández; C. R. García y J. L. De la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro* (p. 279-288). Cáceres: UEX-AUPDCS.
- Palma, A. (2018). *Proyecto investigador*. Proyecto docente para el acceso a la plaza de profesor T.U. Granada: Universidad.
- Perez-Reverte, A. (2019). La niña que ama a Aquiles. *El semanal*. 09.05.2019, p. 4.
- Rodríguez, F. (2011). Los objetivos del currículo de Ciencias Sociales (pp. 96-121). En C. Domínguez (coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Pearson.
- Rilke, R. (1912). Carta a la princesa Marie von Thur und Taxis, Sevilla, 4.12.1912. En *Cartas y Diarios del Silencio*. Blog de Elizabeth Conte Chassin-Trubert, Disponible en <http://elizabeth-cartasydiariosenelsilencio.blogspot.com/2013/06/rilke-la-princesa-marie-von-thurn-und.html>
- Roca, M^a E. (2016). *Imperiofobia y leyenda negra*. Madrid: Siruela.
- Tudela, A. y Cambil, M^a E. (2016). Epistemología de las Ciencias Sociales (pp. 23-46). En A. Licerias y G. Romero, *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Pirámide.
- Vattimo, G. (1989). *La sociedad transparente*. Milán: Paidós.
- Velez, I. (2014). *Sobre la leyenda negra*. Madrid: Encuentro.

- Vernant, J. P. (2000). *El universo, los dioses y los hombres*. Barcelona: Anagrama.
- Viñes, C. (1999). *Granada en los libros de viajes*. Granada: Ediciones Miguel Sánchez.
- Viñes, C. (2007). *La Alhambra que fascinó a los románticos*. Córdoba: Almuzara.

La evaluación de Aprendizajes: una práctica pendiente en Educación Patrimonial

Inmaculada SÁNCHEZ MACÍAS
Olaia FONTAL MERILLAS
Jairo RODRÍGUEZ MEDINA

Datos de contacto:

Inmaculada Sánchez Macías
Universidad de Valladolid
inmaculada.sanchez.macias@uva.es

Olaia Fontal Merillas
Universidad de Valladolid
Olaia.Fontal@uva.es

Jairo Rodríguez Medina
Universidad de Valladolid
jairo.rodriguez.medina@uva.es

Recibido: 08/07/2019
Aceptado: 18/07/2019

RESUMEN

En este artículo se presenta un estudio de *Mixed-Methodology* centrado en analizar cuáles son los mejores programas patrimoniales en cuanto a su diseño y la evaluación de aprendizajes que proponen y, por otro lado, si ésta, en Educación Patrimonial de Secundaria y Bachillerato, refleja las directrices curriculares para la evaluación de aprendizajes en el área. Es un estudio mixto anidado, en el que se analiza la validez de criterio de 17 jueces que han evaluado programas de educación patrimonial de Secundaria y Bachillerato, en el campo de la evaluación de los aprendizajes. Los programas mejor valorados forman parte del estudio de caso sobre la comprensión de la evaluación de lo patrimonial en estas etapas educativas, inscrito en la comunidad de Castilla y León. El trabajo realizado nos aporta conocimiento sobre multitud de aspectos: se destaca la formación de profesorado poco especializada en la materia y de interés personal, el uso de prácticas evaluativas autoaprendidas, al margen de las directrices curriculares, ya que la normativa plantea intencionalidad teórica pero poco prácticas, o la praxis educativa que se sustenta en relacionar las asignaturas y encontrar métodos de micro-evaluaciones individualizadas, que orienten al profesorado sobre dónde ubicar al aprendizaje relacionado con el patrimonio.

PALABRAS CLAVE: Educación patrimonial; Evaluación de aprendizajes; Evaluación de programas; Metodología mixta

The Assessment: a pending subject in Heritage Education

ABSTRACT

This article presents a Mixed-Methodology study focused on analyzing which are the best Heritage programs in terms of their design and the assessment they propose and, on the other hand, if this, in Heritage Education of high school and prior to university, reflects the curricular guidelines for the assessment in the area. It is a nested mixed study, in which the criterion validity of 17 judges who have evaluated Heritage Education programs of high school and prior to university, in the field of assessment is analyzed. The best rated programs are part of the case study on the understanding of the Heritage Evaluation in these educational stages, registered in the community of Castilla y León. The work carried out provides us with knowledge on a multitude of aspects: it highlights the training of faculty not very specialized in the subject and of personal interest, the use of self-appraised appraisal practices, outside the curricular guidelines, since the norm raises theoretical intentionality but little practices, or the educational praxis that is based on relating the subjects and finding methods of individualized micro-assessment, that guide the teaching staff on where to locate the learning related to the Heritage.

KEYWORDS: Assessment; Evaluation; Heritage Education; Mixed Methodology

Introducción

El presente trabajo aporta luz, por un lado, sobre el panorama actual en el campo de la evaluación de programas, concretamente los diseñados para la educación patrimonial en el ámbito formal, tanto en los niveles de Educación Secundaria Obligatoria, como en Bachillerato. Y, por otro lado, sobre la evaluación de aprendizajes, que subyace de esos programas referentes. Por tanto, destacamos tres tópicos o temas que sustentan este estudio: educación patrimonial, evaluación de programas y evaluación de aprendizajes.

Educación patrimonial

Esta parcela de la educación que se encarga de enseñar qué es el patrimonio, es un campo que en los últimos años ha sufrido un gran impulso a nivel nacional, derivado principalmente de las investigaciones, llevadas a cabo desde varias Universidades españolas. El concepto de patrimonio posee tintes de gran diversidad de colores y matices, según desde el ámbito que se defina. Por ejemplo, desde el punto de vista de la Política o normativa vigente, el patrimonio es lo que las leyes decreten a nivel internacional, nacional o autonómico; o desde ópticas de la Historia,

el patrimonio va dejando huella con el paso del tiempo a través del legado monumental, artístico y arquitectónico; o desde otros campos, como la Economía, se le da importancia al valor económico del patrimonio (Fontal, 2016); o según la Antropología, el patrimonio tiene que ver con la cultura y con la naturaleza (Zamora, 2011).

Es un concepto en constante redefinición, cambiante con las sociedades y sujeto a las leyes propias de la globalización. Su definición ha sufrido cambios también en nuestro país, parejos a las grandes convenciones internacionales, en el seno de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO, 1972). Es una organización que se ocupa de la educación patrimonial, entre otros asuntos, a nivel internacional.

Desde la perspectiva del presente estudio, se aborda el patrimonio como un constructo sistémico, integrador y complejo, con manifestaciones de carácter histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y natural (Estepa y Cuenca, 2006), pero que da importancia principalmente a las personas, -pues sin personas no existe el patrimonio (Fontal, 2003, 2013)- y a procesos de apropiación simbólica del objeto patrimonial y de identidad (Gómez 2011, 2012).

El estudio y la investigación en el campo de la Educación Patrimonial a nivel nacional, viene de la mano de instituciones como el Instituto del Patrimonio Cultural de España (IPCE), con el Plan Nacional de Educación y Patrimonio, y desde la universidad, a través de proyectos de Investigación, Desarrollo e Innovación, como el Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE).

Y en un nivel autonómico, de la comunidad de Castilla y León, hay varias instituciones que están implicadas en todo aquello que concierne a la educación en patrimonio, como la Fundación Santa María la Real del Patrimonio Histórico, Fundación Villalar, Fundación las Medulas o la Fundación de Patrimonio Natural de Castilla y León, entre otras.

Además, se pueden mencionar acciones que se concretan de las propuestas del Plan Nacional de Educación y Patrimonio en la comunidad, como cursos o congresos internacionales: bienal de ARPA o las jornadas de Gestión de emergencias del Patrimonio de Castilla y León.

El Plan PAHIS del Patrimonio Cultural de Castilla y León 2020 se complementa con otros planes sectoriales paralelos como el Plan Jacobeo 2021, el Plan de investigación, conservación y difusión en materia de Arqueología (2018-2024), o el Plan de inspección de los Bienes culturales de Castilla-León (2017-2020).

No se puede olvidar un aspecto crucial en este estudio: la formación del profesorado de Secundaria y Bachillerato, sujeta a aquellas Universidades que hayan optado por incorporar la enseñanza del patrimonio en sus

planes de estudio. En España existen algunas en distintas disciplinas, como en las Artes, Historia, Historia del Arte o en otros niveles educativos, Educación Primaria de Granada, y en la Comunidad de Castilla y León, en Valladolid.

Evaluación de programas y evaluación de aprendizajes

En otras lenguas, como las del mundo anglosajón, se distingue entre *Evaluation*, que es la evaluación educativa, sobre programas educativos, o formas de educación en distintos contextos, como centros educativos acogidos a normas estatales, u otros centros no formales; y *Assessment*, que se define como medición de resultados de los alumnos a través de pruebas estandarizadas con el fin de elaborar rankings a nivel de aula, de centro, locales, regionales, estatales e internacionales.

Hay aspectos importantes encontrados en la revisión bibliográfica sobre evaluación a tener en cuenta para el entendimiento de dicho concepto:

1. Guba y Lincoln (1982,1989) establecieron la clasificación de las “cuatro generaciones de la evaluación”, aunque actualmente se han extendido hasta cinco: a) Técnica, b) Descriptiva, c) de Juicio, d) Sensible y e) Ecléctica.
2. Hasta 1930 predominaba el término *medición*. Con la llegada de Tyler (1969) cobra protagonismo la *evaluación*, Tyler es reconocido como el padre de la evaluación educativa; la evaluación es antepuesta a la medición.
3. A partir de 1957 la evaluación se asocia a la toma de decisiones, para mejorar los programas educativos, pero no directamente a los individuos sujetos de aprendizaje.
4. Después de 1973 la evaluación empieza a entenderse como herramienta de empoderamiento de los sujetos. Se introduce el concepto de evaluación educativa; el constructivismo impregna la evaluación de aprendizajes. Una se nutre de la otra.
5. Actualmente vivimos en la quinta generación o generación ecléctica donde la evaluación educativa se tiñe de muchos calificativos dependiendo de las funciones que intenta desempeñar.
6. La evaluación no ha conseguido diferenciar claramente los terrenos de la medición, la calificación y la evaluación. Ocurre que muchas de las prácticas que se llaman evaluación contienen a su vez prácticas de calificación o medición.
7. En el mundo anglosajón existen muchas palabras que distinguen matices dentro del mismo concepto: *accountability, appraisal, arousal, self-evaluation, evaluation, assessment*.

Aunque en la práctica se especifiquen diferencias claras entre evaluación educativa y evaluación de aprendizajes, como ambas se nutren mutuamente,

acaban difuminadas entre sí. Pero es importante tal distinción para el diseño metodológico de ambos tipos de evaluación.

Como en el caso del tópico anterior, la formación de profesorado es crucial en este estudio, sujeta a la formación particular y poco específica en las universidades.

Evaluación de programas y evaluación de aprendizajes en Educación Patrimonial: referentes

Los referentes nacionales que podemos encontrar en evaluación de programas sobre patrimonio, se encuentran incorporadas en el marco del OEPE y grupos de investigación relacionados. Dentro de este grupo de investigación se han realizado tesis que evalúan programas de tecnología móvil, programas en contextos informales, programas en la comunidad de Madrid, programas sobre diversidad, programas sobre redes sociales, programas de arte contemporáneo o programas específicos de patrimonio inmaterial.

