

# IPSE-ds

Revista de **INTERVENCIÓN**  
**PSICOSOCIOEDUCATIVA**  
en la **DESADAPTACIÓN**  
**SOCIAL**

12



# IPSE-ds

Revista de **INTERVENCIÓN**  
**PSICOSOCIOEDUCATIVA**  
en la **DESADAPTACIÓN**  
**SOCIAL**

Equipo de Dirección:

**Manuel de Armas Hernández**

Profesor Contratado Doctor del Departamento de Educación.  
Facultad de Ciencias de la Educación.  
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

**Carne Panchón Iglesias**

Profesora titular de la Facultat d'Educació, Universitat de Barcelona.  
Directora adjunta del ICE, Universitat de Barcelona.

Sede de la revista:

Departamento de Educación.  
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.  
Edificio de Formación del Profesorado  
Calle Santa Juana de Arco, nº 1  
Campus U. del Obelisco  
35004-Las Palmas de Gran Canaria  
tel. +34 928 451 761  
tel. +34 928 458 849  
Fax +34 928 451 773

Dirección electrónica: revista\_desadaptacion\_social@dedu.ulpgc.es

DULAC edicions, Barcelona.  
Diciembre 2019. Volumen 12

Publicación anual

Diseño y maquetación: Víctor Anton Llapart

Impreso en Barcelona

© DULAC edicions, por esta edición.

© De los autores por sus artículos.

Dep. Legal: B-1555-2008

ISSN: 2013-2352 (para la publicación impresa)

Título Clave: Revista de intervención psicosocioeducativa en la desadaptación social

Título abreviado: Rev. interv. psicosocioeduc. desadapt. soc.

Publicado electrónicamente en: [www.webs.ulpgc.es/ipseds/](http://www.webs.ulpgc.es/ipseds/)

ISSN: 2013-7613 (para la publicación electrónica)

Título Clave: Revista de intervención psicosocioeducativa en la desadaptación social  
(internet)

Título abreviado: Rev. interv. psicosocioeduc. desadapt. soc. (internet)



Esta obra está sujeta a una Licència de Reconocimiento-  
NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional de Creative  
Commons (CC BY-NC-ND 4.0)

([https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es\\_ES](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es_ES))

ejemplar gratuito

Colaboran:

Consejería de Bienestar Social, Juventud y  
Vivienda. (Gobierno de Canarias).



Consejería de Bienestar Social,  
Juventud y Vivienda

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.  
Departamento de Educación.



Universidad de La Laguna. Departamento de  
Didáctica e Investigación Educativa.



Universidad de La Laguna. Departamento de  
Psicología Evolutiva y de la Educación.



Universitat de Barcelona. Departament MIDE.



Observatori de Salut Mental de Catalunya



## **NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS**

---

Los originales podrán estar escritos en cualquier lengua del Estado español.

Los originales deberán ser inéditos y tratar temas relacionados directamente con las temáticas de la revista.

Las propuestas de artículos se tendrán que enviar a la dirección electrónica: **revista\_desadaptacion\_social@dedu.ulpgc.es**

La extensión de los artículos no sobrepasará las veinte páginas.

Formato de presentación (APA), Documento en Word:

Letra Arial 12, interlineado 1,5, márgenes de 2,5 cm. La extensión de 20 páginas equivale aproximadamente a 8.000 palabras o 40.000 caracteres.

Título del artículo:

Autor/a, o Autores, con nota a pie de página con su presentación (ocupación actual) y si lo desea su dirección de correo electrónico o forma de contactar.

Resumen del artículo de un máximo de 10 líneas.

Palabras clave, un máximo de 5

Las referencias bibliográficas se presentarán al final del texto y por orden alfabético de los autores y autoras.

Las tablas y gráficos se presentarán en un archivo aparte y se indicará el lugar donde se han de colocar en el artículo.

El Consejo de Redacción valorará i seleccionará los artículos para su publicación.

No se devolverán los originales de los trabajos no publicados.

## **ORIENTACIONES PARA LA CITA DE ARTÍCULOS DE LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE ESTA REVISTA**

La estructura y los elementos que se deben incluir en las referencias o citas hemerográficas de documentos electrónicos son:

Autor, Título, [Tipo de soporte], Edición, Lugar de publicación, Editorial, Fecha de publicación, Fecha de citación, Nombre de la revista, Serie, Notas, Disponibilidad y acceso, Número normalizado.

Ejemplo: \*

Armas H., M.; Arregui S., J. L. y López M., A. Marco de referencia de los programas de competencia psicosocioeducativa de justicia juvenil en la Comunidad Autónoma de Canarias, [en línea], Barcelona, Dulac Edicions, 2008, [citado 28/12/2009], Revista de intervención psicosocioeducativa en la desadaptación social (Vol. 1), Formato pdf, Disponible en: <http://www.webs.ulpgc.es/ipseds/index1.htm>, ISSN: 2013-7613.

\* La información presentada está basada en la Norma Internacional ISO 690-2 sobre información y documentación para referencias bibliográficas, usted puede consultar la siguiente página para obtener más información: <http://www.collectionscanada.ca/iso/tc46sc9/standard/690-2e.htm>

## CONSEJO DE REDACCIÓN

**ALDUÁN GUERRA, Marino**

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

**ALMEIDA AGUIAR, Antonio Samuel**

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

**ANDRÉS PUEYO, Antonio**

(UB) Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona

**ARREGUI SÁEZ, José Luís**

Instituciones Penitenciarias, Ministerio del Interior

**BARREIRO MACEIRA, José María**

Fundación Diagrama Intervención Psicosocial

**CARREIRO ESTÉVEZ, Juan**

Instituciones Penitenciarias, Ministerio del Interior

**CASTRO SÁNCHEZ, José Juan**

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

**DÍAZ HERNÁNDEZ, Ramón**

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

**ESCUELA QUINTERO, Manuel**

Dirección General de Sanidad. Comunidad Autónoma de Canarias

**FERNÁNDEZ SARMIENTO, Celia**

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

**FRANCO YAGÜE, Juan Francisco**

Agencia de la Comunidad de Madrid para la Reeducación y Reinserción del menor infractor

**GARCÍA GARCÍA, Luis**

(ULL) Universidad de La Laguna

**HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Germán**

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

**HERSCHUNG IGLESIAS, Gerardo**

Language Center Arts and Humanities RWTH Aachen University

**LÓPEZ MARTÍN, Enrique**

(CARM). Comunidad Autónoma de la Región de Murcia

**LOSADA LÓPEZ, José Luís**

(UB) Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona

**MARRERO GARCÍA, María del Carmen**

Presidenta de la Asociación Canaria de Aprendizaje y Servicio

Coordinadora de programas educativos de la Fundación Canaria de Juventud Ideo

**MOLERO RUIZ, Josep**

Departament de Justícia - Generalitat de Catalunya

**MOYA i OLLÉ, Josep**

(OSAMCAT) Observatori de Salut Mental de Catalunya

**QUINTERO VERDUGO, MARIBEL**

Jueza del Tribunal Superior de Justicia de Canarias

**SÁEZ DÍAZ, Guillermo**

Dirección General de Sanidad. Comunidad Autónoma de Canarias

**SÁNCHEZ ASÍN, Antonio**

(UB) Facultat d'Educació. Universitat de Barcelona

**SÁNCHEZ RODRIGUEZ, Juana M<sup>a</sup>**

Jefa de Servicio Técnico de Juventud de la Conserjería de Juventud e Igualdad

(Cabildo de Gran Canaria)

**SUÁREZ SANDOMINGO, José Manuel**

Pedagogo e Técnico en Servizos Sociais, Xunta de Galicia

## EVALUADORES/AS EXTERNOS

**ANGUERA ARGILAGA, Ma. Teresa**

(UB) Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona

**FERNÁNDEZ DEL VALLE, Jorge**

(UO) Facultat de Psicologia, Universidad de Oviedo

**JÓDAR ORTEGA, Capilla**

(ULL) Universidad de La Laguna

**MEDINA FERNÁNDEZ, Óscar**

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria





## SUMARIO

### ANÁLISIS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN UN CENTRO EDUCATIVO DE GRAN CANARIA

Paula González Lorenzo .....pág. 11

### INTERCULTURALIDAD Y AULAS INCLUSIVAS

Cynthia del Pino Domínguez Domínguez.....pág. 31

### EL CONTROL A TRAVÉS DE LAS TICS EN LAS RELACIONES DE PAREJA DEL ALUMNADO DE SECUNDARIA

Olga Peñate Curbelo.....pág. 47

### LA SENSIBILIDAD DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA INTERCULTURALIDAD

Daniel Castellano González.....pág. 57

### RADIOGRAFÍA DE LA POBREZA. DESNUDANDO EL ESTIGMA

Francesc Reina Peral .....pág. 73



## ANÁLISIS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN UN CENTRO EDUCATIVO DE GRAN CANARIA

**Paula González Lorenzo**

### **Resumen:**

*El aprendizaje cooperativo es una metodología que cobra cada vez más importancia en el desarrollo de las clases en los centros de Educación Primaria. En este sentido, se han llevado a cabo diversidad de estudios sobre la cooperación para poder analizar sus fortalezas y debilidades. En la actualidad, es una herramienta que promueve el trabajo en equipo para conseguir el mayor rendimiento posible de todo el alumnado. Por ello, a través de este trabajo se analiza la implantación de este aprendizaje en la dinámica de las clases del segundo y tercer ciclo de Educación Primaria, los resultados en los alumnos y las alumnas y el grado de consecución del aprendizaje cooperativo con el apoyo del profesorado en un centro concertado del norte de Gran Canaria.*

### **Palabras clave:**

*aprendizaje cooperativo, equipos cooperativos, roles de cooperación, inclusión.*

## INTRODUCCIÓN

El aprendizaje cooperativo en las aulas es una metodología que se ha de poner en práctica en todos los centros, pues es un gran medio para lograr la educación inclusiva, de ahí la relevancia de abordar este tema, y es que “las escuelas de hoy ya no están llamadas exclusivamente a enseñar, sino también a aprender de sus propios procesos” (Correa, 2018, p. 203). En el aula, la cooperación consiste en la formación de pequeños grupos para llegar a objetivos comunes por medio de la asignación de roles dentro de cada equipo. Se trata de conseguir el máximo rendimiento posible mediante la interacción de sus integrantes.

Actualmente, algunos colegios han puesto en marcha este tipo de aprendizaje en grupo, en el que las diferencias de sus inte-

grantes son siempre enriquecedoras. Así, se aboga por “la promoción de la cooperación y el trabajo en equipo como principio metodológico fundamental” (Sánchez y Ainscow, 2018, p. 18). Por ello, “son muchos los centros que están haciendo un esfuerzo sostenido no sólo por cambiar su discurso sino también su práctica educativa para que esta sea coherente con el discurso compartido” (Liesa, Castelló y Becerril, 2018, p. 16). No obstante, aún se ha de analizar su implantación real en la dinámica de las clases. Este trabajo tiene por objetivo analizar la implantación del aprendizaje cooperativo en la dinámica de las clases del centro, los resultados en el alumnado y el grado de consecución por parte de los docentes. Concretamente, se tratarán de contrastar los datos de las clases de 4º y 6º

de Primaria de un centro de la zona norte de Gran Canaria para valorar si existe distinción en los logros de los dos ciclos o por cuestión de sexo a partir de una encuesta de elaboración propia que consta de 22 ítems.

Esta investigación se llevará a cabo en un colegio Privado–Concertado, con seis unidades de Educación Infantil (desde 3 hasta 5 años), doce aulas de Educación Primaria (desde 1º hasta 6º), doce de Educación Secundaria (desde 1º ESO a 4º ESO) y un aula de Diversificación, 4º ESO.

## MARCO TEÓRICO

El siguiente marco teórico abordará una reflexión del aprendizaje cooperativo partiendo de la definición del mismo, de manera que se diferenciará entre colaborar y cooperar. Seguidamente, se especificará cuáles son los elementos básicos del aprendizaje cooperativo y las fases de un trabajo en equipo, cómo formarlo, la implicación en el aula de los roles de esta metodología, técnicas para emplear en la clase y los mitos de la evaluación de la cooperación.

### 2.1 Definición de aprendizaje cooperativo

La cooperación en el aula está fundamentada en alcanzar objetivos comunes en el alumnado, formando pequeños grupos para no solo mejorar como individuos, sino también como equipo, aportando al compañero el apoyo que requiera.

*“Cooperar significa trabajar juntos para lograr objetivos compartidos. En las actividades cooperativas, los individuos buscan resultados que resulten beneficiosos para sí mismos y, al mismo tiempo, para todos los otros integrantes del grupo. El aprendizaje cooperativo es el uso educativo de pequeños grupos que permiten a los estudiantes trabajar juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás” (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 4).*

El aprendizaje cooperativo es una metodología didáctica revolucionaria en las aulas, por lo que es primordial recalcar que se trata del “uso didáctico de equipos reducidos de alumnos para aprovechar al máximo la interacción entre ellos con el fin de maximizar el aprendizaje de todos” (Pujolàs, Riera, Pedragosa y Soldevila, 2005, p. 4).

De acuerdo con ello, se ha de tener en cuenta que se da un paso importante entre formar grupos simplemente al azar o constituir equipos de trabajo. Dicho con otras palabras: “del trabajo en equipo para hacer algo entre todos, a un equipo de trabajo para aprender juntos” (Pujolàs, Riera, Pedragosa y Soldevila, 2005, p. 4).

Además, estos, ahora ya equipos, han de estar formados por alumnos que se complementen, con roles bien definidos para que cada uno de ellos se sienta parte importante del suyo. De esta manera, se podrán superar estilos de enseñanza-aprendizaje tradicionales y obsoletos que centran el método únicamente en los resultados.

*“El aprendizaje cooperativo hace referencia a un modo alternativo de organizar los procesos cognitivos que se han de provocar en un proceso de enseñanza aprendizaje tanto dentro como fuera del aula. Es decir, se trata con su implementación de superar determinadas “lagunas” generadas con la aplicación exclusiva de técnicas tradicionales de aprendizaje grupal, interesadas más por resultados que por rendimientos, responsabilidades grupales más que individuales, grupos homogéneos más que heterogéneos, líderes únicos en vez de liderazgos compartidos, etc.” (Fernández y Ruiz, 2007, p. 1).*

En referencia a ello, cabe añadir que el aprendizaje cooperativo debe abarcar a toda la diversidad del alumnado puesto que, tal y como se señala (Pujolàs, Riera, Pedragosa y Soldevila, 2005), aprender juntos alumnos diferentes es necesario, para todos. Primero, para aquellos alumnos con capacidades di-

ferentes, con “diferencias” más acentuadas. Segundo, para los alumnos que pasen más desapercibidos. Por último, para la sociedad en general, para la comunidad que unos y otros conforman. Si el docente consigue que aprendan juntos, lograrán por ende que aprendan que pueden aprender juntos, que pueden estar juntos, vivir juntos y, sobre todo, que pueden convivir, a pesar de sus diferencias, lo que será un gran avance en materia de valores, promoviendo la diversidad, el respeto y la tolerancia. Por ello, se ha de atender a la formación del profesorado en metodologías activas de tipo cooperativo y colaborativo en un marco intercultural:

*“La función que desempeñan las metodologías activas en el marco de la formación del profesorado para la interculturalidad es doble. Por un lado, estas metodologías, por su propia definición y fundamentación teórico-práctica, son las que mejor contribuyen al desarrollo de competencias. Por otro lado, por el hecho de que el profesorado formado a partir de estas metodologías, será capaz de emplearlas de manera activa a la hora de definir y poner en marcha su propia actividad docente, desde los principios de la interculturalidad y la inclusión” (Vélez y Olivencia, 2019, p. 43).*

En este sentido, “educación inclusiva y, más concretamente, escuelas y aulas inclusivas, por una parte, y aprendizaje cooperativo, por otra, son dos conceptos distintos, pero estrechamente relacionados” (Maset, 2012, p. 90).

Por ello, cabe aclarar que un eficaz aprendizaje cooperativo ha de estar basado en una educación inclusiva y este es un reto que debemos asumir ya que, para que aprendan juntos alumnos diferentes, tenemos que hacer hincapié en la gestión de la heterogeneidad en el aula y, por supuesto, aunque difícil, es posible realizar, como maestro o maestra, una buena labor al respecto. Siguiendo esta idea:

*“Es normal que los alumnos sean diferentes; por lo tanto, más que preocuparnos por cómo podemos conseguir grupos homogéneos (por reducir o “anular” las diferencias), es más lógico que nos preocupemos por cómo podemos gestionar la heterogeneidad, cómo podemos enseñarles juntos, a pesar de sus diferencias” (Pujolàs, Riera, Pedragosa y Soldevila, 2005, p. 2).*

Es importante añadir que el aprendizaje cooperativo es, junto con la enseñanza personalizada (en la medida de lo posible) y la autonomía de los alumnos, un aspecto básico en la enseñanza inclusiva:

*“La enseñanza personalizada (que se ajuste a las características personales de cada estudiante), la autonomía de los estudiantes (que sepan aprender de una forma cuanto más autónoma mejor) y la estructuración cooperativa del aprendizaje (que los alumnos se ayuden mutuamente a aprender) son los tres puntales de un dispositivo pedagógico que permite atender juntos alumnos diferentes” (Pujolàs, Riera, Pedragosa y Soldevila, 2005, p. 2).*

Con esto no debemos olvidar el papel del profesor pues

*“educar es un verbo cuya acción implica, indefectiblemente, interacción. Debe haber algún modo de cooperación (aunque a distintos niveles de consideración del interlocutor), entre el que enseña y el que aprende” (Rué, 1998, p. 6).*

En el plano educativo, León del Barco y Lata (2005) señalan que el grupo Magisterio/ ANECA clasifica las competencias transversales que se le exigirán al docente del futuro tanto de Educación Infantil como de Primaria en instrumentales, sistémicas y personales. Entre ellas mencionan las habilidades en relaciones interpersonales y el trabajo en equipo de corte interdisciplinar. Asimismo, des-

tacan la proliferación de modos educativos diferentes (tiempo parcial, tiempo completo, etc.), la diversidad y el contexto cambiante, ya que afectan al ritmo con el que un alumno determinado y un grupo se involucran en el proceso educativo. Con lo cual, añaden que repercute tanto en la forma y estructura del programa formativo, como también en el enfoque total de la organización del aprendizaje y que, para atender estas exigencias, se hace necesario un colectivo de maestros con un nuevo perfil profesional.

Por otra parte, en *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*, "se estima que el periodo de tiempo que un alumno puede mantener la atención ante una exposición es de 12 a 15 minutos" (Johnson, Johnson y Smith, citado en Bará, Domingo y Valero, 2005, p. 9).

De ahí, la importancia de limitar las clases expositivas y potenciar la práctica cooperativa y es que

*"la necesidad de formación en técnicas de aprendizaje cooperativo ha sido un hecho relevante en la formación del profesorado universitario y no sólo hace unas décadas sino, también, en la actualidad" (León del Barco y Latas Pérez, 2007, p. 272).*

En referencia ello, es importante recalcar que los alumnos necesitan que los docentes pongan a su alcance diversidad de recursos,

*"se les debe proporcionar aquellas herramientas necesarias que les permita progresar y profundizar en su formación desde la construcción de un conocimiento adaptado a sus necesidades particulares" (Navarro, I. González, C. López, B, Contreras, 2019, p. 3).*

De acuerdo con ello, sería importante hacer una reflexión acerca de la idoneidad de proporcionar al alumnado una gran cantidad de contenido teórico que estudia de memoria para aprobar un examen y luego, posiblemente, olvidarlo. Resulta incoherente pretender que la diversidad del alumnado es

capaz de recordar multitud de fechas y acontecimientos que le son lejanos. Por el contrario, se debería abogar más por la selección de información mediante grupos cooperativos en los que se pueda llegar a conclusiones acerca de lo más relevante de la información contrastada. Grupos en los que sus integrantes puedan aportar a los demás una visión distinta y en los que analicen los hechos entre todos para comprender su significación histórica, social, económica..., superando la aparente pesadez de ciertas áreas (como puede ocurrir con las asignaturas de Literatura o Historia). Pero todo ello debe contar con el apoyo del profesorado, que debe proporcionar actividades prácticas de cooperación con conexión con la actualidad para acercar los contenidos teóricos del pasado o del presente a la lógica cotidiana. Así, el docente se convierte en el responsable de motivar a su alumnado con diversidad de recursos (gráficos, audiovisuales...) para que aprender sea un juego y no una obligación tediosa en el centro educativo.

## 2.2 Diferencia entre colaborar y cooperar

La escuela debe fomentar el trabajo en equipo y los valores que de ello se adquieren para conseguir un centro dedicado a la formación de ciudadanos comprometidos.

*"Una escuela para todos, en la cual todo el mundo se sienta valorado, debe ser, además, una escuela basada en la cooperación, tanto en la cooperación entre los que enseñan en ella –para enseñar mejor y enseñar a cooperar–, como entre los que aprenden en ella para aprender mejor y aprender a cooperar" (Pujolàs, 2009, p. 231).*

Ante esto, se ha de esclarecer la diferencia entre colaborar y cooperar:

*"Cooperar no es lo mismo que colaborar. La cooperación añade a la colaboración un plus de solidaridad, de ayuda mutua, de generosidad que*

*hace que los que en un principio simplemente colaboran para ser más eficaces acaben tejiendo entre ellos lazos afectivos más profundos... Trabajar codo con codo para conseguir un objetivo común puede contribuir a crear una comunión más intensa" (Pujolàs, 2009, p. 232).*

Por medio de la cooperación, se consigue formar a los niños de Educación Primaria trabajando los valores en todas las áreas, sin relegar esta tarea, por ejemplo en Canarias, a asignaturas como Educación Emocional y para la Creatividad. Además, se debe tener en cuenta que cuando distribuimos a los alumnos en grupos y les damos tareas individuales dentro del mismo sin que haya interacción o ayuda entre ellos, para luego realizar una puesta en común grupal, más que cooperar estarían colaborando.

*"Incluso etimológicamente se diferencian los verbos colaborar y coope-*

*rar. Colaborar proviene del latín «co-laborare», «laborare cum», que significa «trabajar juntamente con». En cambio, cooperar proviene del latín «co-operare», «operare cum», cuya raíz es el sustantivo «opera, -ae», que significa trabajo, pero que también significa ayuda, interés, apoyo. Cooperar, pues, también significa ayudarse, apoyarse mutuamente, interesarse uno por otro" (Pujolàs, 2009, p. 232).*

Siguiendo con lo expuesto, es indudable que hoy en día la línea entre colaborar y cooperar se encuentra bastante difusa para algunos docentes. No se trata de un trabajo de cooperación aquel en el que los estudiantes se dividen el trabajo en partes para cada uno trabajar individualmente y luego unirlas para el informe final. Si no existe interacción, ayuda mutua, complementariedad, análisis y discusión grupal, sin duda tampoco hallaremos cooperación.

Figura 1. Comparación entre la cooperación y otras estructuras de aprendizaje.

		Individualista	Competitiva	Cooperativa
Estructura de aprendizaje	Subestructura de la actividad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo individual, no competitivo.</li> <li>• Prácticamente no hay trabajo en equipo.</li> <li>• La ayuda mutua es circunstancial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo individual y competitivo.</li> <li>• El trabajo en equipo se rechaza.</li> <li>• La ayuda mutua no tiene sentido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo individual y cooperativo.</li> <li>• El trabajo en equipo es esencial.</li> <li>• La ayuda mutua se fomenta.</li> </ul>
	Subestructura de la recompensa	Un estudiante consigue su objetivo <b>independientemente</b> de que los demás consigan su objetivo. (No hay interdependencia de finalidades)	Un estudiante consigue su objetivo si, y sólo si, los demás <b>no</b> consiguen su objetivo. (Interdependencia de finalidades <b>negativa</b> )	Un estudiante consigue su objetivo si, y sólo si, los demás <b>también</b> consiguen su objetivo. (Interdependencia de finalidades <b>positiva</b> )
	Subestructura de la autoridad	La gestión del currículum y del proceso de enseñanza-aprendizaje está en manos del profesorado, el cual no busca la interacción entre los estudiantes.	La gestión del currículum y del proceso de enseñanza/aprendizaje está en manos del profesorado, el cual puede fomentar, o no, la competitividad entre los estudiantes.	El profesorado comparte con los estudiantes la gestión del currículum y del proceso de enseñanza-aprendizaje, y fomenta la interacción entre los estudiantes.

Fuente: Pujolàs, Riera, Pedragosa y Soldevila (2005).

## 2.3 Elementos básicos del aprendizaje cooperativo

Los elementos principales que han de estar presentes en todo aprendizaje cooperativo, tomando como referencia a Johnson, Johnson y Holubec (1999), son los siguientes:

- *La interdependencia positiva.* Es el más importante. Se logra cuando los integrantes del grupo se sienten vinculados con los demás de modo que uno solo no podrá alcanzar el éxito si todos los demás no lo alcanzan. Los alumnos tienen que entender que los esfuerzos de cada miembro del grupo no solo benefician al individuo, sino también los otros integrantes. El interés creado en los estudiantes por el logro de los demás da como resultado que compartan recursos, se ayuden entre sí para aprender, se den apoyo mutuo y celebren los éxitos grupales.
- *La interacción promotora,* preferentemente cara a cara. Una vez establecen la interdependencia positiva, necesitan aumentar las oportunidades para poder favorecer el éxito de los demás ayudándolos, apoyándolos, alentándolos y elogiándolos en sus esfuerzos de aprendizaje. La interacción promotora añade la explicación oral de cómo resolver problemas, la discusión sobre la naturaleza de los conceptos que se están aprendiendo, la enseñanza de los propios conocimientos a los demás compañeros y la relación entre el aprendizaje presente y previo.
- *La responsabilidad individual.* Está dirigida a que los integrantes del grupo sepan quién necesita más ayuda, apoyo y estímulo para completar la tarea, y a que cada alumno sea consciente de que no puede depender exclusivamente del trabajo de los otros.
- *Las habilidades interpersonales y de los pequeños grupos.* Son aquellas necesarias para el trabajo en equipo, tales como el liderazgo, la toma de decisiones, la cons-

trucción de confianza, la comunicación y el manejo de conflictos.

- *El procedimiento grupal.* Se da cuando los integrantes del grupo discuten sobre cómo están alcanzando sus objetivos y si sus relaciones de trabajo son eficaces. Los grupos necesitan analizar qué acciones de sus miembros son útiles y cuáles no, y tomar decisiones sobre las conductas que se deben mantener y las que es conveniente cambiar.

Con todo ello podemos establecer que el aprendizaje cooperativo no se entiende como una distribución aleatoria en grupos de alumnos para que trabajen juntos, sino que requiere de planificación y estudio por parte del docente:

*“Evidentemente, el aprendizaje cooperativo no consiste en un mero ordenamiento de asientos. Colocar a los estudiantes en grupos y decirles cómo trabajar juntos no da como resultado la realización de esfuerzos cooperativos. Por el contrario, el hecho de sentarse en grupos puede provocar competencia cuerpo a cuerpo o esfuerzos individualistas por hablar. Estructurar las actividades de modo tal que los alumnos trabajen de manera realmente cooperativa exige una comprensión de los componentes que hacen que esta cooperación funcione. El dominio de los componentes esenciales de la cooperación permite a los docentes: toman las decisiones, los programas y los cursos existentes y estructurarlos cooperativamente; adaptar las actividades de aprendizaje cooperativo a las diferentes necesidades educativas, circunstancias, programas, materiales y estudiantes; diagnosticar los problemas que pueden tener algunos estudiantes al trabajar juntos e intervenir para incrementar la eficacia de los grupos de aprendizaje” (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 5-6).*



A colación, es relevante añadir la importancia de analizar la formación de los grupos de trabajo:

*“Lo más lógico es que se compa- ginen y alternen equipos de base de composición heterogénea, aunque las diferencias de capacidad y rendimiento sean muy importantes, en los que sus miembros cooperen ayudándose y dándose ánimos, realizando cada uno su tarea o la parte de la tarea común que es apropiada al nivel de competencia de cada uno, con equipos esporádicos de composición más homogénea en los que puedan colaborar en la realización de las mismas tareas alumnos y alumnas con una capacidad y rendimiento similares” (Pujolàs, 2009, p. 233).*

Cabe especificar que sería interesante que los grupos se reformularan al menos 1 o 2 veces por trimestre para que los alumnos aprendan a adaptarse y a trabajar con las similitudes o diferencias de los demás. Además, ello los preparará para adaptarse a su futura incorporación a estudios superiores o al mercado laboral, en el que deben convivir con diferentes personalidades y modos de trabajar.

