



Multidisciplinary Journal of Educational Research

Volume 9, Number 3

Hipatia Press

www.hipatiapress.com



Articles

Políticas Educativas Preventivas de la Repetición de Curso en la Enseñanza Obligatoria en España - Leopoldo Cabrera 227

Escuchar las Voces del Alumnadi para Construir la Inclusión y la Equidad Educativa: Diseño y Validación de un Cuestionario – Remedios de Haro Rodríguez, Pilar Arnaiz Sánchez, Salvador Alcaraz García y Carmen María Caballero García..... 258

Returning to our ELF, Cultivating Transformative Learning: Rumi's Stories in English Classes – Parvin Safari..... 293

El Impacto de las Relaciones entre la Familia y la Escuela en la Inclusión Educativa de Alumnos de Etnia Gitana. Una revisión Sistemática – José Carmona Santiago, Marta García-Ruiz, María Luisa Máiquez y María José Rodrigo 319

Reviews

Lifelong Kindergarten: Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers and Play – Beatriz Villarejo 349

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://remie.hipatiapress.com>

Políticas Educativas Preventivas de la Repetición de Curso en la Enseñanza Obligatoria en España

Leopoldo Cabrera¹

1) Universidad de La Laguna

Date of publication: October 15th, 2019

Edition period: June 2019 – October 2019

To cite this article: Cabrera, L. (2019). Políticas educativas preventivas de la repetición de curso en la enseñanza obligatoria en España.

Multidisciplinary Journal of Educational Research, 9(3), 227-257. doi: 10.4471/remie.2019.4523

To link this article: <http://dx.doi.org/10.4471/remie.2012.07>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CC-BY).

Políticas Educativas Preventivas de la Repetición de Curso en la Enseñanza Obligatoria en España

Leopoldo Cabrera
Universidad de La Laguna

(Recibido: 24 Julio 2019; Aceptado: 21 Septiembre 2019; Publicado: 15 Octubre 2019)

Resumen

España es el país de la OCDE con más proporción de repetidores en secundaria (11%) y quintuplica la proporción media de repetidores (2%) de los países de la OCDE. La proporción de repetidores es mayor en los estudiantes que provienen de familias con desventajas socioeconómicas y afecta al logro educativo posterior. La repetición de curso genera desafección escolar, reduce las expectativas de continuar con estudios postobligatorios y aventura el abandono escolar temprano en España que es, por otra parte, el más elevado de Europa en los últimos años (17,9% en 2018), valor muy alejado del 10% que fijó la Unión Europea para 2020. El Informe de Eurydice y Cedefop para la Comisión Europea de 2014 concluyó que el abandono escolar temprano está estrechamente entrelazado con problemas sociales, que afecta más a los más desfavorecidos y que está muy ligado a la repetición de curso. Este artículo propone acciones de política educativa inclusivas que creemos que atenúan la repetición de curso y son integradores escolar y socialmente: propiciar la lectura a temprana edad, sobre todo en los chicos (repiten más que las chicas) y apoyar escolarmente a los estudiantes nacidos en el último cuatrimestre del año natural. Las propuestas se derivan de las principales conclusiones de la explotación de los datos de la macroencuesta del alumnado de segundo curso de secundaria obligatoria en España de 2010 con 27.961 estudiantes.

Keywords: enseñanza primaria y secundaria obligatoria, estudiantes repetidores, abandono escolar temprano, políticas educativas inclusivas, género

Preventive Educational Policies of the Repetition of Course in the Compulsory Education in Spain

Leopoldo Cabrera
University of La Laguna

(Received: 24th July 2019; Accepted: 21st September 2019; Published: 15th October 2019)

Abstract

Spain is the OECD country with the highest proportion of repeaters in secondary school (11%) and five times the average proportion of repeaters (2%) of OECD countries. The proportion of repeaters is higher in students who come from families with socioeconomic disadvantages and affects subsequent educational achievement. Through the suitability rates in Spain for the 2016-17 academic year, we observe that 6.4% of 8-year-old students and 10.3% of 10-year-olds are not enrolled in the course corresponding to these ages. There are approximately 32,000 8-year-old students and 50,000 10-year-old students. The repetition of the course generates school disaffection, reduces expectations of continuing with post-compulsory studies and ventures early school leaving in Spain which is, on the other hand, the highest in Europe in recent years (17.9% in 2018), a value far from the 10% set by the Union European for 2020. The Eurydice and Cedefop Report for the 2014 European Commission concluded that early school leaving is closely intertwined with social problems, which affects the most disadvantaged and that is closely linked to the repetition of the course. This article proposes inclusive educational policy actions that we believe attenuate the repetition of the course and are school and social integrators: to promote reading at an early age, especially in boys (repeat more than girls) and support schoolchildren to students born in the last four months of the calendar year. The proposals are derived from the main conclusions of the exploitation of the data of the macro-survey of students in the second year of compulsory secondary school in Spain in 2010 with 27,961 students.

Palabras clave: primary and secondary compulsory education, repeater students, early school leaving, inclusive educational policies, gender.