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes, se desarrollan en los últimos años una corriente colateral que se interesa sobre el fin último de un programa de educación de calidad: que evalúe los aprendizajes generados en el programa, siendo el tercer proyecto del OEPE, (*Ref. EDU 2015/65716-C2-1-R*), en el marco en el que se investiga sobre el conocimiento de la naturaleza de los procesos de adquisición y alcance de los aprendizajes generados en los programas referentes en educación patrimonial.

Problema de investigación y objetivos

Se define el problema de investigación como:

“la educación patrimonial del alumnado de Secundaria y Bachillerato no se tiene en cuenta, por parte de los agentes educativos, que está inmersa a lo largo del currículo, ni se realiza la evaluación de aprendizajes, ni existen estándares definidos de esa evaluación”.

Siguiendo a Maxwell (2008) y para la resolución de este problema, en el presente trabajo se definen tres tipos de objetivos:

Por un lado, el objetivo personal de realizar este trabajo es el de satisfacer la curiosidad personal de conocer el estado en que se encuentra la evaluación de aprendizajes en un campo aún desconocido por muchos docentes de Secundaria y Bachillerato como es la Educación Patrimonial.

Los objetivos prácticos, centrados en cambiar la situación de desconocimiento en este ámbito de las ciencias sociales, por una parte, y

por otra, en la falta de puesta en práctica de evaluar los aprendizajes dentro de ese ámbito que es la educación patrimonial, queja que el propio profesorado mantiene en muchos foros académicos.

Y, por último, los objetivos intelectuales que se focalizan en comprender a nivel teórico y conceptual cómo es la evaluación de aprendizajes en la educación patrimonial en secundaria y bachillerato, una revisión de referentes que continúa más allá del presente trabajo.

Metodología

Para una investigación compleja como la presente, hay que tener en cuenta, en primer lugar, las bases epistemológicas que sustentan la investigación en educación, con todos los obstáculos que conlleva, aún hoy día, realizar trabajos y pesquisas en las ciencias sociales, si se pone el foco sobre su carácter científico. Este interés continuo por la científicidad de las investigaciones en educación, concretamente en la educación patrimonial como disciplina joven, está siendo el punto de mira en los últimos trabajos referentes. Se trata de abordarlo describiendo todas las fases de la metodología utilizada, imbricándola con la teoría que la sustenta, dando así coherencia a todo el conjunto del trabajo.

En este estudio que se presenta, se ha utilizado una metodología de investigación mixta, que integra tanto métodos cuantitativos como métodos cualitativos, con la finalidad de dar una visión más completa del fenómeno estudiado, combinando análisis estadísticos junto con análisis de contenido en el marco de un estudio de caso.

Los estudios mixtos parten de una visión pragmática de la realidad, en la que convergen filosofías que abogaban por la idea de que las ciencias sociales no pueden investigarse a través del método científico tradicional de forma única y las filosofías post-modernistas que defendían que la investigación en este campo social debe llevarse a cabo por procesos en los que impere el sentido común, el pensamiento práctico y la aplicabilidad de ambos. Es decir, no es una mezcla de métodos cuantitativos y cualitativos sin conciencia, sino que este tipo de metodología clarifica el diseño de manera que sea un escalón más en la comprensión del fenómeno. En este sentido, se tienen en cuenta los puntos aportados a la ciencia por Kuhn (1962, 1972, 1982) cuando explica que los fenómenos no pueden entenderse por completo, ni son la realidad, sino que son una parte de un gran fenómeno que se explica desde el punto de vista subjetivo de la realidad que se percibe, según el contexto y la trayectoria científica, siendo las teorías finales complementarias entre sí para la explicación de dichos fenómenos.

Actualmente los métodos mixtos están muy difundidos y utilizados,

quizá en exceso y con una praxis no exenta de errores tanto de diseño como de llevarlos a la práctica. Se han propuesto foros internacionales de todo tipo: congresos internacionales como el *Mixed Methods International Conference*; una asociación internacional de investigadores, la *Mixed Methods International Research Association*, MMIRA; libros sobre la temática o una revista científica, la *Journal of Mixed Methods Research*, del Sage.

Cuando un investigador se enfrenta con la idea de usar metodología mixta ha de tomar dos decisiones importantes: por un lado, si quiere operar dentro del paradigma dominante o no, en su mayor parte de la investigación a realizar; y si quiere realizar la investigación en fases de una manera secuencial o de una manera simultánea.

Los multi-métodos (*multi-methods*), multi-estrategia (*multi-strategy*) o metodología mixta (*mixed-methodology*) llegan de la mano de las ciencias del comportamiento sobre los años 50 con el concepto de triangulación como una operación múltiple en investigación (Campbell y Fiske, 1959), que no es lo mismo que la metodología mixta, sino un objetivo de entre muchos, de los multi-métodos.

La triangulación teórica, por ejemplo, retomada de Denzin (1990) cuando se refiere a probar distintas teorías y metodologías antagonistas la mayoría de las veces (p.511), aunque poco usada por la confusión de que se sintetiza en la crítica las epistemologías de base; o la triangulación metodológica: uso de distintos métodos en el diseño o en la recogida de datos, que puede ser entre métodos o dentro de los métodos, que Arias (1999) lo define como “combinación de dos o más recolecciones de datos con parecidas aproximaciones en el mismo estudio que miden la misma variable” (p.15).

Es decir, la triangulación es una convergencia de resultados obtenidos por distintos métodos o estrategias, incluso en la recolección de datos. Los métodos mixtos forman parte de un proceso más amplio, en el que la triangulación es una parte de ese proceso.

Así, para realizar este trabajo, y siguiendo a Creswell y Plano (2011), los métodos mixtos han de cumplir una serie de pautas específicas e insalvables:

1. Recogida y análisis de los datos con rigurosidad, tanto los cualitativos como los cuantitativos.
2. Relación o integración de los dos tipos de datos de dos formas: simultánea, para combinarlos o fusionarlos; o secuencial, para insertar unos sobre otros.
3. Priorizar una de las dos formas o equilibrar la dominancia del

paradigma

4. Llevar a cabo unas fases del programa de investigación
5. Utilizar los procedimientos sin olvidar la complejidad del contexto y el marco teórico empleado
6. Combinar los procedimientos de forma coherente con el plan de investigación.

En este trabajo, como se ha indicado, se utiliza la metodología mixta de investigación, basada en la cosmovisión pragmática de los propios investigadores, que parte de teorías de autores como Creswell (2014), Patton (1990), Morgan (2007), o Tashakkori y Teddlie (2010), que invitan a poner el foco en el problema de investigación desde distintos enfoques para poder generar conocimiento; así, en este trabajo, la metodología principalmente se basa en el marco teórico desarrollado sobre las teorías de educación patrimonial (memoria e identidad) y teorías de la evaluación tanto de programas como de aprendizajes, y los referentes en estos tres ámbitos, dentro de la comunidad de Castilla y León, en el espacio formal, concretamente en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.

Procedimiento

La metodología utilizada ha sido una metodología mixta de diseño anidado, en la que el estudio cualitativo predomina y el cuantitativo está anidado en el primero (ver Figura 1).

El proceso de investigación se lleva a cabo a través de dos fases complejas, concretas y en la que el final de la fase I se anida a la fase II.

La primera fase, parte del Método Secuencial de Análisis y Evaluación de Programas de Educación Patrimonial en el seno del Observatorio de Educación Patrimonial en España, que a su vez se lleva a cabo a través de siete subfases.

La segunda fase, es un estudio de caso de la investigación que nos ocupa y con sus correspondientes pasos a seguir, según esta tradición de investigación.

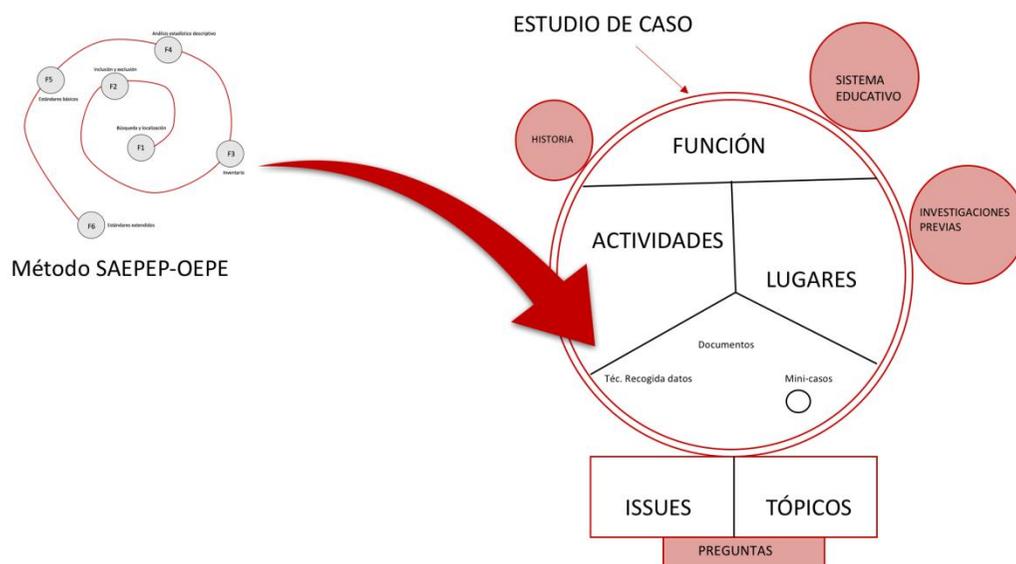


Figura 1. *Mixed-Metodology*: Método Secuencial de Análisis y Evaluación de Programas de Educación Patrimonial en el seno del Observatorio de Educación Patrimonial en España anidado en el Estudio de Caso. Fuente: propia.

FASE I. Evaluación de programas: la *Q-Edutage* para evaluar a través de estándares

En la primera fase del estudio se utiliza la Secuencia de Análisis y Evaluación de Programas (SAEPEP-OEPE) propuesta desde el Observatorio de Educación Patrimonial en España (Fontal 2016). Es una secuencia de fases que va realizando una discriminación de programas de educación patrimonial en virtud de unos estándares de evaluación. En esta fase es en la que se realizan los análisis cuantitativos que dan respuesta a algunos interrogantes de la siguiente fase que es el estudio de caso.

Las hipótesis de partida en esta fase son:

- Los programas de educación patrimonial se dirigen al alumnado de ESO, bachillerato, o ambas
- Los programas de educación patrimonial definen el patrimonio desde todas sus tipologías
- Los programas de educación patrimonial desarrollan competencias clave y específicas

- Los programas de educación patrimonial realizan una evaluación verdadera y diversa de los aprendizajes

Las subfases son las que siguen:

Fase 1: Búsqueda y localización de programas.

Esta fase es el primer contacto que tiene el investigador con la base de datos del Observatorio. Se trata de la búsqueda de programas de educación patrimonial a través de distintos medios. La base de datos está integrada y es de uso exclusivo de los investigadores con intereses comunes en Educación Patrimonial.

Fase 2: Discriminación mediante criterios de inclusión y exclusión en la base de datos.