## **2.4 Las fases del proceso de un trabajo en equipo**

Las fases del proceso de un trabajo en equipo, según Domingo (2008), deberían ser las siguientes:

1. Constituir el equipo. Uno de los criterios que se puede emplear es la disposición de grupos heterogéneos aproximadamente de 3 a 5 personas por grupo.
2. Dar pequeñas sesiones para ir aprendiendo a trabajar en grupo.
3. Presentar el tema de trabajo (escogido, impuesto, etc.) y formular los deberes y compromisos de cada componente del equipo.
4. Repartir los roles y las tareas.

5. Planificar el proceso, teniendo en cuenta los deberes y los plazos.
6. Incentivar reuniones de trabajo en cuanto a su duración, las puestas en común, el respeto y la crítica o valoración de resultados.
7. Establecer reuniones con el maestro o maestra. Se trata de tutorías para evaluar el progreso de los equipos en cuanto al producto que están elaborando y a cómo están desarrollando el trabajo en equipo, la resolución de posibles conflictos, el tiempo, el consenso en las decisiones, la satisfacción de cada componente, el liderazgo del coordinador, etc.
8. Evaluar y poner en común con el resto de la clase. Todo trabajo en equipo se debe evaluar en su conjunto pero también se tiene que evaluar a cada componente del equipo de manera individual en relación con el trabajo conjunto. Dicha evaluación puede consistir en la valoración de los otros equipos en un proceso de coevaluación y además puede convertirse en una exposición oral o escrita en lengua extranjera o en el propio idioma.

En cuanto a esta última fase, se ha de insistir en el refuerzo de la exposición oral, pues los alumnos que desde pequeños se acostumbran a enfrentarse a un público suelen presentar mayor facilidad en exposiciones universitarias o comerciales, entrevistas, etc. En síntesis, la práctica en la expresión oral frente a su equipo cooperativo o frente a toda la clase fomenta su autoconfianza y sus habilidades relacionales, tan importantes en esta sociedad de la información.

## **2.5 Formación de los equipos**

Para la distribución en el aula de los equipos cooperativos podemos atender a Slavin (1999) que da una serie de pautas:

1. Preparar una hoja de resumen por grupo cooperativo (cada cuatro alumnos).
2. Clasificar a los alumnos en una hoja, poniendo los nombres de todos ellos, desde

el nivel más alto hasta el más bajo, según su desempeño previo: calificaciones en las pruebas, tareas y sus propias opiniones.

3. Establecer el número de equipos (cada uno de cuatro integrantes si el total de alumnos es divisible por cuatro o de no ser así, por cinco).
4. Conformar los grupos cooperativos, equilibrando los equipos: cada equipo con alumnos de niveles de desempeño alto, medio y bajo para que el nivel de desempeño promedio de los equipos sea similar.

## 2.6 Asignación de roles

Los roles del equipo son el elemento vertebrador de la implantación del aprendizaje cooperativo en el aula. Tomando como base las consideraciones de Johnson, Johnson y Holubec (1999), podemos destacar lo siguiente:

Al planificar una clase, el maestro debe pensar qué acciones maximizarían el aprendizaje de los alumnos. Los roles indican lo que se puede esperar de cada integrante del grupo, su deber. Algunas veces, los componentes se niegan a participar en el grupo cooperativo o no saben cómo hacerlo. Para evitarlo, el maestro debe dar a cada miembro un rol concreto dentro del grupo.

La asignación de roles tiene como ventajas:

1. Reducir la probabilidad de actitudes pasivas o dominantes en el equipo.
2. Asegurar que el grupo emplee las técnicas grupales básicas y las prácticas requeridas.
3. Formar una interdependencia entre los integrantes del equipo, asignándoles roles complementarios e interconectados para que trabajen juntos y de forma productiva. Los roles se pueden identificar según su función:

**1. Roles para la conformación del grupo:** supervisor del tono de voz (controla que los integrantes del grupo hablen en voz

baja), supervisor del ruido (controla que todos se muevan entre los equipos sin causar ruido), supervisor de turnos (controla que los integrantes se turnen para elaborar la tarea).

**2. Roles para el funcionamiento del grupo** (ayudan al grupo a lograr los objetivos y relaciones de trabajo eficaces):

- a. Encargado de la explicación de procedimientos o ideas (transmite las ideas y opiniones de cada uno).
- b. Encargado del registro del trabajo (anota decisiones y escribe un informe de grupo).
- c. Encargado de la participación (se asegura de que todos participen).
- d. Observador (controla la frecuencia con que los integrantes del equipo adoptan las actitudes deseadas).
- e. Orientador (revisa las instrucciones, marca los límites de tiempo y sugiere procedimientos para llevar a cabo la tarea con la mayor eficacia).
- f. Encargado de dar apoyo (verbal y no verbal a través de la consulta y el elogio de las ideas y las conclusiones de los demás del equipo).
- g. Encargado de aclarar o parafrasear (reformula lo que dicen otros integrantes del grupo para clarificar los puntos tratados).

**3. Roles para formular los conocimientos previos e integrarlos con lo que están aprendiendo:**

- a. Sintetizador (reformula las principales conclusiones del equipo, o lo que se ha leído o analizado, sin referirse a ninguna nota ni al material original).
- b. Corrector (corrige cualquier error en las explicaciones o sintetiza y añade cualquier dato importante que haya sido olvidado).
- c. Encargado de la comprensión (controla que todos los del equipo sepan explicar cómo se llegó a una conclusión).

- d. Investigador o mensajero (recopila el material necesario para el grupo y se comunica con otros equipos y con el maestro).
- e. Analista (relaciona conceptos y estrategias actuales con el material estudiado anteriormente y los marcos cognitivos existentes).
- f. Generador de respuestas u opciones (proporciona al equipo otras respuestas posibles además de las que ya se hayan comentado).

#### **4. Roles para potenciar el pensamiento de los alumnos y mejorar su razonamiento:**

- a. Crítico de ideas (cuestiona las ideas con respeto para llegar al mejor razonamiento posible entre todos).
- b. Encargado de hallar fundamentos (pidiendo respuestas y conclusiones con hechos o razonamientos claros).
- c. Encargado de diferenciar (entre las ideas y los razonamientos con el fin de que todos entiendan la diversidad de puntos de vista).
- d. Encargado de ampliar (las ideas y conclusiones del equipo, añadiendo información).
- e. Inquisidor (responsable de hacer preguntas profundas para analizar o profundizar la comprensión).
- f. Productor de opciones (tras la primera conclusión del grupo, muestra varias respuestas posibles).
- g. Verificador de la realidad (verifica la validez de la tarea atendiendo a las instrucciones, tiempo disponible y la lógica).
- h. Integrador (integra las ideas de todos en una única posición con la que puedan llegar al consenso).

Por otra parte, se encuentran los roles relativos a los recursos, en los que cada integrante proporciona información para incorporarla al producto total; los roles referentes a abordar perspectivas (cada miembro adopta una perspectiva, por ejemplo, económica,

cultural, política...); los roles cognitivos, en los que cada uno introduce un aspecto del proceso de pensamiento crítico al producto final (por ejemplo, el análisis, la aplicación, síntesis, evaluación...).

En resumen, la distribución de roles proporciona seguridad al alumnado. Supone una forma de darle protagonismo a cada alumno, de incentivar que participe en el equipo y que lleve a cabo incluso un rol, que por su personalidad, quizá nunca hubiera desempeñado, le brinda la oportunidad de aprender desde diferentes perspectivas y desarrollando habilidades que tal vez no sabía que tenía. Por ejemplo, una persona tímida probablemente nunca escogería encargarse de la explicación de procedimientos o ideas, es decir, actuar como portavoz, aunque pudiera tener habilidad para la argumentación y fluidez en la exposición.

## **2.7 Técnicas del aprendizaje cooperativo**

Algunas técnicas de aprendizaje cooperativo para emplear en el aula, tomando en consideración a García (2015), son las siguientes:

- Para la fase inicial, en la que se forman los equipos y los alumnos han de conocerse, la cadena de nombres: el alumno debe decir su nombre pero además recordar el de los compañeros anteriores. Lo ideal es que cada alumno exprese cómo le gusta que lo llamen.
- Para la segunda fase, aquella en la que ya se han formado los grupos cooperativos y una vez que se hayan repartido los contenidos a trabajar, el folio giratorio: los integrantes del equipo, de uno en uno, por orden, irán escribiendo palabras o frases que recuerden de la exposición del profesor acerca de la situación de aprendizaje o el proyecto que van a trabajar. Todos deben aportar algo, incluso cuando no recuerden nada, tendrán que escribirlo para

que ningún alumno quede aislado de la dinámica.

- Para la tercera fase, en la que van a trabajar con la información o el contenido del proyecto, lectura compartida: los integrantes del grupo van leyendo por turnos de manera que el primero lee un párrafo y el siguiente lo explica de forma resumida para que todos lo entiendan, y así sucesivamente hasta finalizar el texto. A continuación, se podría dividir el grupo por pareja de hombros para leer el texto por párrafos, sacando las ideas clave y retroalimentándose, también con la elaboración de un esquema o mapa conceptual.
- Por último, para la cuarta fase, en la que se ha de reflexionar sobre lo aprendido, saco de dudas: cada alumno escribe en un folio alguna duda sobre el tema trabajado, expone esa duda dentro del equipo y, si algún miembro del mismo la resuelve, el estudiante que la tenía debe anotarla en su libreta. En el caso de que ninguno de su equipo sepa resolverla, el profesor o la profesora pondrá el folio en el bote de las dudas. Pasados unos minutos, lo abrirá y planteará las dudas en voz alta a los otros grupos para que solidariamente ayuden a resolverlas. Cuando no quede resuelta alguna cuestión, lo hará el docente. Otra técnica recomendable podría ser la cadena de preguntas: para repasar, preparar un examen o como prueba objetiva. Entre todos los integrantes de cada equipo piensan una pregunta y un portavoz la plantea al grupo que esté a su derecha. Ese equipo pensará la respuesta y su portavoz la responderá en voz alta. El siguiente equipo hace lo mismo con el que está a continuación y así sucesivamente hasta que el último le plantee la pregunta al primero. El tiempo para que cada grupo responda y pregunte al siguiente debe ser de 3 a 5 minutos.

En relación con ello, cabe añadir que en ocasiones, aunque se pretenda poner en práctica la metodología cooperativa, debido

al desconocimiento por parte del profesorado de dichas técnicas, la implantación en el aula no se hace efectiva, tendiendo a confundirse estrategias cooperativas con actividades colaborativas.

## 2.8 Mitos de la evaluación en equipo

De lo explicado por Johnson, Johnson y Holubec (1999), extraemos los siguientes mitos en la evaluación de los equipos cooperativos:

- Primer mito: cuando el docente evalúa el aprendizaje, tiene que asignar calificaciones a los alumnos. Ante esto se ha de aclarar que diagnosticar en educación significa recoger datos; establecer calificaciones equivale a emitir un juicio sobre el desempeño de los alumnos. Aunque el docente pueda utilizar los datos que recogió para establecer las calificaciones, el propósito del diagnóstico es mejorar el desempeño de los alumnos y no calificarlos. El diagnóstico debe ser continuo y los datos obtenidos explicados a los alumnos y alumnas para que puedan emitir sus propios juicios sobre cómo mejorar su desempeño.
- Segundo mito: el profesor debe leer todos los escritos de cada alumno o alumna y expresarle sus comentarios. El docente si siguiera esta errónea pauta no daría abasto porque el maestro solo no puede dar suficiente retroalimentación diaria. Pero si se orienta y se hace practicar a los alumnos, ellos mismos pueden adquirir la capacidad de hacerse mutuamente los comentarios necesarios para mejorar su desempeño. Con lo cual, necesitarán aprender a observar y a recoger datos. El docente, por su parte, continuará supervisando concienzudamente el trabajo en equipo e intervenir (si es necesario) con una retroalimentación inmediata y para evaluar muestras de los trabajos de los alumnos.

- Tercer mito: los alumnos no pueden hacer evaluaciones serias. Los alumnos son capaces de evaluar su propio aprendizaje y el de sus compañeros de equipo cuando se les enseña a hacerlo. Deben entender por qué se les pide su participación en la evaluación y qué procedimiento tienen que aplicar. Han de adquirir bastante práctica y experiencia en evaluar ejercicios o actividades y analizar su propia competencia para hacerlo.
- Cuarto mito: Hacer que los alumnos participen en la evaluación resta tiempo al aprendizaje y disminuye el rendimiento. Poder controlar la calidad del trabajo de los compañeros permite mejorar la capacidad de realizar marcos conceptuales y ayuda a construir una referencia para evaluar su propio trabajo. Fomenta un nivel más elevado de razonamiento así como el grado de compromiso respecto del aprendizaje de los demás. No es, por tanto, una pérdida de tiempo la participación de los alumnos en la evaluación, es una parte importante de su enseñanza.
- Quinto mito: La evaluación es únicamente responsabilidad del profesor. El docente es un guía de la enseñanza, crea las condiciones que hagan posible un óptimo aprendizaje y que los alumnos participen en la evaluación, optimiza su aprendizaje y dedicación.

### 3. METODOLOGÍA

Tras esta aproximación teórica acerca del aprendizaje cooperativo, se ha llevado a cabo la investigación acerca de la implantación de este enfoque en las aulas del centro por medio de una metodología cuantitativa. Después de consultar a varios autores, se ha optado por una encuesta de elaboración propia ya que ninguna de las fuentes consultadas contaba con los 22 ítems que se quieren analizar.

### 3.1 Objetivos

Los objetivos que se pretenden lograr por medio de este trabajo son los siguientes:

#### Objetivo general

Analizar la implantación del aprendizaje cooperativo en la dinámica de las clases de un centro educativo concertado del norte de Gran Canaria.

#### Objetivos específicos

- Conocer si los resultados de esta metodología cooperativa en el alumnado son favorables o desfavorables.
- Averiguar el grado de consecución por parte de los docentes al llevar la teoría de este método a la realidad escolar del centro.
- Contrastar los datos de las clases de 4º y 6º de Primaria para valorar si existe distinción en los logros de los dos ciclos.
- Conocer si hay diferencias en la práctica del aprendizaje cooperativo entre niños y niñas.

### 3.2 Procedimiento

Con posterioridad a profundizar en la documentación y recogida de información sobre la metodología cooperativa, el procedimiento que se ha seguido para este trabajo de investigación consta de 4 fases. Primero, se ha escogido la muestra sobre la que se iba a realizar el estudio en el colegio. Seguidamente, se ha elaborado la encuesta, que consta de 22 ítems con 4 respuestas posibles. A continuación, se ha procedido a llevar a cabo la investigación en la realidad escolar, en la que se repartió la encuesta entre un total de 99 estudiantes. Por último, se ha finalizado con el análisis de las respuestas del alumnado para la posterior reflexión en las conclusiones de este trabajo.

### 3.3 Muestra

La muestra de este estudio, como se ha comentado, es de un total de 99 individuos, entre los cuales encontramos 53 niños y 46 niñas.

Figura 2. Muestra.



Estos datos quedan reflejados en las siguientes tablas:

Tabla 1. Muestra de la investigación

	Frecuencia	Porcentaje
Niños	53	53,54%
Niñas	46	46,46%
Total	99	100%

Tabla 2. Muestra de los niños y niñas de 4ªA del centro.

	Frecuencia	Porcentaje
Niños	14	56%
Niñas	11	44%
Total	25	100%

Tabla 3. Muestra de los niños y niñas de 4ªB del centro.

	Frecuencia	Porcentaje
Niños	14	56%
Niñas	11	44%
Total	25	100%

En ambos 4º se observa el predominio de alumnos, con un 56% de la muestra, frente a las alumnas, que comprenden un 44% de la muestra.

Tabla 4. Muestra de los niños y niñas de 6ªA del centro.

	Frecuencia	Porcentaje
Niños	11	45,83%
Niñas	13	54,17%
Total	24	100 %

En 6ªA, sin embargo, las alumnas constituyen un 54,17% de la muestra frente a los alumnos, a los que les corresponde un 45,83 % de la muestra.

Tabla 5. Muestra de los niños y niñas de 6ªB del centro.

	Frecuencia	Porcentaje
Niños	14	56%
Niñas	11	44%
Total	25	100%

En 6ªB, se repite la pauta de los grupos de 4º, ya que se extrae el predominio de alumnos con un 56 % de la muestra frente a las alumnas, que suponen un 44 % de la muestra.

### 3.4 Instrumento

Los resultados recogidos de la encuesta se han obtenido a partir de 4 respuestas posibles a los 22 ítems (véase en el anexo), entre las que los alumnos marcan con una X la que consideren, de acuerdo a la frecuencia con la que se cumplen esos ítems según su experiencia cooperativa en el aula:

- Nunca: 1
- A veces: 2
- Bastantes veces: 3
- Siempre: 4

## 4. RESULTADOS

### 4.1 Resultados para los objetivos 1 y 2

Tabla 6. Media de la respuesta de los alumnos

Ítem	Media				Total
	4ºA	4ºB	6ºA	6ºB	
1	2,72	2,92	3,00	2,56	2,80
2	3,48	3,60	3,46	2,68	3,31
3	2,44	2,68	3,04	2,32	2,62
4	3,20	3,08	3,00	2,72	3,00
5	2,72	3,24	2,75	2,48	2,80
6	3,52	3,56	3,42	2,96	3,37
7	2,68	3,20	3,38	2,92	3,05
8	2,96	3,44	3,67	2,96	3,26
9	1,88	3,12	3,08	2,44	2,63
10	2,96	3,36	3,00	2,64	2,99
11	3,04	2,84	3,00	2,72	2,90
12	2,16	2,48	2,63	2,28	2,39
13	3,20	3,44	3,38	3,00	3,26
14	2,36	3,48	2,88	2,68	2,85
15	3,60	3,60	3,34	3,36	3,48
16	2,48	3,28	3,13	2,72	2,90
17	3,40	3,36	3,42	2,84	3,26
18	3,28	3,44	3,13	2,8	3,16
19	3,52	3,60	3,46	3,16	3,44
20	3,20	3,20	3,20	3,40	3,25
21	3,52	3,44	3,71	3,48	3,54
22	3,28	3,36	3,38	3,40	3,36

En general, la media de las respuestas en las cuatro clases es superior a dos (en un rango de 1 a 4, en el que nunca equivale a 1, a veces a 2, bastantes veces a 3 y siempre a 4), por lo tanto, los resultados del aprendizaje cooperativo en el alumnado son favorables. Asimismo, el grado de consecución por parte de los docentes al llevar la teoría de este método a la realidad escolar del centro es elevado, sin

encontrar distinción por cursos o docentes. De acuerdo con ello, se puede establecer que todo el centro sigue este enfoque y que los profesores de Educación Primaria se encuentran capacitados para su puesta en práctica.

De manera aislada, en 4ºA encontramos una media de 1,88 en el ítem 9, que se refiere a la asignación de roles tomando en cuenta la opinión del alumnado. Sin embargo, esta

cuestión no resulta alarmante dado su carácter subjetivo a la par que su cercanía al rango medio.

En resumen, la media total de la muestra es 3,08, por lo que la implantación de esta metodología cooperativa en el centro es satisfactoria.

## 4.2 Resultados para el objetivo 3

Tabla 7. Media de las clases de 4º y 6º de Primaria

	Media del aula
4ºA	3
4ºB	3,28
6ºA	3,21
6ºB	2,84

No existe distinción en los logros de los dos ciclos puesto que ambos se aproximan al rango 3. Asimismo, se podría añadir que se trata de un aprendizaje cooperativo muy valorado por el alumnado encuestado, ya que la media de todas las clases es un 3,08. De acuerdo con esto, solo 2 alumnos en 4ºA, un niño y una niña, puntúan por debajo de un 2,5 de 4 el aprendizaje cooperativo en el aula, lo que supone que el 8% de los alumnos de esta clase se aproxima a la puntuación negativa. En 4ºB, un niño puntúa por debajo de un 2,5 el aprendizaje cooperativo, lo que supone el 4% de los alumnos del aula. Este patrón se repite en el otro ciclo y es que, en 6ºA, solo una niña lo puntúa por debajo de un 2,5, lo que supone el 4% de los alumnos.

Por último, en 6ºB se amplía la muestra de alumnos que se acercan a la insatisfacción con dicha metodología, siendo 2 niños y 2 niñas los que puntúan por debajo de un 2,5 la práctica de este método, es decir, el 16% de los alumnos del aula. Ahora bien, este resultado sigue sin poderse considerar alarmante, por el contrario, reafirma la consecución favorable por parte del centro.

## 4.3 Resultados para el objetivo 4

Tabla 8. Media de los resultados de los alumnos por sexos

Media							
4ºA		4ºB		6ºA		6ºB	
Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas
2,93	3	3,14	3,55	3,27	3,15	2,79	2,82

No hay una diferencia significativa en la práctica del aprendizaje cooperativo entre niños y niñas. Por lo general, las alumnas tienen mayor media de aceptación de esta metodología, excepto en 6ºA, que es mayor el rango medio de los alumnos que el de las alumnas. De aquí se puede extraer que el centro sigue la premisa de formar en valores desde una educación inclusiva que promueva la igualdad de género. Además, dada la similitud de los resultados de todos los alumnos, sin distinción por clases, se puede intuir que el colegio promueve la atención a la diversidad puesto que ningún alumno de la muestra obtuvo una media individual inferior al rango 2.

## 5. CONCLUSIONES Y AUTOEVALUACIÓN

El primer objetivo planteado estaba dirigido a conocer si los resultados en el alumnado de esta metodología cooperativa eran favorables o desfavorables en el centro, con lo que se ha superado con éxito, pues la media de la puntuación supera el 2 en un rango de 1 a 4 en todas las clases, por lo tanto, se ha adquirido la cooperación como principio metodológico fundamental tal y como defendían Sánchez y Ainscow (2018). En relación con ello, los resultados de esta encuesta refuerzan las conclusiones de la evaluación diagnóstica de Vela y Catalán (2014), la cual esclarecía que esta metodología es eficaz para favorecer la Mejora de la Calidad Educativa.



Por otra parte, del estudio se concluye que los alumnos, en términos mayoritarios, están de acuerdo con los compañeros de su grupo, les gusta trabajar en equipo y les resulta agradable, ya que bastantes veces se ayudan entre sí en los trabajos o deberes. De ello se deduce su entendimiento del método porque como señala Pujolàs (2009) cooperar implica apoyarse respectivamente y ayudarse y los resultados muestran esta tendencia en los alumnos del centro. Además, se extrae que el alumnado es capaz de llegar a un consenso cuando todos no piensan lo mismo y que, con frecuencia, muestran buena actitud para hacer las tareas.

Por consiguiente, están conformes con los roles del equipo (encargado del material, portavoz, secretario, encargado del silencio), por lo que, siguiendo la línea de Johnson, Johnson y Holubec (1999), los docentes han sabido adjudicar un rol concreto a cada alumno, en ocasiones, teniendo en cuenta sus opiniones para darlos. En consecuencia, los compañeros de cada grupo respetan los roles de los demás, aunque en menor medida sus opiniones cuando no están de acuerdo. Esto deriva en que se sientan cómodos trabajando en grupo, puesto que, los resultados confirman las apreciaciones de Johnson, Johnson y Holubec (1999), según las cuales, la asignación de roles reduce las actitudes pasivas o dominantes, asegura que el grupo emplee técnicas grupales y forma una interdependencia entre ellos, para que trabajen juntos de forma productiva. Sin embargo, el análisis de los mismos también deja entrever que se ha de reforzar el respeto al punto de vista del compañero, ya que se logra solo a veces, aunque teniendo en cuenta la participación de todos los miembros como fortaleza, se percibe que, en general, los estudiantes desarrollan su capacidad crítica sobre los hechos gracias a la cooperación, de acuerdo con las investigaciones de Salmerón (2010).

No obstante, resulta interesante mencionar que suelen prestar atención cuando hablan sus compañeros y creen, en general, que a los demás les importa su opinión por

lo que les parece interesante trabajar en un grupo, en el que todos los miembros aportan ideas para hacer las actividades entre todos, por lo tanto, "en las actividades cooperativas, los individuos buscan resultados que resulten beneficiosos para sí mismos y, al mismo tiempo, para todos los otros integrantes del grupo" (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 4). Por último, cabe añadir que entre ellos se crea la interdependencia positiva mencionada por Johnson, Johnson y Holubec (1999), en la que los esfuerzos de cada integrante, benefician a todo el grupo.

El segundo objetivo era averiguar el grado de consecución por parte de los docentes en llevar la teoría de este método a la realidad escolar del centro y en ello parece no haber distinción entre las clases, pues, principalmente los ítems referidos a la labor docente han sido superiores al rango 3 en las 4 aulas. Cabe especificar que los docentes llevan a cabo la metodología cooperativa porque bastantes veces se trabaja por equipos, haciendo las actividades correspondientes entre todos. Además, se ha de aclarar que el tutor o tutora de cada clase resuelve las dudas a los alumnos y tiene en cuenta lo que ya saben para hacer las tareas en grupo. En resumen, el profesorado está capacitado para poner en práctica la cooperación en el aula, con lo que en este colegio se ha logrado suplir la necesidad de formar a los maestros en técnicas de aprendizaje cooperativo, mencionada por León del Barco y Latas Pérez (2007), probablemente por tratarse de un requisito fundamental para impartir clase en el centro. Siguiendo la línea de Rué (1998), este colectivo ha interiorizado que debe haber cooperación entre el que enseña y el que aprende y a su vez, el alumnado considera que cooperar ayuda a aprender.

El tercer objetivo consistía en contrastar los datos de las clases de 4º y 6º de Primaria para valorar si existe distinción en los logros de los dos ciclos. De ello se puede deducir que los logros de los dos ciclos se aproximan al rango 3 por lo que no se podría establecer una diferencia plausible en cuanto al ciclo ni

al desempeño del profesorado tutor de las clases (como se ha aclarado).

Con respecto al cuarto objetivo, conocer si hay diferencias en la práctica del aprendizaje cooperativo entre niños y niñas, se establece que no hay una diferencia significativa entre niños y niñas pues ambos se aproximan al rango 3 en todas las aulas. De acuerdo con esto, no existe un patrón de éxito o fracaso según el sexo en este método. Esto supone un resultado muy positivo para el centro ya que denota una educación general en valores por la que el aprendizaje cooperativo abarca a la diversidad del alumnado como se señalaban Pujolàs, Riera, Pedragosa y Soldevila (2005), al menos en lo que a la igualdad de género se refiere. Sobre ello, se ha de hacer énfasis en que la estructura cooperativa favorece el buen clima en el aula, de manera que, siguiendo la línea de la investigación de Salmerón (2010), los alumnos regulan su propia conducta y la de sus compañeros satisfactoriamente de igual manera en ambos sexos.

## **5.5 Limitaciones del trabajo y propuestas de mejora**

En cuanto a las limitaciones del trabajo, cabe mencionar que no se analiza el punto de vista de los docentes, ya que la encuesta va dirigida únicamente a la valoración que hacen los alumnos de la práctica del aprendizaje cooperativo. Sería interesante investigar también desde el punto de vista del profesorado y de los familiares.

Además, la muestra de la investigación se centra en el primer curso del segundo ciclo y el primero del tercero, por lo que, como propuesta de mejora, se podría analizar el inicio del aprendizaje cooperativo en Educación Primaria, incluyendo como sujetos de estudio a los alumnos del primer ciclo, aunque dada su edad y su desarrollo madurativo sus respuestas puedan ser menos concluyentes, pues estarán en un periodo en el que tenga gran relevancia el trabajo individual para la adquisición de la lectoescritura.

En general, esta investigación ha tenido resultados satisfactorios por lo que, queda demostrado que inclusión y aprendizaje cooperativo están estrechamente vinculados como refería Maset (2012), aunque se debe profundizar más en los factores por mejorar en el aprendizaje cooperativo del centro. Para ello, se podrían analizar las respuestas que menor media hayan obtenido, consultando con la visión de todo el profesorado que imparte clase a las aulas que han sido objeto de estudio, para averiguar las causas de que la respuesta a los ítems se haya alcanzado en menor medida.

En definitiva, el aprendizaje cooperativo es la metodología educativa del presente y del futuro para formar a ciudadanos competentes y formados en valores ya que “los miembros de un equipo de aprendizaje cooperativo tienen una doble responsabilidad: aprender ellos lo que el profesor les enseña y contribuir a que lo aprendan también sus compañeros de equipo” (Pujolàs, 2008, p. 37). En síntesis, el trabajo en equipos cooperativos es un paso más hacia el aprendizaje compartido y solidario porque “saber cooperar implica aprender de los otros y con los otros” (Durán, 2009, p. 183).