La repetición de curso es el rasgo más evidente de inequidad educativa en España, más que la inequidad en el logro educativo y en los resultados escolares de pruebas externas como PISA (Cortázar, 2019). La repetición de curso se ha convertido en uno de los rasgos más negativos de la educación por la frecuencia con que se presenta en España (1 de cada 9 estudiantes de secundaria repite) y la infrecuencia que lo hace de media en los países de la OCDE (1 de 50 repite) (2018a). Se evidencia más en los centros públicos y en las familias de entornos sociales más desfavorables y, consecuentemente, más en regiones del Sur (Andalucía, Extremadura, Castilla La Mancha, Murcia y Canarias) donde la proporción de familias de entornos desfavorecidos es mayor y donde mayor es la escolarización pública (Fundación BBVA – IVIE, 2019; Perez, Serrano, & Uriel, 2019)

La repetición de curso ha sido y es un problema educativo estructural en España. Si atendemos a las tasas de idoneidad y a su evolución en el tiempo, observamos que desde el curso 1991-92 había proporciones relevantes de estudiantes que no se encontraban matriculados en el curso típico que se correspondía con su edad de escolarización establecida a año natural. Estas proporciones pasan del 8,6% en el curso 1991-92 a los 8 años (100% total - 91,4% de idoneidad), al 4,7% en el curso 2000-01 y se estabilizan desde el 2010-2011 en torno al 6,5% (6,4% en 2016-2017), siendo siempre peores para los chicos que para las chicas (en torno a un 2%) y peores en las Comunidades del Sur (Andalucía, Extremadura, Murcia, Castilla La Mancha y Canarias), como se ve en tabla 1 del anexo. Esta falta de idoneidad educativa se traduce en repeticiones de curso que se producen desde el primer año de primaria, aunque más al finalizar los ciclos educativos en los años pares. Así, la proporción de repetidores es del 2,5% en 1º de primaria (4,3% en 2º; 2,4% en 3º; 3,3% en 4º; 2,1% en 5º y 3,6% en 6º de primaria) y se eleva al 11,4% en el primer curso de la secundaria obligatoria (10,0% en 2º de la ESO; 10,2% en 3º y 15,4% en 4º de la ESO) según datos del Instituto de Evaluación y Calidad Educativa (indicador R3.2, IE-MEFP, 2018-2018a).

Estas cifras de repetición de curso generan desafección escolar en el alumnado e inciden negativamente en sus expectativas de futuro para continuar estudiando al acabar la secundaria obligatoria (Cabrera, Pérez, Santana, & Betancort, 2019) e incrementan el abandono escolar temprano

(Calero, Choi, & Waisgrais, 2010; Choi & Calero, 2013). El hecho de que uno de cada cuatro estudiantes de segundo curso de secundaria obligatoria se encuentre repitiendo curso o habiéndolo repetido anteriormente (IE, 2011) explica el hecho de que el abandono escolar temprano en España sea el más elevado de la Unión Europea (18,7% en 2017; indicador R4, IE-MEFP, 2018b: 76; 17, 9% en 2018, INE, 2019) y siga lejos del objetivo del 10% establecido como objetivo por la Unión Europea para 2020 (European Union, 2009; Comisión Europea, 2010).

En este artículo se estudia conjuntamente la repetición de curso del alumnado, su entorno socioeconómico familiar, el lugar donde reside (Comunidad Autónoma) y sus resultados académicos en lenguaje, matemáticas, ciencias y sociales, teniendo en cuenta sus hábitos lectores y sus características personales ligadas a su fecha de nacimiento y sexo. Todas estas variables se encuentran en un archivo ponderado para España de 27.961 estudiantes procedentes de muestras representativas de aproximadamente 1.500 estudiantes de cada comunidad autónoma que formaron parte de la macroencuesta de la Evaluación General de Diagnóstico de 2010 que realizó el Ministerio de Educación en España.

Partimos de la base de que hay alternativas pedagógicas de política educativa que podrían disminuir la repetición de curso, con atención especializada e individualizada al alumnado (Choi, 2017). Conjeturamos hipotéticamente que la identificación temprana del alumnado de reducido nivel académico, como sugiere Choi, no sólo el procedente de entornos desfavorecidos (que también), permite adoptar acciones pedagógicas centradas en la lectura y en el apoyo escolar al alumnado que nace en el tercer cuatrimestre del año que aliviarían la pesada carga de la repetición de curso en los estudiantes conforme avanzan en el sistema educativo, evitando así su desafección escolar, facilitando la convivencia en los centros y la integración escolar y social (Cabrera, Pérez, Santana, & Betancort, 2019).

Hipótesis

Nuestra idea principal, a modo de hipótesis, es que cabe minorar la proporción de alumnado que repite curso (sí/no) y mejorar los resultados educativos (puntuaciones en pruebas externas) a partir de acciones educativas ligadas a potenciar el hábito lector desde los primeros cursos de

la enseñanza primaria y a reforzar el apoyo educativo a los nacidos en el último semestre (cuatrimestre) del año (especialmente en noviembre) y, particularmente, con los chicos. Y que estas acciones repercuten en el alumnado, tanto del que procede de entornos socioeconómicos desfavorables como favorables, si bien no pueden evitar los problemas de equidad que trascienden al ámbito escolar, el de las circunstancias personales, familiares y del entorno del alumnado.

Metodología

Hemos tratado el archivo de microdatos de la *Evaluación General de Diagnóstico de Segundo Curso de Secundaria Obligatoria de 2010*, realizada en España (IE, Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2011) con muestras probabilísticas de 1.500 alumnos de segundo curso de secundaria obligatoria de cada comunidad autónoma que, ponderada la muestra para España, alcanza una población de 27.961 estudiantes (de un universo de 475.010 estudiantes), con errores muestrales inferiores al 1% para los datos estatales tomados globalmente y al 2.5% si se segmenta el archivo por comunidades autónomas (IE, 2011)