En esta fase se decide cuáles son los programas susceptibles de ser inventariados y cuáles no, en base a unos criterios que se consensuaron en la gestación de la base de datos, que se especifican en el Observatorio. Así, se excluyen si: a) es un programa exclusivamente realizado por el museo para su público, b) o si es una web de museo que informa sobre el mismo, c) o si es un material cuyo único fin es el de informar sobre algún bien patrimonial, d) o una página web 1.0, que solo informa. El resto de casos estarían dentro de los criterios de inclusión.

Fase 3: Inventario de Programas

Es un archivado que se lleva a cabo en una ficha de registro organizada y sistematizada que recoge información de los programas desde el diseño educativo hasta la difusión del mismo. Esta ficha se divide en cinco grandes apartados: localización, relación con otras fichas, descripción, diseño educativo y anexo documental (ver Figura 2).

The image shows a complex data entry form with two main sections: 'LOCALIZACIÓN' and 'DESCRIPCION'. The 'LOCALIZACIÓN' section includes fields for 'Entidad responsable', 'País', 'Comunidad autónoma', 'Provincia', 'Localidad', 'Dirección postal', 'Teléfonos contacto', and 'Personas responsables' (with sub-fields for Name, Surname, Email, and Address). The 'DESCRIPCION' section includes 'Categoría de patrimonio', 'Adaptación a discapacitados', 'Tipo de adaptación (si existe)', 'Tipo de proyecto', 'Breve descripción', 'Público al que se dirige', 'Tiempo de duración', 'Lugar de ejecución', 'Organismos implicados', 'Profesionales encargados de la ejecución', 'Disponición de documentos físicos', 'Repercusión en el extranjero', and 'Otros'. There are also several checkboxes for 'Sistemas y herramientas de evaluación', 'Formatos y tecnología empleados', and 'Repercusión mediática'.

Figura 2. Fichas de inventario utilizada en la Base de Datos de OEPE.
Fuente: www.oepe.es

Fase 4: Análisis estadístico descriptivo

Esta fase es aquella en la que se realiza un análisis descriptivo, en el cual se pueden descubrir características de los programas inventariados, así como describir a través de la estadística descriptiva las categorías a las que pertenecen los programas, la localización de los mismos, si se han realizado adaptaciones a todos los públicos a los que se dirigen, cómo se han diseñado en cuanto a los objetivos, las metodologías usadas o si se llega a cualquier tipo de población. Esta fase puede hacer una idea, una descripción de las partes inventariadas de los programas.

Fase 5: Selección discriminatoria a través de la evaluación basada en estándares básicos

En esta fase se utiliza un instrumento creado para la discriminación de programas a través de estándares básicos. Es una rúbrica con escala Likert y los 14 estándares básicos sobre dos dimensiones o estándares generales (*Q-Edutage*): a) la calidad de la información sobre los programas (metadatos), con siete ítems y b) grado de concreción del diseño educativo, con siete ítems; todos deben obtener una puntuación de la escala que son: desde (D) no se alcanza, (C) se alcanza con condiciones, (B) se alcanza, hasta (A) se alcanza con calidad, (ver Figura 3).

Dimensiones y estándares	A	B	C	D
1. Calidad de la información sobre el programa (metadatos)				
1.1 Datos de contacto con la dirección y/o equipo de diseño, planificación e implementación.				
1.2 Descriptores que definen el programa.				
1.3 Concepción holística del patrimonio en su naturaleza (material e inmaterial) y en sus cualidades (arqueológico, histórico, documental, artístico...).				
1.4 Especificación del tipo/tipología de proyecto desarrollado (programa educativo, proyecto educativo, diseño educativo, acción educativa, actividad aislada etc.)				
1.5 Descripción de las bases, principios y criterios sobre los que se establece el programa				
1.6 Concreción del público al que va dirigido				
1.7 Incorporación de anexos documentales (memoria, imágenes, vídeos, materiales didácticos empleados etc.)				
2. Grado de concreción del diseño educativo				
2.1 Justificación del proyecto				
2.2 Descripción de los objetivos a lograr en el desarrollo del programa				
2.3 Presentación de contenidos abordados en el programa				
2.4 Orientación metodológica y estrategias de enseñanza aprendizaje				
2.5 Definición de recursos, formatos, soportes y tecnología empleados				
2.6 Determinación de los sistemas o herramientas de evaluación				
2.7 Medición del impacto y repercusión de la propuesta				

A: Se alcanza con calidad
B: Se alcanza
C: Se alcanza con condiciones
D: No se alcanza

Figura 3. Rúbrica de estándares básicos para la discriminación de programas de calidad. Fuente: www.oepe.es, Fontal, 2018.

La creación de estos estándares básicos proviene de la Base de Datos del OEPE (Fontal, 2016) en la que, se crearon 15 ítems y se han realizado tres análisis de contenido y análisis estadístico descriptivo de tres muestras de programas de dicha base (n=350, n=644 y n=1120), unido a la revisión bibliográfica y los criterios determinados en los aspectos metodológicos del Plan Nacional de Educación y Patrimonio (Fontal y Juanola, 2015). En un principio era una escala con etiquetas cualitativas y se pasó posteriormente a una codificación ordinal cuantitativa. Una vez calibrada, la tabla de estándares pasa a 14 ítems.

Toda la rúbrica detalla los criterios básicos para desarrollar un programa bien diseñado valorando la institución al cargo, la estructura de diseño didáctico, el tipo de programa y su difusión. Para cada programa se extrae un sumatorio de los estándares básicos en una puntuación total (Nitko, 2001). En la calibración de la escala *Q-Edutage* se realizaron los baremos de estas puntuaciones directas a estandarizadas, con media 100 y desviación típica 15. De esta interpretación, se destacan una serie de programas que serán evaluados en la siguiente fase por los estándares específicos.

Fase 6: Evaluación de programas basada en estándares específicos

Los estándares específicos han sido diseñados en función de las hipótesis planteadas en esta fase de estudio y los referentes encontrados, tanto de estudios de investigación, como las normativas vigentes, atendiendo a la evaluación de aprendizajes: el momento que se hace, la forma de hacerla, quién la realiza, los aprendizajes que se esperan adquirir, según la etapa de la ESO o Bachillerato, etc.

En principio fueron diseñados 23 ítems sobre la evaluación de aprendizajes, pero tras el acuerdo entre jueces, la tabla de estándares específicos se redujo a 14 ítems.

Fase 7: Casos de estudio

Análisis en profundidad de los programas que se han ido seleccionando en la criba de las seis fases anteriores, a través de la documentación que se presenta en la base de datos, puesta en contacto con los agentes implicados en los programas, entrevistándolos, observaciones de la puesta en práctica, cuestionarios, en definitiva, recaudando datos para la fase II.

En esta fase se produce el anidamiento entre la metodología cuantitativa y la cualitativa. Hay que tener en cuenta que en esta fase el método de mayor envergadura, de tradición cualitativa, es el que va a tener la finalidad de esclarecer y comprender cómo se está llevando a cabo la evaluación de aprendizajes en la enseñanza del patrimonio en Secundaria y Bachillerato en la comunidad de Castilla y León.

FASE II. Evaluación de los aprendizajes: Estudio de caso

Se establece una distinción común entre lo que se escala analíticamente y lo que se juzga holísticamente (Stake y Munson, 2008). En esta segunda parte, se realiza un estudio de caso sobre la evaluación de aprendizajes de Educación Patrimonial en Secundaria y Bachillerato en Castilla y León.

Se realiza un estudio de caso único. Es una tradición de investigación que a principios del siglo XX no había cobrado aún un estatus legítimo en ciencias sociales, quizá por la falta de protocolos y estructuración (Yin, 2002).

En esta fase de investigación la posición que se toma como investigadores y el *Worldview* es muy cercano a Yazan (2015), pues se pretende que el principal objetivo de un investigador cualitativo sea entender el conocimiento construido por las propias personas que intervienen en el estudio, principal aspecto que suscribe el paradigma constructivista (Stake, 1995 y Merriam, 1998). Se concibe el conocimiento como algo que se va construyendo en la sociedad y que surge de las prácticas educativas. Por lo tanto, se conceptualiza la realidad social como

generada y construida por personas y que existen en gran medida dentro de la mente de las personas. “Los esfuerzos de investigación son orientados a la búsqueda de interpretaciones históricamente situadas y derivadas de la cultura del mundo de la vida social” (Crotty, 1998, p. 67). Sin embargo, dado que la orientación de esta investigación es también más cercana al pragmatismo de Dewey (1938), el actual análisis abarca la instrumentalidad del grupo de estrategias, directrices y herramientas (Yin, 2002).

Resultados

En la Base de Datos del Observatorio de Educación Patrimonial en España se ha intervenido en el inventariado de 333 programas en la comunidad de Castilla y León, teniéndose en cuenta los criterios de inclusión y exclusión determinados por las normas del método SAEPEP-OEPE.

Un primer análisis estadístico descriptivo nos devuelve los siguientes resultados: de las 17 tipologías en las que se pueden clasificar los distintos programas de Educación Patrimonial, 29,78% son proyectos educativos, 21,27% son programas educativos, 10,63% son diseño didáctico, 8,51% son evento científico y un 6,38% se clasifica como concurso. Y dentro de la clasificación del tipo de patrimonio, existe un porcentaje alto de 82% que pertenece a los programas que se encuadran dentro de patrimonio material e inmaterial a la vez.

De este análisis a través de los estándares básicos, han sido seleccionados 47 programas que están encaminados a la enseñanza Secundaria y Bachillerato y que son los de mejor calidad y concreción de diseño en el programa. Estos 47 programas son el resultado de escoger los que están en la media y por encima de ella.

En cuanto a los estándares específicos, el conjunto inicial de 23 ítems fue sometido a la revisión de 17 jueces, que valoraron cada uno de ellos en una escala de 1 a 4, en términos de coherencia, claridad de la redacción, relevancia y observabilidad. Para analizar el acuerdo entre los jueces se calcularon los coeficientes ponderados de concordancia de Bangdiwala (B^W_N) (Bangdiwala, 1987). El índice de acuerdo B^W_N de Bangdiwala permite la representación gráfica del grado de acuerdo y proporciona una medida de la fuerza del mismo. En esta representación, los cuadrados negros muestran el acuerdo observado, en tanto que los cuadrados grises representan el acuerdo parcial. La zona blanca de cada rectángulo es la representación gráfica del desacuerdo.

Como se puede observar en la Figura 4, los coeficientes ponderados de concordancia de Bangdiwala (Bangdiwala, 1987) obtenidos fueron: $B^W_N =$

.753 (coherencia); $B^w_N = .833$ (claridad); $B^w_N = .845$ (relevancia); y $B^w_N = .872$ (observabilidad). Para interpretar los coeficientes de concordancia, Muñoz y Bangdiwala (1997), proponen los siguientes criterios: valores comprendidos entre .000 y .200 indican un nivel de acuerdo pobre; entre .201 y .400, acuerdo débil; entre .401 y .600, moderado; entre .601 y .800, bueno; y superiores a .801, indican un nivel de acuerdo excelente. Estos índices de acuerdo sugieren que los ítems, globalmente, pueden considerarse suficientemente coherentes, observables, relevantes y que la claridad de la redacción es adecuada para evaluar los programas de educación patrimonial en relación a la evaluación de aprendizajes en las etapas de Secundaria y Bachillerato.