## 7. REFERENCIAS

- Bará, J., Domingo, J. y Valero, M. (abril, 2005). *Técnicas de aprendizaje cooperativo*. Recuperado de [https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2013/08/sobre\\_aprendizaje\\_cooperativo.pdf](https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2013/08/sobre_aprendizaje_cooperativo.pdf)
- Correa, J. B. (2018). El diálogo cultural de la escuela y en la escuela. *Estudios pedagógicos*, 34(2), 193-206. Recuperado de <http://revistas.uach.cl/pdf/estped/v34n2/art12.pdf>
- Domingo, J. (febrero, 2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de trabajo social*, 21, 231-246. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/38812746.pdf>
- Durán, D. (2009). Aprender a cooperar. Del grupo al equipo. *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*, 6, 182-196. Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=v5lyAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA182&dq=cooperar+es&ots=F-vsHnObFe&sig=fL7i18xRLaewnT8Wskow41pcnY#v=onepage&q=cooperar%20es&f=false>
- Fernández, N. G. y Ruiz, M. R. G. (mayo, 2007). El Aprendizaje Cooperativo como estrategia de Enseñanza-Aprendizaje en Psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(6), 1-13. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2283799>
- García, P. A. (2015). *El aprendizaje cooperativo en el aula* (Tesis de pregrado). Cantabria, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula* (Gloria Vitale, trad.). Buenos Aires: Paidós SAI-CF. (Obra original publicada en 1994). Recuperado de <https://www.guao.org/sites/default/files/biblioteca/El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>
- Johnson, D. W., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *Nuevos Círculos del Aprendizaje*. Buenos Aires: Aique. Recuperado de <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/30/30JOHNSON-David-JOHNSON-Roger-y-JOHNSON-HOLUBEC-Edythe-Que-es-el-aprendizaje-cooperativo.pdf>
- León del Barco, B. y Latas Pérez, C. (octubre, 2005). Nuevas exigencias en el proceso de enseñanza aprendizaje del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea: La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 8(6) 45-48. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2170/217017186009.pdf>
- León del Barco, B. y Latas Pérez, C. (2007). La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de psicodidáctica*, 12(2), 269-277. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/175/17512208/>
- Liesa, E., Castelló, M. y Becerril, L. (2018). Nueva escuela, ¿nuevos aprendizajes? *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2, 15-29. Recuperado de <http://www.rexe.cl/ojs/index.php/rexe/article/view/489/405>
- Pujolàs, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Aula de innovación educativa*, 170, 37-41. Recuperado de <https://convivencia.files.wordpress.com/2008/11/au17008.pdf>
- Pujolàs, P. (2009, mayo-agosto). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de educación*, 349, 225-239. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349\\_11.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_11.pdf)
- Pujolàs, P., Riera, G., Pedragosa, O., y Soldevila, J. (2005). *APRENDER JUNTOS ALUMNOS DIFERENTES (I) El "qué" y el "cómo" del aprendizaje cooperativo en el aula*. España: Octaedro. Recuperado de [http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/Aprenderjuntos\\_Alumnosdiferentes\(1\)\\_Pujolas\\_25p.pdf](http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/Aprenderjuntos_Alumnosdiferentes(1)_Pujolas_25p.pdf)
- Rué, J. (septiembre, 1998). El aula: un espacio para la cooperación. En Mir (Ed.), *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia* (pp. 17-24). Barcelona, España: GRAÓ. Recuperado de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=e-SEL9eqnyQC&oi=fnd&pg=PA17&dq=related:Nt\\_E770pKr0J:scholar.google.com/&ots=qNRtkLVQag&sig=b2Q250HjuRabyRGI4t3r\\_UyRbpk#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=e-SEL9eqnyQC&oi=fnd&pg=PA17&dq=related:Nt_E770pKr0J:scholar.google.com/&ots=qNRtkLVQag&sig=b2Q250HjuRabyRGI4t3r_UyRbpk#v=onepage&q&f=false)
- Sánchez, A. M. H. y Ainscow, M. (2018). Equidad e Inclusión: Retos y progresos de la Escuela del siglo XXI. *Revista RETOS XXI*, 2, 13-22. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/retoxxi/article/view/2056/3009>

- Salmerón, C. (2010). *Desarrollo de la competencia social y ciudadana a través del aprendizaje cooperativo* (Tesis doctoral). Granada, España: Universidad de Granada. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/5667/1891732x.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Slavin, R. E. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique. Recuperado de <http://www.ecoasturias.com/images/PDF/slavin-el-aprendizaje-cooperativo.pdf>
- Navarro, I. González, C. López, B, Contreras, A. (julio, 2019). Aprendizaje cooperativo basado en proyectos y entornos virtuales para la formación de futuros maestros. *Educar*, 55(2), 1-23. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Ignasi\\_Navarro\\_Soria/publication/332754537\\_Aprendizaje\\_cooperativo\\_basado\\_en\\_proyectos\\_y\\_entornos\\_virtuales\\_para\\_la\\_formacion\\_de\\_futuros\\_maestros/links/5cc83d84a6fdcc1d49b9e196/Aprendizaje-cooperativo-basado-en-proyectos-y-entornos-virtuales-para-la-formacion-de-futuros-maestros.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Ignasi_Navarro_Soria/publication/332754537_Aprendizaje_cooperativo_basado_en_proyectos_y_entornos_virtuales_para_la_formacion_de_futuros_maestros/links/5cc83d84a6fdcc1d49b9e196/Aprendizaje-cooperativo-basado-en-proyectos-y-entornos-virtuales-para-la-formacion-de-futuros-maestros.pdf)
- Vela, M. J. G. y Catalán, J. P. C. (2014). Aprendizaje Cooperativo en Primaria: Teoría, Práctica y Actividades Concretizadas. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 28, 109-133. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/3810/4241>
- Vélez, A. P. y Olivencia, J. J. L. (2019). Metodologías cooperativas y colaborativas en la formación del profesorado para la interculturalidad. *Tendencias pedagógicas*, 33, 37-46. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6828732>

## 8. ANEXO

### Encuesta de aprendizaje cooperativo en el centro

Mi edad:

Mi curso:

Soy niño

Soy niña

Nombre de mi profesor o profesora:

<b>Responde individualmente (marcando con una X).</b>	Nunca	A veces	Bastantes veces	Siempre
1. ¿Estoy de acuerdo con los compañeros de mi grupo?				
2. ¿Me gusta trabajar en grupo?				
3. ¿Me ayudan los compañeros de mi grupo en los trabajos o deberes?				
4. ¿Ayudo a los compañeros de mi grupo en los trabajos o deberes?				
5. Cuando todos no pensamos lo mismo, ¿somos capaces de ponernos de acuerdo?				
6. ¿Es agradable trabajar con mi grupo?				
7. ¿Mi grupo tiene buena actitud para hacer las tareas?				
8. ¿Estoy conforme con los roles del equipo (encargado del material, portavoz, secretario, encargado del silencio)?				
9. ¿Se tuvieron en cuenta nuestras opiniones (las de los alumnos) para dar los roles de los equipos?				
10. ¿Los compañeros del grupo respetan los roles de los demás (encargado del material, portavoz, secretario, encargado del silencio)?				
11. ¿Acepto las opiniones de los demás del grupo aunque no esté de acuerdo?				
12. ¿Aceptan mi opinión aunque no estén de acuerdo?				
13. ¿Me siento cómodo o cómoda trabajando en grupo?				
14. ¿Trabajamos mucho en grupos?				
15. ¿Presto atención cuando hablan mis compañeros?				
16. ¿Siento que les importa mi opinión y que me escuchan?				
17. ¿Me resulta interesante trabajar en grupo?				
18. ¿Todos los miembros de mi grupo aportan ideas?				
19. ¿Trabajar en grupo me ayuda a aprender?				
20. Cuando trabajamos en grupo, ¿hacemos la actividad entre todos?				
21. ¿El tutor o tutora nos resuelve las dudas?				
22. ¿El tutor o tutora tiene en cuenta lo que ya sabemos para hacer las actividades en grupo?				



## INTERCULTURALIDAD Y AULAS INCLUSIVAS

**Cynthia del Pino Domínguez Domínguez**

### **Resumen:**

*La educación inclusiva tiene una gran importancia para el desarrollo psicoevolutivo del alumnado es por ello por lo que desde los centros de educación se debe llevar a cabo una metodología en el que se fomenten estos principios, teniendo en cuenta las características tanto del alumnado, del profesorado y del entorno. Por esta razón se ha llevado a cabo la siguiente investigación, dado el alto nivel de interculturalidad que existe en las Islas Canarias, se realizará un estudio para comprobar si el alumnado extranjero residente en las islas recibe una formación inclusiva.*

### **Palabras clave:**

*Educación inclusiva, interculturalidad, multiculturalidad*

## 1. INTRODUCCIÓN

La interculturalidad en la sociedad actual es un concepto que se debe tener claro, sobre todo en las escuelas. Su desarrollo va a movilizar los postulados de la educación inclusiva. Desde esta perspectiva todos los alumnos deben de ser aceptados tal y como son para que se puedan cumplir los objetivos educativos.

El propósito principal de este TFG es investigar si en las aulas de educación primaria se llevan a cabo las condiciones que propone la educación inclusiva, para que de este modo sea viable la escolarización del alumnado extranjero. Con esta amplia finalidad hemos diseñado una investigación bajo los requerimientos de un estudio de caso.

Este trabajo es de real importancia, para que la sociedad sea consciente de que nos estamos convirtiendo en una sociedad sin barreras, donde todo tipo de personas somos

valoradas y respetadas de forma igualitaria. Gracias a la mezcla de culturas que nos permite aprender a respetar otras formas de vida y de pensamiento diferente a la propia. Por lo tanto, es imprescindible para la sociedad actual, entender que todas las personas que conviven en una misma sociedad tienen los mismos derechos, todos somos iguales.

En cuanto al valor que tiene este trabajo para la educación, los docentes deben tener claro que las aulas están abiertas para todo tipo de alumnado, deben llevar a cabo una educación inclusiva para que el alumnado extranjero pueda cumplir sus objetivos en la educación. En el aula, es uno de los factores más importantes que influye a los alumnos, por lo tanto, si el docente es la primera persona que respeta y valora a los demás, sus alumnos también lo harán. Serán ciudadanos respetuosos con los derechos de las demás personas que conviven.

Observar diversas sesiones de clase para acometer el estudio que aquí presentamos ha permitido que nos diéramos cuenta que aún queda mucho por hacer en educación. Que exista un buen ambiente en el aula no significa que todos los alumnos estén aprendiendo para conseguir sus objetivos. Los maestros y futuros docentes debemos trabajar para que exista una educación inclusiva donde se lleve a cabo todas las condiciones de esta, de manera natural. No debe ser un doble trabajo para el educador poder mantener estas condiciones. A lo largo de este documento se explican los requerimientos que debe tener este tipo de educación. Nosotros, profesoras y profesores, debemos tenerlos claros para que no suponga un doble trabajo poder mantener las condiciones de una educación inclusiva.

Este documento queda dividido en varios apartados, en primer lugar, nos encontramos con los objetivos que se llevaron a cabo a la hora de realizar el trabajo, a continuación, están los referentes teóricos divididos en tres grandes apartados donde veremos la definición de interculturalidad y multiculturalidad, la definición de aula inclusiva, la diferencia entre integración escolar y educación inclusiva, los principios, las condiciones y aspectos de la educación inclusiva, cómo debe ser el ambiente en el aula, los factores y las estrategias para llevar a cabo un aula inclusiva. También podemos observar la definición del aula intercultural y las reflexiones pedagógicas para la formación intercultural del profesorado.

En los siguientes apartados se describe la metodología utilizada para la correcta realización de este trabajo, seguido de los resultados obtenidos durante la observación realizada en el aula de un centro de Educación Primaria. Por último, se plantea la discusión y conclusiones del documento. El trabajo también consta de bibliografía y anexos donde podremos ver los registros del aula que sirvieron como base para analizar lo que nos propusimos en los objetivos.

## 2. OBJETIVOS

El propósito principal de este trabajo reside en averiguar si en las aulas de primaria se crean las condiciones adecuadas desde la perspectiva de la educación inclusiva para que la escolarización del alumnado extranjero se produzca en el contexto adecuado. Desde este amplio propósito se marcaron los siguientes objetivos:

- Observar las prácticas que se desarrollan durante la impartición de diversas áreas.
- Analizar las rutinas, actividades, recursos, espacios y tiempos en que se desarrollan esas prácticas.
- Contrastar con los referentes teóricos que se contemplan desde la perspectiva inclusiva.

## 3. REFERENTES TEÓRICOS

### 3.1 Interculturalidad y Multiculturalidad

La interculturalidad se puede definir como proceso en el cual existe una constante relación, comunicación, y aprendizaje entre individuos, grupos conocimientos, valores y tradiciones distintas, dirigidas a tenerse un respeto mutuo y un crecimiento de las capacidades de las personas, independientemente de sus diferencias culturales y sociales (Walsh, 1998).

También debemos tener claro que la interculturalidad es una situación donde diferentes culturas tienen contacto a través del diálogo y el reconocimiento entre ellas. Supone una *relación de igualdad, de intercambio, de diálogo, de participación y convivencia, de autonomía y reciprocidad, de hacer para toda la sociedad. Conlleva una busca cooperativa e intencional de un espacio sociocultural común, sin renunciar a la específica diferencial*



de cada una de las partes (Martínez y Carreras 1998).

En cuanto a la multiculturalidad, debemos saber su definición claramente, por lo tanto, podemos definir la multiculturalidad como la “coincidencia en un mismo territorio de grupos culturales diversos que conviven en sociedad” (Pérez, 2004).

Por lo tanto, sabemos que la interculturalidad es la convivencia de varias culturas en una misma sociedad y la multiculturalidad es la coexistencia de culturas en la misma sociedad. En el cuadro 1 podemos observar las principales diferencias de los dos conceptos.

**Tabla 1. Diferencia entre Multiculturalidad e Interculturalidad. (Gallego, 2016, p.8).**

Multiculturalidad	Interculturalidad
Coexistencia	Convivencia
Descriptivo	Prescriptivo, normativo e intencional
Conocimiento	Reconocimiento
Territorio	Relaciones
Tolerancia rendimiento indentitario	Mestizaje
Identidad	Respeto
Construcción de alteridades (“alternar” o cambiar la propia perspectiva del otro)	Descubrimiento de adscripciones identitarias (reivindicación de identidades invisibilizadas)

Para tener más claro los conceptos de interculturalidad e interculturalidad es necesario conocer la diferencia entre los conceptos de *diversidad*, *diferencia* y *desigualdad*. Ya que para conseguir un aula inclusiva es necesario

tener claro todos estos términos. En primer lugar, podemos definir la *diversidad* como las características que posee una persona, un contexto, la propia naturaleza, por la que es como es, no como nos gustaría que fuera. Esto es un hecho objetivo, es una realidad de la naturaleza. Conlleva una visión objetiva. Resaltar que educar en diversidad es una de las condiciones básicas del aula inclusiva. En segundo lugar, la *diferencia* es una representación cognitiva de la diversidad. Valoración que se hace de ella. Puede ser valorada con rechazo o con comprensión. Es una aparición subjetiva. Por último, la *desigualdad*, establece diferencias entre las personas en función de sus cualidades y características (Marchena, 2006).

### 3.2 Aula inclusiva

En lo referente a la educación inclusiva se define como educación para todos que tiene como objetivo educar desde un mismo centro educativo sin excluir a ningún alumno, que no existan las escuelas especiales, solo las ordinarias. Será en el mismo centro donde deberá acudir todo el alumnado.

*“El objetivo de estas escuelas consistirá en garantizar que todos los alumnos-los discapacitados físicos y psíquicos graves y profundos, los que plantean serios problemas de disciplina, los corrientes, los superdotados, y quienes están en situación de riesgo, sean aceptados en pie de igualdad, reconocidos por lo que cada uno tiene que ofrecer a la comunidad educativa y se les ofrezcan las ayudas necesarias para que su aprendizaje sea satisfactorio.” (Stainback y Stainback, 1999, p.73)*

Según Ainscow (2006), la definición de inclusión se puede observar desde diferentes perspectivas, en primer lugar nos encontramos con la visión desde la inclusión en relación con la discapacidad y las necesidades educativas especiales, por otro lado, la inclu-

sión como respuesta a las exclusiones disciplinarias, en tercer lugar, la inclusión referida a todos los grupos vulnerables a la exclusión, otra perspectiva que propone el autor es la inclusión como promoción de escuela para todos y por último la inclusión como educación para todos.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, (UNESCO, 2008) define la educación inclusiva como una educación que llegue a todos los alumnos con derecho a recibir una educación de calidad que complazca sus necesidades básicas de aprendizaje y favorezca sus vidas. Prestando especial atención a los grupos vulnerables y marginados.

### 3.2.1 Diferencia entre educación inclusiva e integración escolar

Se define integración escolar como proceso mediante el cual ciertos niños reciben apoyo para poder participar en las explicaciones de los colegios, aunque estas explicaciones no han sufrido ninguna variación a pesar de estar estos alumnos presentes en el aula. Sin embargo, la educación inclusiva invita a que los contenidos sufran cambios para que todo lo que se imparte en el aula pueda ser entendido por todo el tipo de alumnado (Ainscow, 1999).

En la figura 1 se representa gráficamente el enfoque diferenciador de educación inclusiva e integración escolar que explica Ainscow.

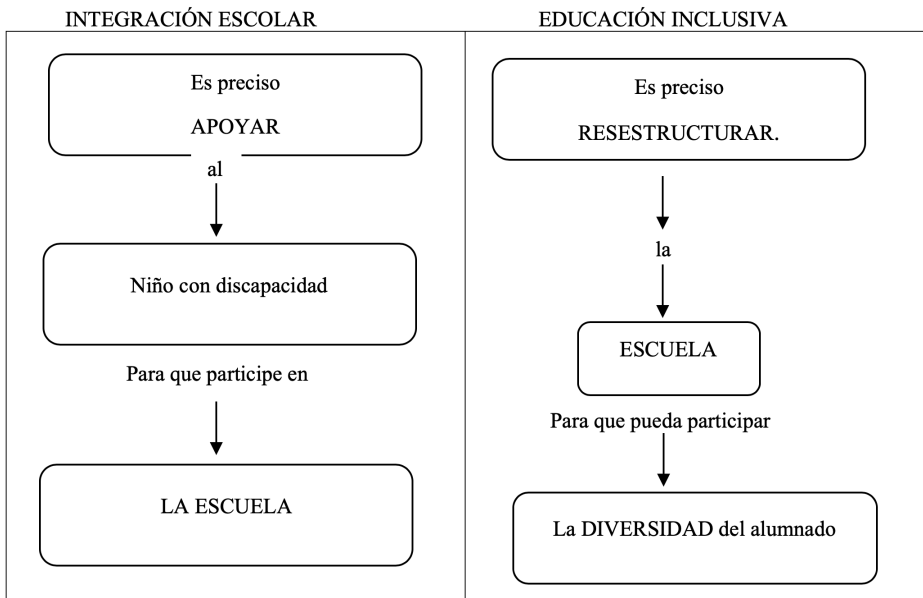


Figura 1. Diferencias entre la Integración Escolar y la Educación Inclusiva. (Marchena, 2006, p.74).

### 3.2.2 Principios de la educación inclusiva

El departamento de educación de New Brunswick, lugar donde más se está luchando por que la educación inclusiva llegue no solo a sus escuelas sino a todos los lugares del mundo (Berrueto, 2006, p.16) define los

principios de esta corriente educativa en los siguientes términos:

- Todos los niños pueden aprender.
- Todos los niños van a aula que les corresponde por su edad en la escuela de su barrio o localidad.

- Todos los niños reciben un currículo relevante por necesidad.
- Todos los niños reciben actividades complementarias y extraescolares.
- Todos los niños se benefician de la cooperación y la colaboración entre la casa, la escuela y la comunidad.

Australia es otro de los países que promueve la educación inclusiva desde las administraciones educativas. El departamento de Educación y Formación del Gobierno de Western Australia establece como principios fundamentales de la acción educativa los siguientes (WA DEFT, 2004):

**Principio 1:** Proporcionar acceso y participación. Todos los estudiantes tienen derecho a inscribirse, acceder y participar en la escuela, que ha de responder a sus necesidades individuales.

**Principio 2:** Valorar la diversidad. Todos los niveles educativos han de respetar la diversidad y trabajar en un marco inclusivo.

**Principio 3:** Asegurar los ajustes y la toma de decisiones de cada escuela. Las escuelas tienen que seleccionar y adaptar sus servicios, apoyos y programas para atender a sus estudiantes.

**Principio 4:** Implementar un nuevo marco para la ubicación de los recursos. Los recursos tienen que repartirse de manera equitativa a las necesidades los alumnos.

**Principio 5:** Conjugar la pedagogía con las necesidades del estudiante. El sistema apoya el desarrollo de estrategias pedagógicas para responder a las necesidades individuales de los estudiantes.

**Principio 6:** Proporcionar programas y servicios sensibles a las necesidades de los alumnos. Una amplia gama de servicios coordinados y flexibles.

**Principio 7:** Colaborar para obtener mejores resultados. Los servicios tienen que proporcionarse y apoyarse sobre los modelos de colaboración.

### 3.2.3 Condiciones de un aula inclusiva

Concretar en elementos prácticos organizativos y didácticos todos los principios que postula la educación inclusiva supone descender a situaciones de clase muy específicas, ya que son varios los factores que precisan ser reestructurados. Para alcanzar nuestros objetivos y que un grupo de alumnos todos diferentes sean capaces de alcanzar las metas del curso escolar debemos modificar la metodología del profesorado, la forma de comunicación entre ellos o las tareas que les manda cada día. A continuación, desarrollaremos los aspectos prácticos que debe tener en cuenta un profesor para llevar a cabo un aula inclusiva.

#### 3.2.3 Aspectos para organizar un aula inclusiva

Siguiendo las explicaciones de Marchena (2006), desde el punto de vista organizativo habría que tener en cuenta las siguientes condiciones:

- Las *rutinas*: En todas las aulas es necesario mantener un orden en las tareas que se realizan diariamente, por ejemplo, dar los buenos días, levantar la mano para pedir el turno de palabra. Al realizar esto todos los días será más fácil de aprender para los alumnos con dificultades ya que realizando continuamente las normas será más seguro que en algún momento las realice por sí solo.
- Las *actividades*: Las tareas deben ser diversas y variadas ya que así todo el alumnado podrá realizarlas, en cambio si realizamos todas las actividades iguales es más probable que lleguemos al fracaso.
- Los *recursos*: Estos ayudarán al docente y al alumnado a que haya una mejor respuesta a la diversidad. Ya que tener un apoyo ayuda a que la teoría sea mejor percibida, como por ejemplo con la ayuda de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's). No obstante, todos los recursos deben ser también lo

más variados posible, huyendo del uso casi exclusivo del libro de texto.

- Los *espacios*: Estos deben ser flexibles, no es necesario mantener la organización del aula igual durante todo el curso, ya que los alumnos pueden estar sentados tanto en grupo como de manera individual a lo largo del día.
- El *tiempo*: Es necesario distribuir bien el tiempo para realizar tareas variadas y motivadoras, dependiendo de la edad de los alumnos, las actividades a realizar, el momento de la jornada escolar, etc.

### 3.2.5 Cómo debe ser el ambiente en el aula inclusiva

Continuando con Marchena (2006), el ambiente debería responder a los siguientes criterios:

La relación entre los alumnos: Es aconsejable que en el aula no existan situaciones de competitividad y se promocióne el trabajo en grupo para evitar un mal ambiente en el aula.

La disposición de los alumnos hacia las tareas de clase: La motivación de los alumnos hacia las actividades que se realizan en el aula es un indicativo de que existe satisfacción entre los alumnos. Por otro lado, debemos tener en cuenta si notamos insatisfacción o dificultades en las tareas la disposición de los alumnos no está en los mejores parámetros.

La relación entre profesor y alumno: Para educar en diversidad un profesor debe ser comprensivo con sus alumnos, debe valorar a sus alumnos, mantener situaciones de humor en el aula, ser flexible. Por el contrario, un docente que no educa en diversidad, no valora a sus alumnos, crea situaciones de conflicto, existe favoritismo, descrédito u omisiones.

### 3.2.6 Factores que intervienen en el clima del aula del aula inclusiva

De acuerdo con Barreda (2012), para conseguir un buen ambiente en el aula inclusiva debemos tener en cuenta, entre otros, los siguientes elementos. La clase, espacio físico:

Las mesas pueden ser una característica física de la clase, pero está relacionada con la metodología que se quiera llevar a cabo. Según Vaello (2011), los cambios en el aula son necesarios, si se mantiene la misma disposición durante todo el curso, se va a favorecer a la formación de subgrupos, algunos de ellos pueden llegar a ser negativos, por lo tanto, se pueden realizar diferentes cambios en la distribución.

1. Distribución en U: El docente puede controlar todos los espacios por igual y se favorece la comunicación entre los alumnos.
2. Distribución en O: Favorece a que el profesor sea uno más en el grupo.
3. Distribución pareja controlada: Útil para la realización de actividades individuales donde se establezca un sistema de ayuda entre compañeros.

- La metodología: La metodología es un factor que puede condicionar mucho el clima del aula. Es el docente el que decide si lleva a cabo una metodología u otra, por lo tanto, debe tener en cuenta cual elegir ya que es el gestor del clima del aula.

- Los alumnos: El alumnado es un grupo definitivo de las variables que afectan al clima en el aula. Las variables individuales de cada alumno realizan aportaciones al aula y por lo tanto al clima, estas variables pueden ser la edad, el carácter, la motivación. Actualmente también se debe tener en cuenta la procedencia sociocultural, ya que aporta gran variedad en el aula.

### 3.2.7 Estrategias para el aula inclusiva

Pujolàs (2011) establece tres estrategias básicas para que la educación inclusiva las cuales deben formar un dispositivo pedagógico complejo, en el centro y en el aula, que sin ser provocada se fomente la participación de todo el alumnado. El aula inclusiva debe

basarse en tres estrategias pedagógicas para que pueda ser llevada a cabo correctamente.

1. La personalización de la enseñanza: Todos los alumnos son diferentes por lo tanto debemos tener en cuenta cada una de sus necesidades, no podemos guiarnos por la mayoría del aula ya que todo el alumnado debe de alcanzar los objetivos básicos, por lo tanto, llevamos a cabo la “programación múltiple”, consiste en llevar a cabo diferentes formas de comunicarnos para llegar a todo tipo de alumnado. Múltiples actividades que lleguen a todos los alumnos, múltiples formas de evaluar, que se ajusten a las múltiples formas de ser de los alumnos.
2. La autonomía del alumnado: Los alumnos deben aprender a aprender, el alumnado debe aprender a ser autónomo, para que así el profesorado puede prestar más atención a los que no son tan autónomos a la hora de trabajar.
3. La reestructuración cooperativa del aula: Consiste en reestructurar el aula de manera que el profesor no sea el único que enseña, sino aprender todos de todos ya que cada persona que está en aula tiene algo que enseñar a los demás, es importante fomentar el trabajo en equipo ya que los alumnos pueden aprender unos de los otros, se corrigen mutuamente, cooperar y ayudarse a la hora de aprender.

### **3.3 Aula Intercultural**

Jordán (2009) refiere que “la educación intercultural pretende formar en todos los alumnos de todos los centros una competencia cultural madura; es decir, un bagaje de actitudes que les capacite para funcionar adecuadamente en nuestra sociedad multicultural y multilingüe” (Jordán, 1999, p.65).

La educación intercultural, debe recoger todos los principios del aula inclusiva, ya que esta se basa en la educación para todos, por lo tanto, educación intercultural parte del respeto y la valoración de la diversidad cultu-

ral, busca erradicar elementos que dificulten la convivencia entre cultural como la discriminación, la exclusión, el racismo (Fornet, 2004).

#### **3.3.1 Reflexiones y propuestas pedagógicas para la formación intercultural del profesorado**

La interculturalidad en la escuela es un paso educativo de gran importancia social, ya que se considera que ayuda a favorecer la creación de una cultura de la diversidad, que va más allá de aceptar, sin más, la diversidad cultural en una escuela, un barrio o una ciudad. Nos referimos a que la educación intercultural es un medio hacia la apertura y de fomento de la formación de los miembros de la comunidad educativa. Esto conlleva que cualquier acción o medida educativa denominada intercultural y concebida en el contexto escolar, puede y tiene la capacidad de influir y generar procesos educativos de carácter comunitario. Es decir, la educación intercultural en la escuela es el primer paso de intervenciones educativas interculturales que no deben llevarse a cabo en el ámbito puramente académico, aunque, como es lógico pensar, es evidente que la escuela es un ambiente ideal para el crecimiento práctico del aula inclusiva. Es más, el aula es el entorno ideal de formación para la convivencia de diferentes culturas en donde toda la comunidad educativa (profesorado y familia) podrá ejercitar los valores democráticos y de la diversidad (Olivencia, 2011).