El archivo de datos contiene información de resultados educativos de pruebas externas en lenguaje, matemáticas, sociales y ciencias (con puntuaciones medias de 500 puntos y desviaciones típicas de 100 puntos), además de información procedente de un cuestionario general pasado al alumnado y otro a sus familias. Hemos recodificado las variables de estudios de los padres siguiendo la clasificación internacional de la educación de la UNESCO (2011a) agrupando el logro educativo de los niveles obligatorios en una sola categoría (ISCED 0, 1 y 2), el postobligatorio no universitario en otra (ISCED, 3 y 4) y el nivel terciario de educación en otra (ISCED \geq 5). Asimismo, hemos creado una variable de estatus socioeconómico de la madre y del padre a partir de las categorías de estudios alcanzados y posiciones ocupacionales en la ISCO-08 de la ILO (2012). Esta clasificación evidencia más la variabilidad de estatus familiar al habilitar la opción de contemplar conjuntamente el efecto de estatus doble de padre y madre, en logro educativo y ocupacional¹. Hemos creado tres estatus: bajo (inactivos, sin ocupación, en paro, ocupaciones elementales, categoría 9 de la ISCO-08 y/o estudios obligatorios o menos), alto (ocupaciones de la ISCO-08 de los grupos 1 y 2 y/o estudios de nivel 5 o más de ISCED) y de estatus medio

(ocupaciones 3 a 8 de la ISCO-08 y estudios secundarios o profesionales 3 y 4 de ISCED).

Tomamos la repetición de curso como variable dependiente principal y construimos dos variables de repetición: una dicotómica que recoge si repite o ha repetido curso (sí/no) y otra de repetición por número de veces (repetidor en una sola ocasión o en más de una) con tres opciones de respuesta: no repite, repite 1 vez, repite más de una vez), quedando los datos de repetición que figuran en la tabla 1.

Tabla 1

Nº y % de estudiantes que repiten o han repetido curso en primaria (2º, 4º, 6º) y de secundaria (1º y 2º) y agrupamiento de repetición. N= 27.961.

		NO REPITE	REPITE SÍ una vez	REPITE SÍ, + 1 vez	Total
Repetidor-a (no / sí 1 vez / sí + de 1 vez)	n	20.323	5.425	2.213	27.961
	% fila	72,7	19,4	7,9	100%
		NO REPITE	REPITE SÍ (una o más veces)		Total
REPETIDOR-A (no / sí)	n	20.323	7.638		27.961
	% fila	72,7%	27,3%		100,0%
Repitió 2º Primaria	n	27.238	723		27.961
	% fila	97,4%	2,6%		100,0%
Repitió 4º Primaria	n	27.070	891		27.961
	% fila	96,8%	3,2%		100,0%
Repitió 6º Primaria	n	26.485	1.476		27.961
	% fila	94,7%	5,3%		100,0%
REPETIDOR-A en PRIMARIA (2º y/o 4º y/o 6º)	n	24.917	3.044		27.961
	% fila	89,1%	10,9%		100,0%
Repitió 1º Secundaria (1ºESO)	n	23.839	4.122		27.961
	% fila	85,3%	14,7%		100,0%
Repitió 2º Secundaria (2ºESO)	n	25.182	2.779		27.961
	% fila	90,1%	9,9%		100,0%

Fuente: *Elaboración propia con los microdatos de la EGD-2010 (IE-MECD, 2011)*

Como variables independientes hemos tomado las habituales que dan perfiles del estudiante, excepto la edad métrica que queda subsumida en la repetición (el que repite tiene más edad de la idónea en el curso de 2º de secundaria donde se tomaron los datos), el mes de nacimiento, los estudios del padre y de la madre y el estatus del padre y de la madre, también la comunidad autónoma.

Tabla 2

Nº y % de estudiantes que leen y agrupamiento de tiempo de lectura. N= 27.568

VARIABLE		Lee					total
		NO LEE nada	menos 0,5 h	Lee entre 0,5 – 1 h	Lee entre 1 – 2 h	Lee más de 2 h	
LEE (5 categorías)	n	9.350	10.015	5.247	2.055	901	27.568
	% fila	33,9	36,3	19,0	7,5	3,3	100%
LEE (4 categorías)	n	9.350	10.015	5.247		2.956	27.568
	% fila	33,9%	36,3	19,0		10,8	100,0%
LEE (3 categorías)	n	9.350	10.015		8.203		27.568
	% fila	33,9%	36,3		29,8		100,0%
LEE (2 categorías)	n	9.350		18.218			27.568
	% fila	33,9%		66,1			100,0%

Fuente: Elaboración propia con los microdatos de la EGD-2010 (IE-MECD, 2011)

Tabla 3

Nº y % de estudiantes por mes y semestre de nacimiento. N= 27.806 alumnos-as

	n		%			n		%	
Mes de nacimiento	1 enero	2.228	8,0	8.818	31,7	Cuatrimestre 1: Enero a Abril	13.670	49,2	Semestre 1: Enero a Junio
	2 febrero	2.008	7,2						
	3 marzo	2.413	8,7						
	4 abril	2.169	7,8						
	5 mayo	2.433	8,7	9.414	33,9	Cuatrimestre 2: Mayo a Agosto	14.135	50,8	Semestre 2: Julio a Diciembre
	6 junio	2.419	8,7						
	7 julio	2.326	8,4						
	8 agosto	2.236	8,0						
	9 septiembre	2.293	8,2	9.574	34,4	Cuatrimestre 3: Septiembre a Diciembre	14.135	50,8	Semestre 2: Julio a Diciembre
	10 octubre	2.418	8,7						
	11 noviembre	2.437	8,8						
	12 diciembre	2.426	8,7						
Total	27.806	100,0	27.806	100,0		27806	100,0		

Fuente: Elaboración propia con los microdatos de la EGD-2010 (IE-MECD, 2011)

Asimismo, y como principal variable independiente, hemos tomado el tiempo destinado a la lectura por el alumnado, reduciendo a cuatro, a tres y a dos las cinco categorías iniciales de la variable (no lee nada; lee menos de 30 minutos, lee entre 30 y 60 minutos, lee entre 1 y 2 hora y lee más de 2 horas), como se recoge en la tabla 2, y tomando en función de las desagregaciones una de las opciones contempladas en esta variable y facilitar la lectura de descriptivos y las imágenes gráficas, evitando también los grupos muy reducidos que generan más error muestral.