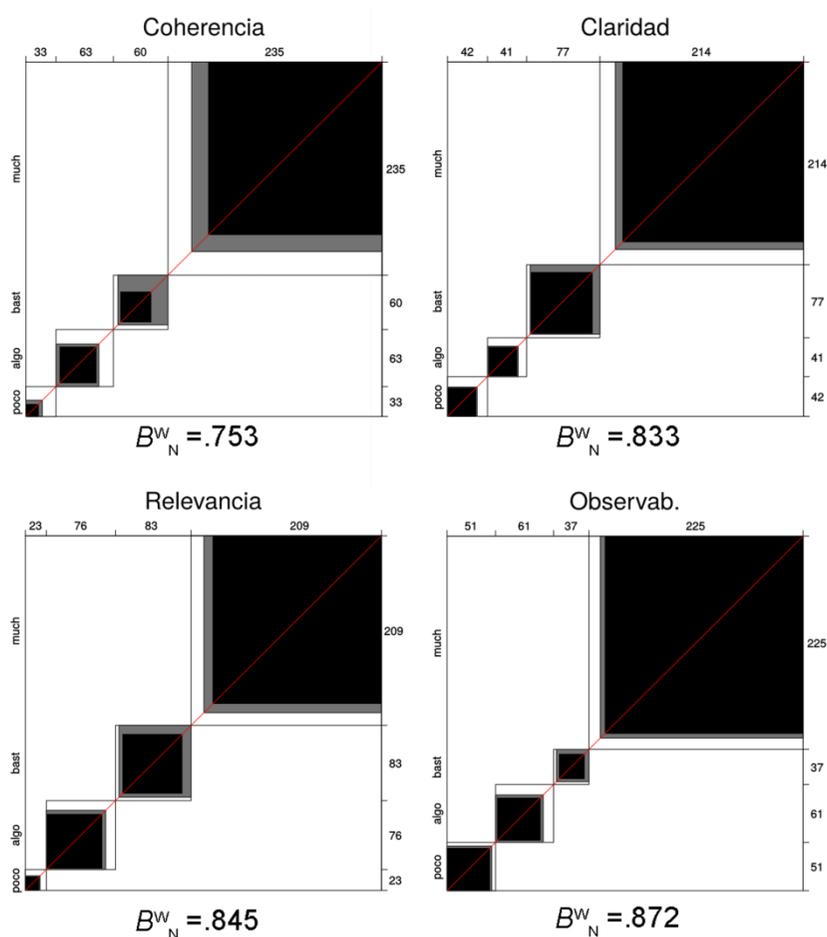


Figura 4. Resultados del análisis de concordancia entre jueces de Bangdiwala

En el círculo central del caso se puede comprobar en la parte superior, que se describe la función principal del caso, que al ser de naturaleza intrínseco e instrumental (Stake, 1995), nos permite comprender un proceso como es la evaluación de los aprendizajes en el ámbito de la Educación Patrimonial. Además, en el mismo círculo se encuentran las actividades particulares realizadas (entrevistas semiestructuradas, observaciones en el aula, *focus-group*), los lugares donde se realizaron (Valladolid y Burgos), los documentos (referentes, normativa de ESO y Bachillerato, Planes Nacionales y Autonómicos), los informantes (profesorado, alumnado) y los mini-casos (los programas seleccionados en la Fase I).

De este círculo sobresalen tres semicírculos que son de contextualización del caso: investigaciones referentes, historia y contexto social. Debajo del círculo grande, las *Issues* de investigación y las declaraciones temáticas. Se han definido dos *Issues*: 1. ¿Se realiza la evaluación de aprendizajes en Educación Patrimonial en Secundaria y Bachillerato según las orientaciones y estándares del currículo autonómico? Y 2. ¿Es posible plantear la evaluación de aprendizajes en Educación Patrimonial como una pieza elemental del proceso enseñanza-aprendizaje equilibrando las dimensiones objetivas y subjetivas?

Los resultados del análisis realizado desde N*vivo.11 se detallan a partir de estas declaraciones temáticas: a) currículo en ESO y Bachillerato y Planes nacional y autonómico sobre Educación Patrimonial; b) competencias patrimoniales en el proceso de enseñanza-aprendizaje; c) estrategias de evaluación en Educación Patrimonial y d) formación de profesorado.

a) Currículo y Planes

El Plan Nacional de Educación y Patrimonio orienta sobre la forma que se ha de seguir el currículo vigente, además de dar pautas como diseñar el material didáctico sobre Patrimonio con mayor calidad o “fomentar la formación del profesorado en valor social, cultural, económico e identitario de los bienes culturales”. (Domingo, Fontal y Ballesteros, 2010, p.8).

Desde las leyes educativas de ESO y Bachillerato, en sus objetivos generales proponen el “Conocer, valorar y respetar la historia, la aportación cultural y el patrimonio de España y de cada una de las Comunidades Autónomas” (p.32053).

Y se han encontrado alusiones al patrimonio en las leyes autonómicas, de manera transversal, en asignaturas como: En la ESO: Naturaleza, Geografía e Historia, Latín, Lengua Castellana y Literatura, Cultura Clásica, Educación Física, Educación Plástica, Visual y Audiovisual, Música, Lengua Gallega y en Bachillerato: Educación Física, Artes

Escénicas, Historia del Arte, Historia de la Música, Biología, Economía y Griego.

En ambas etapas educativas el concepto de patrimonio muestra interesantes aportaciones más allá de una visión obsoleta del patrimonio, ceñida a una sucesión de monumentos arquetípicos y sus características. Por el contrario, entiende el patrimonio inserto en las dinámicas sociales y de organización fluida de las sociedades. En este sentido explicita el disfrute del arte o el respeto general a lo patrimonial como reflexiones pedagógicas de fondo. Contraria a esta idea, el currículo está denostado por los profesionales por sus carencias en varios sentidos (fig.6):

“(…) Al final, yo es lo que me encuentro en 2ª de Bachillerato, cuando yo planteo un proyecto complejo, de trabajo en equipo con un difícil desarrollo a lo largo de varios meses, lo primero que me encuentro es que los primeros resistentes son los que estudian, porque esos ¿Qué saben? Esos saben que no les funciona el ponerse delante de los apuntes y echarle cinco horas y que cuando les pides que eso lo hagan a través de un lenguaje artístico les generas tantísimas dudas que a veces no saben por dónde salir. Entonces, claro, ¿Por qué estos chicos tienen estos problemas? Pues seguramente porque son víctimas primero seguramente de un sistema que no ha favorecido ese otro tipo de trabajo para resolver problemas, y claro ahora mismo sólo saben resolverlos memorizando y vomitando sobre un papel. Y son seguramente magníficos estableciendo relaciones, pueden ser listísimos, tendrán una redacción estupenda y una buena letra, pero dudo mucho que en una situación por en la que se les plantea un problema lo resuelvan con la misma solvencia que otra persona que maneja otro tipo de herramientas distintas” (Entrevista Profesor de Secundaria\18 mayo 2017).

Figura 6. Evidencia 1 de la categoría Currículo y Planes

El currículo atiende a las cuestiones contemporáneas de la diversidad lingüística y cultural de todo el territorio nacional y el europeo. En general, es reflejo en todas las materias del enfoque autonomista de los contenidos que viene dándose a la educación desde la llegada de la democracia y esto se evidencia en la Tabla 1, en la que se han realizado búsquedas de palabras satélites del concepto de patrimonio (arte, cultura, identidad, memoria y patrimonio), dándose mayor protagonismo a la cultura y al arte.

Tabla 1

Resultado de conteo de palabras-satélite del concepto de patrimonio en la normativa autonómica de ESO y Bachillerato

	CURRICULUM SECUNDARIA CYL	CURRICULUM BACHILLERATO CYL
ARTE	52	253
CULTURA	243	149
IDENTIDAD	24	4
MEMORIA	16	35
PATRIMONIO	31	51

b) Competencias patrimoniales en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Los informantes han descrito ciertas competencias que un docente en Educación Patrimonial ha de desarrollar para la práctica en el aula: por un lado, el desarrollo de la sensibilidad, algo que se adquiere y desarrolla con el interés en disciplinas como las Artes (fig.7) :

“(…) a raíz de sacarme el título de Monitor de Tiempo Libre se me abrió un abanico de oferta educativa en cuestiones de Tiempo Libre y participación, y a mí fundamentalmente todo lo que me interesó hacer era todo lo que tenía que ver con la sensibilidad, con las Artes Plásticas, incluso te diría también con lo que ahora damos en llamar Patrimonio, sin saber yo entonces que estaba trabajando en el Patrimonio” (Entrevista Profesor de Secundaria\18 mayo 2017).

Figura 7. Evidencia 1 sobre competencias patrimoniales en el proceso E-A.

Se analizan las prácticas y las competencias en su desarrollo hasta la actualidad:

“(…) llevo 18 años dedicándome a la educación y llevo 18 años recortando contenidos. Yo creo que eso es un síntoma. Si no impartimos tanto contenido y el curso dura lo mismo es porque estamos teniendo que hacer otras cosas. Entonces, quizá sí, lo procedimental está cada vez más presente, lo instrumental está cada vez más presente; pero a mi modo de ver ahí está el problema, en que hay un desajuste en cómo se incorpora lo procedimental y lo instrumental” (Entrevista Profesora de Secundaria\8 febrero 2018).

Figura 8. Evidencia 2 sobre competencias patrimoniales en el proceso E-A.

Competencias de aprender a hacer en muchas disciplinas, pero en cuanto al patrimonio personal, aprender a ser es una de las más llamativa, ya que el patrimonio ayuda al desarrollo de valores competenciales que en otros ámbitos no se aprenden

c) Estrategias de evaluación en Educación Patrimonial

En varios casos se habla de la evaluación de una forma controvertida, ya que se piensa que el sistema empuja a la calificación (fig. 9):

“(…) hay una parte en la que se mira la ejecución técnica y hay otra parte del profesorado que trabaja más sobre otro tipo de conceptos adquiridos, no solamente esos, sino como has llegado, los procesos mentales que te han llevado a la realización de una obra o tarea. Y yo creo que eso generalmente en la educación, en el sistema educativo en el que estamos, no se evalúa. Se califica” (Entrevista Profesor de Secundaria\11 noviembre 2018).

Figura 9. Evidencia 1 sobre estrategias de evaluación en EP

Y se enfrentan a la complicación de evaluar todo aquello que es subjetivo dentro de las competencias (fig.10):

“(…) siempre hay una evaluación de originalidad, creatividad que para mí es importante y tiene un porcentaje dentro de esa valoración final. Que es subjetivo, claro, y a lo mejor me cuesta crear esa rúbrica para acercarme” (Entrevista Profesor de Secundaria\18 mayo 2017).

Figura 10. Evidencia 2 sobre estrategias de evaluación en EP

El profesorado que trabaja dentro de los parámetros de la transdisciplinariedad, crítico al sistema, analiza la evaluación y el proceso de la misma, teniendo en cuenta ideas como el beneficio de cometer errores (fig.11):

“No le llamo error porque hay una idea preconcebida que el error es malo. Para mí el aprendizaje es ver, a partir de lo que has hecho, cómo puedes evolucionar. Por eso como tenemos esa idea preconcebida de que el error es malo, el suspenso es malo. No, para mí el suspenso sirve como análisis de dónde tengo que buscar una corrección. Pero como hay tantas ideas preconcebidas de cómo las cosas son... Hay en determinados niveles que yo provoco el suspenso intencionadamente para que ellos sean conscientes de dónde tienen su error y corregirlo para seguir a partir de ahí...” (Entrevista Profesora de Secundaria\8 febrero 2018).