Desde este planteamiento, “la escuela intercultural es inclusiva y viceversa, ya que debe ser una institución donde hombres y mujeres aprendan valores y actitudes que aseguran una convivencia en la diversidad personal y cultural libre, pacífica, respetuosa y no discriminatoria”. (Olivencia, 2011, p.9). Nos parece necesario analizar un modelo educativo intercultural e inclusivo que acepte la disfunción de esa cultura de la diversidad tan importante y próspera para el aprovechamiento educativo de toda la diversidad

cultural que implica el fenómeno migratorio de la actualidad.

Entre las principales características que tendría este modelo apuntamos las siguientes (Olivencia, 2011):

- El profesorado debe promover actitudes democráticas, solidarias y respetuosas.
- La comunidad educativa necesita reflejar la diversidad cultural, lingüística y étnica existente en su contexto socioeducativo.
- El currículo y los materiales didácticos deben presentarse desde diferentes perspectivas culturales, sobre conceptos, procedimientos y valores.
- Tanto el profesorado como el alumnado necesitan adquirir competencias interculturales para la mejora de la convivencia y la gestión positiva de los conflictos interculturales.
- Los equipos directivos pueden y deben impulsar la participación activa de todas las familias y agentes educativos del contexto escolar.
- La comunidad educativa requiere de todos los apoyos sociales y escolares disponibles para aprovechar educativamente la diversidad cultural como una riqueza y no como un problema.
- El docente debe convertirse en creador y recreador de materiales curriculares interculturales, formándose en estrategias educativas interculturales inclusivas y creativas, así como en destrezas socioemocionales de afrontamiento de los conflictos interculturales.

El objetivo principal de esta propuesta no es llevar a cabo una educación inclusiva desde las administraciones sino desde el aula, con la participación de alumnos, profesores, familia, en definitiva, de toda la comunidad educativa. Se basaría en llevar de forma natural la presencia de todo tipo de culturas en el aula

## 4. METODOLOGÍA

### 4.1 Caracterización

El trabajo presentado en esta investigación, acorde al tipo de objetivos que se propone, se caracteriza por ser cualitativo y etnográfico, acogiéndose en su diseño a un estudio de casos

#### - *Investigación Cualitativa*

De acuerdo con Eisner (1998), los estudios cualitativos utilizan el "yo" propio como instrumento investigador, es de carácter interpretativo, presta atención a lo concreto, al caso particular, es creíble gracias a su coherencia, intuición y utilidad instrumental. Otros autores como Taylor y Bogdan (1987) definen la investigación cualitativa como una investigación inductiva y desde una perspectiva holística, con una sensibilidad a los posibles efectos debidos a la presencia del investigador. La investigación cualitativa conlleva la comprensión de las personas dentro de su propio marco de referencia en donde todos los escenarios y personas son dignos de estudio.

#### - *Investigación etnográfica*

Acorde con Gómez (1996), la investigación etnográfica es el método más utilizado en la investigación educativa para analizar las prácticas de los maestros. El autor la define como el método de investigación por el que se aprende la forma de vida de una unidad social concreta, pudiendo ser esta una familia, una clase, un claustro de profesores, un colegio, etc. Para llevar a cabo la investigación etnográfica es preciso observar durante largos períodos de tiempo, una observación directa en el aula de las tareas que el docente realiza diariamente que permita la recogida de registros, realización de entrevistas, revisión de materiales, registro de audio y vídeo. Posteriormente a esto, el resultado obtenido plasmará una imagen real del proceso estudiado que junto a referentes teóricos ayudan a explicar los procesos de la práctica escolar

estudiada. Según Cook (1986) la investigación etnográfica se puede definir como un proceso sistemático de aproximación a una situación social, llevada a cabo en su propio contexto natural.

El objetivo fundamental y el punto de partida de este proceso de investigación son la comprensión y la empatía que se tiene con el objeto de estudio. La etnografía se interesa por el comportamiento de las personas y de los grupos, por sus costumbres, religiones, forma de vida, pensamientos, etc.

#### - **Estudio de casos.**

El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (Folgueiras, 2009).

Conforme con Taylor y Bogdan (1987), el estudio de casos se define como un método de investigación cualitativa, utilizado para comprender en profundidad la realidad social y educativa. Consiste en una descripción y análisis detallados de grupos sociales o entidades educativas.

El estudio de casos, es un "método de investigación de gran importancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales que implica un proceso de búsqueda determinado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno entendido estos como entidades sociales o entidades educativas". (Gómez, 1999, p.97)

## **4.2 Selección de la muestra: el caso estudiado**

El centro donde se ha realizado el estudio es un centro público de Educación Primaria, ubicado en la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria. El centro se caracteriza por su alto porcentaje de alumnado extranjero. El aula analizada, se trata de un curso de tercero de primaria con veintitrés alumnos procedentes de Argelia, Marruecos, Venezuela, Mauritania, Colombia, Rumania, Chile, Bolivia, Francia y

Senegal. Se ha realizado el análisis durante seis sesiones y de dos docentes, la tutora del grupo y la profesora de inglés.

En cuanto a las negociaciones de acceso al centro, se realizó una primera visita hasta el centro para solicitar el permiso de asistir como observador al aula durante un día, la directora del centro solicitó al tutor una acreditación que confirmase para qué asistiría el alumno al aula.

El centro accedió y se realizó la observación durante un día entero sin ningún tipo de problemas.

## **4.3 Instrumentos utilizados**

### - **Observación etnográfica**

Cook (1989) define este concepto como un proceso de observación mediante el cual se observan las prácticas de grupos humanos con el propósito de interpretar el entorno a través de un análisis para contrastar lo que la gente dice y lo que hace.

En la observación etnográfica nos encontramos con un sujeto que viene a participar en la cotidianidad del grupo. El observador tiene una postura neutral, libre y sin prejuicios, entra en un grupo sin ánimo de participar ni de obtener protagonismo.

Por otro lado, tenemos el sujeto investigado que tiene una participación activa y es la fuente de información. El cuanto, al lugar de observación, es el contexto de la observación.

Existen dos tipos de observaciones, la observación directa, es cuando el observador se pone en contacto personalmente con el hecho que investiga, o la investigación indirecta, cuando el observador entra en contacto con el que hecho que investiga a través de las observaciones de otros investigadores.

En nuestro caso, según esta clasificación, hemos desarrollado una observación directa.

#### 4.4 Análisis de la observación

Una vez recogida la información siguiendo el criterio metodológico descrito, fuimos analizando todo ello ajustándonos al establecimiento de un sistema categorial

##### - *Sistema categorial*

Un sistema categorial es el conjunto de teorías y conceptos generales de las ciencias del pensamiento que fundamentan la teoría y la práctica (Gómez, 1996).

También podemos definir el sistema categorial como la vinculación de categorías generales y específicas de la filosofía de las ciencias sociales de los saberes locales o endógenos y de la cotidianidad que lo identifican delimita y sustentan la profesión y están unidos a los siguientes elementos. (Cook, 1998).

- Ejercicio profesional y del contexto donde se desarrolla.
- Formación profesional.

El sistema categorial tiene cinco fases para su desarrollo, en primer lugar, planificación y organización, seguidamente de formación y fundamentación, en tercer lugar, clasificación y categorización, la cuarta fase corresponde a construcción de categorías y por último la quinta fase socialización y validación. (Eisner, 1998).

La categorización y el desarrollo de categorías es un ejercicio valioso, que, a través de procesos de análisis, abstracción, concreción y síntesis, permitirá darle lógica y coherencia al sistema de categorías, que se constituirá en la base para la orientación y fundamentación de una formación y ejercicio profesional con bases científicas. (Gómez, 1996).

##### - *Categorías establecidas*

En la tabla 2 se muestran definidas las categorías que han sido utilizadas en la observación realizada en el aula a partir del sistema categorial que aplicamos en nuestro TFG.

Tabla 2: Categorías

Categorías	Definición
Rutinas	hábito adquirido de hacer algo de un modo determinado, que no requiere reflexionar
Actividades.	conjunto de acciones que desarrolla un individuo o una institución de manera cotidiana, como parte de sus obligaciones, tareas o funciones.
Recursos.	elementos disponibles para resolver las actividades que se planifican en el contexto escolar.
Espacio.	Superficie o lugar donde transcurren las jornadas escolares.
Tiempo.	Período determinado en el que se llevan a cabo las diferentes actividades.

## 5. RESULTADOS

Tal como se observa en el cuadro III, en la primera y segunda sesión la maestra da los buenos días a sus alumnos, mantiene una rutina, las actividades son poco variadas, leen textos, copian frases de la pizarra, en una ocasión hacen un ejercicio de imitación.

Los recursos también son poco variados para las sesiones se utiliza el material de inglés que son el libro de texto, el cuaderno de actividades y la libreta, utilizan la pizarra y un audio para reproducir una canción.

Los alumnos están colocados en grupos de cuatro o cinco alumnos, las sesiones se llevan a cabo en el aula de inglés. Las actividades tienen una duración larga de siete a quince minutos dependiendo de la actividad.



**Tabla 3. Primera y segunda sesión.**

<b>Rutinas</b>	<p>¡Buenos días niños!</p> <p>Voy a revisar las libretas por grupos.</p> <p>Valentina, enciende la luz y escribe la tarea en la pizarra.</p> <p>Hasta mañana chicos.</p>
<b>Actividades</b>	<p>Vamos a copiar las frases de la pizarra. (Actividad 1)</p> <p>Repitan las frases conmigo. (Actividad 2)</p> <p>Vamos a copiar la canción de la pizarra. (Actividad 3)</p> <p>Samira empieza tú a leer. (Actividad 4)</p> <p>Vamos a hacer como si fuéramos nosotros los animales de la canción los vamos a imitar. (Actividad 5)</p>
<b>Recursos</b>	<p>Cogemos el material de inglés. (libro, cuadernillo y libreta)</p> <p>Voy a poner un audio y los vamos a repetir.</p> <p>Vamos a apuntar a la pizarra los deberes para casa.</p> <p>Hay una cosa nueva en el vocabulario que quiero que apunten.</p>
<b>Espacio</b>	<p>Nos vamos al aula de inglés.</p> <p>Los alumnos están sentados en grupos de cuatro o cinco alumnos.</p> <p>Volvemos al aula en silencio.</p>
<b>Tiempo</b>	<p>Actividad 1: 15 minutos.</p> <p>Actividad 2: 5 minutos.</p> <p>Actividad 3: 15 minutos.</p> <p>Actividad 4: 7 minutos.</p> <p>Actividad 5: 15 minutos.</p>

La tercera sesión (ver cuadro IV) comienza con el saludo rutinario de la maestra, las actividades son poco variadas ya que solo se realizan tres durante con una duración de media hora. Los recursos también son poco diversos, solo se utiliza un libro de lectura. En cuanto al espacio los alumnos están organizados de dos en dos.

**Tabla 4. Tercera sesión. (Comprensión lectora)**

<b>Rutinas</b>	<p>Hola mis conchas de mar.</p> <p>Anabel hay que levantar la mano para hablar, levanta la mano y repite la pregunta.</p>
<b>Actividades</b>	<p>Empezamos a leer el libro. (Actividad 1).</p> <p>Ahora hare algunas preguntas de lo que hemos leído. (Actividad 2).</p> <p>Lorena haz un resumen de todo lo leído. (Actividad 3).</p>
<b>Recursos</b>	<p>El encargado de la biblioteca que se levante a repartir los libros.</p> <p>No se acuerdan que traje esta camiseta el primer día de clase para presentarme.</p>
<b>Espacio</b>	<p>Alumnos están sentados de dos en dos.</p>
<b>Tiempo</b>	<p>Actividad 1: 30 minutos de duración</p> <p>Actividad 2: 5 minutos.</p> <p>Actividad 3: 5 minutos.</p>

En cuanto a la cuarta sesión (cuadro V), la maestra comienza con la rutina de sentar a los alumnos en asamblea, las actividades no

varían ya que solo se realiza una de lectura durante cuarenta minutos. Los recursos son escasos, únicamente se utiliza un libro de lectura, en lo referente al espacio como hemos comentado anteriormente el alumnado se encuentra sentado en asamblea.

**Tabla 5. Cuarta sesión (Alternativa)**

<b>Rutinas</b>	Lorena acerca el libro de la biblioteca.
<b>Actividades</b>	Vamos a hablar un poco de nuestras familias de donde somos, que familiares tenemos lejos. (Actividad 1)
<b>Recursos</b>	Seguimos con el libro del otro día.
<b>Espacio</b>	Nos sentamos en la asamblea
<b>Tiempo</b>	Actividad 1: 40 minutos.

En la quinta sesión (cuadro VI) los alumnos se encuentran en el aula ordinaria. Las actividades realizadas son diferentes entre ellas ya que la primera es de relajación y la segunda la lectura de cartas, los recursos utilizados son pobres, solo se utiliza el buzón para leer las cartas del interior. La primera actividad de relajación tiene una duración de diez minutos y la segunda de veinte minutos. En cuanto al espacio en la relajación los alumnos están sentados en sus asientos y en la segunda se han colocado en forma de U alrededor de la profesora.

**Tabla 6. Quinta sesión (Lengua)**

<b>Rutinas</b>	El encargado que coja el buzón. Rafa, ya hemos hablado del baño en otras ocasiones.
<b>Actividades</b>	Nos preparamos para hacer la sesión de relajación. (Actividad 1) Vamos a leer las cartas de esta semana. (Actividad 2)
<b>Recursos</b>	El encargado que coja el buzón.
<b>Espacio</b>	Los alumnos están sentados en forma de U. Alrededor de la profesora.
<b>Tiempo</b>	Actividad 1: 10 minutos. Actividad 2: 20 minutos.

En la última sesión (cuadro VII), las actividades realizadas son insuficientes, ya que solo se realiza una de copiar y responder preguntas y otra oral. En cuanto a los recursos son pobres, se utiliza la pizarra y un folio blanco. El espacio es en el aula ordinaria, los alumnos están sentados en sus mesas de dos en dos. Las actividades tienen una duración de media hora entre las dos.

**Tabla 7. Sexta sesión (Emocrea, "Emociones y Creatividad")**

<b>Rutinas</b>	Chicos recogemos todo que se no ha hecho tarde. Hasta mañana mis conchas de mar.
<b>Actividades</b>	Escribiré unas preguntas en la pizarra, vosotros las copiáis todas seguidas y más abajo las respondemos de acuerdo. (Actividad 1) Mohamed va a decir el compañero o compañera que más alegría siente. (Actividad 2)
<b>Recursos</b>	Voy a copiar las preguntas en la pizarra Sacamos un folio en blanco.
<b>Espacio</b>	Nos sentamos en la mesa.
<b>Tiempo</b>	Actividad 1: 20 minutos. Actividad 2: 10 minutos.

## 6. DISCUSIÓN Y COMENTARIO

A partir de los resultados obtenidos durante la observación realizada en el centro público de Educación Primaria, se ha llegado a la conclusión que no existe al 100 % una educación inclusiva en el aula analizada. En primer lugar, hemos podido ver que las actividades que se realizan son poco variadas por lo tanto no favorecen la integración del alumnado extranjero, la mayoría de las actividades han consistido en leer y copiar de la pizarra. Esto no favorece el aula inclusiva, ya que los alumnos que no saben perfectamen-

te el idioma pueden llegar a perderse. Surgiría en esos instantes lo que critica Tomlison (2001) de las aulas tradicionales, esto es, que las tareas sean únicas e iguales para todos.

En cuanto a los recursos, tampoco ayudan a que en esta aula haya una educación inclusiva ya que son bastante limitados, los únicos recursos utilizados que se vieron durante la observación realizada en el aula fueron la pizarra tradicional, los libros de texto de los alumnos, y un audio en la clase de inglés. Esto quiere decir que los docentes de esta aula no utilizan nuevos recursos como pueden ser las nuevas tecnologías que ayudan a que las actividades que se realizan sean diferentes y más significativas para el alumnado. Sigue habiendo demasiada dependencia, en las clases analizadas, al libro de texto. Gimeno (1999) advertía que, con un solo libro de texto, único además para toda la clase, no se puede educar con las diferencias.

En referente a los espacios utilizados, durante las sesiones analizadas, podemos afirmar que son muy poco variados ya que solo se sale del aula una vez para la clase de inglés, durante el resto del día el alumnado se mantiene en el aula ordinaria. También, destacamos que los alumnos permanecen la mayoría del día sentados en parejas, solo en dos ocasiones se colocan en asamblea. Esto no apoya a la educación inclusiva ya que los espacios son determinantes para la relación entre el alumnado ya que favorece la comunicación entre ellos. Los espacios deben complementar a las actividades que se realizan. Marchena (2006), afirma que los espacios deben ser flexibles en función de las actividades y características del alumnado.

El tiempo es otro factor de análisis importante para llevar a cabo una educación inclusiva, el tiempo en el que se han llevado a cabo las actividades realizadas durante las sesiones ha sido demasiado largo por actividad, simples actividades han tenido duración de hasta veinte minutos y algunas de cuarenta minutos, es decir que durante una sesión no da tiempo a la realización de varias actividades. Esto no es nada recomendable para

Llevar a cabo una educación inclusiva correctamente ya que al haber actividades de tan larga duración conlleva a que los alumnos se pierdan y no cumplan el objetivo planificado. El alumnado que presente alguna dificultad para su realización y requiera mayores apoyos –posiblemente los que no dominan todavía el idioma- experimentarán también menor motivación e interés para su realización. Marchena (2006), comenta que el tiempo es preciso que este bien distribuido para que las actividades sean variadas y motivantes.

Cabe destacar que tampoco existe aula inclusiva en esta clase porque el trabajo cooperativo es muy escaso. Para que exista una educación inclusiva los alumnos deben aprender uno de los otros, para ello se utiliza el trabajo cooperativo. En el aula del colegio de Educación Primaria, no hemos visto el trabajo cooperativo, ya que los alumnos trabajan de manera individual en todo momento, solo en alguna ocasión podemos observar que se realizan actividades en gran grupo, pero la mayoría son individuales que no benefician el trabajo y aprendizaje cooperativo. Estas afirmaciones las podemos comparar con la teoría de Staimback y Staimback (1999), que afirma que, el aula inclusiva tiene como objetivo que todos los alumnos tengan una educación y sean aceptados por toda la comunidad educativa, ya que todo el alumnado tiene que ofrecer y que le ofrezcan ayuda para que el aprendizaje sea llevado a cabo de manera satisfactoria, en definitiva, aprender todos de todos sin que se excluyan las ideas de ningún alumno.

## **7. CONCLUSIÓN**

A lo largo de este trabajo, se ha realizado una observación dentro un aula específica con un alto porcentaje de alumnado extranjero, se han observado las rutinas, actividades, recursos, espacios y tiempo en que se desarrollan las prácticas diarias. Una vez obtenida esta información hemos llegado a la conclusión que en esta aula no se lleva a cabo la educación inclusiva, ya que las actividades eran poco variadas, se basaron básicamente

en leer y copiar, los recursos eran escasos, se apoyaban la mayoría del tiempo en el método tradicional del libro y la pizarra, solo en dos ocasiones se hizo uso de las nuevas tecnologías. Los espacios tampoco cambiaron mucho, a lo largo de la jornada solo se salió del aula en una ocasión para la clase de inglés y de resto estuvieron los alumnos en el aula ordinaria, para algunas actividades se sentaron en asamblea. Los tiempos están muy mal distribuidos ya que realizaron actividades de casi cuarenta minutos de duración, esto es impensable para la educación inclusiva ya que los tiempos deben estar bien compartidos para la realización de más actividades.

Se ha escogido este centro de enseñanza por el alto nivel de multiculturalidad que tiene en sus aulas, este tipo de centros es idóneo para la realización de investigaciones para comprobar si dentro de las escuelas se lleva a cabo la educación multicultural. Para poder llevar a cabo una educación inclusiva se proponen algunas líneas de acción para el futuro. En primer lugar, se cree necesario que se entre en el aula para realizar investigaciones, que los observadores se incorporen al espacio de las clases para que se pueda llegar a alcanzar una verdadera educación inclusiva, estas investigaciones deben ser etnográficas, donde el investigador entre en el aula y pueda ver que está pasando dentro realmente, ya que es la mejor manera para poder ver si la educación inclusiva es llevada a cabo. También proponemos que el profesorado reciba ayuda con mayor formación y recursos humanos para poder realizar mejor las tareas y que se llegue igual a todo el alumnado. Los padres también cumplen un papel fundamental en el aula inclusiva ya que se deberían de adentrar más en ella y conocerla desde dentro. En cuanto formación inicial, debe haber más conocimiento de destrezas y habilidades para la realización de actividades, búsqueda de recursos para llevar a cabo una educación inclusiva sin dificultades.

El diseño de caso único que hemos adoptado en nuestro trabajo desencadena la necesidad de seguir ahondando en este tema,

bien con metodologías paralelas o adoptando enfoques cuantitativos. La cuestión es el disponer de mayores evidencias científicas que demuestren la necesidad imperiosa que advierte la educación inclusiva: las escuelas deben reestructuras sus prácticas organizativas y didácticas. Las limitaciones en tiempo y espacio de nuestro TFG nos llevan a poner el punto final en este momento, pero sabemos que el tema precisa de mayor dedicación y estudio, para refutar, contrastar y triangular. Por lo pronto, desde el caso analizado, hemos demostrado que las rutinas, actividades, recursos, espacios y tiempos en que se desarrollan las clases, una vez contrastado con los referentes teóricos que se contemplan desde la perspectiva inclusiva, precisan ser modificados.

## 8. REFERENCIAS

- Almeida, A., y Álamo, A. (2013). *Educación para la ciudadanía*. Las Palmas de Gran Canaria, España: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Acedo, C. (2008). Perspectivas. *Educación inclusiva*, 145, 22-23.
- Ainscow, M. (1999). Tendiéndole la mano a todos los estudiantes: Algunos retos y oportunidades. En M.A. Verdugo & F. Jordán. (coord). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca: Armarú.
- Barreda, S. (2012). *EL docente como gestor del clima en el aula: Factores a tener en cuenta*. Santander: Eduforma.
- Berruero, P. P. (2006). Educación Inclusiva en las escuelas canadienses: una mirada desde la perspectiva española [versión electrónica]. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 56, 179-208. Recuperado en <http://www.mecd.gob.es/dms-static/f4d240d3-55ad-474f-abd7-dca54643c925/2009-ponencia-jornadas-antiguas-pere-pdf.pdf>
- Besalú Costa, X y Tort Coma, J. (2009). *Escuela y sociedad multicultural. Propuestas para trabajar con alumnado extranjero*. Madrid: Eduforma
- Cook, T., & Reichardt, CH. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Recuperado en [http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/12de20/Cook\\_Reichardt.pdf](http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/12de20/Cook_Reichardt.pdf).
- Eisner, E. (1998). *Ojo Ilustrado*. Bilbao: Paidós. 103-104
- Folgueiras, P. (2009). *Métodos y técnicas de recogida de análisis de información cualitativa*. Recuperado en [http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/power\\_taller.pdf](http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/power_taller.pdf).
- Fonet, R. (2004). *Reflexiones de Raúl Fonet Betancourt sobre el concepto de la interculturalidad*. Barcelona: Narcea.
- Gimeno, J. (1999): La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (I). *Aula de Innovación Educativa*, 81, 67-72
- Gómez, P. (1999). *Las técnicas de investigación en antropología. Mirada antropológica y proceso etnográfico*. Santander: Eduforma.
- Jordán, A. (1999). *EL profesorado ante la educación intercultural, construir la escuela intercultural*. Valencia: Educatio,
- Martínez, A. y Carreras, J. (1998). *Del Racismo a la Interculturalidad. Competencia de la educación*. Madrid: Narcea.
- Marchena, R. (2006). De la integración escolar a la educación inclusiva. En R. Escandell, O. y R, Marchena. (2006) *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. (pp.61-88). Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la ULPGC.
- Pérez, J. (2004). *Interculturalidad y educación*. Madrid: Educatio.
- Olivencia, J. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones [versión electrónica]. *Revista Iberoamericana de educación*, 10, 8-9. Recuperado en <https://www.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/pdf/numero10/6.pdf>
- Staimback, S & Staimback, W. (1998). Hacia las aulas inclusivas. En S. Staimback y W.Staimback: *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Madrid: Educatio.
- Tomlinson, C. A. (2001): *El aula diversificada. Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Octaedro
- Pujolàs, P. (2011, octubre). Estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas. Comunicación presentada en VI Jornada de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa, Guatemala.
- Walsh, C. (1998). La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: Propuestas para la reforma educativa [versión electrónica]. *Procesos, Revista Ecuatoriana de Historia* 12, 119- 128



## EL CONTROL A TRAVÉS DE LAS TICs EN LAS RELACIONES DE PAREJA DEL ALUMNADO DE SECUNDARIA

**Olga Peñate Curbelo**

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

### **Resumen:**

*El presente un estudio indaga acerca del control en las relaciones de pareja en adolescentes a través de las TICs. Esta investigación se plantea desde un enfoque cuantitativo y una metodología descriptiva, aplicando un cuestionario a una muestra formada por 80 estudiantes de la Educación Secundaria Obligatoria. Los resultados sugieren que los y las jóvenes no ejercen un control frecuente hacia su pareja a través de las nuevas tecnologías y que las mujeres reconocen ejercer mayor control de sus parejas que los hombres.*

### **Palabras clave:**

*Control y relaciones de pareja, TICs, Educación Secundaria Obligatoria, Educación social.*

## INTRODUCCIÓN

La violencia durante el noviazgo (*dating violence*) es definida como todo ataque intencional de tipo sexual, físico o psíquico de un miembro de la pareja contra el otro (Pazos, Oliva y Hernando, 2014). El Instituto Nacional de Estadística (INE, 2016) afirma respecto a la violencia de pareja entre adolescentes españoles que uno de cada tres jóvenes considera inevitable o aceptable en algunas circunstancias *controlar los horarios de la pareja, impedir a la pareja que vea a su familia o amistades, no permitir que la pareja trabaje o estudie o decirle las cosas que puede o no puede hacer*. Así mismo, el 25% de las jóvenes asegura que su novio la vigila (citado por Pastor, Ballesteros, Seva, y Pina, 2018).

Es preciso señalar que la violencia en la pareja es un problema global y sumamente complejo, por lo que negar su existencia im-

plicaría un desdén sobre las consecuencias psicológicas, emocionales o fisiológicas en las víctimas (Hernández et al., 2016). Ahora bien, los factores que pueden influir en las conductas violentas se relacionan con los roles tradicionales de género, la edad, el nivel socioeconómico, el lugar de procedencia, el nivel educativo, la duración de la relación, la resolución de conflictos o el apego hacia los padres y las madres (Pazos, Oliva y Hernando, 2012).

En cuanto al tipo de violencia ejercida, algunos estudios han encontrado que la violencia psicológica es la más frecuente en las relaciones de pareja (Viejo, Monks, Sánchez y Ortega-Ruiz, 2015). Ésta se distingue de las demás por comportamientos de control y humillación que tienen como consecuencia provocar el aislamiento del otro miembro

de la pareja a través de agresiones verbales y emocionales, denigraciones, humillaciones y amenazas (Blázquez, Moreno y García-Baamonde, 2011).

Según Oliva (2012), en el año 2009 se produjo una explosión en las redes sociales en cuanto al número de usuarios. Los vínculos personales y profesionales anteriores a ese año también cambiaron, convirtiendo esos espacios virtuales en espacios de información. Así mismo, el autor señala que el éxito de la era digital ha cambiado nuestras vidas de forma imprevisible y nuestra forma de relacionarnos con los demás. En este sentido, internet ha dado lugar a nuevas formas de interacción social generadas a través de plataformas de relación virtuales, es decir, de redes sociales.

Esta nueva forma de relacionarse por medio de las TICs puede ser explicada por el paradigma de la hipercomunicación, definida como la posibilidad de interactuar y relacionarse con otros usuarios conocidos o no, convirtiendo así a la comunicación en un comunicador permanente que no requiere que las amistades o los contactos sean necesariamente personas conocidas (Valle y Villa, 2018). En este sentido, el avance de las nuevas tecnologías ha redefinido las relaciones personales y, particularmente, las relaciones de pareja entre jóvenes y adolescentes ya que ha facilitado el intercambio de información y ha cambiado la forma en la que nos comunicamos.

Las generaciones más jóvenes viven, se socializan y crecen en espacios virtuales. Con la creación de las redes sociales, los adolescentes tienen la necesidad de compartir su vida privada con la intención de encontrar aceptación por parte de su grupo de iguales (Martín, Pazos, Montilla et al, 2016). Será en este contexto en el que se comenzará a detectar actitudes y comportamientos de violencia en la pareja. Las redes sociales son espacios de difusión de rumores, insultos cuyo alcance y difusión tiene carácter inmediato. Colgar fotos o comentarios humillan-

tes es una práctica habitual entre jóvenes y, en algunos casos, se reconocen conductas de violencia de género (Estébanez y Vázquez, 2013).