Antecedentes

La repetición de curso tiene importantes reminiscencias sociológicas que nos llevan directamente a los procesos de selección escolar del alumnado como una de las tareas adscritas a los sistemas educativos (Parsons, 1951). Sobre esta base de la selección escolar se han construido numerosas investigaciones en el ámbito de la Sociología de la Educación que recalcan y evidencian que los procesos de selección escolar no son equitativos, que los estudiantes procedentes de entornos socioeconómicos y socioculturales desfavorecidos repiten más y tienen peores rendimientos educativos, que tienen menos presencia en la escolarización postobligatoria y que obtienen, finalmente, menos credenciales educativas de las que les corresponderían respecto a su presencia poblacional. Y, en efecto, la desigualdad de oportunidades educativas se evidencia hoy en numerosos estudios. Los datos de la OECD (2014) muestran que la probabilidad de que un estudiante esté escolarizado en la educación terciaria (niveles 5 y 6 de la ISCED) depende del nivel educativo de sus padres, siendo la probabilidad 4,5 veces mayor si los padres (uno de ellos) tiene educación terciaria. La OECD (2014, p. 43) lo recalca en el sumario ejecutivo: “los beneficios de un mayor acceso a la educación no se reparten equitativamente”. Así, la democratización de la enseñanza ha conseguido escolarizar a todo el alumnado desde edades tempranas y ampliar la demanda educativa postobligatoria (Martínez, García, 2019) pero no ha resuelto los problemas de inequidad que se producen en la escuela. La repetición de curso refleja esta inequidad y muestra que las probabilidades de éxito de los jóvenes están condicionadas por lo que son y fueron sus padres, limitando así la movilidad social de la mayoría y reproduciendo en gran parte las posiciones sociales de partida (McKington, 2015; Banden, &

Macmillan, 2014; Blanden, Greaves, Gregg, Macmillan, & Sibieta, 2015; Crawford, Macmillan, & Vignoles, 2015; Hills, 2015) y alimentando el pesimismo social y la percepción de que, cada vez más, las fortunas y ventajas de los padres juegan un factor importante en la vida y el destino social de las personas (OCDE, 2018b). Tal desigualdad e inmovilidad social puede volverse persistente debido al acceso desigual a oportunidades educativas, económicas o financieras (OCDE, 2016).

Una de las claves donde se alimenta el pesimismo social y el desencanto se inserta en la propia justicia social del sistema educativo, si finalmente hay competencia legítima o una meritocracia bastarda (Vélez, 2018) en la idea de que el mérito se presenta social y políticamente como referente legitimador de la desigualdad y cimentador de la pretensión general de que cada cual recibe lo que se merece, al tiempo que crece la tensión entre igualdad y mérito (García, 2016).

La repetición de curso es un demérito del estudiante sancionado legalmente en España por la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (Ley Orgánica 8/2013) de 2013 que establece en su artículo 20.2¹ la posibilidad de repetir un curso en Primaria y otro u otros en secundaria (art. 28)². Como señala Choi (2017) la repetición de curso no es la única herramienta para mejorar el rendimiento de un alumno y es una medida de política educativa controvertida por cuanto los argumentos a favor de la repetición (necesidad de alcanzar un mínimo de conocimientos, falta de maduración del alumnado y medida de disuasión para favorecer el esfuerzo) por la mejora de resultados educativos (Allen, Chen, Willson, & Hughes, 2009) cuando se realiza a temprana edad (Lorence, 2009) tropiezan con las evidencias de que hay más perjuicios que beneficios en la adopción de la repetición como medida terapéutica por la incerteza de la mejora de rendimientos, la desmotivación del alumnado y su desenganche escolar (Cordero, Manchón, & Simancas, 2014; Cordero, Crespo, & Santín, 2010; Calero, Choi, & Waisgrais, 2010; Ehmke, Drechsel, & Carstensen, 2010; Reschly, & Christenson, 2013; Choi, Gil, Mediavilla, & Valbuena, 2018) que termina aceptándose y generalizándose como un mal derivado de los centros educativos agrupados por edades estándar (Vandecandelaere, Vansteelandt, De Fraine, & Van Damme, 2015) y que afecta al logro educativo posterior (Fruehwirth, Navarro, & Takahashi, 2016; Van Damme, 2015). Algunos autores recalcan la inexistencia de evidencias empíricas que

justifiquen la retención del alumnado porque lo que señalan es justo lo contrario, que la retención genera impactos negativos en los comportamientos del alumnado con la escuela, en el rendimiento académico posterior (García-Pérez, Hidalgo-Hidalgo, & Robles-Zurita, 2014) y en su autoconcepto, además de un gasto económico educativo adicional (Klapproth, Schaltz, Brunner, Kellerm, Fischbach, Ugen, & Martin, 2016).

Nuestra contribución al debate deviene del análisis de resultados que presentamos seguidamente y que muestran que la intervención educativa preventiva a través del hábito lector y del apoyo a los estudiantes nacidos en los últimos meses del año natural pueden paliar los resultados académicos y la propia retención del alumnado como repetidor al actuar desde tempranas edades, independientemente de los entornos socioeconómicos y socioculturales de procedencia.

Veamos qué muestran nuestros análisis y qué podemos concluir para avanzar alguna idea sobre intervenciones educativas futuras encaminadas a corregir esta anomalía del sistema educativo.