Figura 11. Evidencia 3 sobre estrategias de evaluación en EP

Pero si la han llevado a cabo, engrandecen la evaluación como parte primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje (fig.12):

“Estaba fuera de la corriente para muchas cosas, pero sin embargo la evaluación seguía estando en el cauce, en el centro, y me ha costado darme cuenta mucho, hemos tenido que hablar tu y yo mucho y yo ahora me creo mis evaluaciones, y, yo esto tampoco lo había pensado nunca: Hasta qué punto un buen mecanismo de evaluación refuerza tu proyecto o refuerza tu identidad como docente. La seguridad que te da saber que no estas siendo injusto...” (Entrevista Profesor de Secundaria\11 noviembre 2018).

Figura 12. Evidencia 4 sobre estrategias de evaluación en EP

d) Formación de profesorado

El docente en patrimonio ha de ser, no solo docente, sino también realizar otras funciones importantes para enriquecer su labor como profesor en el aula (fig.13):

“Pues alguien que quiere transmitir y que quiere transmitir además en primera línea, en el sentido de no repetir. Yo creo que la parte interesante de la docencia es aportar algo propio, en el sentido de que, sin la investigación, la docencia está coja (...); transmitir experiencias propias, esas experiencias propias tienen que ver con una investigación específica, inédita, por donde vas abriendo caminos” (Entrevista Profesor de Universidad\22 enero 2019)

Figura 13. Evidencia 1 sobre formación de profesorado

El profesorado que trabaja en patrimonio entiende que realiza proyectos que algunos de sus propios compañeros no entienden, se sienten un poco al margen de la ley (fig.14):

“(...) no me considero sólo profesor, sino que me considero un hacker de la educación.” (Entrevista Profesor de Secundaria\18 mayo 2017).

Figura 14. Evidencia 2 sobre formación de profesorado

La mayoría entiende que la docencia del patrimonio y lo que conlleva, incluida su evaluación dentro del aula es una tarea que tiene que ver con el interés personal, y no se enseña en ninguna facultad de las que han estudiado, (la mayoría son especialistas en Arte, Historia del Arte, o Historia). Los proyectos que diseña este tipo de profesorado con interés por el patrimonio y su evaluación, incluyen un plan evaluativo complejo que desarrolla el máximo de competencias, incluida la autoevaluación y coevaluación, como partes de aprender a ser personas críticas. (Mini-caso 1\11 marzo 2018).

Conclusiones y discusión

En Educación Patrimonial se han realizado estudios sobre evaluación de programas, unos con más pruebas de validez y fiabilidad que otros. Este trabajo ha incidido en dos aspectos: la validez de criterio y la fiabilidad, utilizando la escala *Q-Edutage (Evolution)*.

Para evaluar aprendizajes en este ámbito, último criterio de calidad de un programa educativo, el docente tiene que aprender el proceso por sí mismo: la transversalidad de lo patrimonial, el contexto del alumnado, sus capacidades, conocer las competencias y los estándares de aprendizajes, el autoaprendizaje dirigido y salir de un currículo poco abierto que a veces deja la enseñanza del patrimonio en una declaración de intenciones. Desde la comunidad educativa se carece de educación en lo patrimonial como disciplina que cumple las consignas de las nuevas enseñanzas, en las que lo importante es la persona. Y la evaluación en este campo, afrontarla de forma sistémica, socializada y crítica, como una actitud en la forma de hacer educación. Aprender a evaluar aprendizajes forma parte de nuestro patrimonio.

Referencias

- Arias, M. M. (1999). Triangulación metodológica: Sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y Educación en Enfermería*, 18(1), 13-26.
- Bangdiwala, S. I. (1987). A graphical test for observer agreement. *Proceedings of the 45th International Statistical Institute Meeting*, Amsterdam, 1, 307- 308.
- Campbell, T., & Fiske, W. (1959). Convergent and discriminant validation by multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). Choosing a mixed methods design. *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, 2, 53-106.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. California: SAGE publications.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Denzin, N. K. (1990). Reading rational choice theory. *Rationality and Society*, 2(2), 172-189.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier.
- Domingo, M., Fontal, O., y Ballesteros, P. (Coords.). (2013). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría de Estado de Cultura.
- Estepa, J., y Cuenca, J. M. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio: Investigación sobre conceptos de patrimonio y su didáctica. En O. Fontal, y R. Calaf (Eds.). *Miradas al patrimonio*, (pp.51-71). Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial: Teoría y práctica para el aula, el museo e Internet*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial: Del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- Fontal, O., y Juanola, R. (2015). La educación patrimonial: Una disciplina útil y rentable en el ámbito de la gestión del patrimonio cultural. *Cadmo. International Journal of Educational Research*, 23(1), 254-266.
- Fontal, O. (2016). Educación patrimonial: Retrospectiva y prospectivas para la próxima década. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 415-436.
- Fontal, O., García, S., Arias, B., y Arias, V. B. (2018). Evaluación de la calidad de programas de educación patrimonial: Construcción y

- calibración de la escala Q-Edutage. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 31-38.
- Gómez-Redondo, C. (2011). El arte contemporáneo: Escenario para nuevas identidades. In Actas del II Congreso Internacional de arte, educación y cultura: Aportaciones desde la periferia.
- Gómez Redondo, C. (2012). Identización: La construcción discursiva del individuo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 24(1), 21-37.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y. S. (1982). Establishing dependability and confirmability in naturalistic inquiry through an audit. 66th American Educational Research Association Annual Meeting, 1-22. New York.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y. S. (1989). Ethics: The failure of positivist science. *The Review of Higher Education*, 12(3), 221-240.
- Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Kuhn, D. (1972). Mechanisms of change in the development of cognitive structures. *Child Development*, 43(3), 833-844.
- Kuhn, T. (1982). Objetividad, juicios de valor y elección de teoría. *La tensión esencial*, 2, 344-364.
- Maxwell. J.A. (2008). Designing a qualitative study. En L. Bickman & D. J. Rog (Eds.), *Handbook of applied social science research methods*, 2, 214-253. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from "Case Study Research in Education"*. San Francisco, California: Jossey-Bass Publishers
- Morgan, K. (2007). The learning region: institutions, innovation and regional renewal. *Regional Studies*, 41(S1), S147-S159.
- Muñoz, S. R., & Bangdiwala, S. I. (1997). Interpretation of Kappa and B statistics measures of agreement. *Journal of Applied Statistics*, 24(1), 105-112.
- Nitko, A. J., & Brookhart, S. M. (1996). *Educational assessment of students*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. (BOCyL nº 86 de 8/5/2015 páginas 32051 a 32480).
- ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León. (BOCyL nº 86 de 8/5/2015 páginas 32481 a 32984).

- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. California: SAGE Publications.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. California: Sage Publications.
- Stake, R., & Munson, A. (2008). Qualitative assessment of arts education. *Arts Education Policy Review*, 109(6), 13-22.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.). (2003). *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research*. California: SAGE Publications.
- Tyler, R. W. (Ed.). (1969). *Educational evaluation: New roles, new means*. Chicago: University of Chicago Press.
- UNESCO, 1972, *Convención para la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Material*, Aprobada en París el 21 de noviembre de 1972.
- Yazan, B. (2015). Three approaches to case study methods in education: Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report*, 20(2), 134-152.
- Yin, R. K. (2002). *Estudio de caso*. Porto Alegre: Bookman.
- Zamora, E. (2011). Sobre patrimonio y desarrollo. Aproximación al concepto de patrimonio cultural y su utilización en procesos de desarrollo territorial. *Pasos*, 9, 101-113.

Representaciones sociales del alumnado de educación primaria sobre el patrimonio. Estudio por medio de la asociación de palabras

Jorge CONDE MIGUÉLEZ
Xosé ARMAS CASTRO

Datos de contacto:

Jorge Conde Miguélez
Universidad de Santiago de
Compostela
j.conde@usc.es

Xosé Armas Castro
Universidad de Santiago de
Compostela
xose.armas@usc.es

Recibido: 02/07/2019
Aceptado: 15/07/2019

RESUMEN

Se ofrecen resultados de una investigación cualitativa de tipo fenomenológico sobre las representaciones del alumnado de educación primaria del área urbana de Santiago de Compostela sobre el patrimonio. El objetivo es identificar los elementos que conforman el núcleo central y la periferia de las representaciones del alumnado sobre el patrimonio, dada su relevancia para la toma de decisiones en el ámbito de la educación patrimonial. En la investigación participaron 105 estudiantes de 5 centros públicos del área urbana de Santiago de Compostela distribuidos de forma equilibrada entre géneros. Los datos se recogieron en el contexto natural del aula por medio de un cuestionario en el que se les solicitaban 10 palabras relacionadas con patrimonio. Tomando como marco de referencia la teoría de las representaciones sociales, de forma más concreta la *Central Core Theory* (Abric, 2001), para el análisis de los datos se ha utilizado la herramienta Atlas.ti que proporciona rigor metodológico y facilita el tratamiento y clasificación de cantidades importantes de datos. Los resultados indican que el alumnado comparte una representación que se identifica fundamentalmente con el patrimonio histórico-cultural de tipo material, correspondiente a épocas de un pasado alejado y vinculado a su entorno local.

PALABRAS CLAVE: Representaciones sociales; Patrimonio; Estudiantes; Educación primaria; Asociación de palabras.

Social representations of primary Education students on heritage. Study by the word association

ABSTRACT

Results of a qualitative research of phenomenological type are offered on the representations of primary school students from the urban area of Santiago de Compostela about heritage. The objective is to identify the elements that make up the central nucleus and the periphery of student representations about heritage, given its relevance for making decisions in the field of heritage education. The research involved 105 students from 5 public centres in the urban area of Santiago de Compostela distributed in a gender-balanced manner. The data was collected in the natural context of the classroom by means of a questionnaire in which they were asked for 10 words related to heritage. Taking as a frame of reference the theory of social representations, more specifically the *Central Core Theory* (Abric, 2001), for the analysis of the data the Atlas.ti tool has been used, which provides methodological rigor and facilitates the treatment and classification of large amounts of data. The results indicate that the students share a representation that is fundamentally identified with the historical-cultural heritage of a material type, corresponding to periods of a distant past and linked to their local environment.

KEYWORDS: Social representations; Heritage; Students; Primary education; Word association

Introducción

La construcción histórica de lo que entendemos por patrimonio, así como su papel en la conformación de la identidad y el poder en las sociedades han sido objeto de numerosos estudios en las tres últimas décadas dentro del creciente interés de diferentes disciplinas por el patrimonio (Harrison, 2013; Smith, 2006; van Boxtel, Grever y Klein, 2016; Waterton y Watson, 2015).