## 1 MÉTODO

### 1.1 Muestra

La muestra del presente estudio está compuesta por 80 estudiantes de un Instituto de Secundaria, residentes en Las Palmas de Gran Canaria (España) que cursan estudios de 3º y 4º de la ESO.

### 1.2 Objetivos del estudio

- El alumnado del segundo ciclo de secundaria obligatoria del IES Franchy Roca controla de manera frecuente a su pareja a través de las redes sociales.
- El sexo masculino ejerce más conductas de control y violencia que el femenino.

### 1.3 Técnicas e instrumentos de recogida de datos

La técnica seleccionada para aproximarnos al tema de estudio es la encuestación. Concretamente, se ha utilizado como instrumento de recogida de datos el cuestionario *El control de la pareja en adolescentes a través de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). El triple riesgo delictivo como modelo explicativo* (Sánchez, 2014).

### 1.4 Procedimiento

En el proceso metodológico llevado a cabo en esta investigación se identifican tres fases:

- *1ª Fase. Selección del cuestionario.* La elección de un cuestionario validado que recogiera la información necesaria para responder a las cuestiones de este estudio se realizó a través de una búsqueda en la base de datos Dialnet. Los términos



de dicha búsqueda fueron “jóvenes” y “control en la pareja”.

- **2º Fase. Recogida de datos.** El cuestionario fue distribuido al alumnado de los grupos de 3º y 4º de la ESO. Se utilizaron las horas destinadas a clases de distintas asignaturas. El cuestionario se completó de forma individual, voluntaria, anónima, en formato papel y lápiz y en presencia del tutor y la encuestadora.
- **3º Fase. Tratamiento y análisis de los datos obtenidos.** Para este cometido se ha utilizado el programa SPSS.
- **4º Fase. Conclusiones.** Tras analizar todos los datos obtenidos, se realizaron algunas conclusiones en relación con los objetivos de la investigación.

## 2. RESULTADOS

Los resultados obtenidos, a través del cuestionario, se organizan en los bloques mencionados anteriormente:

### 2.1 Datos de identificación del alumnado

#### a. Características personales y académicas

La muestra está compuesta por 80 personas, de las que el 56,3% son mujeres y el 43,8% son hombres. La mayoría de ellas un 86,3%, tiene entre 14 y 16 años y 7,5% restante se encuentre entre los 17 y 18 años.

La totalidad de las personas participantes cursan actualmente la educación secundaria obligatoria (ESO). La mitad lo hace en tercero de la ESO y la otra mitad en cuarto. Se distribuyen en diferentes grupos de aula: 13,8% en 3ªA, 23,8% en 3ªB, 12,5% en 3ªC; 31,3% en 4ªA, 18,8% en 4ªB.

En cuanto a las características académicas (gráfico I), el 36% del alumnado afirma tener una media de bien en sus calificaciones, un 26% responden tenerla de notables, un 16% de suficientes, un 13% de sobresalientes y un 9% de insuficientes.

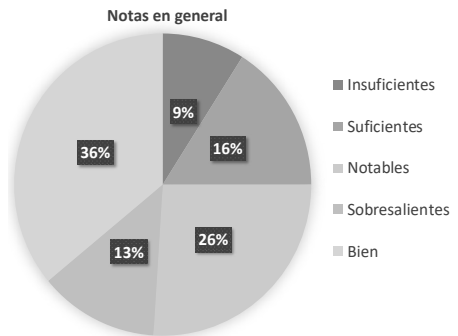


Gráfico I. Calificaciones (%) obtenidas por el alumnado

El 66,3% del grupo participante en el estudio afirma tener pareja actualmente, frente al 32,5% que dice no tenerla o el 1,3% no han respondido a la pregunta.

Cuando se les pregunta sobre el tiempo de duración de la relación con sus parejas actuales (gráfico II) expresan que el 31% han durado más de 6 meses, el 20% entre 1 y 3 meses, el 18% entre 3 y 6 meses y un 7% menos de 1 mes y el 24% no responde.

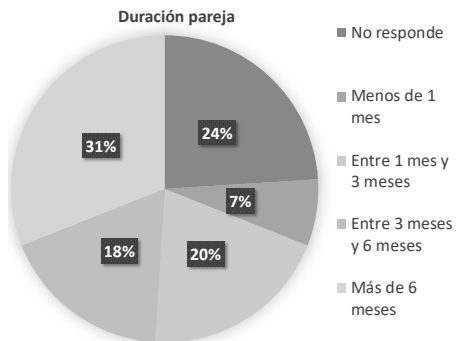


Gráfico II. Duración de la relación de pareja

El 38,8% y 32,5% valoran su relación en pareja como muy buena y buena, respectivamente (gráfico III) y sólo un 5% y 1,2%, la definen como mala y muy mala, respectivamente; con un 22,5% que no responden.

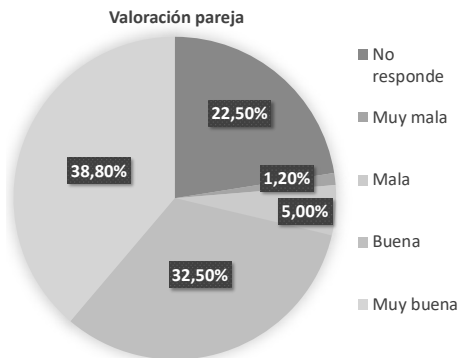


Gráfico III. Valoración de la relación de pareja

### b. Toma de decisiones y rasgos de riesgo

El grupo encuestado señala que un 61,3% reflexiona y piensa en los inconvenientes y beneficios a la hora de tomar una decisión, el 28,7% piensa un poco la situación y solamente un 10% escoge la primera opción o lo que es lo mismo, elige lo primero que se le viene a la cabeza.

En cuanto a las situaciones de riesgo, un 68,8% acepta su parte de culpa, un 25% la acepta algunas veces y un 6,3% nunca acepta su parte de culpa.

Si algo no sale como esperaba, un 40% se enfada un poco, un 38,8% no se enfada, mientras que un 21,3% se enfada mucho.

En cuanto a las perspectivas de futuro del alumnado, un 78,8% considera que tendrá un futuro prometedor si sigue esforzándose, un 18,8% que quizás es probable y un 1,3% considera que ya es muy tarde para tener un futuro prometedor.

### c. Apoyo social

En cuanto al apoyo social manifestado por el grupo, un 72,5% tiene una buena relación con la mayoría de su grupo de clase, un 18,8% tiene buena relación con el grupo, pero no se llevan bien con todos y un 5% no se siente integrado en el grupo clase.

Por otra parte (gráfico IV) manifiestan que la relación con sus padres o madres es muy buena en un 66,2%; buena, en un 27,5% y sólo un 6,3% tiene mala relación con sus padres o madres. Además, un 91,3% del grupo de estudio cuenta con un grupo de amigos, mientras que un 6,3% no cuenta con esa red de apoyo.

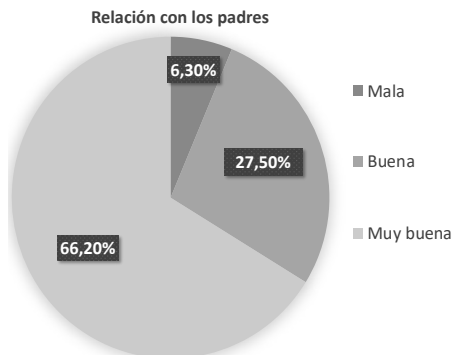
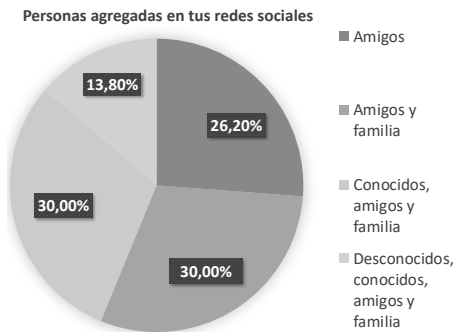


Gráfico IV. Relación del alumnado con sus madres y padres

## 2.2. Datos relacionados con el uso de las redes sociales

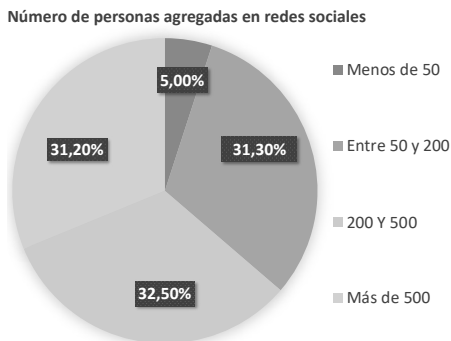
La frecuencia con la que el grupo estudiado se conecta a Internet es de un 55% varias veces al día, un 40% durante todo el día, un 2,5% una vez al día y un 2,5% no responde. El tiempo que dedican a estar conectados a internet con su pareja es un 31,3% varias veces al día, un 30% constantemente, un 15% entre dos y tres veces al día y un 8,8% una vez al día.

En cuanto a las personas que agregan a sus redes sociales (gráfico V) un 30% agrega a conocidos, amigos y familia, otro 30% a amigos y familia, un 26,2% solamente amigos y un 13,8% agregan tanto a desconocidos, conocidos, amigos y familia.



**Gráfico V. Tipo de personas agregadas a las redes sociales**

El número de personas agregadas en redes sociales (gráfico VI) oscila entre 200 y 500 personas en un 32,5%; entre 50 y 200 personas, un 31,3%; más de 500 personas, un 31,2% y sólo un 5% menos de 50 personas agregadas en redes sociales.



**Gráfico VI. Número de personas agregadas a las redes sociales**

## 2.3 Datos relacionados con la conducta violenta

Una de las cuestiones sobre las que se ha interrogado al grupo de estudio está relacionada con el hecho de si comparten información de carácter personal con su pareja. La respuesta es significativa, ya que un 77,5% de las personas encuestadas afirman compartir esta información personal, un 20% de éstas

lo hace habitualmente y un 57,5% algunas veces, frente a un 21,3% que declaran no compartirla. No obstante, un 65% afirma no conocer las contraseñas de sus parejas y un 22,5% sí las conoce. Un 72,5% declara no haber utilizado esas contraseñas, en cambio un 20% atestigua haberlas usado.

Otra de las cuestiones indagadas se relaciona con la lectura de conversaciones privadas. Aunque un 71,3% dice no leerlas, un nada desdeñable 20% señala que sí las lee. En cuanto a mirar las horas en que sus parejas están en línea en las redes sociales, un 20% admite estar pendiente de esta cuestión.

También hemos explorado sus comportamientos respecto a solicitar evidencias a sus parejas para corroborar el lugar dónde están y qué hacen. Así, un 81,3% afirma no haber pedido fotografías a su pareja para saber que está haciendo o dónde se encuentra, un 6,3% afirma sí pedir las y un 11,3% no responde.

Según la reacción de la pareja cuando otra parte está conectada y no contesta (gráfico VII) obtenemos que un 38,8% esperaría molesto si su pareja está conectada a una red social pero no le contesta con rapidez, un 35% esperaría con paciencia y un 12,5% se enfadaría al instante, no respondiendo el 13,7%.



**Gráfico VII. Reacción de la pareja cuando la otra parte está conectada y no contesta**

Por otra parte, cuando se les pregunta sobre si interfieren o no en las relaciones de amistad de su pareja, un 60% nunca ha pro-

habido a su pareja hablar con otras personas, mientras que un 23,8% ha sugerido a su pareja dejar de hablar con otras personas y un 5% le ha prohibido hacerlo, con la creencia que no eran buenas para su pareja.

En cuanto a insultar a su pareja (gráfico VIII), un 75% manifiesta que no lo hace, mientras que un 13,8% afirma hacerlo y un 11,2% no responde.



**Gráfico VIII. Porcentaje de personas que insultan o no a sus parejas**

El 75% de la muestra expresa que no utiliza las redes sociales para romper las relaciones con su pareja, aunque que el 15% sí dice haberlas utilizado para tal fin.

Para finalizar, se les ha preguntado sobre su comportamiento en relación con las fotos que pueden o no compartir en las redes. Un 78,8% manifiesta que nunca ha obligado a su pareja a poner o quitar fotos en sus redes sociales, frente a un 10% que manifiesta haberla obligado.

## 2.4 Datos relacionados con la victimización

Un 60% no le ha dado sus contraseñas a sus parejas, en cambio un 28,7% sí se les ha dado. Un 80% afirma que sus parejas no han entrado en sus cuentas personales, un 10% no responde y el otro 10% afirma saber que sus parejas entran en sus cuentas y han leído sus conversaciones privadas.

En cuanto al control, un 81,3% responde que sus parejas no controlan cuando se conectan a sus cuentas, mientras que el 7,5% afirman que sí las controlan. Un 76,3% afirma que sus parejas no le han pedido fotografías para saber dónde están o qué están haciendo, en cambio un 13,8% afirma que sí se las han pedido.

En cuanto a la pregunta de si su pareja ha insistido en ponerse en contactos con ellos/as, un 58,8% afirma que si no los encuentran disponibles se molestan, un 16,3% declara que no pasa nada, un 15% afirma que se enfadaría con ellos(as). Un 73,8% señala que su pareja nunca le ha prohibido hablar con alguien, un 11,3% afirma que sí se lo han prohibido pero que no han hecho caso y un 6,3% dice que se lo han prohibido porque esa persona no era buena para él o ella.

Un 73,8% responde que su pareja no le ha faltado el respeto o insultado (gráfico IX), mientras que el 12,5% afirma que sí lo ha hecho pero que esto le ha enfadado y un 2,5% sostiene que es habitual que le falten el respeto o que le insulten, no respondiendo el 11,2%.



**Gráfico IX. Respeto e insulto en las relaciones de pareja**

Un 86,3% contesta que su pareja no les ha obligado a quitar o poner fotos en las redes sociales y un 5% afirma que su pareja le ha obligado a quitar o poner fotos.

Un 86,3% afirma no recibir amenazas por medio de sus parejas en las redes sociales, un 10% no responde y un 3,8% afirma recibir esas amenazas.

Un 81,2% afirma no sentirse controlado por su pareja, un 10% no responde y solamente un 8,8% afirma sentirse controlado por su pareja (gráfico X).



Gráfico X. Sentirse controlado por la pareja

### 3. DISCUSIÓN

El análisis de los datos permite concluir que académicamente el alumnado tiene una calificación mayoritariamente de bienes y notables en un 36,3% y 26,3%, respectivamente.

El 66,3% cuenta con pareja actualmente. Según Cáceres, Brändle y Ruiz (2013), el ser humano necesita establecer relaciones con otras personas y va conformando un sistema en red de vínculos que proporcionan soporte físico, material, emocional y social. La percepción emocional de estos vínculos es un factor que afecta psicológicamente al bienestar de los menores (Viramontes, Ávila, Escobedo et al., 2018). En este sentido, un 71,3% percibe su relación de pareja como muy buena o buena, frente al 6,2% la señala como mala o muy mala. Dichas parejas se han mantenido durante más de 6 meses en un 31,3%, un 17,5% entre 3 y 6 meses y un 20% entre 1 y meses.

Los datos muestran como un 61,3% del alumnado reflexiona antes de tomar decisiones y un 68,8% aceptan su parte de culpa ante cualquier situación, y si algo no sale como esperaban el 78,8% se enfada un poco o nada. En cuanto a la perspectiva de futuro un 78,8% considera que tendrá un futuro prometedor.

Por otra parte, el 72,5% de participantes indica disfrutar de una buena relación con su grupo clase; 93,8% tiene una muy buena o buena relación con sus padres, madres o tutores y un 91,3% cuenta con un grupo de amigos que le/la apoye.

En el estudio elaborado por el programa por los *Buenos Tratos*, sobre las redes sociales y los jóvenes (González, 2015) se constató que un 98,7% de los jóvenes tienen una cuenta en alguna red social. Los jóvenes están, mayoritariamente, en las redes sociales y los materiales que más comparten son fotos, mensajes privados, música, vídeos y cuestiones relacionadas con los estudios.

En nuestro estudio, los datos relevan que el 55% de los jóvenes se conectan varias veces al día y un 40% lo hace durante todo el día. Las personas que agregan y con las que están en contacto son conocidos, amigos y familia en un 30%, amigos y familia, un 30% y sólo un 13,8% agrega a desconocidos.

Según García, Guevera y Rojas et al. (2017) las TICs pueden favorecer las conductas de control sobre un miembro de la pareja, dando origen al término de *cyber dating violence* o ciber violencia de pareja. Este control se manifiesta por medio del maltrato psicológico y utilizan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como medio para el intercambio de contraseñas, restricciones de comunicación, entre otras. El estudio de Durán y Martínez (2015) sobre Cibercoso en relaciones de noviazgo entre jóvenes (336 personas), señala que en cuestiones de género la mayoría de victimizados reside en la población masculina. Durán y Martínez, concluyen su estudio (2015) sobre Cibercoso indicando que "Los resultados sugieren una moderación de los tipos de violencia que

experimenta la juventud en sus relaciones de pareja, como respuesta a los cambios producidos por las nuevas tecnologías en nuestra sociedad”.

En cuanto a nuestro grupo de estudio, compuesto por 80 personas, podemos apreciar datos similares. Un 11% de chicas afirma insultar a su pareja frente a un 0% en el caso de los chicos; un 12% de chicas le ha sugerido a su pareja que dejara de hablar con otras personas frente a un 7% de chicos. Las jóvenes conocen en un porcentaje mayor que los jóvenes las contraseñas de sus parejas (11% y 7% respectivamente). Un 10% de mujeres reconocen haberle pedido fotografías a su pareja para saber dónde está o qué está haciendo frente a un 6% de los chicos. En cuanto a dejar a una persona por medio de internet, un 9% de chicas afirma haberlo hecho frente a un 3% de chicos.

De acuerdo con estos datos, podemos concluir que las mujeres encuestadas manifiestan ejercer más conductas de control y violencia que los hombres y, por lo tanto, la segunda hipótesis de partida no se cumple.

Según Pastor et al. (2018) los hombres adolescentes reconocen en menor medida las formas de violencia y justifican en mayor proporción los comportamientos violentos de control y poder sobre las mujeres adolescentes.

En este sentido, en el estudio que realizamos, podemos comprobar como los datos anteriormente analizados confirman que el sexo masculino percibe en menor medida los actos de control que ejercen sobre ellos, es decir, normalizan el control y no lo perciben como algo negativo. Tras realizar un cruce entre la variable sexo y los datos relacionados con la victimización podemos comentar que ningún chico del grupo encuestado afirma que le han faltado el respeto o que le han obligado a poner o quitar fotografías de sus redes social, e incluso, que ninguno se ha sentido amenazado.

Por otro lado, las chicas del grupo encuestado sí perciben las formas de control o actos violentos, ya que, un 9% de ellas afirman que

su pareja le ha faltado el respeto, además, a un 4% sus parejas le han obligado a poner o quitar fotografías en las redes sociales, e incluso, un 3% se ha sentido amenazada en dichas redes.

Por tanto, el alumnado del segundo ciclo de secundaria obligatoria del IES Franchy Roca manifiesta no controlar de manera frecuente a su pareja a través de las redes sociales y, por tanto, la hipótesis de partida no se cumple ya que un 81,3% del alumnado afirma no sentirse controlado frente al 8,8%.

#### **4. ORIENTACIONES O LÍNEAS DE ACTUACIÓN**

El uso responsable de la tecnología debe basarse en la idea del empoderamiento crítico que se transforme en una experiencia liberadora y transformadora (Eduso, 2019). Algunas iniciativas que podemos implementar en relación a este tema, son las Apps diseñadas contra la violencia de género. Permiten un acercamiento a los(as) menores utilizando sus medios virtuales. Estas Apps son gratuitas y se pueden utilizar tanto en iOS como Android (Parra, 2014 citado en Velasco, 2015).

- Pillada por ti (2012). Se trata de un cómic para la sensibilización contra la violencia de género. Impulsada por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. A través de la app descubren cómo es una relación de abuso.
- SMS. Amor 3 (2013). Impulsada por el Instituto Canario de Igualdad. Se trata de una aplicación educativa para prevenir y sensibilizar sobre la violencia de género en adolescentes. A través de la aplicación se puede detectar el machismo.
- Enrédate sin machismo (2012). Puesta en marcha por la Consejería de Juventud, Educación e Igualdad y el Instituto de Atención Social Sanitaria del Cabildo de Tenerife. El objetivo es abordar la violencia de género entre adolescentes a través de un juego.

Las consecuencias de no intervenir, durante el periodo educativo obligatorio, promoviendo la reflexión de estos temas con la juventud puede consolidar la normalización de las agresiones online, las actitudes de control, disminuyendo así la percepción de estar siendo agredido(a) por su pareja.

Estas consideraciones hacen indispensable el diseño y desarrollo de programas de prevención del control en parejas jóvenes en los centros educativos (Borrajó y Gámez, 2015).

Esta tarea, en el contexto escolar, debe abordarse conjuntamente entre todos los profesionales de la educación (profesorado, orientadores, trabajadores sociales, educadores sociales, etc.), las familias y el alumnado, buscando espacios de reflexión que ayuden a imaginarnos otro mundo posible.

## REFERENCIAS

- Blázquez, M., Moreno, J. M. y García-Baamonde, M. E. (2011). Desarrollo de la violencia psicológica durante el noviazgo en parejas de jóvenes universitarios/as. *Apuntes de Psicología*, 3(29), 397-412.
- Borrajó, E. Gámez, M. (2015). Comportamientos, motivos y reacciones asociadas a la victimización del abuso online en el noviazgo: un análisis cualitativo, *Revista de victimología*, 2, 73-95.
- Cáceres, M., Brändle, G. y Ruiz, J. (2013). Comunicación interpersonal en la web 2.0. Las relaciones de los jóvenes con desconocido, *Revista Latina de Comunicación Social*, 68, 436-456. Recuperado de <http://www.revistalatinacs.org/068/paper/984Complutense/18Caceres.html>
- Durán, M., y Martínez, R (2015). Cyberbullying trough mobile phone and the internet in dating relationships among youth people. Recuperado de [www.comunicarjournal.com](http://www.comunicarjournal.com)
- Estébanez, I. y Vázquez, N. (2013). *La desigualdad de género y el sexismo en las redes sociales*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco: Donostia-San Sebastián.
- García, P., Guevara, C., y Rojas, J., et al. (2017). Apego y ciber-violencia en la pareja de adolescentes. *Psicología de la adolescencia*, 2(1),541-550.
- Gonzáles Delgado, M. (2015). *El uso de las redes sociales por los jóvenes*. Recuperado de <http://www.pensamientocritico.org/anggon0215.htm>
- Hernández, A., Bosch, Y., Nápoles, A., y Ortega, M. (2016). La violencia: el auténtico problema global. *Horizontes y Raíces*, 2 (4), 62-73.
- Martín Montilla, A.; Pazos Gómez, M.; Montilla Coronado, M. V. C. y Romero Oliva, C. (2016). Una modalidad actual de violencia de género en parejas de jóvenes: Las redes sociales. *Educación XX1*, 19(2), 405-429.
- Oliva, Marañón, C. (2012). Redes sociales y jóvenes; una intimidad cuestionada en internet. *Revista de Ciencias Sociales*, 54, 1-16.
- Pastor, M., Ballesteros, C., Seva, A., y Pina, F. (2018). Conocimientos, actitudes y prácticas de adolescentes españoles sobre la violencia de pareja. *IQUAL. Revista de género e igualdad*, 1, 145-158.
- Pazos Gómez, M.: Hernando Gómez, A. (2014). *Violencia en relaciones de pareja de jóvenes y adolescentes*. (Universidad de Huelva y Universidad de Sevilla, España).
- Reynoso, O., Caldera, J., y De la torre, V., et al (2018). Autoconcepto y apoyo social en estudiantes de bachillerato. Un estudio predictivo. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 9 (1), 100-119.
- Valle, L., y Villa, M. (2018) Dependencia emocional y estilo de apego adulto en relaciones de noviazgo en jóvenes españoles. *Revista Iberoamericana de Psicología y salud*, 9(1), 27-41.
- Velasco, L. (2015) *Diseño y evaluación de un programa de prevención de la violencia de género en parejas adolescentes y jóvenes* (Tesis doctoral, Universidad de Salamanca).
- Viejo, C., Monks, C. P., Sánchez, V., y Ortega-Ruiz, R. (2015). Physical dating violence in Spain and the United Kingdom and the importance of relationship quality. *Journal of Interpersonal Violence*, 31(8), 1453-1475.
- Viramontes, D., Ávila, M., y Escobedo, M., et al (2018). Bienestar psicológico y noviazgo en universitarios del estado de Zacatecas. *Revista perspectivas sociales*, 20(1), 37-51.





## LA SENSIBILIDAD DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA INTERCULTURALIDAD

**Daniel Castellano González**

### **Resumen:**

*El trabajo que hemos llevado a cabo estudió la sensibilidad intercultural del alumnado de Educación Primaria correspondientes a un colegio público y un colegio privado. Para ello hemos tomado la línea de trabajo de Sanhueza, Cardona y Friz (2012), que nos permitió diferenciar respuestas emocionales positivas y negativas en relación con la interculturalidad. Los resultados obtenidos revelan que, por lo general, el alumnado muestra una buena sensibilidad. Sin embargo, encontramos diferencias entre el alumnado; y, por lo tanto, es aconsejable promover programas que favorezcan la plena integración y una buena convivencia dentro del aula y colegio.*

### **Palabras claves:**

*Sensibilidad intercultural, educación, colegio, convivencia, diversidad.*

## INTRODUCCIÓN

Cada vez nos encontramos con una sociedad más heterogénea en cuanto a factores culturales se refiere. Los movimientos migratorios han existido siempre en nuestro país lo que hace que nuestra sociedad sea muy diversa, puesto que, en ella conviven diferentes culturas.

La constante entrada de inmigrantes en nuestro país es un efecto que se ve reflejado en nuestras aulas, en donde el número de inmigrantes escolarizados va en aumento año tras año. Todo esto, ha conllevado que se empuje a fomentar una Educación Intercultural en los centros educativos con la finalidad de que todo el alumnado se sienta integrado y, que exista una buena convivencia basada en

el respeto y la tolerancia hacia las diferencias culturales.

La razón que nos ha llevado a elegir este tema no es otra que su actual realidad puesto que la interculturalidad se encuentra implantada en todos los centros educativos y merece ser estudiada como futuro docente. Además, en esta investigación hemos marcado como objetivo estudiar la sensibilidad interculturalidad en el alumnado de primaria correspondiente a un centro público y otro privado.

Además, al ser España un país que recibe una gran cantidad de inmigrantes, hemos tenido en cuenta los fenómenos migratorios que recibe nuestro país, concretamente nos hemos centrado en el curso académico

2017/2018, pasando por el marco legal en el que se desenvuelve la problemática que ampara el marco de la interculturalidad.

Finalmente, hemos estudiado la sensibilidad intercultural con sus diversos componentes, para ello, hemos elegido a una muestra de niños y niñas para estudiar su sensibilidad dentro de las aulas.

## MARCO TEÓRICO

El siguiente marco teórico constará de una serie de apartados, para comenzar haremos una definición de la Educación Intercultural según diversos autores, seguidamente realizaremos un breve repaso de las migraciones que recibe nuestro país, haciendo referencia al número de alumnos y alumnas que se encuentran escolarizados en el curso académico 2017/2018 y, a continuación, una breve síntesis de las leyes educativas que han apoyado a este alumnado en la integración de nuestras aulas. Para finalizar, trabajaremos la sensibilidad intercultural, desde el punto de vista de diferentes autores y materiales didácticos que promuevan una buena convivencia entre las distintas culturas dentro del aula.

## DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Como es evidente nuestra sociedad cada vez es más diversa y es un aspecto que se puede apreciar en nuestras aulas. Esto hace que la interculturalidad exista en todos los colegios por lo que es muy importante fomentar una correcta educación dentro de ellos, ya que en la Educación Primaria es donde los niños y niñas adquieren los conocimientos más importantes que le acompañarán a lo largo de su vida. Por ello, el docente tiene que promover actitudes y conocimientos tolerantes para poder crear un clima adecuado de convivencia y respeto hacia todos.

A continuación, se presentará una serie de definiciones elaboradas por diferentes autores sobre la Educación Intercultural:

La Educación Intercultural tiene como propósito llevar a cabo una práctica educativa que sitúa las diferencias culturales de individuos y grupos como un foco de reflexión e indagación en educación. Por otro lado, propone dar respuesta a la diversidad cultural que es característica de las sociedades democráticas desarrolladas inculcando valores hacia el pluralismo cultural como algo consustancial a las sociedades actuales y que se contempla como riqueza y recurso educativo. Además, la interculturalidad puede considerarse como una dimensión a lo largo de la cual se establecen cada una de las propuestas formuladas para dar respuesta a la diversidad de personas y de grupos, por lo que, lo intercultural en educación surge como una etapa final en un constante proceso de aceptación y valoración de las variables culturales (Aguado, 2004).