Resultados y Discusión

La Evaluación General de Diagnóstico de 2010 muestra un 27,3% de alumnado repetidor en España en secundaria (incluye repetidores por primera vez o repetidores de cursos anteriores a segundo de secundaria), como mostramos en la tabla 1 anterior. El problema de la repetición comienza en primaria, más evidente en los cursos pares de final de ciclo donde se incrementa la proporción de repetidores hasta alcanzar el 10,9% al final de primaria. Obsérvese que este 27,3% de repetidores se desagrega en un 19,4% que repite o ha repetido una sola vez y un 7,9% que ya lo ha hecho en más de una ocasión. El hecho de que un 10,9% del alumnado haya repetido algún curso de primaria estando en secundaria significa, en términos cuantitativos, que uno de cada nueve alumnos de secundaria ya ha repetido curso en primaria: proporción que supone aproximadamente que 320.000 alumnos de los casi 3 millones de matriculados en primaria hayan repetido curso al llegar a secundaria y que un mínimo de 200.000 lo hagan en secundaria en cada curso (sumando directamente los repetidores que dan los resultados detallados de cada curso de secundaria (177.014 repetidores: 49.535 en 1º de ESO; 45.424 en 2º de ESO; 47.667 en 3º de ESO y 34.388

en 4º de ESO) (MEFP, Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019b). Las cifras así presentadas tienen un impacto de excepcional gravedad y urge la intervención educativa inmediata para bajar estas proporciones de repetidores. El detalle de los datos del curso 2016-2017 que reflejan los indicadores D2 y D3 (MEFP, Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019b) de repetición de curso en primaria y de secundaria permiten concluir que la repetición de curso en España afecta proporcionalmente a 1 de cada 10 alumnos en cualquier curso de la ESO (algunos de ellos repitiendo más de una vez) y que afecta casi a un 3% del alumnado en cada curso de primaria; que afecta más a chicos que a chicas en los 10 cursos de la enseñanza obligatoria (los 6 de primaria y los 4 de secundaria) y más particularmente en la secundaria donde la repetición de curso alcanza una diferencia de 4,1% en la repetición entre chicos y chicas; que afecta a unas regiones más que a otras y más a las que escolarizan mayor proporción de alumnado en la enseñanza pública (Andalucía, Murcia, Castilla La Mancha y Extremadura aparecen casi siempre a la cabeza de la repetición en primaria y secundaria, uniéndose en secundaria la Comunidad Valenciana, estando siempre las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla con peores tasas de repetición, especialmente Ceuta).

Este avance conclusivo nos permite, a partir de ahora, centrar el estudio detallado de nuestro archivo de datos omitiendo en el análisis las variables de titularidad del centro (la usaremos poco) y de la Comunidad Autónoma (no la usaremos) que actúan agravando la repetición de curso en todos los análisis que mostremos. Con el sexo pasa algo parecido, pero mostraremos alguna particularidad que conviene destacar porque creemos que afecta al diseño de las políticas educativas que sugerimos finalmente.

Nuestra idea principal es que el hábito lector declarado por el alumnado entrevistado en segundo de secundaria (aunque desconozcamos cuándo se adquirió) explica la variabilidad de proporciones entre repetidores y no repetidores y juega un papel esencial en la variabilidad de los resultados educativos de las pruebas externas. Y, en efecto, así ocurre. Hemos encontrado evidencias de que tales resultados permiten entrever que el hábito lector del estudiante está asociado significativamente con la NO repetición, tanto en primaria (aunque con menos intensidad) como conjuntamente en primaria y secundaria (con bastante claridad), disminuyendo considerablemente más la proporción general de repetidores

en primaria y secundaria del 27,1% de repetidores global al 21,6% de repetidores que declaran ser lectores. Y hacerlo aún más en las chicas que leen que bajan la proporción de repetidoras al 20,0% y sube la tasa de repetición en las que no leen al 33,3%). Los chicos son más repetidores que las chicas y, como con ellas, baja la repetición al 23,6% cuando los chicos leen y sube al 40,7% cuando no leen. Todo ello puede verse con claridad en la tabla 4 y el gráfico 1 que siguen.

Tabla 4

Tabla cruzada de repetidores y no repetidores de primaria y de primaria y secundaria por hábito lector y control por sexo. N= 27.383 alumnos-as

SEXO y ESTUDIANTE		REPITIÓ EN PRIMARIA				
LECTOR-A		% NO	% SÍ	% fila	n	
CHICA	LEE	% NO	87,6	12,4	100	3.677
		% SÍ	91,8	8,2	100	9.941
CHICO	LEE	% NO	84,5	15,5	100	5.599
		% SÍ	90,0	10,0	100	8.166
Total	LEE	% NO	85,7	14,3	100	9.276
		% SÍ	91,0	9,0	100	18.107
Total			89,2	10,8	100	27.383
SEXO y ESTUDIANTE		REPITIÓ EN PRIMARIA Y/O SECUNDARIA				
LECTOR-A		% NO	% SÍ	% fila	n	
CHICA	LEE	% NO	66,7	33,3	100	3.677
		% SÍ	80,0	20,0	100	9.941
	chicas		76,4	23,6	100	13.618
CHICO	LEE	% NO	59,3	40,7	100	5.599
		% SÍ	76,4	23,6	100	8.166
	chicos		69,5	30,5	100	13.765
Total	LEE	% NO	62,3	37,7	100	9.276
		% SÍ	78,4	21,6	100	18.107
Total			72,9	27,1	100	27.383

* PRIMARIA: $\chi^2=175$ significativo (p -valor<.000) entre repetición de curso y hábito lector y significativos para el grupo de chicas ($\chi^2=54$) y más para el de chicos ($\chi^2=94$).