El significado que las personas otorgamos al patrimonio tiene una influencia decisiva, no solo en la forma en que seleccionamos, valoramos o ignoramos determinados elementos patrimoniales, sino también en el desarrollo del sentido de pertenencia y la construcción de la identidad como ciudadanos. La teoría de las representaciones sociales (Sammur, Andreouli, Gaskell y Valsiner, 2015; Wagner y Hayes, 2011) ha realizado aportaciones relevantes sobre la forma en que las personas adjudicamos significado y valor patrimonial a diferentes aspectos del pasado y del presente (Levy, 2017; Marmion, Wilkes y Calver, 2009; Savenije, van Boxtel y Grever, 2014; Magoga, 2017).

El objetivo de este trabajo es identificar las representaciones de una muestra de estudiantes de educación primaria del área de Santiago de Compostela sobre el patrimonio, utilizando el método de asociación de palabras para la recogida de la información.

La teoría de las representaciones sociales y sus usos educativos

La teoría de las representaciones sociales, formulada por Serge Moscovici en la segunda mitad del siglo XX, ha alcanzado un gran desarrollo, no solo en el ámbito de la psicología social sino en otros como la salud, la economía, el medio ambiente, la política y, para lo que aquí nos interesa, la educación. En este último terreno, ha contribuido a esclarecer la forma en que las personas representan la escuela y su función social, el fracaso escolar o las ideas de estudiantes y profesores sobre diferentes contenidos escolares (Alasino, 2011; Castorina y Barreiro, 2012; Jodelet, 2011)

Las representaciones sociales pueden definirse como “una forma de conocimiento socialmente desarrollada y compartida, que tiene una finalidad práctica y contribuye a la construcción de una realidad común para un grupo social determinado” (Jodelet, 1989, p. 53). Según Moscovici (2000) las representaciones sociales cumplen una triple función. En primer lugar, convertir lo nuevo y desconocido en familiar permitiendo a los actores sociales comprender y manejar la realidad. En segundo lugar, proporcionar a los grupos sociales un cuadro de referencias comunes que facilita la comunicación y refuerza la identidad. En tercer lugar, guiar los comportamientos sociales contribuyendo a definir lo que es correcto y deseable en cada contexto. En la formación las representaciones sociales resultan decisivas las condiciones históricas en que se desenvuelven las personas, su inserción en un determinado grupo (de género, clase, edad, cultura) y las instituciones con las que interactúan, entre ellas, la familia, la escuela y los medios de comunicación.

De las diversas orientaciones que ha adoptado la teoría de las representaciones sociales, para nuestro estudio interesa fundamentalmente el enfoque estructural (Abric, 2001; Moliner y Abric, 2014). Según este enfoque, las representaciones sociales se componen de un núcleo central y una periferia. El *núcleo central* está formado por elementos que actúan como organizadores, otorgan sentido al conjunto de la representación y son muy estables e independientes de los contextos de los individuos. A su vez, los elementos que ocupan la *periferia* son más variables, se adaptan a diferentes contextos y actúan como protectores del núcleo central.

La libre asociación de palabras es un método de recolección de datos frecuentemente utilizado en el análisis de la estructura de las representaciones sociales. Proporcionar una palabra-estímulo y solicitar a los informantes las palabras o ideas que aparecen espontáneamente en su mente facilita el acceso a la representación social sobre el objeto de estudio. La frecuencia de las palabras asociadas, el orden de aparición y la relevancia otorgada por los informantes constituyen los procedimientos para acceder a los aspectos centrales y periféricos de las representaciones.

Wagner et al. (1996), utilizando como estímulos las palabras “guerra” y “paz” con una amplia muestra de jóvenes catalanes, vascos y nicaragüenses, obtuvieron resultados reveladores sobre los componentes centrales y

periféricos de las representaciones teniendo en cuenta los contextos pacíficos o conflictivos de los informantes. Sarrica y Wachelke (2010) realizaron una investigación similar con una muestra de 112 estudiantes italianos de 14 a 17 años utilizando los estímulos “guerra” y “paz” y contrastando los resultados de alumnado implicado y no implicado en actividades escolares de educación para la paz. Dany, Urdapilleta y Lo Monaco (2014) solicitaron a una muestra de 138 estudiantes franceses de 14 a 15 años cinco palabras relacionadas con “éxito académico” utilizando como criterios de análisis el orden de aparición y la importancia otorgada por los informantes. Por último, Piermattéo, Tavani y Lo Monaco (2018) solicitaron a una muestra de 94 estudiantes de 18 a 20 años de una universidad francesa palabras asociadas al estímulo “drogas”. Además de los indicadores de frecuencia y relevancia de las palabras, utilizaron también la contextualización semántica, es decir, el tipo de relación que los informantes establecen entre el estímulo y las palabras asociadas, logrando así un mayor rigor interpretativo.

Nuestro trabajo analiza las representaciones de un grupo de 105 estudiantes de educación primaria (11 a 12 años) sobre el patrimonio, utilizando el método de asociación de palabras para la recogida de los datos.

El patrimonio en las representaciones sociales de los estudiantes

La proliferación de estudios sobre el patrimonio y sus términos asociados ha puesto de manifiesto una progresiva ampliación de sus significados, desde la comprensión más antigua vinculada a los “monumentos históricos” hasta acabar incluyendo patrimonio natural y cultural, tangible e intangible, pasado y presente. La atención se ha trasladado desde los objetos patrimoniales al “proceso” por el cual las personas y las sociedades atribuimos valor patrimonial a diferentes lugares, objetos o prácticas sociales en función de los diferentes contextos contemporáneos (Ahmad, 2006, Harrison, 2015; Lowental, 2005).

Partiendo de la idea de que las personas y los grupos sociales nos relacionamos con el pasado de formas diferentes en función de prácticas sociales, identidades y futuros deseables diferentes, conocer la forma en que las personas representamos, valoramos y nos relacionamos con el patrimonio resulta decisivo. En este sentido, estudiar las representaciones, valores y vinculaciones de los estudiantes con el patrimonio proporciona claves para orientar la educación patrimonial en las aulas.

Savenije et al. (2014), utilizando cuestionario, entrevista y observación, estudiaron las concepciones y actitudes de 55 estudiantes de 13-14 años de la ciudad de Ámsterdam en relación con el comercio de esclavos como un patrimonio “difícil” de la sociedad holandesa. Levy (2017) por medio de estudios de caso, analizó la forma en que estudiantes de origen vietnamita, chino y judío construyen narrativas sobre acontecimientos con los que tienen vinculaciones patrimoniales, como la Guerra de Vietnam, la Revolución Cultural China y el Holocausto judío, respectivamente.

Giacomasso, Mariano y Conforti (2014) analizan, en el contexto de una experiencia de educación patrimonial, las representaciones de estudiantes preuniversitarios de la ciudad de Olavarría (Buenos Aires) sobre el patrimonio, poniendo de manifiesto el discurso hegemónico dominado por el patrimonio material, antiguo y construido. Magoga (2017), utilizando cuestionarios, grupos focales y observación, hace un análisis comparado de las representaciones de estudiantes de 12 a 16 años de dos escuelas situadas en Treviso (Italia) y Cajamarca (Perú). Los resultados de estas investigaciones ponen de manifiesto la relevancia de la exploración de las representaciones del alumnado sobre el patrimonio para el diseño de las propuestas de educación patrimonial.

Nuestro estudio analiza las representaciones sociales de una muestra de estudiantes del último curso de educación primaria (11-12 años) de la ciudad de Santiago de Compostela sobre el patrimonio, utilizando como instrumento de recogida de datos un cuestionario en el que, entre otros ítems, se solicita a los estudiantes 10 palabras relacionadas con “patrimonio”.

Método

Esta investigación participa de los métodos cualitativos, más concretamente, de la tradición fenomenológica (Flick, Kardoff y Steinke, 2004; Denzin y Lincoln, 2018) en la medida en que se ocupa de describir e interpretar una realidad educativa tomando en cuenta los puntos de vista de los protagonistas. En el estudio participaron 105 estudiantes (52 niñas y 53 niños) de 6º curso de educación primaria (11-12 años) de 5 centros públicos del área de Santiago de Compostela. El alumnado fue informado de la participación voluntaria y del tratamiento anónimo de la información. La investigación se acoge a los postulados éticos de la Convención de Helsinki de 1976 (Asociación Médica Mundial, 2008).

Los datos se recogieron en los meses de febrero a mayo de 2019, en el contexto natural de aula. Se utilizó un cuestionario diseñado *ad hoc* y validado por expertos de 4 universidades, que incluía preguntas abiertas y de opción múltiple. La variable objeto de análisis en este trabajo formaba el ítem 1 del cuestionario, en el que se solicitaba a los alumnos 10 palabras asociadas al estímulo “patrimonio”:

Cita 10 palabras que tengan relación con PATRIMONIO. Escríbelas en los cuadros de la tabla siguiendo un orden descendente. Cuando hayas cubierto todos los cuadros selecciona las tres palabras que consideres más importantes y numéralas de 1ª a 3ª en el cuadro gris de la derecha (1ª= más importante, 3ª= menos importante)

palabras	relevancia	palabras	relevancia

Como propone la *Central Core Theory* (Abric, 2001; Lo Mónaco, Piermattéo, Rateau y Tavani, 2017), se siguieron dos fases en la recogida de la información que se pueden asociar a un método mixto de análisis. En la primera fase (método cuantitativo), se pidió a los participantes 10 palabras asociadas al estímulo “patrimonio” con la finalidad de realizar un conteo de frecuencia, siendo las palabras más mencionadas candidatas a formar parte del núcleo central de la representación. En la segunda fase (método cualitativo) se les solicitó que eligieran las tres palabras que consideraban más importantes por su relación con el término patrimonio; a través de la importancia otorgada (rango de importancia), se obtendría un segundo criterio para incluirlas en el centro de la representación. Al mismo tiempo, al respetar el orden de aparición, las palabras que apareciesen antes deberían formar parte igualmente del núcleo de la representación. La frecuencia, grado de importancia y velocidad de aparición son los indicadores que se han utilizado en varios estudios sobre el análisis de la estructura de las representaciones (Lo Mónaco et al., 2017; Dany, Urdapilleta, y Lo Monaco, 2015; Moliner, y Abric, 2014).

Para el tratamiento de los datos se ha utilizado la herramienta Atlas.ti, (versión 8.3.1), un software inspirado en la Grounded Theory que proporciona rigor y coherencia al análisis de datos cualitativos, además de facilitar la recuperación y codificación de la información (San Martín, 2014). Se realizaron los tres tipos de codificación de los datos (directa, axial y selectiva), que proponen Strauss y Corbin (2002) para el desarrollo de la Grounded Theory. Para estas tareas, se utilizó la herramienta específica de Atlas.ti denominada “contador de palabras” y se exportaron los resultados en CSV (Comma Separated Values) para facilitar el proceso de construcción de las gráficas.

Resultados

Los resultados obtenidos proporcionaron un gran número de palabras (889) de las cuales 373 son palabras diferentes. De los 110 cuestionarios distribuidos, se cubrieron total o parcialmente 105. No se completó la tarea de manera satisfactoria en 5 casos que fueron anulados para el análisis. En la Tabla 1 se presenta la producción total de términos teniendo en cuenta la variable independiente “género de los participantes”. Se ha calculado la media y la moda de cada subgrupo.