Por ejemplo, García (2005) define la Educación Intercultural como:

*La educación intercultural requiere una actuación que ha de ser abordada desde una doble vertiente: por una parte, exige el respeto a la propia identidad de las personas y los grupos minoritarios establecidos en una determinada zona geográfica y, por otra, precisa de una voluntad de cooperación, cuyas bases de trabajo pueden establecerse a partir de la interdependencia manifiesta que caracteriza la sociedad occidental. La escuela debe preparar a los individuos para que no solo puedan superar los condicionantes de su grupo social de origen, sino también establecer contactos fluidos con otras comunidades culturales (p.96).*

Por otro lado, Bernabé (2012) la define como “la integración cultural de las poblaciones que habitan en un mismo territorio en un proceso que implica la participación e interacción de todos los miembros de la sociedad para garantizar la igualdad de derechos y libertades” (p.67).

Tras haber realizado un breve análisis de la Educación Intercultural podemos desta-

car que ésta forma y educa en valores para comprender y respetar la diversidad cultural. Este enfoque, trasladado correctamente a las aulas, nos permite desarrollar valores de respeto y tolerancia hacia la diversidad, la comprensión y la aceptación de las diferentes culturas que existen.

Además, García (2005) afirma que la educación intercultural debe promover que todos los individuos lleguen a desarrollar un respeto hacia otras culturas, de manera que el sentimiento de igualdad se manifieste en todos los ámbitos y se traduzca en la tolerancia, el respeto, la valoración y el cultivo de las diferencias culturales, con el fin de llegar a una comprensión de las diferentes costumbres y creencias que cada individuo posee.

Por lo tanto, llevar a cabo una educación de este tipo nos hace proponer una convivencia entre iguales, fomentando el encuentro entre personas y culturas enfocado hacia una educación tolerante, inclusiva y diversa. Escámez (2002) añade que: "La interculturalidad implica una transformación revolucionaria en la filosofía y en las prácticas de la educación" (p. 135).

Además, no podemos obviar lo que Gómez y González (2014) nos proponen en su estudio y, es que una educación que no posea una orientación multicultural no podrá ser una buena educación, que se sustente en las bases de una correcta Educación Intercultural con la finalidad de educar al alumnado en una sociedad abierta y plural para que sepa responder ante los riesgos y conflictos que la sociedad presenta.

## **MIGRACIONES**

Otro factor que no podemos olvidar, y muy importante, es la causa de la inmigración, puesto que la llegada de personas extranjeras a España, incrementada en los últimos años, se debe a diferentes motivos, como puede ser: la búsqueda de una mejor calidad de vida, encontrar empleos, necesidades personales y muchas otras más.

Actualmente, inmigración e interculturalidad son dos aspectos que van de la mano

en nuestro país, puesto que, una de las principales razones para establecer la educación intercultural es el creciente fenómeno de las migraciones. Éstas no solo dan origen a factores de tipo social, sino que también hace que el profesorado intente educar en valores de respeto hacia la diversidad cultural. Muñoz Sedano (1997) considera que la aceptación de las diferentes culturas y etnias están necesitando nuevos modelos de relación y de formación en los que la educación intercultural adquiriera una importancia relevante dentro de las aulas. El incremento de la población inmigrante es cada vez más notable y esto a su vez lleva aparejado un aumento del número de niños y niñas en edad escolar que acceden a los centros educativos de nuestro país. Actualmente, en España, según el último estudio del INE (Instituto Nacional de Estadística) acerca de la población nacional, en nuestro país viven 4.734.691 de extranjeros (INE, 2018) lo que supone una gran cifra de inmigrantes que habitan en España.

Haciendo referencia a los datos anteriores, es indudable que la incorporación de población inmigrante a la sociedad española hace que la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo aumente año tras año. Todas las Comunidades Autónomas verifican el hecho de que los colegios españoles acogen en sus aulas a alumnos de procedencias culturales muy diversas lo que hace que todo esto, sea valorado de forma positiva como un valor enriquecedor para la convivencia, capaz de promover e inculcar en el alumnado actitudes de tolerancia y respeto hacia todas las personas independientemente de donde procesan (Torrez, Hurtado y Izaguirre, 2005).

Durante el curso escolar 2017-2018 se encontraban matriculados en las enseñanzas del Régimen General 8.158.605 alumnos de los cuales 748.429 eran extranjeros (INE, 2018). Esta situación se verá expuesta en la siguiente tabla en la cual se podrá observar el número de alumnado extranjero que había matriculado en España por comunidades autónomas y sus correspondientes países de procedencia.

**Tabla 1**  
**Alumnado extranjero matriculado en España por comunidad y país de procedencia.**

	Total	UE	Resto de Europa	África	América del norte	América Central	América del sur	Asia	Oceanía	No consta país
<b>Total</b>	748.429	217.236	36.035	228.084	7.985	38.696	139.666	78.274	427	2.026
<b>Andalucía</b>	87.675	29.891	5.416	30.749	1.248	2.154	11.185	6.933	79	20
<b>Aragón</b>	28.303	10.479	684	9.663	125	2.042	3.360	1.935	5	10
<b>Asturias</b>	5.489	1.602	216	838	79	520	1.878	346	9	1
<b>Baleares</b>	25.334	9.194	769	7.570	196	649	4.864	2.024	33	35
<b>Canarias</b>	30.011	12.635	1.452	2.584	242	1.661	6.149	3.214	17	1.057
<b>Cantabria</b>	5.121	1.343	757	626	91	316	1.598	384	0	6
<b>Castilla y León</b>	23.007	8.410	545	5.890	226	1.851	4.673	1.390	6	16
<b>Castilla-la Mancha</b>	24.645	10.146	732	7.346	120	876	4.123	1.298	4	0
<b>Cataluña</b>	182.151	35.103	9.025	67.193	1.940	11.498	29.155	28.136	97	4
<b>Valencia</b>	95.532	34.450	8.185	24.904	850	2.167	15.622	8.856	67	431
<b>Extremadura</b>	5.391	1.736	80	1.818	70	319	835	505	1	0
<b>Galicia</b>	11.697	2.864	330	2.116	222	942	4.410	798	9	6
<b>Madrid</b>	136.862	44.787	4.888	26.150	2.157	9.870	32.583	16.331	75	21
<b>Murcia</b>	37.541	4.351	1.402	20.725	111	627	8.969	1.315	6	35
<b>Navarra</b>	8.667	2.068	376	3.431	61	374	1.951	406	0	0
<b>País Vasco</b>	30.188	5.519	992	9.978	212	2.672	7.211	3.296	17	291
<b>La Rioja</b>	7.214	2.518	163	2.280	22	145	1.054	1.031	1	0
<b>Ceuta</b>	1.016	38	4	856	3	6	14	31	0	64
<b>Melilla</b>	2.585	75	19	2.367	10	7	32	45	1	29

Fuente: MEC curso 2017-2018

Haciendo referencia al estudio realizado por Sanhueza, Cardona y Friz (2012) afirman que:

*Otro rasgo del fenómeno migratorio español es que la distribución de la inmigración en el territorio no es homogénea, encontrándose una distribución desigual y una importante concentración en seis de las 19 comunidades; las*

*que tienen mayor población inmigrante son Cataluña, Madrid, la Comunidad Valenciana y Andalucía. (p.9)*

Por otro lado, si analizamos los datos representados en la tabla anterior, podemos comprobar como las comunidades de Cataluña, Madrid, la Comunidad Valenciana y Andalucía vuelven a ser las que más alumnado inmigrante tiene escolarizado en sus aulas,

manteniéndose así, a lo largo de los años las comunidades autónomas con más inmigrantes en sus aulas.

**Tabla 2**  
**Número de alumnado escolarizado en centros públicos y privados durante el curso académico 2017-2018.**

Centros públicos	Centros privados
596.860	151.569

Fuente: MEC el curso 2017-2018

Otro dato importante a destacar es, que de los 748.429 alumnos extranjeros escolarizados en el año académico 2017-2018, los centros públicos acogían a 596.860 (79,75 %) mientras que, 151.569 (20,25 %) alumnos y alumnas estudiaban en centros privados.

Una vez visto los datos anteriores no cabe duda de que la escolarización del alumnado inmigrante va en aumento, por lo que, es el momento idóneo para establecer una correc-

ta educación intercultural dentro de las aulas que favorezca la convivencia entre distintas culturas y, el establecimiento de unas buenas actitudes que favorezcan las relaciones promoviendo la interculturalidad dentro de las aulas.

Por otro lado, haciendo un breve repaso de las leyes educativas, Bernabé (2012) añade que el continuo flujo migratorio de finales del siglo XX y principios del siglo XXI produjo una serie de cambios en las referencias legislativas, centrándose en aspectos como por ejemplo en la mejora de las condiciones del inmigrante y sus respectivas familias, llevando consigo la aparición de distintos modelos educativos con el objetivo de solventar la problemática derivada del contacto con otras culturas.

A continuación, se mostrará un breve cuadro en el que se puede observar distintas aportaciones de las leyes del sistema educativo español en el que se hace especial mención al alumnado procedente de otros países.

**Tabla 3**  
**Leyes con sus respectivas aportaciones.**

Leyes	Aportaciones
Ley Orgánica 7/1980, de 5 de julio, de Libertad Religiosa.	Artículo 2. C. Recibir e impartir enseñanza e información religiosa de toda índole, ya sea oralmente, por escrito o por cualquier otro procedimiento; elegir para sí, y para los menores no emancipados e incapacitados, bajo su dependencia, dentro y fuera del ámbito escolar, la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).	Reconocimiento positivo de la diversidad dentro de las aulas. Entre sus fines educativos: conocimiento de las culturas propias de los alumnos.
Ley 26/1992, de 10 de noviembre, por la que se aprueba el Acuerdo de Cooperación del Estado con la Comisión Islámica de España.	Artículo 10. 3. Los contenidos de la enseñanza religiosa islámica, así como los libros de texto relativos a la misma, serán proporcionados por las Comunidades respectivas, con la conformidad de la <<Comisión Islámica de España>>.
Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre los derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.	Artículo 9. 1. Los extranjeros menores de dieciséis años tienen el derecho y el deber a la educación, que incluye el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria. Los extranjeros menores de dieciocho años también tienen derecho a la enseñanza posobligatoria.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.	Reafirma la educación obligatoria para todos en igualdad de condiciones, aludiendo expresamente al alumnado inmigrante.
Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.	Artículo 2. G) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.
Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.	La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.
Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.	Artículo 7. D) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

Tras un breve análisis de las leyes educativas, comprendido entre los años 1980/2014, se puede concluir que nuestro sistema educativo ha tenido en cuenta al alumnado inmigrante. Poco a poco, aunque aún quede mucho camino por recorrer, el alumnado procedente de otros países ha podido asistir a los centros educativos bajo leyes que protegen su identidad y su integración dentro de las aulas, pero, además, hay que destacar el trabajo que hay detrás de todos los maestros y maestras que velan por una integración de todo el alumnado dentro de las aulas.

Por otro lado, no solo se debe nombrar al trabajo realizado en el centro, sino también el trabajo que realizan las familias ya que es de vital importancia para poder llevar a cabo una correcta educación intercultural dentro de todas las aulas. Por ello, si se consiguiera trabajar desde la familia, alumnado, docentes, etc., se podría llegar a transmitir los valores de respeto e igualdad hacia todas las culturas, mejorando así la convivencia entre todas las personas, sin tener la necesidad de hacer distinciones de culturas.

## SENSIBILIDAD INTERCULTURAL

Otro aspecto importante que no podemos dejar atrás en esta investigación es la sensibilidad intercultural. Sanhueza, Cardona y Friz (2012) afirman que: “Como se puede apreciar, la escolarización de alumnos inmigrantes va en aumento y se hace necesario desarrollar competencias que posibiliten un dialogo fraternal entre los diferentes actores involucrados” (p.9). Esto quiere decir que, en las etapas escolares obligatorias, en este caso en la etapa de educación primaria, son el momento más adecuado para fomentar el desarrollo de competencias que conlleven a una buena convivencia intercultural. Además, Vilà (2006) aporta que convivir, relacionarnos y comunicarnos con personas de otras culturas conlleva aprender una preparación y unas competencias que normalmente se desarrollan en la juventud.

Por otro lado, como indican Sanhueza y Cardona (2009) en su estudio,

*“En España los estudios sobre sensibilidad intercultural son muy escasos, a pesar del interés en formar a niños y jó-*

*venes como ciudadanos de un mundo cada vez más plural y diverso” (p. 250).*

El concepto de sensibilidad intercultural incluye la habilidad de distinguir factores culturales, sociales y políticos. Además, nos permite reconocer ampliamente la complejidad existente y como actuar hacia ella con la empatía. Por otro lado, partiendo desde el punto de vista del docente, para ser empáticos necesitamos de la sensibilidad, hay que estar al tanto de las señales que el alumnado emite en todo momento, es decir, hay que aprender a saber interpretar el contexto en el que se da la comunicación. No obstante, en todo encuentro comunicativo desde un primer contacto se pueden producir interferencias, ya que, al recibir el discurso, éste se puede interpretar a partir de otros criterios. Esto ocurre debido a que las interpretaciones no son universales ni diacrónicas (Sanhueza, Cardona y Friz, 2012).

Sin embargo, Chen y Starosta (2000) definen la sensibilidad intercultural como la capacidad que poseen los individuos para distinguir como sus coincidencias con otras personas de diferentes culturas difieren en sus comportamientos o sentimientos en los procesos de comunicación intercultural.

Por otro lado, Bhawuk y Brislin (1992) añaden en su estudio que la sensibilidad intercultural es un concepto que es considerado importante tanto en los análisis de adaptación de las personas de otras culturas como en los programas que tienen como objeto preparar a las personas a vivir de manera afectiva con culturas distintas a las suyas.

Sin embargo, Sanhueza, Cardona y Friz (2012) definen la sensibilidad intercultural como “todas aquellas habilidades que favorecen emociones positivas, antes, durante y después del encuentro comunicativo, destacando seis atributos que alivian el impacto del choque cultural: autoconcepto, ser abierto de mente, actitud de no juzgar, empatía, autorregulación e implicación en la interacción” (p.12).

Después de haber realizado una búsqueda de la definición de sensibilidad intercultural según diversos autores, podemos concluir que es importante que el docente promueva en el aula momentos que produzcan emociones positivas en cualquier tipo de encuentro intercultural fomentando las relaciones desde el respeto. Además, es de gran importancia que dentro del aula se generen todo tipo de encuentros comunicativos para que así todo el alumnado pueda compartir sus valoraciones sobre los demás.

Además, los autores Sanhueza, Cardona y Friz (2012) añaden en su estudio la importancia de estudiar la dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural, por lo que, esto se puede extender a la educación primaria, ya que desarrollar unas actitudes positivas ante las diferencias culturales en esta etapa ayuda notablemente a mejorar la convivencia en aulas culturalmente diversas.

No obstante, la competencia comunicativa intercultural se puede definir según los autores Julve y Palomo (2005) como las habilidades que se necesitan para cambiar, por un lado, los modos de conocer y de comunicar y, por otro, la relación y las representaciones que nos creamos de los demás. Por lo que, dicha competencia conlleva una serie de conocimientos, aprendizajes e implica la transformación de unas prácticas y conductas determinadas y, de modos de establecer relaciones. Además, requiere de un desarrollo de habilidades sociales en espacios multiculturales que favorezcan y apoyen las relaciones y la convivencia. Es decir, que cada persona se sienta reconocido con su propia identidad en la relación con otros.

Tampoco podemos olvidarnos de la competencia intercultural que según Barrett (2018) ésta es definida como el conjunto de valores, actitudes, habilidades, conocimiento y comprensión que se necesitan para respetar y comprender a las personas que poseen una cultura distinta a la nuestra con el fin de interactuar y comunicarse de una manera efectiva, para poder así, establecer unas relaciones positivas con dichas personas.

Volviendo a tomar como referencia el estudio de Sanhueza, Cardona y Friz (2012) se puede definir la respuesta emocional positiva como aquel factor que abarca las distintas habilidades que tienen una mayor o menor implicación, como puede ser, la aceptación y relación con otros culturalmente diferentes. Hay que tener en cuenta que toman relevancia en este factor las habilidades que hacen referencia al disfrute de la interacción. Por otro lado, en cuanto a la respuesta emocional negativa, hay que destacar que este factor esta compuesto por las respuestas negativas que posee el alumnado en los encuentros comunicativos con personas de otras culturas, destacando así, conductas como la falta de tolerancia hacia otros. Destacar así, la habilidad comunicativa en los procesos de comunicación e interacción, ya que, este factor expresa la falta de seguridad que tienen los alumnos y alumnas para poder relacionarse con otros compañeros de otras culturas.

Mico-Cebrián, Cava y Buelga (2019) afirman en su estudio que “la calidad de la relación con el profesor podría también influir en la sensibilidad intercultural del alumnado, tanto autóctono como inmigrante” (p. 42). Es por ello que no podemos olvidarnos de un aspecto muy importante a tratar en el aula, que son, las estrategias para fomentar actitudes positivas puesto que son ideales para favorecer las relaciones entre el alumnado y también entre el alumnado con el profesorado.

Además, Kuusisto, Kuusisto, Rissanen, Holm y Tirri (2015) afirman que la propia cultura se siente como la única cultura posible y, por lo tanto, las características que puedan presentar otra cultura diferente se discriminan y se consideran como una amenaza hacia la propia.

En este apartado seguiremos las consideraciones y actividades recomendadas por Ruiz (2003) donde nos aconseja que la formación del profesorado en Educación Intercultural es un aspecto básico para poder llevar a cabo los objetivos que propone la misma.

No obstante, esta preparación no solo debe ir dirigida a la formación de los docentes, sino a todos los miembros que componen la comunidad educativa ya que así, se puede lograr una adecuada atención a la diversidad cultural que existe en nuestros centros escolares.

Con respecto al alumnado, para fomentar una buena convivencia intercultural, se puede trabajar en el aula con actividades como, por ejemplo: exposiciones, teatro, cine, juegos cooperativos, contacto e intercambio con alumnos de otros centros, etc.

Además, esta autora nos propone tres perspectivas diferentes para tratar las actividades dentro del aula:

Incorporar los contenidos interculturales y para la paz desde una perspectiva de transversalidad, es decir, introducirlos en las unidades didácticas de diferentes áreas curriculares.

Actividades para fomentar las relaciones grupales, como puede ser, dinámicas de autoestima, comunicación y escucha activa, etc. Una vez que se quiera comenzar a hablar de tolerancia y respeto, es importante transmitirle al alumnado el respeto hacia uno mismo y el saber escuchar, dialogar y, sobre todo, comunicarse con los demás.

Y, por último, el uso de estrategias socio-morales y estrategias socioafectivas, es decir, que los alumnos y las alumnas tomen conciencia de sus propios valores para reflexionar y profundizar en ellos y, que el alumnado muestre empatía hacia los demás, que sepan situarse en el lugar del otro.

Para finalizar este apartado, estamos de acuerdo con Leiva Olivencia (2017) que nos dice que: “hablar de interculturalidades supone reconocer que todos los estudiantes, tanto inmigrantes como autóctonos, pueden reconstruir en sí mismos herramientas educativas de consenso, diálogo, respeto, empatía y auto-comprensión siempre y cuando se den las circunstancias pedagógicas propicias para ello” (p. 34).



## MARCO METODOLÓGICO

Para la realización de esta investigación hemos utilizado una metodología cuantitativa.

### Objetivos

Los objetivos que se pretenden alcanzar con este trabajo son:

#### Objetivo general

Estudiar la sensibilidad interculturalidad en el alumnado de primaria del centro público y privado.

#### Objetivos específicos

Analizar las respuestas emocionales positivas del alumnado del centro público y del centro privado hacia la interculturalidad.

Averiguar las respuestas emocionales negativas del alumnado del centro público y del centro privado hacia la interculturalidad.

### Muestra

Se ha elegido una muestra de un total de 43 alumnos y alumnas, de 6º de Primaria, correspondientes a un Centro público y a uno privado. Los datos serán reflejados en las siguientes tablas:

Tabla 4. muestra de los niños y niñas del Centro público.

	Frecuencia	Porcentaje
niños	16	61,5
niñas	10	38,5
Total	26	100,0

En el Centro público se puede observar como predominan los niños con un 61,5% de la muestra frente a las niñas con un 38,5%.

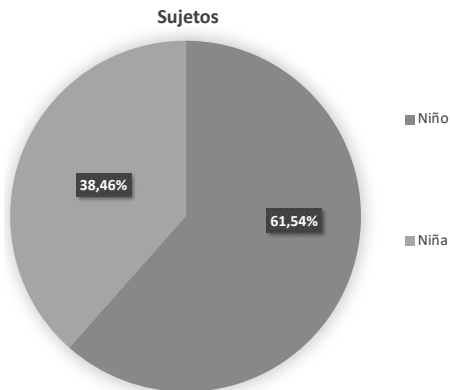


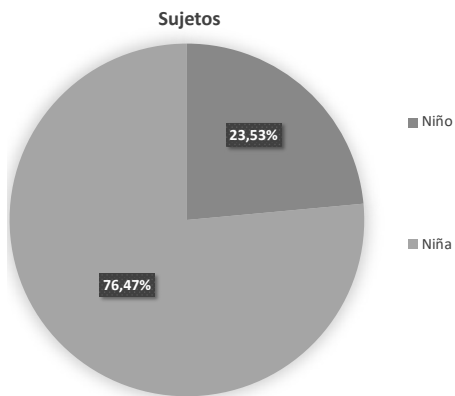
Figura 1. Resultados de la muestra del Centro público.

Una vez interpretados los datos de la muestra en la gráfica, se puede observar como el número de niños en el Centro público es más notable, siendo más de la mitad de la muestra.

Tabla 5. Muestra de los niños y niñas del Centro privado.

	Frecuencia	Porcentaje
niños	4	23,5
niñas	13	76,5
Total	17	100,0

En el Centro Privado, se puede observar como en la muestra el número de niños es bastante inferior al Centro público con un 23,5% frente al 76,5% de las niñas.



**Figura 2. Resultados de la muestra del Centro privado.**

Como se puede observar en el gráfico, el número de niños es bastante menor (23,53%) que el de las niñas (76,47%).

### Instrumento

Se han recogido los resultados mediante la Escala de Sensibilidad Intercultural (Sanhueza Cardona y Friz, 2012). Se trata de 22 ítems que miden las respuestas emocionales positivas y negativas, en los cuales hay cuatro respuestas posibles por ítem que serán respondidos marcando una X en la casilla que se ajuste a la opinión que posea el alumnado que serán los siguientes:

- No es cierto: 1
- A veces es cierto: 2
- Bastantes veces es cierto: 3
- Siempre es cierto: 4

### Procedimiento

El proceso que se ha llevado para la obtención de los datos se puede dividir en cuatro fases:

Fase 1: la primera fase, fue la recogida de información teórica sobre la educación intercultural, las migraciones y sensibilidad intercultural mediante artículos, libros, etc. Para así, poder elaborar el marco teórico.

Fase 2: en la segunda fase se seleccionó la encuesta que está formada por veintidós preguntas, quince enfocadas a las respuestas emocionales positivas y siete a respuestas de emocional negativa.

Fase 3: la tercera fase de esta investigación consistió en pasar la encuesta a un total de 43 alumnos y alumnas de Educación Primaria (26 corresponden a un centro público y 17 a un centro privado).

Fase 4: para finalizar hemos realizado el análisis de las respuestas a los cuestionarios realizados por los niños y niñas para así por obtener las oportunas conclusiones de dicha investigación.

## RESULTADOS

### Resultados para el objetivo 1

**Tabla 6. Valores de los Rangos en el Centro público y Centro privado para la Respuesta emocional positiva.**

Centro	N	Rango promedio	Suma de rangos
Público	26	19,08	496,00
Privado	17	26,47	450,00
Total	43		

El rango promedio es mayor en el grupo de niños y niñas del Centro privado ante la Respuesta emocional positiva.

**Tabla 7. Valores de la U de Mann-Whitney.**

	REP
U de Mann-Whitney	145,000
Sig. asintót. (bilateral)	,058

La significación estadística  $0,058 > 0.05$  por lo tanto no hay diferencias entre el Centro privado y el Centro público ante las Respuestas emocionales positivas.

### Resultados relacionados con el objetivo 2

**Tabla 8. Valores de los Rangos en el Centro público y Centro privado para la Respuesta emocional negativa.**

Centro	N	Rango promedio	Suma de rangos
Público	26	21,48	558,50
Privado	17	22,79	387,50
Total	43		

En este caso, el rango promedio es superior en el grupo de niños y niñas del Centro privado ante la Respuesta emocional negativa.

**Tabla 9. Valores de la U de Mann-Whitney.**

	REN
U de Mann-Whitney	207,500
Sig. asintót. (bilateral)	,735

La significación estadística es  $0,735 > 0.05$  por lo que se puede concluir que no hay diferencias entre el Centro privado y el Centro público ante las Respuestas emocionales negativas.

### Resultados relacionados con el Objetivo 1 y 2

**Tabla 10. Valores de la media en el Centro público y privado para la Respuesta emocional positiva.**

Centro		Estadístico	Error típ.
Público	Media	3,1744	,09089
	Desv. típ.	,46345	
Privado	Media	3,4196	,05263
	Desv. típ.	,21701	

La respuesta emocional positiva, en este caso, supera la media por lo que es bastante buena, ya que esta se sitúa por encima de la media de la escala que es 2.

**Tabla 11. Valores de la media en el Centro público y privado para la Respuesta emocional negativa**

Centro		Estadístico	Error típ.
Público	Media	1,4945	,09112
	Desv. típ.	,46464	
Privado	Media	1,5378	,11395
	Desv. típ.	,46983	

La respuesta emocional negativa en los dos grupos es baja, debido a que se encuentra por debajo de la media, en este caso la media de la escala es 2.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

### *Discusión y conclusiones para el objetivo 1*

Nuestro primer objetivo trata de analizar las respuestas emocionales positivas del alumnado del centro público y del centro privado hacia la interculturalidad. Una vez analizado los datos recogidos en los cuestionarios, se puede concluir según la U de Mann-Whitney que no existe una diferencia significativa entre los dos centros elegidos, pero, teniendo en cuenta que la media en los dos grupos, tanto en el público como en el privado, se encuentra por encima de 2, siendo la escala de 4, la puntuación media es superior al 3, por lo que, hay una buena respuesta emocional positiva.

Una vez interpretado los resultados, vemos que éstos se asemejan a los autores que hemos consultado, así tenemos por ejemplo recogido en el estudio de Sanhueza, Cardona y Friz (2012) definen la respuesta emocional positiva como las “diferentes habilidades que tienen una mayor o menos implicación en una relación comunicativa intercultural, como es la aceptación y relación con otros culturalmente distintos” (p.14).

A esta definición, según los resultados obtenidos se puede decir que en los dos centros, por lo general, existe una buena convivencia entre todos los alumnos y alumnas y, por lo tanto siguiendo el estudio realizado por Sanhueza, Cardona y Friz (2012) se puede concluir que en las aulas existen una buena sensibilidad intercultural que por estos autores es definida como “todas aquellas habilidades que favorecen emociones positivas, antes, durante y después del encuentro comunicativo, destacando seis atributos que alivian el impacto del choque cultural: autoconcepto, ser abierto de mente, actitud de no juzgar, empatía, autorregulación e implicación en la interacción” (p.12).

Además, hay que tener en cuenta que una posible variable que puede estar relacionada con la sensibilidad intercultural es la empatía, por lo que es un aspecto que se ha de incul-

car en los contextos educativos multiculturales ya que está considerado como un aspecto valioso que ayuda a combatir los prejuicios (González-González, Álvarez- Castillo y Fernández-Caminero, 2015).

Siguiendo la línea de los autores anteriores y los resultados obtenidos en esta investigación, se podría concluir que tanto en el centro público y en el centro privado, por lo general, existe una buena sensibilidad intercultural y por ello también se encuentra presente en el aula valores como la empatía puesto que el alumnado tiene la capacidad de tener una visión del mundo diferente y, ante ello, mostrar actitudes positivas ante éstas intentando ponerse en el lugar de los demás.

Para finalizar este objetivo, seguiremos la línea de Leiva Olivencia (2017) que nos propone que tanto el alumnado autóctono como el inmigrante pueden crear herramientas que favorezcan la convivencia entre ellos siempre que se fomenten en el aula las estrategias pedagógicas adecuadas.

Es por ello que, el docente tiene que promover en el aula actitudes y situaciones que promuevan la convivencia del alumnado, en este caso, favoreciendo las relaciones entre los alumnos y alumnas procedentes de otros países y el autóctono siempre bajo valores de respeto e igualdad.

### *Discusión y conclusiones para el objetivo 2*

Nuestro segundo objetivo se basa en averiguar las respuestas emocionales negativas del alumnado del centro público y del centro privado hacia la interculturalidad.