* PRIMARIA+SECUNDARIA: $\chi^2=804$ significativo (p -valor<.000) entre repetición de curso y hábito lector y significativos para el grupo de chicas ($\chi^2=263$) y más para el de chicos ($\chi^2=454$)

Fuente: Elaboración propia con los microdatos (IE, 2011)

Los datos de repetición de primaria apuntan igual conclusión, pero al reducirse los porcentajes de la repetición general de primaria y secundaria del 27,1% al 10,8% en primaria, bajan las distancias porcentuales entre chicos y chicas. Aun así, el 15,5% de los chicos (varones) que están en segundo de secundaria y que declaran no leer dicen haber repetido en primaria, frente al 10,0% de los chicos (varones) que leen y declaran también haber repetido en primaria. En el caso de las chicas la conclusión es similar, un 12,4% de las chicas de segundo de secundaria que dicen no leer nada declaran haber repetido, por un 8,2% que declaran leer y haber repetido en primaria (ver tabla 4). Estos últimos datos de primaria permiten conjeturar que la asociación no sólo existe, sino que aventura hacia atrás, a la primaria, el efecto de la lectura como atenuante sobre la repetición de curso. En otras palabras, no sabemos si los repetidores lo son por el hecho de no leer o no leen por el hecho de ser repetidores (igual conjetura de Choi, 2013, 2018) respecto al abandono prematuro y la repetición), pero el hecho de que los estudiantes entrevistados en segundo de secundaria declaren no leer nada y recuerden haber repetido, sugiere que la lectura tiene un efecto positivo en la inserción escolar desde el punto de vista de los resultados (en capítulo pendiente de investigación queda constatar en estudio longitudinal que tal determinación se sustenta objetivamente).

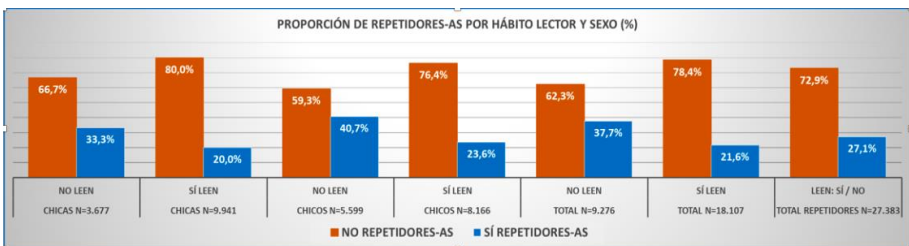


Figura 1. Repetidores (27,1%) y no repetidores (72,9%) de primaria y secundaria por hábito lector y control por sexo (N= 27.383). Fuente: Elaboración propia con los microdatos (IE, 2011)

Conviene observar asimismo que las chicas tienen más hábito lector que los chicos. Concretamente el 73% de las chicas leen (9.941/13.618) frente al 59,3% de los chicos que leen (8.166/13.765). La lectura, por tanto, es característica más común en las chicas que en los chicos y que, como la

lectura además se asocia, en chicos y chicas, con un menor porcentaje de repetidores-as, podríamos sugerir como política la potenciación del hábito lector en chicas y chicos, pero especialmente en los chicos que proporcionalmente repiten más y leen menos.

Si nos centramos ahora en el estatus familiar de clase que puede verse a través de la propia construcción del índice socioeconómico y cultural familiar ISEC que elabora el Instituto de Evaluación en la Evaluación de Diagnóstico, en la línea del construido en la OCDE (ver nota 1), podemos circunscribir tales efectos a la peor condición posible para el alumnado que vive en hogares con padre y madre con estudios básicos (ISCED=0-1-2) o peor aún, con igual condición, pero viviendo sólo con uno de ellos, generalmente con la madre. Esta aproximación es incluso más acertada que el ISEC por contemplar los efectos conjuntos de padre y madre (Cabrera, Betancort, & Pérez, 2015). Los datos aparecen en la tabla 5 y en el gráfico 2. La conclusión principal que cabe extraer del gráfico es que el hábito lector, cuando se constata, queda asociado con la no repetición, tanto en los padres que tienen estudios básicos (ISCED 0, 1, 2), madre y padre o uno de ellos si sólo vive con uno, donde la repetición es del 49,7% cuando los estudiantes no leen (uno de cada dos estudiantes repite) por el 34,2% cuando los estudiantes leen (uno de cada tres estudiantes repite), como en los estudiantes cuyos padres no están en estas condiciones socioculturales adversas donde la repetición alcanza al 32% de los estudiantes que no leen y se reduce al 17,3% en los estudiantes que leen.

Si además subdividimos los grupos pormenorizando los estudios del padre y los estudios de la madre agrupados respectivamente a tres categorías (secundarios bajos o menos, ISCED=0-1-2; secundarios superiores ISCED=3-4; terciarios ISCED \geq 5) volvemos a visualizar en la tabla 6 y gráfico 3 que para cualquier categoría de estudios del padre combinada para cualquier categoría de estudios de la madre (9 combinaciones de estudios 3x3) observamos que el hábito lector se asocia estrechamente con la no repetición de curso. Ciertamente es que las observaciones se reducen a 19.195 estudiantes de los que disponemos de información conjunta de los estudios de padre y madre, pero aun así creemos que es muy importante recalcar tal hecho porque evidencia que siempre la mejor opción para no repetir dentro de cualquier combinación de estudios de padre y madre (y por consiguiente de estatus de clase) se asocia al hábito lector. Así, la mejor opción posible

para que el alumno no repita es que padre y madre tengan estudios terciarios (mejor condición de estatus de clase) y que sus hijos lean (94% no repite) pero cuando sus hijos no leen la proporción de no repetidores baja del 94% al 85%. Y, al contrario, cuando los padres tienen estudios básicos en ambos casos (peor condición de estatus de clase) y no leen las proporciones de repetición y no repetición de curso de los estudiantes son similares (49% por 51%), pero cuando sus hijos leen la proporción baja al 34% de repetidores y sube al 66% la proporción de no repetidores.