Tabla 1

Número total de palabras relacionadas con “patrimonio”, media y moda teniendo en cuenta el género de los participantes. Elaboración propia

Alumnado (n=105) y palabras relacionadas (n=889)				
	Alumnado	Palabras totales	Media	Moda
Masculino	53	441	8.3	10
Femenino	52	448	8.6	10
Total	105	889	8.4	10

Los datos parecen revelar una producción de palabras elevada ya que la media por participante es de 8.4 palabras. La moda global (10) pone de relieve que los estudiantes tuvieron un buen nivel de participación e implicación en la tarea y la mayor parte completó toda la cuadrícula como se les solicitó. Considerando los géneros por separado, la media de producción de términos es muy similar, aunque la del alumnado femenino (8.6) es un poco más elevada que la del masculino (8.3).

A continuación, para realizar lo que Abric (2001) denomina diagnóstico de centralidad, se ofrecen los datos siguiendo una secuencia estructurada. En primer lugar, se muestra la frecuencia de aparición de las palabras; a continuación, las palabras de mayor velocidad de aparición; por último, las palabras más importantes según la elección de los participantes. Finalmente, se presenta gráficamente la combinación de los tres análisis mencionados para identificar los aspectos centrales y periféricos de las representaciones del patrimonio.

Centralidad basada en la frecuencia de aparición

En la *figura 1* Se ofrece una selección inicial de las palabras candidatas a formar el núcleo central de la representación por su frecuencia de aparición. Aparece presentada una selección de 25 palabras (de las 373 obtenidas) en las que el número de veces que aparecen se representa en un rango que abarca desde un máximo de 35 a un mínimo de 7 veces. Las 11 palabras más citadas (color negro en la figura) son las candidatas para pertenecer al núcleo. De este modo, las 11 palabras que el alumnado asocia de modo más frecuente con el término “patrimonio” son: *catedral* (35), *dinero* (29), *casa* (20), *monumento* (19), *lugares* (18), *ciudad* (15), *cultura* (15), *humanidad* (14), *edificio* (13), *iglesia* (13) y *parque* (13). Las palabras que tienen una frecuencia de aparición inferior a 13 (color gris claro en la figura) se enviarán a la periferia. En este primer análisis se puede apreciar que las palabras más frecuentes tienen que ver principalmente con el patrimonio material en forma de edificaciones y monumentos y el patrimonio inmaterial

solo aparece bajo alguna de las acepciones de la palabra *cultura*. La palabra *dinero* aparece en un lugar destacado y esa circunstancia refuerza el sentido material con el que revisten al patrimonio y conecta inicialmente las representaciones con una acepción tradicional del patrimonio que se define por una acumulación de bienes tangibles. Esta imagen inicial se matizará con los resultados obtenidos con los análisis de velocidad de aparición e importancia adjudicada por los participantes.

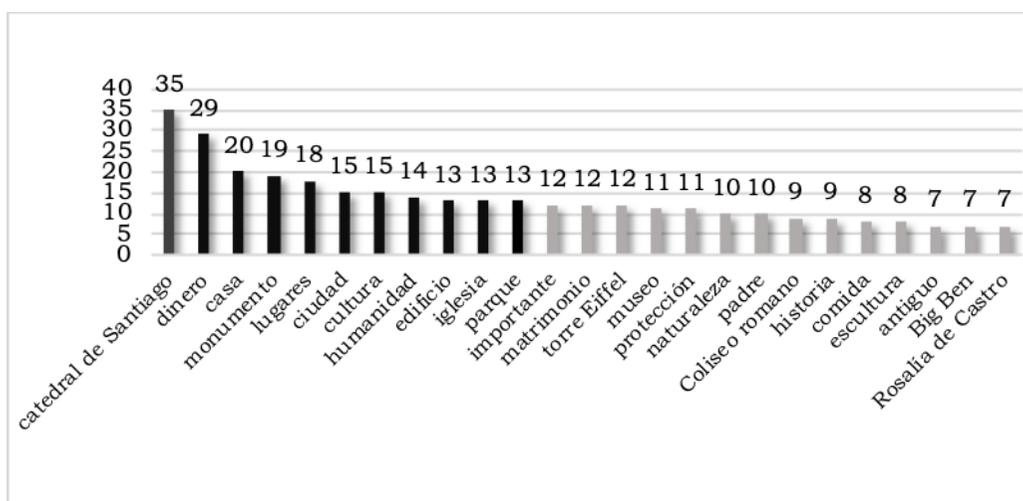


Figura 1. Palabras relacionadas con el término “patrimonio” que tienen mayor frecuencia de aparición. Elaboración propia.

Centralidad basada en la velocidad de aparición

En la *figura 2* se ofrecen las palabras que los estudiantes han escrito en primer lugar. Se han seleccionado los 5 primeros términos de cada una de las matrices de un total de 105. El total de elementos explicitados es de 25 de los cuales se presenta una selección de 9 términos (color negro en la figura) con una frecuencia de aparición mínima de 10, que serían las candidatas al *central core*. Teniendo en cuenta la velocidad de aparición, el alumnado asocia a “patrimonio” las siguientes palabras: *Catedral de Santiago* (27), *dinero* (27), *casa* (15), *importante* (11), *ciudad* (10), *esculturas* (10), *Humanidad* (10), *iglesias* (10) y *antiguo* (10), que serían las candidatas a ocupar el núcleo central de la representación. Las palabras que aparecieron con menos velocidad (color gris claro en la figura) son las que formarían la periferia. De nuevo en este segundo análisis las palabras candidatas al núcleo vuelven a estar relacionadas con el patrimonio material principalmente inmueble (catedral, casa, iglesias). Después de este segundo análisis, las palabras que van incrementando su hegemonía en el *central core* son: *catedral*, *dinero*, *casa*, *ciudad*, *humanidad* e *iglesias*.

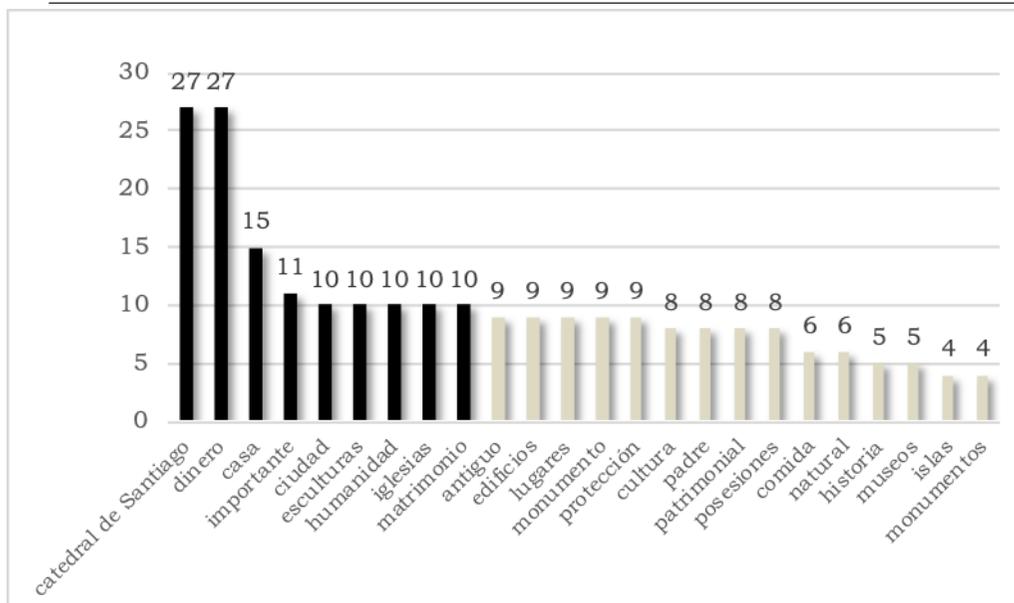


Figura 2. Palabras relacionadas con el término "patrimonio" que tienen mayor velocidad de aparición. Elaboración propia.

Centralidad basada en la relevancia adjudicada por los estudiantes

En la *Tabla 2* aparecen representadas las palabras que fueron elegidas por los estudiantes como aquellas que percibían con un vínculo más fuerte con la palabra patrimonio. Se les pidió que seleccionaran tres de las diez palabras que habían escrito y que le adjudicaran un valor de la 1ª a la 3ª, teniendo la 1ª el mayor nivel de importancia y la 3ª el menor. Se ofrece una selección de 12 palabras en cada uno de los tres niveles, pero se visualizan en negrita las 5 más comunes y de mayor frecuencia en cada uno de esos niveles. Estas cinco palabras de cada nivel son las candidatas para formar el núcleo central de la representación.

El resultado del análisis apunta a que los estudiantes creen que las palabras que tienen una relación más importante con la palabra patrimonio, son las siguientes: *catedral*, *dinero*, *monumento*, *importante*, *casa*, *protección*, *comida*, *lugar*, *cultura*, *matrimonio* y *política*. La periferia estará compuesta por las palabras cuyo rango de importancia menor que la de estas 5 hegemónicas en cada uno de los niveles de importancia. Nuevamente varias de las palabras resultantes de haber aplicado este filtro coinciden con las halladas en los otros dos criterios. Así las palabras: *catedral*, *dinero* y *casa*, aparecen en los tres análisis con lo que se confirma su pertenencia definitiva al núcleo de la representación.

Tabla 2

Tres niveles de importancia de las palabras con respecto a su relación con el término “patrimonio” según la percepción del alumnado. N=105. Elaboración propia. (F)=frecuencia de aparición

1º Nivel de importancia		2º Nivel de importancia		3º Nivel de importancia	
	F		F		F
Catedral	19	Protección	8	Cultura	5
Dinero	16	Monumento	5	Casa	4
Monumento	5	Casa	4	Catedral	3
Importante	4	Comida	3	Matrimonio	3
Casa	3	Lugar	3	Política	3
Cultura	3	Museo	3	Aeropuerto	2
Historia	3	Animal	2	Camino De Santiago	2
Matrimonio	3	Calles	2	Castillos	2
Padre	3	Camino De Santiago	2	Costumbres	2
Familia	2	Catedral	2	Escuela	2
Humanidad	2	Dinero	2	Escultura	2
Muralla china	2	Edificio	2	Estatuas	2

Síntesis de los tres criterios de análisis. Estructura final de las representaciones.

En la *Figura 3* se ofrece el resultado global de los tres criterios utilizados para el diagnóstico de centralidad de las representaciones de los estudiantes sobre el estímulo “patrimonio”. Los términos resultantes de los análisis han sido sometidos a una comparación interna. Se han seleccionado los que tenían mayor número de menciones y los que eran comunes en dos o más análisis. Las demás palabras se presentan formando parte de tres periferias sucesivas.

Se ha establecido definitivamente que el núcleo central de estas representaciones estaría constituido por 9 términos: *Catedral de Santiago, dinero, casa, monumento, humanidad, cultura, iglesias, lugares y edificio*. Estas palabras candidatas al núcleo son las que otorgan el significado al conjunto de la representación. Catedral, dinero y casa son los que tienen una posición destacada pues son los términos que han aparecido en los tres análisis, contando al mismo tiempo con un mayor número de menciones.