Una vez más, se puede concluir que según la U de Mann-Whitney no existe una diferencia significativa entre los dos centros escogidos, pero en este caso, la media de los dos grupos esta por debajo de la media de la escala, es decir, por debajo del 2, por lo tanto, las respuestas emocionales negativas son malas en los dos grupos. La respuesta emocional negativa se puede definir por Sanhueza, Cardona y Friz (2012) como un factor que integra las res-

puestas negativas que presenta el alumnado en un encuentro comunicativo con personas procedentes de otras culturas.

Sin embargo, al existir en los resultados obtenidos actitudes que pueden crear miedo o rechazo hacia otras personas de diferentes culturas, se puede decir que esto puede ser debido a que siguiendo la línea de Kuusisto, Rissanen, Holm y Tirri (2015) afirman que la cultura dominante se siente como única y esto puede generar una discriminación hacia otra cultura diferente.

No obstante, después de haber analizado estos datos, sería bastante recomendable trabajar con los alumnos y las alumnas actividades que promuevan la interculturalidad que según el estudio realizado por Ruiz (2003) para fomentar una buena convivencia intercultural, se puede trabajar en el aula con actividades como, por ejemplo: exposiciones, teatro, cine, juegos cooperativos, contacto e intercambio con alumnos de otros centros, etc.

Por otro lado, después de haber analizado los movimientos de inmigración en España estamos de acuerdo con los autores Fernández y Aguiar (2016) puesto que afirman que:

*En las últimas décadas, los movimientos migratorios han ocasionado profundos cambios en la estructura social y educativa de todos los países europeos, y en especial, de España. En el ámbito educativo, la diversidad cultural de la sociedad se refleja en las aulas, hoy por hoy, es una de las variables que tiene influencia crucial en la convivencia del centro educativo (p.754).*

Es por ello que, no podemos olvidar transmitir una Educación Intercultural en donde se promuevan actitudes de respeto y tolerancia hacia todas las personas, en igualdad de condiciones, fomentando la integración de todos los individuos en la sociedad y, sobre todo, enseñar al alumnado que lo intercultural es algo enriquecedor, puesto que, nos ayuda a crecer como personas, sin prejuicios, por el simple hecho de tener una cultura diferente.

Por otro lado, una vez analizada la tabla del alumnado extranjero matriculado en España por comunidad y país de procedencia del MEC en el curso 2017/2018 no podemos obviar que España y, sobre todo, Canarias integran a muchos inmigrantes por lo que no podemos dejar de lado el poder ofrecerles una Educación Intercultural de calidad. Sin embargo, tras el repaso de las leyes educativas que se encuentra en el marco teórico, se puede observar como el sistema educativo español ha tenido en cuenta y ha intentado ofrecer a los alumnos y alumnas una educación en la que se sientan integrados y apoyados dentro de las aulas de los centros educativos.

### ***Limitaciones del trabajo y propuestas de mejoras***

El tema que se hemos elegido para la realización de este trabajo, nos parecía importante estudiarlo, debido a que cada vez nos encontramos con más alumnado inmigrante en nuestras aulas, por lo que es un tema que hay que tratarlo no solo desde la Educación Primaria, sino que sería ideal empezar a trabajar la Educación Intercultural con el alumnado de Educación Infantil.

Pero, aunque nuestro trabajo si ha podido dar respuesta a los objetivos que nos hemos propuesto, tiene algunas limitaciones, entre las que podemos destacar las siguientes:

- Se trata de una pequeña muestra, puesto que únicamente se han pasado los cuestionarios a 43 alumnos y alumnas correspondientes a un centro público y un centro privado.
- Otro aspecto a destacar es que dentro de los objetivos de la investigación no se ha tenido en cuenta la variable sexo.
- Además, se podría realizar una mayor profundización en las referencias bibliográficas, aunque con las que hemos utilizado nos han servido para dar respuesta a los objetivos de la investigación.

A pesar de todas estas limitaciones, esto no ha sido un impedimento para poder sacar a delante el trabajo, consiguiendo así poder estudiar los ámbitos que nos hemos propuesto y, sobre todo, pudiendo dar respuesta a nuestros objetivos.

Para finalizar, podemos realizar algunos comentarios sobre las propuestas de mejora, a nivel general, como puede ser que teniendo en cuenta el bajo nivel de respuestas emocionales negativas que han surgido en esta investigación, hemos podido observar que existe una actitud que conlleva miedo a lo desconocido, por lo que, sería interesante que el docente promoviera en el aula actividades que ayudasen a favorecer las relaciones entre todos los miembros, siempre desde el respeto y la igualdad, para que así todos nos podamos sentir integrados en nuestra sociedad.

## REFERENCIAS

- Aguado Odina, T. (2004). Investigación en Educación intercultural. *Educatio*, (22), 39-57. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/98/83>
- Barrett, M. (2018). How schools can promote the intercultural competence of young people. *European Psychologist*. 23(1), 93-104. Recuperado de <https://econtent.hogrefe.com/doi/pdf/10.1027/1016-9040/a000308>
- Bhawuk, D. P., & Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International journal of intercultural relations*, 16(4), 413-436. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0147176792900310>
- Chen, G. M. y Starosta, W. (2000). The Development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3(1), 2-14. Recuperado de: [https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1035&context=com\\_facpubs](https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1035&context=com_facpubs)
- Escámez, J. (2002). *Glosario para una Sociedad Intercultural*. Valencia: Bancaja. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/profile/Juan\\_Escamez/publication/323144017\\_Educacion\\_intercultural/](https://www.researchgate.net/profile/Juan_Escamez/publication/323144017_Educacion_intercultural/)
- links/5a9519e70f7e9ba42971243a/Educacion-intercultural.pdf
- Fernández Batanero, J. M., y Aguilar Parra, J. M. (2016). Competencias docentes interculturales del profesorado de educación física de Andalucía, España. *Movimiento*, 22 (3), 753-766. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/46727/2016%20Movimiento.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García Llamas, J. (2005). Educación intercultural. Análisis y propuestas. *Revista de Educación* (336), 89-109. Recuperado de <http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re336/re336.pdf#page=91>
- Gómez, L. G., y González, M. J. A. (2014). La formación del profesorado en Educación Intercultural: un repaso sobre su formación inicial y permanente. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(2), 127-142. Recuperado de <http://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REL/article/view/153/147>
- González-González, H., Álvarez-Castillo, J. L., y Fernández-Caminero, G. (2015). Desarrollo y validación de una escala de medida de la empatía intercultural. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa (Relieve)*, 21(2), 1-18. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/7841/7455>
- INE (2018). *Estadística del Padrón Continuo. Datos definitivos a 1 de enero de 2018*. Recuperado de [http://www.ine.es/dyns/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica\\_C&cid=1254736177012&menu=ultiDatos&dp=1254734710990](http://www.ine.es/dyns/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736177012&menu=ultiDatos&dp=1254734710990)
- Julve, M. y B. Palomo (2005). La competencia comunicativa intercultural en la prestación de servicios *Revista Glosas Didácticas*, 15 (2), 26-38. Recuperado de <https://www.um.es/glosasdidacticas/GD15/gd15-04.pdf>
- Kuusisto, E., Kuusisto, A., Rissanen, I., Holm, K., & Tirri, K. (2015). Finnish teachers' and students' intercultural sensitivity. *Journal of Religious Education*, 63(2-3), 65-77. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s40839-016-0018-0>
- Leiva Olivencia, J.J. (2017). La Escuela Intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense de Educación*. 28(1), 29-43. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/81230083.pdf>
- Ley 26/1992, de 10 de noviembre, por la que se aprueba el Acuerdo de Cooperación

- del Estado con la Comisión Islámica de España. *Boletín Oficial del Estado*, 272, de 12 de noviembre de 1992, 38214 a 38217. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1992-24855>
- Ley Orgánica 7/1980, de 5 de julio, de Libertad Religiosa. *Boletín Oficial del Estado*, 177, de 24 de julio de 1980, 16804 a 16805. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1980-15955>
  - Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990, 28927 a 28942. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
  - Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre los derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. *Boletín Oficial del Estado*, 10, de 12 de enero de 2000, 1140 a 1150. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2000-544>
  - Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2002, 45188 a 45220. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>
  - Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, 17158 a 17207. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
  - Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858 a 97921. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
  - Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 1 de marzo de 2014, 19349 a 19420. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2014-2222>
  - MEC. (2018). *Alumnado extranjero por titularidad del centro, comunidad/provinciay área geográfica de nacionalidad*. Recuperado de: <http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/Educacion/Alumnado/Matriculado/2017-2018DA/Comunidad/Extran//l0/&file=Extran3.px&type=pcaxis>
  - Micó-Cebrián, P., Cava, M. J., y Buelga, S. (2019). Sensibilidad intercultural y satisfacción con la vida en alumnado autóctono e inmigrante. *Educar*, 55(1), 39 -7. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/348880/440083>
  - Muñoz Sedano, A. (1997): *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
  - Sanhueza, S., Cardona, C., y Friz, M. (2012). La sensibilidad intercultural en el alumnado de educación primaria y secundaria de la provincia de Alicante. *Perfiles educativos*, 34(136), 8-22.
  - Sanhueza Henríquez, S. V., y Cardona Moltó, M. C. (2009). Evaluación de la sensibilidad intercultural en alumnado de educación primaria escolarizado en aulas culturalmente diversas. *Revista de Investigación Educativa*, 27(2), 247-262.
  - Ruiz, G. R. (2003). Estrategias para fomentar actitudes interculturales positivas en el aula. *Aldaba: revista del Centro Asociado a la UNED de Melilla*, (29), 71-88.
  - Torres, P. F., Hurtado, J. A., y Izaguirre, M. M. R. (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica. Recuperado de <http://www.carm.es/ctra/cendoc/haddock/13288.pdf>
  - Vilà Baños, R. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la educación secundaria obligatoria: escala de sensibilidad intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 353-372. Recuperado de [https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=Vilà+Baños%2C+R+%282006%29.+La+dimensión+afectiva+de+la+competencia+comunicativa+intercultural+en+la+educación+secundaria+obligatoria%3A+escala+de+sensibilidad+intercultural.+Revista+de+Investigación+Educativa%2C+24%282%29%2C+353-372.&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Vilà+Baños%2C+R+%282006%29.+La+dimensión+afectiva+de+la+competencia+comunicativa+intercultural+en+la+educación+secundaria+obligatoria%3A+escala+de+sensibilidad+intercultural.+Revista+de+Investigación+Educativa%2C+24%282%29%2C+353-372.&btnG=)





## RADIOGRAFÍA DE LA POBREZA. DESNUDANDO EL ESTIGMA

**Francesc Reina Peral**

### **Resumen**

*En la sociedad de la abundancia y del crédito era difícil explicar que se estaba produciendo una extensión de los riesgos ante las situaciones de crisis económica. Era casi imposible que la ciudadanía normal aceptara que cada vez más el riesgo de pobreza se iba extendiendo a capas más amplias. La crisis de las hipotecas en el marco de la especulación inmobiliaria rompió la sensación de invulnerabilidad: pérdida de viviendas por retrasos para pagar, cambio de puesto de trabajo o paro, acceso bloqueado a medidas de protección social, finalización de ayudas inadecuadas o insuficientes, pérdida de hogar por estancias largas en instituciones, vida en soledad con enfermedades, discapacidades mal atendidas, violencias, que además afectan a una diversidad de población frágil: mujeres, infancia, vejez...*

### **Palabras clave**

*Sin hogar. Vulnerabilidad. Exclusión/ Inclusión. Nueva pobreza. Cohesión.*

## **INTRODUCCIÓN**

La pobreza extrema se ha asociado a la figura del vagabundo, persona que vive de la limosna y en la calle, bajo el amparo de entidades caritativas. Suele tener, su imagen, connotación despectiva y situada en una línea fuera de lo normal, entendida como sin ocupación y sin vivienda. Aún hoy existe un pensamiento "mágico", por ilógico, fundamentado en que vivir sin hogar está asociado a alguien que ha llevado una mala vida y no quiere rehacerla.

Más allá de ideas preconcebidas, las circunstancias que llevan a situaciones de exclusión superan cualquier etiqueta. Sin hogar es vivir en provisionalidad, con pocas posibilidades de reconstruir redes de apoyo

que permitan desarrollar relaciones seguras o estables.

El espejismo de que la población "normal" jamás tendría problemas se ha ido desmontando. Tal vez sea hora de ajustar el concepto de "normalidad" para trasladarlo a las nuevas poblaciones desprotegidas por el cruel resultado de una crisis que ha demostrado que gran parte de la sociedad no está exenta de sufrir tensiones que pueden empobrecer nuestras más íntimas redes familiares y sociales.

La vivienda (o su falta) va a ser un hilo conductor en este trabajo. Sin embargo, se intentará dar contenido a otros ángulos del fenómeno del sin hogarismo, las políticas sociales y sus desarrollos.

## SIN HOGAR

Las personas sin techo son la punta de un iceberg, la parte más visible de un drama que se manifiesta de diferentes formas y donde carecer de un lugar de residencia para satisfacer una vida personal y digna amplía el espectro de las formas más extremas de pobreza. FEANTSA (Federación Europea de Organizaciones Nacionales que Trabajan para las Personas Sin Hogar) clasifica diferentes situaciones de privación de vivienda. El esquema ETHOS (*European Typology of Homelessness and Housing Exclusion*) superando la distinción más clásica: a) disponer de un espacio adecuado exclusivo; b) que permita la privacidad de relaciones sociales; c) con un contrato de arrendamiento o título de propiedad (FEANTSA, 2007)

Teniendo en cuenta estas tres dimensiones, la noción y concepto sin hogar se define en cuatro casos (imagen 1):

- Sin techo: persona que no dispone de un espacio físico para vivir
- Sin hogar: persona que dispone de un espacio físico que carece de privacidad y donde no existe ninguna titularidad legal
- Vivienda insegura: disponer de un espacio con privacidad sin permiso legal para su uso

- Vivienda inadecuada: disponer de un espacio físico que permite privacidad con permiso legal de utilización pero con incomodidades derivadas del deterioro del lugar

Podemos observar que las situaciones sin hogar están ligadas a diversas formas de exclusión: vivir o dormir en la calle, en casa de familiares o amigos, en coches o caravanas, en residencias después de haber pasado situaciones sin hogar, en casas de acogida de estancia limitada, inquilinatos en habitaciones, ocupaciones irregulares o ilegales, etc., son consecuencia de pobreza diferentes: todas económicas derivadas de violencia, desinstitucionalización, paro, falta de redes sociales y familiares, exclusión administrativa (Sales, 2012)... Llama la atención la relación estrecha entre exclusión social y falta de vivienda. Evidenciar que el agotamiento de los recursos personales y sociales que se acumulan progresivamente conduce a perder todo vínculo con la sociedad en los casos más extremos.

Disponer de una vivienda en propiedad está condicionado a la capacidad adquisitiva y a las políticas del mercado inmobiliario. El aumento del precio ha supuesto una barrera insalvable para personas sin patrimonio. Es el caso de quienes dejaron el vínculo familiar para pagar un alquiler y que más tarde regresaron buscando apoyo familiar. Comparten

Categoría ETHOS	Limitaciones en el uso de la vivienda			
	Accesibilidad	Estabilidad	Adecuación	Habitabilidad
Sin techo	Legal	Social	Social	Físico
Sin vivienda	Legal	Social	Social	
Vivienda insegura	Legal	Social		
Vivienda inadecuada			Social	Físico
Ámbitos de uso	Legal	Social		Físico

Imagen 1. Restricciones en el uso de la vivienda (elaboración propia a partir de FEANTSA, 2007 y Cortés, 2004)

dificultad con quienes ya no tienen familia a quien acudir. La “gentrificación” supone no tener posibilidades de subrogar un alquiler por la subida o la extinción de contratación, alquileres muy altos que no permite a los hijos vivir cerca del padre o la madre y quedan en soledad, o cuando a la anciana le aumentan el alquiler y la obligan a abandonar la vivienda.

Este año 2019 se tiraron por el balcón una anciana de 65 años en Madrid y un hombre de 50 en Barcelona tras meses sin poder pagar el alquiler. A pesar de los avances conseguidos en relación al tema de la vivienda social es clave conseguir que los operadores financieros tomen decisiones más determinantes en el sentido de ceder hogares vacíos a la administración pública (rescate y dación). Desde 2013, el suflé del alquiler no ha parado de crecer, sobre todo en las ciudades con mayor tirón turístico: en cuatro años, el precio del alquiler ha aumentado más de un 28% de media en la ciudad de Barcelona (Generalitat de Catalunya 2018). No es de extrañar que el inquilinato tenga que destinar, en Cataluña, casi la mitad de su salario a pagar los alquileres de sus viviendas.

## POBREZA Y EXCLUSIÓN

La perspectiva dominante en los estudios sobre la exclusión social hasta muy avanzado el siglo XX identifica los factores de riesgo a cuestiones individuales, algo así como una elección de vida alejada de la mayoría (estigmatizando).

Galbraith, en su obra “La sociedad opulenta” mantuvo esta idea atribuyendo la marginación al alcoholismo, salvo circunstancias estructurales en ciertas minorías.

El crecimiento económico y las políticas de bienestar de la socialdemocracia de los 80 redujeron las bolsas de pobreza ofreciendo un marco de relaciones sociales y lucha contra las desigualdades dando seguridad al ofrecer oportunidades para los diferentes niveles de la población (Paugam, 2007). El análisis de Michael Harrington en su obra “La otra América”, escrita en 1962 desvela que bajo el

concepto de pobreza encubierta, ciertos grupos eran ocultados para no manchar la imagen del crecimiento.

En Europa, el Movimiento Internacional ATD Cuarto Mundo, denunció los márgenes del crecimiento definiendo la exclusión no como un factor individual sino como un proceso activo de los propios grupos que quedan excluidos del mercado laboral y las redes de apoyo social. Ulrich Beck profundiza en la exclusión en su libro “La sociedad del riesgo” situándola como consecuencia de la globalización del nuevo capitalismo que debilita las redes de relación y reduce la protección pública con reformas laborales que ponen en riesgo otros colectivos no marginales:

*“Decaen los entornos sociales marcados estamentalmente y las formas de vida propias de la cultura de clase. Surgen situaciones de existencia y tendencia individualizada, que obligan (en nombre de la propia supervivencia material) a hacer de sí mismas el centro de sus propios planes de vida y de su propio estilo” (Beck, 1984;96).*

Ante el incremento de la exclusión habitacional se hace difícil hablar de perfiles y causalidades. El Comité Económico y Social Europeo (2013) elaboró un documento en el que identifica cinco factores de riesgo:

- Estructurales: evolución económica, migraciones, mercado inmobiliario...
- Institucionales: sistemas de protección, burocracia, servicios sociales...
- Relacionales: situación familiar, redes sociales y de relación, rupturas...
- Personales: edad, salud, dependencia...
- Legalidad: discriminación por aspectos jurídico-administrativos, indocumentados, irregulares...

La interacción de una o más de estos factores a lo largo del ciclo de vida favorece itinerarios hacia la condición de persona sin hogar (Sarasa, 2009).

## EL DIFÍCIL ACCESO A LA VIVIENDA Y AL EMPLEO

Socialmente las personas sin hogar han sido reconocidas como protagonistas de actividades reprochables (delincuencia, droga, alcohol...) desvinculándolas de otros procesos de carencias como rupturas familiares, diversos traumas sociales y trastornos. Aunque es cierto que la pobreza más severa viene de haber sufrido otros muchos aspectos, no podemos prescindir de la idea de que la falta de hogar no permite para nada redirigir e iniciar itinerarios más favorables (CESE, 2011). La sociedad de la abundancia produce sus excedentes a través de la deslocalización, desindustrialización, terciarización, individualización de hábitos, escasa red de apoyo, contención de salarios, reformas laborales...

El acceso a la vivienda, concretamente en Catalunya, fue vulnerado sistemáticamente mucho antes de la crisis a causa de la mercantilización extrema del parque estatal, la facilidad para adquirir un crédito hipotecario y allá donde capas de población importantes no podrían hacer frente a la aplicación de la "Ley de Arrendamientos", que convertiría el alquiler en una opción poco rentable. La ley 3/2012 consolidaba las bases jurídicas del modelo de precariedad laboral para la totalidad de la clase obrera, especialmente para jóvenes con inestabilidades laborales o adultos en situación de desocupación recurrente: temporalidad, parcialidad involuntaria, sobrecualificación, bajos salarios, inexistencia de protección...

*"Si en 1997, los hogares que contraían una deuda hipotecaria dedicaban un 37,6% de sus ingresos a satisfacer la cuota bancaria, en 2007 la proporción se había incrementado al 51'2%" (Colau, A & Alemany, A 2012;54).*

Si la dificultad para acceder a una vivienda marca y subraya el riesgo de pobreza no menos ha sido vivir una ejecución hipotecaria que puede cronificar la desdicha por

imposibilidad de pagar y después, rehacer la vida. Así pues, la ecuación está servida, si la pobreza encuentra barreras en el acceso a un hogar, vivir sin hogar puede conducir a la exclusión mucho más severa. Recientes estudios confirman el impacto psicosocial difícil de superar tras el aviso de un desahucio, (Kenna, P, 2019). Aumenta la complejidad de diagnósticos en salud mental por la incidencia de factores sociales (Coscollà et al 2018).

Hoy día resulta imposible saber cuántas personas están en situación de sin hogar, difícil saber cuántas familias están bajo la amenaza de un desahucio o lanzamiento. Tampoco es factible saber las personas que viven de forma masificada. Carecemos de datos fiables sobre personas que son dadas de alta de instituciones de salud o penitenciarias; cualquiera de estos datos son situaciones de precariedad y exclusión habitacional que pueden constituir quedarse en la calle y sin embargo no son variables en juego.

Nos podemos aproximar más a éstas últimas, gracias a los recuentos (pero sólo de personas sin techo), realizados por unos pocos municipios. El Instituto Nacional de Estadística (INE) realizó una encuesta sobre centros y servicios de atención a personas sin hogar en el año 2016 donde destacan que la media diaria de personas que se alojan en centros de atención a personas sin hogar creció un 20,5% en 2016 respecto a 2014. Estos datos no contemplan a quienes solicitaron residencia y no pudieron ser beneficiarias. (Imagen 2)

Otros datos de la encuesta alumbran un aumento importante de demandas de protección de cuya principal forma de ingresos era la Renta Mínima de Inserción (RMI). Voces críticas se alzaron para llamar la atención ante el vacío e inhibición de las RMI, al no asumir –y denegar– nuevos perfiles de riesgo. Aunque la verdad tenía que ver, sobre todo, por la falta institucional de participación en el Mercado de Trabajo que garantizara ingresos y provisión tras el decaimiento de otros pilares de la inclusión social: sanidad – educación – pensiones – vivienda – servicios so-

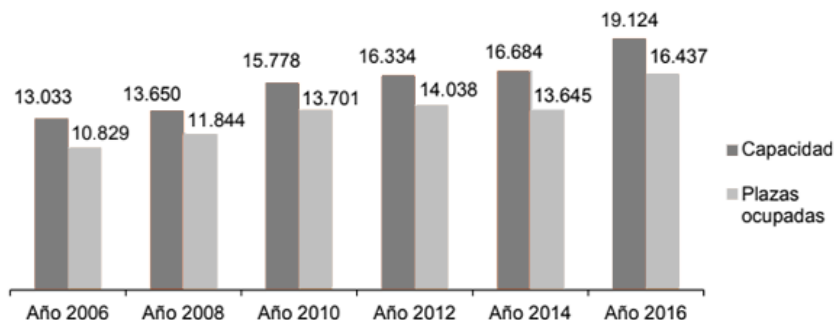


Imagen 2. Evolución de la capacidad y ocupación de la red de alojamiento

ciales (Laparra, M. Ayala, L (2009). Más aún, el efecto perverso que produjo a las personas beneficiarias la exigencia de contraprestaciones, sin que las instituciones pudieran ofrecer recursos, condujo a aumentar la estigmatización y la desprotección social. Acusaron a las poblaciones receptoras de ociosas y fraudulentas y, en consecuencia, las penalizaron con prácticas indignas en las formas de pago (mientras la banda alta de la sociedad, seguía provocando enormes evasiones fiscales con un gran volumen de fraude). La "trampa de la pobreza" es un mecanismo perverso de los subsidios condicionados para pobres.

La exclusión residencial es un reto que supera la actuación municipal. A pesar de las competencias que de los servicios sociales tienen las ciudades, las políticas de atención a personas sin hogar superan el ámbito administrativo y geográfico, como lo demuestra la situación migratoria, la de las prestaciones no contributivas, o el mercado inmobiliario. Las perspectivas de salida del sin hogarismo se complican si no cuentan con una política de vivienda con más acierto en las relaciones con el sector privado y controlan la locura del laberinto burocrático en lo que afecta a los nuevos mecanismos de rentas garantizadas...

Personas que actualmente reciben prestaciones por debajo del umbral de la pobreza se verían beneficiadas con el nuevo acuerdo sobre la Renta Garantizada de Ciudadanía (RGC) en Catalunya, Baleares y País Vasco. La puesta en marcha de esta prestación ha su-

frido algunos déficits, principalmente por la gran cantidad de denegaciones (como la de acreditar que no ha habido ingresos los últimos 6 meses) y otros retrasos. Durante el primer año de aplicación de la RGC el volumen de solicitudes valoradas en Catalunya superó el 70% pero sólo el 10% fueron aprobadas y 7 de cada 10 se continúan denegando (Raventós, S 2017).

*"Si estás en paro y te ofrecen un trabajo de salario mínimo, ¿deberías aceptarlo o no? ¿Te sale a cuenta? Porque si lo tomas pierdes tu subsidio de paro. Estás en una trampa, porque si aceptas el dinero extra que te puede dar este trabajo pierdes la ayuda económica del estado" (Standing, G, 2013).*

El salario mínimo interprofesional (SMI) en el Estado Español es de 655 euros al mes. Entre 2010 y 2015, perdió 4,1 puntos en su poder adquisitivo con una reforma del Estatuto del Trabajador. Es uno de los más bajos de los países occidentales. En 2014 un 29'4% de la población tenía un salario por debajo del SMI, más mujeres que hombres en situaciones de temporalidad y jornadas parciales. El incremento de los salarios mínimos contribuyen a reducir las tasas de pobreza, se reduce el gasto social y el aumento de sostenibilidad de las arcas públicas, provoca un efecto dominó en los propios salarios aumentando el consumo que favorece la actividad económica. Subir el salario (sea desde el gobierno

central, el autonómico o incluso el municipal) a los estándares europeos es uno de los esfuerzos que ahora están en las agendas políticas, sindicales y patronales (Pimec, 2016).

La Garantía Juvenil, otro de los objetivos de la reforma laboral centralizado por el Estado) sigue sin añadir novedades ni cumplir sus tesis (por ejemplo, no responder a los parados de más de 4 meses). A pesar de ello, su evaluación se arroja un buen modelo de políticas activa, aunque no se ajuste a la realidad. El informe de la Comisión Europea constata que hasta el 2016 en España se han beneficiado el 10'7% a diferencia de Francia con un 80% (Pardell y Cabaés, 2016). Las experiencias europeas recomiendan repensar los procesos de inclusión social y aproximaciones educativas de formación pues se constatan incrementos dramáticos en España. FEANTSA (2013).

Lo interesante y fundamental es anotar cómo se alejan de la realidad los estereotipos de hombre de mediana edad alcohólico y vagabundo y aunque aún sigan siendo considerados elementos distorsionadores de la seguridad ciudadana, lo normal es que sean, éstas, personas en muchas ocasiones agredidas, forzadas o robadas. Las ordenanzas

municipales reflejan a menudo políticas que desplazan los problemas generando costos elevados.

## LOS MODELOS CENTRADOS EN LA PERSONA. POLÍTICAS PÚBLICAS DE CALIDAD.

El modelo tradicional de atención social centrado en los servicios sitúa a la persona “en un papel pasivo como mera receptora siendo el experto el que prescribe lo más adecuado a las necesidades” (Sancho,M y Díaz,P 2014;6-7).