La repetición o no de curso del alumnado por mes de nacimiento muestra asimismo la particularidad de que la repetición en el primer semestre del año es significativamente menor que en el segundo semestre y que, por cuatrimestres, el 1º y el 3º marcan distancias significativas entre sí, mientras el 2º refleja los valores medios de todo el año. Las diferencias entre la proporción de repeticiones entre los cuatrimestres 1º y 3º son del 6%, mientras que por meses el de noviembre presenta proporciones de repetición del 31,4% frente al 22,5% que presentan los nacidos en enero. Todos estos porcentajes se ven en la tabla 7 que sigue. Dado que el mes de nacimiento del alumnado debe considerarse aleatorio, al menos así lo parece de los datos de la tabla y de los datos de nacimiento que ofrece el INE ([INE – Instituto Nacional de Estadística, 2018](#))⁴, hemos de considerar que el establecimiento de directrices de escolarización con pautas anuales debilita a los nacidos a finales de año y favorece a los nacidos a principios de año. No sería un problema si la repetición fuese acorde a la madurez del alumnado y no generase problemas adicionales a la repetición, problemas de carácter personal que afectan al autoconcepto del alumnado y que generan en ellos desmotivación y desafección escolar. Sin embargo, hay evidencias de lo contrario ([Klapproth et al., 2016](#); [Cabrera et al., 2019](#)), por lo que hemos de compensar con apoyo escolar al alumnado nacido en el último cuatrimestre para que no recaiga sobre el mismo un tributo adicional a la repetición escolar.

No sólo es en la repetición de curso donde se observa el efecto del mes de nacimiento, sino que también es visible en los resultados que el alumnado obtiene en las pruebas externas de rendimiento académico de lengua, matemáticas, ciencias y sociales. Los anovas de un factor son todos significativos y las medias son claramente diferentes entre los meses y entre los cuatrimestres: marzo como mejor mes y noviembre como el peor (tabla

8) y cuatrimestre 1º significativamente mejor en todas las evaluaciones que 2º y 3º y en el caso de lengua y de sociales significativamente diferentes en los tres cuatrimestres (tabla 8 y gráfico 4 de barras de error).

Tabla 5

Tabla cruzada de repetidores y no repetidores de primaria y secundaria por hábito lector y estudios del padre y de la madre. N= 27.567 alumnos-as

ESTUDIOS PADRE Y MADRE y ESTUDIANTE		REPITIÓ EN PRIMARIA Y/O SECUNDARIA				
LECTOR-A		NO	SÍ	% fila	n	
A. PADRE Y MADRE CON ESTUDIOS BÁSICOS ISCED 0,1,2 O UNO DE ELLOS SI SOLO VIVE CON UNO	LEE	NO	50,3%	49,7%	100%	3.072
		SÍ	65,8%	34,2%	100%	4.768
	Total P-M estudios ↓		59,7%	40,3%	100%	7.840
B. PADRE Y MADRE EN SITUACIÓN CONTRARIA A LA ANTERIOR	LEE	NO	68,0%	32,0%	100%	6.277
		SÍ	82,7%	17,3%	100%	13.450
	Total P-M estudios ≠ A		78,0%	22,0%	100%	19.727
Total	LEE	NO	62,1%	37,9%	100%	9.349
		SÍ	78,3%	21,7%	100%	18.218
	Total		72,9%	27,1%	100%	27.567

* $\chi^2=812$ significativo (p -valor<.000) entre repetición de curso y hábito lector y significativos para el grupo de estudiantes con padre y madre con estudios básicos o uno de ellos, si vive sólo con uno ($\chi^2=188$) o lo contrario ($\chi^2=541$). Fuente: elaboración propia con los microdatos (IE, 2011)

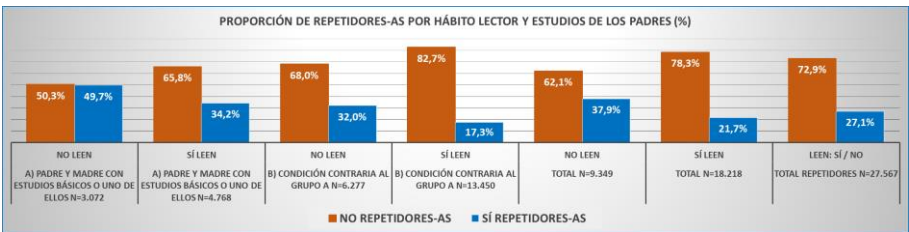


Figura 2. Repetidores (27,1%) y no repetidores (72,9%) de primaria y secundaria por hábito lector y control por sexo (N= 27.383). Fuente: elaboración propia con los microdato (IE, 2011)

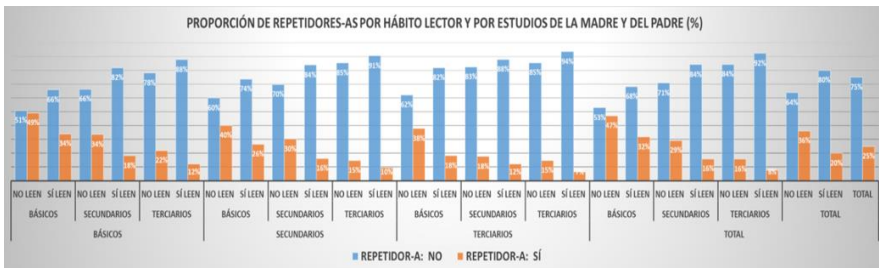


Figura 3. Repetidores y no repetidores de primaria y secundaria por hábito lector y estudios del padre y de la madre (N= 19.291). Fuente: elaboración propia con los microdatos (IE, 2011)

La imagen conjunta (gráfico 5) de las variables principales y de perfil se observa con el gráfico de categorías conjuntas (32) del análisis de correspondencias múltiple con las variables de repetición de curso, hábito lector, mes de nacimiento, sexo, tipo de centro, estudios del padre y estudios de la madre y estatus del padre y estatus de la madre. Una vez detectadas las relaciones entre ellas con estadísticos de chi-cuadrado, el cuadrante inferior derecha recoge lo sustancial de nuestras observaciones anteriores: la repetición de curso está asociada y próxima a bajos niveles de estudios de los padres (ISCED=0-1-2), a inexistencia de hábito lector, a chicos (varones), a nacidos en noviembre y a escolarizados en centros públicos. Esto nos deja un margen limitado de actuación pedagógica para minorar la repetición de curso: actuar sobre el hábito lector con el alumnado que no lo tiene y apoyar escolarmente a los nacidos en el último cuatrimestre del año, especialmente en noviembre, sabiendo que la escolarización en centros públicos y los estatus familiares de estudios y clase son correcciones inabordables de política educativa.