Los elementos que constituyen las periferias de las representaciones son los más concretos, vívidos y dinámicos. Presentan una gran diversidad. Por una parte, aspectos del patrimonio histórico local o global de elevada antigüedad (Catedral de Santiago, Coliseo romano, Muralla china); en segundo lugar, elementos del patrimonio natural (islas, parque, naturaleza), en tercer lugar, aspectos del patrimonio inmaterial (Camino de Santiago, Rosalía de Castro, cultura); finalmente, aspectos de las experiencias escolares (escuela, museo, escultura), y cotidianas (calles, familia, comida o aeropuerto). Estas periferias derivan de los contextos personales de los

sujetos y cumplen la función de protección del núcleo.

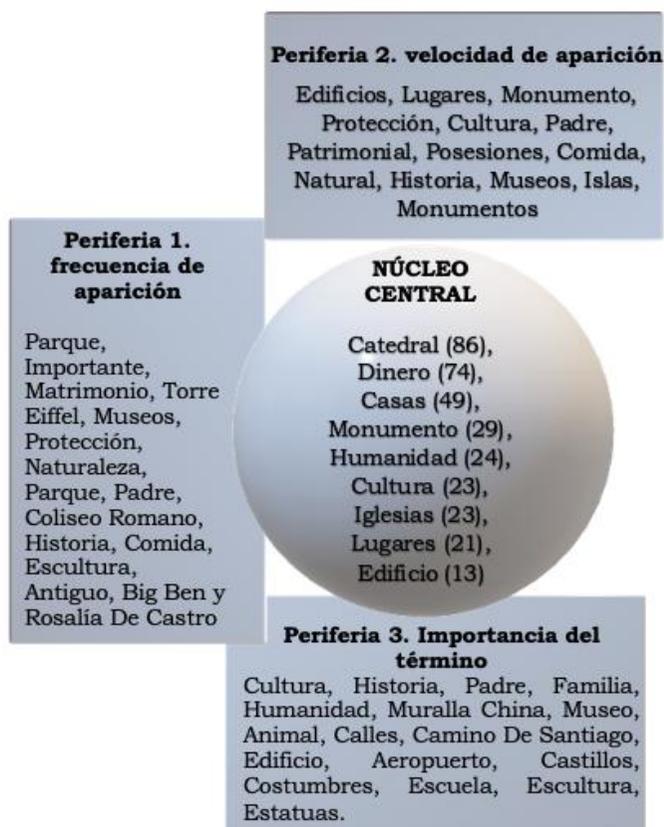


Figura 3. Núcleo central y periferia de la representación social del alumnado sobre el patrimonio. Síntesis de los tres criterios. Elaboración propia.

Conclusiones

Este estudio ha permitido acceder a las representaciones de una muestra del alumnado de 6º curso de educación primaria de la ciudad de Santiago de Compostela. El método de libre asociación de palabras ha demostrado ser una herramienta útil ya que se ha facilitado la recogida de un elevado y variado número de términos. De las palabras recogidas, finalmente 9 han sido las que se han seleccionado para su inclusión en el núcleo central de la representación: *catedral de Santiago dinero, casa, monumento, humanidad, cultura, iglesias, lugares y*

edificio.

Los datos parecen confirmar que el alumnado representa el patrimonio empleando una conjunción de dos perspectivas. Una vinculada a una noción tradicional (Harvey, 2001) representada por las palabras *Catedral de Santiago, dinero, monumento o iglesias*. En esta perspectiva, el patrimonio material y construido son los elementos dominantes, al mismo tiempo que la noción del patrimonio puede tener, como sostiene Llul (2005, p. 182), “un valor unívoco de riqueza personal”; esta podría ser la justificación de la presencia de *dinero* y *casa* en el núcleo central. La segunda perspectiva es una visión más acorde con la investigación actual; el centro de interés son las personas y los vínculos que establecen con los objetos patrimoniales (Fontal, 2013). Las palabras asociadas a esta perspectiva reflejan que el alumnado considera vinculados al patrimonio los elementos de su campo de experiencias y significados cotidianos, como *casa, lugares o edificio*. También conciben el patrimonio como un elemento esencial para la construcción de la identidad colectiva (*cultura*), y con una dimensión humana global (*humanidad*). La representación del patrimonio de los estudiantes de educación primaria que han participado en el estudio parece que comienza a hacerse más compleja y dinámica, sin embargo, los datos muestran que la perspectiva tradicional sigue siendo hegemónica.

Los resultados de este trabajo podrían completarse utilizando un último criterio de análisis de las palabras asociadas consistente en una “contextualización semántica” de los términos obtenidos, solicitando a los estudiantes que expliciten la relación de cada término con el patrimonio, lo que proporcionaría un mayor rigor interpretativo (Piermattéo et al, 2018). Sin embargo, este estudio ofrece el interés de abordar un aspecto que ha sido poco tratado en España en la investigación sobre las representaciones del alumnado en relación con el patrimonio.

Si queremos utilizar la educación patrimonial para contribuir al desarrollo del sentido de lugar y la construcción crítica de las identidades (Ahmad, 2006; Marmion et al., 2009) resulta necesario identificar las representaciones del alumnado (también del profesorado) sobre el patrimonio y sus usos educativos (Cuenca, 2003; Estepa y Martín, 2018). Y será necesario realizar propuestas de educación patrimonial con perspectivas sobre el patrimonio menos apegadas a los objetos y más orientadas hacia las personas, sus prácticas sociales, sus valores y sus vinculaciones con los diferentes patrimonios materiales e inmateriales, naturales y construidos, pasados y presentes, locales y globales que pueden contribuir a la construcción de una ciudadanía crítica y comprometida con un futuro sostenible.

Referencias

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coyoacán.
- Ahmad, Y. (2006). The Scope and Definitions of Heritage: From Tangible to Intangible, *International Journal of Heritage Studies*, 12(3), 292-300, DOI: 10.1080/13527250600604639.
- Alasino, N. (2011). Alcances del concepto de representaciones sociales para la investigación en el campo de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(4), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie5641500>
- Asociación Médica Mundial. (2008). Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial. Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 24 (2), 209-212. <http://doi.org/10.23938/ASSN.0522>
- Castorina, J., y Barreiro, A. (2012). Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 9(9), 15-40.
- Cuenca, J. M. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (2), 37-45.
- Dany, L., Urdapilleta, I., y Lo Monaco, G. L. (2015). Free associations and social representations: some reflections on rank-frequency and importance-frequency methods. *Quality & Quantity*, 49(2), 489-507. DOI: 10.1007/s11135-014-0005-z
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.) (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Los Angeles/London: Sage.
- Estepa, J., y Martín, M. (2018). Competencia en conciencia y expresiones culturales y educación histórica patrimonios en conflicto y pensamiento crítico. En: P. Miralles and C. Carrasco, ed., *La educación histórica ante el reto de las competencias: métodos, recursos y enfoques de enseñanza*, 1ª ed. Huelva: Octaedro, pp.75-86.
- Flick, U., von Kardoff, E., y Steinke, I. (2004). *A Companion to Qualitative Research*. London: SAGE.
- Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- Harrison, R. (2013). *Heritage. Critical Approaches*. Oxford/New York: Routledge.
- Harrison, R. (2015). Beyond “Natural” and “Cultural” Heritage: Toward an Ontological Politics of Heritage in the Age of Anthropocene, *Heritage & Society*, 8(1), 24-42. DOI: 10.1179/2159032X15Z.00000000036.
- Harvey, D. C. (2001). Heritage pasts and heritage presents: Temporality,

- meaning and the scope of heritage studies. *International journal of heritage studies*, 7(4), 319-338. DOI: 10.1080 / 13581650120105534
- Giacomasso, M. V., Mariano, M., y Conforti, M.E. (2014). Jóvenes re-significando patrimonios. Análisis de una experiencia escolar en la ciudad de Olavarría. *Espacios en Blanco*, 24, 225-246.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. *Les représentations sociales*, 5, 45-78. DOI: 10.3917/puf.jodel.2003.01.0045
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 21(1), 133-154.
- Levy, S. (2017) How Students Navigate the Construction of Heritage Narratives. *Theory & Research in Social Education*, 45(2), 157-188, DOI: 10.1080/00933104.2016.1240636.
- Lo Monaco, G.; Piermattéo, A.; Rateau, P.; y Tavani, J. L. (2017). Methods for studying the structure of social representations: A critical review and agenda for future research. *Journal for the Theory of Social Behavior* 47:306–31. DOI: 10.1111/jtsb.12124.
- Lowenthal, D. (2005). Natural and cultural heritage. *International Journal of Heritage Studies*, 11(1), 81-92. DOI: 10.1080/13527250500037088
- Llul, J. (2005). Evolución del concepto y de la significación social del patrimonio cultural. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 175-204.
- Magoga, A. (2017). Las representaciones sociales de los niños y niñas de Cajamarca (Perú) y Treviso (Italia) sobre el patrimonio cultural (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. Disponible en: https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2017/hdl_10803_664732/alma1de2.pdf
f. Consulta: 28/06/2019
- Marmion, M., Wilkes, K., y Calver, S. (2009). Heritage? What do you mean by heritage? En S. Lira, R. Arnoeda, C. Pinheiro, J. Pinheiro, F. Oliveira (Eds.) *Sharing Cultures: International Conference on Intangible Heritage* (pp. 575-584). Barcelos: Green Lines Institute.
- Moliner, P., y Abric, J.C. (2014). Central core theory. In G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell y J. Valsiner (Eds.). *The Cambridge handbook of social representations* (pp. 83–95). Cambridge: Cambridge University Press
- Moscovici, S. (2000). *Social Representations. Explorations in Social Psychology*. Cambridge: Polity Press.
- Piermattéo, A.; Tavani, J. L.; y Lo Monaco, G. (2018). Improving the study of social representations through word Associations: Validation of semantic contextualization. *Field Methods*, 30(4), 329-344. DOI:

10.1177/1525822X18781766

- Sammut, G., Andreouli, E., Gaskell, G., y Valsiner, J. (Eds.) (2015). *The Cambridge Handbook of Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas. Ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(1), 104-122. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>.
- Sarrica, M., y Wachelke, J. (2010). Peace and war as social representations: A structural exploration with Italian adolescents. *Universitas Psychologica*, 9(2), 315-330. DOI: 10.11144/Javeriana.upsy9-2.pgrs.
- Savenije, G., Van Boxtel, C., y Grever, M. (2014). Sensitive 'heritage' of slavery in a multicultural classroom: Pupils' ideas regarding significance. *British Journal of Educational Studies*, 62(2), 127-148. DOI: 10.1080/00071005.2014.910292.
- Smith, L. (2006). *Uses of Heritage*. Oxford: Routledge.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- van Boxtel, C., Grever, M., y Klein, S. (Eds.). (2016). *Sensitive pasts: Questioning heritage in education*. New York/Oxford: Berghahn Books.
- Wagner, W., y Hayes, N. (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común: la teoría de las representaciones sociales*. Barcelona: Anthropos.
- Wagner, W., Valencia, J., y Elejabarrieta, F. (1996). Relevance, discourse and the 'hot' stable core social representations. A structural analysis of word associations. *British Journal of Social Psychology*, 35(3), 331-351. DOI: 10.1111/j.2044-8309.1996.tb01101.x.
- Waterton, E., y Watson, S. (Eds.). (2015). *The Palgrave Handbook of Contemporary Heritage Research*. London: Palgrave Macmillan.