El nuevo modelo que cobra gran interés es el de la prestación de apoyos (por encima del de servicios), a tenor de interpretar que las ayudas deben dirigirse a entornos favorables para la autonomía, la intimidad, la privacidad, el cuidado de la propia imagen, teniendo en cuenta la flexibilidad adecuada a las necesidades cambiantes de los colectivos. (Imagen 3)

**Inclusión social.** Un planteamiento transversal, personalizado e integral, que procura acciones dialogadas, del grupo profesional con la persona destinataria y sus grupos de

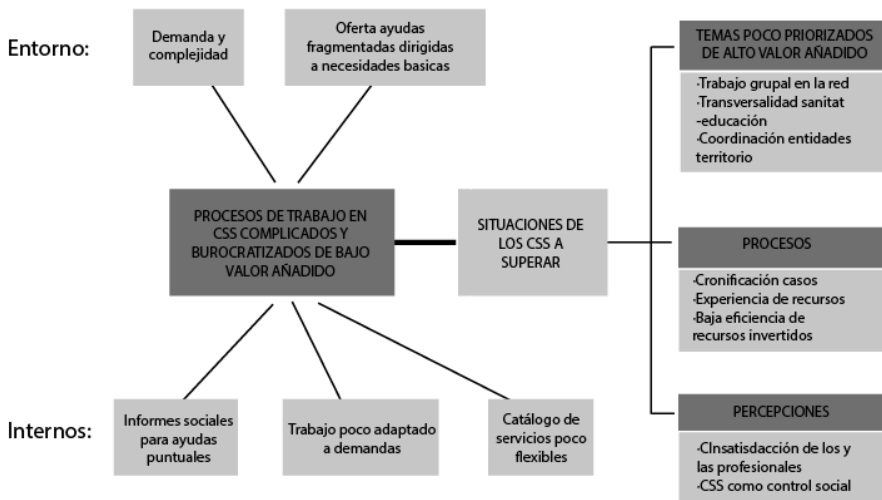


Imagen 3. La mejora de los Servicios Sociales Básicos en Cataluña

apoyo. El modelo discurre bajo supuestos de ética aplicada en los servicios, reconociendo el derecho de la persona a ser atendido como desee.

Un indicador de debilidad administrativa es la insuficiente coordinación y colaboración entre servicios sanitarios y servicios sociales (Dpto. de Sanidad y Consumo, Gobierno Vasco 2012). No olvidemos que el derecho a recibir atención sanitaria está garantizado por ley con políticas concretas garantes, mientras que los servicios sociales, mayoritariamente, están definidos como de “conurrencia” donde su efectividad depende de la disponibilidad presupuestaria. A pesar de ello, la ley catalana garantiza determinados derechos (hemos visto algunos detalles sobre la RGC con no pocas polémicas). Los niveles de acogida entre ambas políticas son muy diferentes, tiene mucho que ver con el statu quo y el entramado de intereses económicos (como lo son las industrias farmacéuticas o la privatización médica en el caso sanitario). Los “microsistemas”, o sistemas locales integrales de salud y servicios sociales, son el resultado de esa práctica de articulación de procesos de proximidad, servicios flexibles y asequibles que modifican culturas heredadas ganando

en polivalencia y compartiendo liderazgos (PIAISS 2014).

El potencial no desarrollado de los Servicios Básicos de Atención Social nos hace reflexionar sobre la “fragmentación” y “discrecionalidad” de las prestaciones, muy sujetas a informes sociales, con tímidos enfoques integrales, poco adaptables a las demandas y en ocasiones inflexibles por la complejidad de los desafíos del momento. Los expertos recomiendan que se vuelva a recuperar el trabajo sociofamiliar y comunitario, una de las virtudes más exitosas que han ido perdiéndose durante los años, dando paso a un exceso de burocracia que a la vez atrapa a la profesión en un círculo insatisfactorio de asistencialismo, falta de tiempo, desvío de la atención hacia el control social, en definitiva, desajustes entre finalidades y procesos de trabajo. Se hace hincapié en priorizar un modelo de gestión fácil para superar trámites, ir hacia la consolidación de un informe social único prestigiando itinerarios inclusivos para distinguirlos de los “certificados de necesidad social”. Romper con el aislamiento de los Centros de Servicios Sociales en el territorio debería estar en el centro de un debate en el que se implementaran tareas como la de or-

	<i>Activación-Workfare</i>	<i>Activación-Welfare</i>
<b>Motivación política</b>	Recortar el gasto social. Acabar con la dependencia de las prestaciones asistenciales.	Favorecer el acceso al mercado de los colectivos que se encuentran al margen. Mejorar su participación social.
<b>Alcance de las Políticas de Activación</b>	Destinadas únicamente a <i>personas</i> en la asistencia. Trabajadores pobres ( <i>working poor</i> ).	La estrategia de activación está orientada al conjunto de la población activa o a grandes grupos prioritarios (jóvenes, desempleados de larga duración) y los colectivos desfavorecidos también se benefician.
<b>Tipo de estrategia</b>	Es preciso incentivar el acceso al empleo y disuadir de la vida en la asistencia. El acceso al empleo depende del individuo. Favorecer la rápida vuelta al empleo: <ul style="list-style-type: none"> <li>— Fórmulas de impuesto negativo.</li> <li>— Agencias de colocación y orientación.</li> </ul>	Orientadas a la mejora de las capacidades de los que se encuentran al margen. No todo el mundo es empleable. Orientada a mejorar el capital humano: <ul style="list-style-type: none"> <li>— Oportunidades de empleo público.</li> <li>— Recursos formativos.</li> <li>— Dispositivos de orientación.</li> </ul>

Imagen 4. Clasificación de las estrategias de activación destinadas a perceptores de programas de ingresos mínimos

ganizar recursos a partir de índices de necesidad social y mejores contratos con entidades del tercer sector y economía social.

Se entiende por *workfare* un modelo de estado del bienestar que requiere de la institución, facilitar un empleo o la participación en programas de formación para el trabajo para recibir los beneficios de dicho sistema. (Imagen 4)

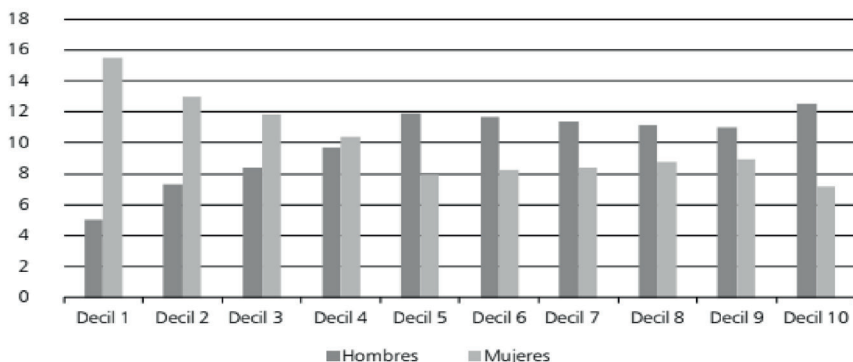
El sistema de pensiones es uno de los pilares básicos del Estado del Bienestar, garantiza una prestación que contribuye a mantener los derechos sociales y el nivel de vida digna de las personas mayores. Es del todo urgente dar un giro a los modos de gestión para las próximas décadas. Durante la crisis económica se han convertido, en muchos casos, en el único ingreso para las diversas generaciones familiares que han quedado fuera del mercado; así pues calidad de trabajo y demografía se convierten en inseparables en el sistema de garantía social. La capacidad electoral del conjunto de pensionistas en España (9 millones), ha provocado un uso partidista pero sin ofrecer garantías claras de futuro. El envejecimiento de natalidad, la despenalización durante la maternidad en la etapa activa de las mujeres, sueldos bajos, paro, aumento de

contratos temporales hace que la Seguridad Social se debilite. Los modelos de precariedad laboral de la nueva economía chocan con la necesidad de inclusión de inmigrantes y recién llegados que podrían generar nuevas cotizaciones si los programas de acogida fueran efectivos. En tal contexto, las mujeres cobran de media el 34% menos de pensión que los hombres, porque trabajaron menos en épocas de maternidad o de cuidados a otros miembros y tareas del hogar, fueron peor retribuidas en sus ocupaciones (entre los 65 y los 79 años; donde la brecha se amplía a un 52%, Ayuso, M y Chuliá, E, 2018) (Imagen 5)

En la población femenina el riesgo de pobreza aumentó casi 3 puntos, un 21'6%, en 2015, sobre todo en mujeres mayores de 55 años en Catalunya, pero es especialmente elevada entre 16 y 64 años. Las causas están explicadas más arriba. En la actualidad hay 3 veces más mujeres que hombres trabajando a tiempo parcial (Valls, F y Belzunegui, A, 2014). (Imagen 6)

El modelo más afectado de pobreza femenina son los hogares monoparentales, también llamados "monomarentales", está íntimamente ligado a la vulnerabilidad in-

**DISTRIBUCIÓN DE LOS ASALARIADOS, POR SEXO Y DECIL, EN PORCENTAJE RESPECTO AL TOTAL DE CADA SEXO (ESPAÑA, 2016)**



Fuente: Encuesta de Población Activa, INE base, 2017.

Imagen 5



fantil pues se ve afectada por la dependencia de menores a cargo de sus progenitoras . No existe una sola realidad en la monoparentalidad, son situaciones diversas: red familiar, edad, formación, provisionalidad, capacidad económica., pero sí nos lleva a cuestionar la igualdad de oportunidades en el conjunto de todas las familias. Sin embargo seguimos recordando que la gestión –conservadora- transmite a la sociedad en general la tendencia a culpabilizar al individuo dejando de lado los déficits políticos y estructurales. La conciliación de trabajo y cuidado de la infancia se une a la discriminación por motivos de origen, por sobrevivir al mercado inmobiliario o a la violencia, escenarios injustos que siempre castigan a la población con menos posibilidades. Mientras la media europea de inversión en protección a la familia e infancia es de 2,4%, España invierte el 1'3% de su PIB (Fundación FOESSA, 2017).

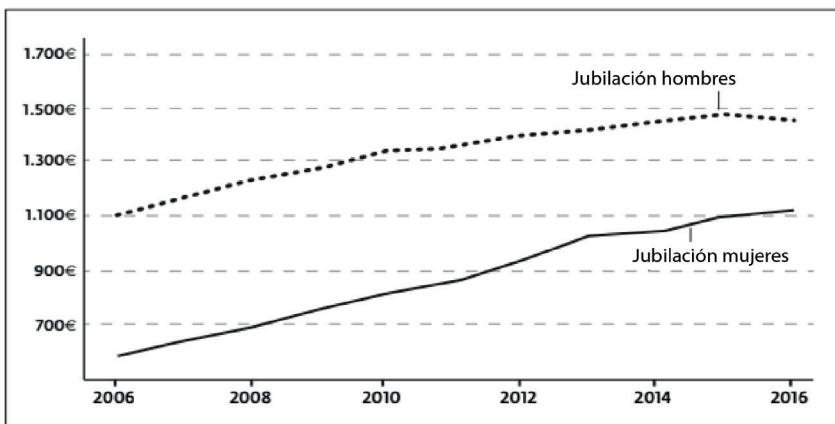
Las políticas familiares en países con inversiones altas se encaminan hacia la conciliación trabajo-familia, en la atención para la pequeña infancia, y en la formación y ocupación de las madres. La cuestión está en enfocarla como una inversión y no como un gas-

to, su prevención radica en generar calidad de vida a partir de cuidar a las madres para impedir que se originen problemáticas asociadas a la precariedad: mujeres que viven en hogares provisionales, madres adolescentes, en paro... Ellas acuden a los servicios sociales y de salud porque precisan acompañamiento psicológico, buscan redes de protección y “referentes sociales”, una figura profesional que permita dar un salto de calidad a los servicios de ayuda integrales y específicos, conciliación y apoyo a la soledad emocional.

La pobreza energética agrava la situación de vulnerabilidad de las familias con escasos recursos. Es evidente que la complejidad del mercado energético requiere un acceso a la información y una protección mayor del consumo; la voluntad política es muy importante. Las medidas adoptadas para hacer frente a esta pobreza en el Estado son paliativas y se han demostrado ineficaces; la gente mayor, la infancia, las personas inmigradas, también discapacitadas, son colectivos críticos.

Se ha afirmado que las causas de la pobreza energética van más allá de la crisis económica actual. Que están relacionadas con los incrementos autorizados de los precios

**Imagen 6 - Evolución importe mediano altas de jubilación entre hombres y mujeres**



Fuente: Alaminos y Ayuso (2018), a partir de los Anuarios de Estadísticas del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social

Imagen 6

de los suministros básicos --con un aumento del 60% en la electricidad y un 66% en el agua-- El mal estado de muchas viviendas, sobre todo en el aislamiento térmico, acarrea consecuencias negativas en la salud y el medioambiente. Un paso esencial contra la pobreza energética es reconocer la energía como derecho fundamental para una vida digna, las propuestas hacia un plan preventivo: asesorías tarifarias, auditorías energéticas de cualquier ayuda destinada al pago de suministros mejoraría la situación de muchas familias y se ahorraría dinero público. (Asociación de Ciencias ambientales, 2016).

## PREVENCIÓN

Estudios realizados por la Comisión Europea detallan el importante retorno social y económico en los sistemas de servicios sociales, de salud y judiciales, una inversión regresiva en los diferentes supuestos de personas sin hogar, y sobre todo en la prevención primaria. Este informe hace mención, sobre todo a la búsqueda de maneras ágiles para identificar inquilinos con dificultades de pago, para que inmobiliarias y bancos informen a los servicios sociales antes de las ejecuciones, dar soporte en la autogestión de las finanzas personales o regularizar la dación en pago, retos que podrían ahorrar mucho sufrimiento y costos. Prever procesos de desinstitucionalización para garantizar el alojamiento de excarcelados, extutelados, altas hospitalarias tras largos periodos. Estrategias para abordar la salida de colectivos de riesgo coordinando mejor las instituciones residenciales con servicios de soporte a personas en peligro de quedar sin hogar.

Garantizar la calidad de los servicios quiere decir estimular la buena voluntad de las personas y su espontaneidad, pues no siempre se van a dar resultados positivos. La gravedad de estas situaciones no puede derivar en asumir que cualquier ayuda es buena: cuestiones como la densidad o el número de trabajadoras deben tenerse en cuenta pues

los grandes equipamientos generan una identidad marginal que refuerza los procesos de ruptura y sensación de control.

En algunas ciudades catalanas existen equipos de psiquiatría y enfermería que trabajan en la calle (ESMES) manteniendo un control de personas que no van a los centros de salud. Paralelamente, otras profesiones desarrollan Programas Sociales Individualizados (PSI) que tienen como objetivo acompañar a personas sin apoyo familiar y que están dentro de redes de atención en salud mental y adicciones. De hecho, el concepto de acompañamiento, aunque hace años que se acuñó en los servicios a las personas, sigue siendo básico en gran parte de las reivindicaciones técnicas y sociales.

El acompañamiento es la pieza clave en procesos de inserción e reinserción para jóvenes extutelados tras cumplir los 18 años, para reclusos que ya han cumplido su condena, o para los periodos de condicionalidad, en los abordajes sobre droga y alcohol, en salud mental... Son detectores de nuevos escenarios que mantienen factores de riesgo en círculos viciosos que cabe romper y que son poco entabes políticamente.

Son modelos de abordaje sociocultural y psicosocial que trabajan en favor de la reducción de daños evidenciando las dificultades estructurales para acceder a lugares de trabajo, formación y atención en los servicios. Profesionales que trabajan con herramientas para la autonomía y la emancipación de las destinatarias, y sobre todo, en los casos, inhumanos, de transiciones aceleradas que producen malestar y reincidencias (Coscollà,R y Martínez,S 2016).

La prevención secundaria y terciaria no debe ser la mayor atención, sin embargo, en el fenómeno de la vulnerabilidad y el riesgo de exclusión, no podemos ignorar que existen colectivos, muy frágiles, que han sufrido situaciones de precariedad personal e institucional durante años, que requieren una mirada especial y una atención de mucha calidad. El *housing-led* es una estrategia que estable-

ce como prioridad preventiva en la atención, proporcionar un alojamiento a las personas sin techo.

Constatando ese factor de riesgo como el más relevante, supera la política de atención clásica, llamada “escalera de transición”, por la que se establecen retos (escalones) antes de llegar a cierta vida de autonomía.

La propuesta es de invertir los términos procurando un circuito de atención de baja exigencia con soporte socioeducativo que, en un primer lugar se centrará en la reedificación de los vínculos sociopersonales, para luego trabajar en la reincorporación al mercado laboral, la reinserción en el mercado de la vivienda o la obtención de otras rentas de protección. Es decir, la adaptación de los servicios a las necesidades. Servicios centrados en la persona.

El *Housing First* es una concreción del *housing-led*, proyecto creado en 1988 en USA. Parte de la cuestión de que hay que confiar en las personas sin hogar y del derecho de tener un alojamiento digno. En los últimos años el *Housing First* interviene sobre situaciones de sin hogar cronicadas y agudas, es decir, en la población más necesitada, proporcionando apoyo socioeducativo mientras y después, incluso de manera voluntaria (Fundación Arrels 2014)

## REFLEXIONES

Cuando me dispongo a cerrar el artículo llega a mis manos el Informe INSOCAT realizado por Entidades Catalanas de Acción Social: “Trabajo precario, vivienda privativa y falta de inversión social” que viene a sumarse al informe FOESSA, editado por Cáritas, ambos en Barcelona. Representan los trabajos más actuales. Creo que la panorámica expuesta en estas líneas se acerca, aunque somera, al rigor de los documentos citados. Se han quedado temas en el tintero: el derecho a la alimentación, las discapacidades.; ustedes juzgarán. Permítanme algunas cuestiones de peso:

La mentalidad del conjunto de la sociedad no se cambia por deseo pero tampoco se debe convertir, la exclusión, en una suma de problemas sino más bien una suma de posibilidades para desarrollar expectativas de futuro. Cohesión. Lo contrario sería como aceptar que es posible una sociedad sin drogas, un espejismo, y su negación, una manera de seguir alimentándolo.

Es evidente que los procesos sociales no están desconectados de ideologías y lo lamentable es el aumento de información incorrecta. Las legislaciones prohibicistas se mantienen, a pesar de haberse demostrado la improductividad de algunos de sus modelos ético-jurídicos.

A pesar del pronóstico social poco esperanzador, no hemos dejado de apuntar hacia dónde debería ir la inversión (social y económica) para una mayor rentabilidad. Capital social. Las debilidades de nuestro sistema de protección acaban siendo una inversión tremendamente regresiva que demuestra su ineficacia en el empeño por lograr cohesión social.

La segregación urbana de ciertos grupos homogéneos (excluyendo a otros) en barrios o lugares específicos es un pez que se muerde la cola: a más desigualdad, más segregación; a más segregación, más desigualdad. Hay peligro de disminución de la participación de las poblaciones más vulnerables, que, además, consideran que su voz no es influyente, de ahí que, por ejemplo, los sectores más jóvenes desconozcan sus derechos laborales y entiendan que están solos ante la precariedad, una pérdida de conciencia de clase que merma el poder social de los más desfavorecidos y de la clase obrera en general (los trabajadores con menos cualificación que no han ido nunca a una manifestación multiplican por 2,3 veces a las pertenecientes a la clase alta). “Nos están conduciendo hacia la autorresponsabilidad heroica, que es el recurso último cuando las instituciones no pueden garantizar seguridad, creando impotencia reflexiva, e inmovilización” (Fisher, M 2016). La microfísica del poder, que sustituye

ye el esquema jurídico por uno de técnico que actúa, incluso, con acciones puntuales y locales en la siempre oportuna división social y moral entre inocentes y culpables (Foucault, M 1992).

Otro discurso recurrente sobre la pobreza nos lo dibuja Loïs Wacquant (2010) con tres estrategias que los Estados liberales emplean para tratar la vulnerabilidad:

- a) las políticas asistencialistas de empleo y subempleo,
- b) la medicalización como manera de considerar la pobreza y la enfermedad a la par, y
- c) penalizar hábitos y normalizar conductas para invisibilizar los problemas. Lazzarato insiste en la producción de la deuda como la estrategia acreedora del neocapitalismo que pretende hacernos culpables y responsables:

*“¿Cómo es posible que una actividad y unas operaciones que se desarrollan en la reservada comodidad de despachos de bancos e inversores institucionales afecten a desempleados y trabajadores precarios?” (Lazzarato, M 2013, pp 16).*

Karl Polanyi (1989) argumentó que el capitalismo no sólo no es un proceso natural del hombre, sino que es una imposición violenta de las clases mercantiles, y según cuenta Guy Standing, el precariado será una nueva clase social íntimamente unida a la nueva pobreza, que vive en la inestabilidad permanente. La plutocracia, dice, cada vez recibe más ingresos, invierte en propiedad, en mercados financieros y economías emergentes, les va muy bien: se hacen cada vez más ricos y no les importa el paro en España (Standing, G. 2018).

La (OCDE) ha advertido del estancamiento generalizado de los salarios y la precariedad laboral en su último informe Employment Outlook 2018 (Perspectivas del Empleo 2018),

## REFERENCIAS

- Ayuso, M y Chuliá, E. (2018). ¿Hacia la progresiva reducción de la brecha de género en las pensiones contributivas? Instituto BBVA de Pensiones, Documento de trabajo.
- ACA, Asociación de ciencias ambientales (2016). La pobreza energética en España. Disponible en <https://www.cienciasambientales.org.es/index.php/comunicacion/noticias/567-3er-estudio-pobreza-energetica-en-espana-nuevos-enfoques-de-analisis>.
- Coscolla, R (2018) Atrapados en la precariedad: la deuda que ahoga a las familias más vulnerables. Caritas, Madrid.
- Coscollà, R y Martínez, S (2016) Atención a la salud mental infantil y adolescente en Catalunya. Federació Salut Mental. Disponible en <http://www.acab.org/es/prensa-noticias-y-actualidad/noticias/2016/07/11/informe-de-la-atencion-a-la-salud-mental-infantil-y-adolescente-en-catalunya>
- Informe de posición sobre vivienda (2017) Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social en el Estado Español [www.eapn.es](http://www.eapn.es). Disponible en [https://www.eapn.es/ARCHIVO/documentos/.../1493214158\\_informe\\_vivienda.pdf](https://www.eapn.es/ARCHIVO/documentos/.../1493214158_informe_vivienda.pdf)
- INE (2017) Encuesta a las personas sin hogar. Disponible [https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica\\_C&cid...](https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid...)
- Beck, Ulrich (1998) La sociedad del riesgo, hacia una nueva modernidad. Paidós, Barcelona.
- Harrington, M (1983). “La nueva pobreza norteamericana” en Nueva Sociedad, nº 69 noviembre, pp. 61-69 disponible en [www.org/media/articles/downloads/1119\\_1.pdf](http://www.org/media/articles/downloads/1119_1.pdf)
- Colau, A y Alemany, A (2012). Vides hipotecades. De la bombolla immobiliària al dret a l’habitatge. Els llibres de la Vallrova, Calaceite.
- Comité Económico y Social Europeo (CESE, 2012) Dictamen sobre «El problema de las personas sin hogar» Disponible [www.arrelsfundacio.org/.../Dictamen-del-Comite-Economico-y-Social-Europeo](http://www.arrelsfundacio.org/.../Dictamen-del-Comite-Economico-y-Social-Europeo)
- ECAS (2019). INFOSAT nº 10 Trabajo precario, vivienda privativa y falta de inversión social. Disponible en [https://acciosocial.org/wp-content/uploads/2019/03/INSOCAT-10\\_Precariat-laboral-habitatge-privatiu\\_](https://acciosocial.org/wp-content/uploads/2019/03/INSOCAT-10_Precariat-laboral-habitatge-privatiu_)

- Departamento de Sanidad y Consumo, Gobierno Vasco (2012) "Transformando el Sistema de Salud 2009 – 2012" Disponible [https://www.osakidetza.euskadi.eus/contenidos/informacion/estrategia\\_cronicidad/es\\_cronicos/adjuntos/transformando\\_sistema\\_salud.pdf](https://www.osakidetza.euskadi.eus/contenidos/informacion/estrategia_cronicidad/es_cronicos/adjuntos/transformando_sistema_salud.pdf)
- FEANTSA ETHOS (2004). Disponible [https://www.feantsa.org/download/ethos\\_spain-24518105836657575492.pdf](https://www.feantsa.org/download/ethos_spain-24518105836657575492.pdf)
- FEANTSA (2007), tipología europea de sin hogar y exclusión residencial European Typology on Homelessness and Housing Exclusion. Recuperado el 15 de enero de 2013, disponible <http://www.feantsa.org/code/en/pg.asp?page=484>.
- Fisher, Mark (2016) "Realismo capitalista» y nuevas subjetividades" Nueva Sociedad, nº 265, septiembre-octubre de 2016, disponible en <[www.nuso.org](http://www.nuso.org)>.
- Foucault, M (1992) Microfísica del poder. La Piqueta, Madrid.
- Fundación Foessa (2017). Desprotección social y estrategias familiares. Caritas, Madrid.
- Fundació Arrels (2014) "Primero la casa". Disponible <https://www.arrelsfundacio.org/es/primerola-casa-que-es-y-que-no-es-el-housing-first/>
- Laparra, M y Ayala, L (2009) El sistema de garantía de ingresos Mínimos en España y la respuesta urgente que requiere la crisis social, Cáritas, Fundación Foessa, Madrid.
- Lazzarato, M (2013) La fábrica del hombre endeudado. Amorrortu, Buenos Aires.
- OCDE (2018). Perspectivas de empleo. Disponible <https://www.educaweb.com/.../2018/.../ocde-sugiere-espana-apostar-formacion-educac>.
- Padraic Kenna (2019), Ponència inaugural: "Qué quiere decir el derecho a la vivienda?" Jornada de reflexión sobre vivienda. Cáritas, Barcelona. Disponible <https://caritas.barcelona/agenda-caritas/jornada-de-reflexio-sobre-habitatge>
- Pardell, A y Cabasés, MA (2016). "La Carta Social Europea y la Reforma Laboral", en Balance de la Reforma Laboral, Bomarzo, Albacete pp 71-92
- PIAISS (2014). Plan interdepartamental de atención e interacción social y sanitaria. Disponible [http://presidencia.gencat.cat/ca/el\\_departament/plans\\_sectorials\\_i\\_interdepartamentals/PIAISS/](http://presidencia.gencat.cat/ca/el_departament/plans_sectorials_i_interdepartamentals/PIAISS/)
- PIMEC (2016) "Salario y Competitividad" Informe. Disponible [https://www.pimec.org/sites/default/files/documents\\_pagines/informes\\_pimec\\_4\\_2016\\_salario\\_minimo.jornada\\_cast\\_observatori.pdf](https://www.pimec.org/sites/default/files/documents_pagines/informes_pimec_4_2016_salario_minimo.jornada_cast_observatori.pdf).
- Polanyi, K (1989) La gran transformación. Crítica del liberalismo económico. La Piqueta, Madrid.
- Raventós, S (2011). "Crisis, salud mental y renta básica" en David Casassas y Daniel Raventós (eds.): La renta básica en la era de las desigualdades, ed. Montesinos, Barcelona. Recuperado en [www.sinpermiso.com](http://www.sinpermiso.com) 4 de junio de 2017
- Sancho, M y Díaz, P "Aplicaciones prácticas del modelo de atención centrado en las personas en ámbitos residenciales" Disponible [https://www.fundacioncaser.org/sites/default/files/msanchoydiaz\\_etxeanondo.pdf](https://www.fundacioncaser.org/sites/default/files/msanchoydiaz_etxeanondo.pdf).
- Sarasa, S y Sales, A (2009) Itinerarios y factores de exclusión social. Ayuntamiento de Barcelona, Síndica de greuges. Disponible [www.sindicadegreugesbcn.cat/pdf/monografics/itineraris.es.pdf](http://www.sindicadegreugesbcn.cat/pdf/monografics/itineraris.es.pdf)
- Standing, G (2013) El precariado. Pasado y Presente ed, Barcelona.
- Subirats, J. (dir.) (2005). Análisis de los factores de exclusión social. Fundación BBVA. Disponible [http://w3.grupobbva.com/TLFBBindex\\_pub.jsp](http://w3.grupobbva.com/TLFBBindex_pub.jsp).
- Valls, F y Belzunegui, A (2014) La pobreza en España desde una perspectiva de género. VII informe sobre exclusión y desarrollo social en España Fundación Foessa.
- Wacquant, L (2010). Castigar a los pobres: el gobierno liberal de la inseguridad social. Gedisa, Barcelona.



**ANÁLISIS  
DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN  
UN CENTRO EDUCATIVO  
DE GRAN CANARIA** Paula  
González Lorenzo pág. 11

**INTERCULTURALIDAD Y AULAS  
INCLUSIVAS** Cynthia del Pino  
Domínguez Domínguez pág. 31

**EL CONTROL A TRAVÉS DE  
LAS TICS EN LAS RELACIONES DE PAREJA DEL ALUMNADO DE SECUNDARIA** Olga  
Peñate Curbelo pág. 47

**LA SENSIBILIDAD DE LOS  
NIÑOS Y LAS NIÑAS DE  
EDUCACIÓN PRIMARIA  
EN LA INTERCULTURALIDAD** Daniel Castella-  
no González p á g .  
57

**RADIOGRAFÍA  
DE LA POBREZA.  
DESNUDANDO  
EL ESTIGMA**  
Francesc  
Reina  
Peral  
pág.  
73