244 Cabrera – Prevención repetición de curso España

Tabla 6

Tabla cruzada de repetidores y no repetidores de primaria y secundaria por hábito lector y estudios del padre y de la madre. N= 19.291 alumnos-as

ESTUDIOS DEL PADRE	ESTUDIOS DE LA MADRE	LEE	REPETIDOR-A: NO / SÍ					
			% NO	% SÍ	% fila	n		
1 secundarios obligatorios o menos	1 secundarios obligatorios o menos	LEE	NO	50,9	49,1	100,0	2.559	
			SÍ	66,0	34,0	100,0	4.034	
	2 secundarios superiores	LEE	NO	66,4	33,6	100,0	521	
			SÍ	81,8	18,2	100,0	1.025	
	3 terciarios	LEE	NO	78,0	22,0	100,0	164	
			SÍ	87,7	12,3	100,0	399	
	Total	LEE	NO	54,7	45,3	100,0	3.244	
			SÍ	70,6	29,4	100,0	5.458	
	2 secundarios superiores	1 secundarios obligatorios o menos	LEE	NO	59,9	40,1	100,0	486
				SÍ	73,6	26,4	100,0	953
2 secundarios superiores		LEE	NO	69,7	30,3	100,0	921	
			SÍ	83,8	16,2	100,0	2.262	
3 terciarios		LEE	NO	85,3	14,7	100,0	232	
			SÍ	90,5	9,5	100,0	769	
Total		LEE	NO	69,0	31,0	100,0	1.639	
			SÍ	82,7	17,3	100,0	3.984	
3 terciarios		1 secundarios obligatorios o menos	LEE	NO	62,2	37,8	100,0	188
				SÍ	81,9	18,1	100,0	315
	2 secundarios superiores	LEE	NO	82,5	17,5	100,0	285	
			SÍ	87,8	12,2	100,0	849	
	3 terciarios	LEE	NO	85,4	14,6	100,0	731	
			SÍ	93,5	6,5	100,0	2.598	
	Total	LEE	NO	81,1	18,9	100,0	1.204	
			SÍ	91,3	8,7	100,0	3.762	
	Total	1 secundarios obligatorios o menos	LEE	NO	52,9	47,1	100,0	3.233
				SÍ	68,3	31,7	100,0	5.302
2 secundarios superiores		LEE	NO	70,8	29,2	100,0	1.727	
			SÍ	84,1	15,9	100,0	4.136	
3 terciarios		LEE	NO	84,3	15,7	100,0	1.127	
			SÍ	92,3	7,7	100,0	3.766	
Total		LEE	NO	63,8	36,2	100,0	6.087	
			SÍ	80,1	19,9	100,0	13.204	
Total				75,0	25,0	100,0	19.291	

Fuente: elaboración propia con los microdatos (IE, 2011)

Tabla 7.

Tabla cruzada de repetidores y no repetidores de primaria y secundaria por mes de nacimiento del estudiante

Mes de nacimiento	REPETIDOR-A: NO / SÍ		total	
	NO	SÍ		
1 enero	n	1.726	502	2.228
	% fila	77,5	22,5	100,0
2 febrero	n	1.470	538	2.008
	% fila	73,2	26,8	100,0
3 marzo	n	1.862	551	2.413
	% fila	77,2	22,8	100,0
4 abril	n	1.625	543	2.168
	% fila	75,0	25,0	100,0
5 mayo	n	1.810	623	2.433
	% fila	74,4	25,6	100,0
6 junio	n	1.774	645	2.419
	% fila	73,3	26,7	100,0
7 julio	n	1.652	674	2.326
	% fila	71,0	29,0	100,0
8 agosto	n	1.618	618	2.236
	% fila	72,4	27,6	100,0
9 septiembre	n	1.627	666	2.293
	% fila	71,0	29,0	100,0
10 octubre	n	1.692	726	2.418
	% fila	70,0	30,0	100,0
11 noviembre	n	1.672	765	2.437
	% fila	68,6	31,4	100,0
12 diciembre	n	1.699	727	2.426
	% fila	70,0	30,0	100,0
Semestre: enero a junio	n	10.267	3.403	13.670
	% fila	75,1	24,9	100,0
Semestre: julio a diciembre	n	9.959	4.417	14.136
	% fila	70,5	29,5	100,0
Cuatrimestre 1°	% fila	75,8	24,2	N=8.817
Cuatrimestre 2°	% fila	72,8	27,2	N=9.414
Cuatrimestre 3°	% fila	69,9	30,1	N=9.574
TOTAL	n	20.227	7.578	27.805
	% fila	72,7	27,3	100,0%

$N=27.805$ alumnos-as; $\chi^2=105$ significativo (p -valor $<.000$).

Fuente: elaboración propia con los microdatos (IE, 2011)

246 Cabrera – Prevención repetición de curso España

Tabla 8

Diferencias de medias de resultados en pruebas externas de lengua, matemáticas, ciencias y sociales del alumnado de 2º de secundaria por mes de nacimiento.

Mes de nacimiento		LENGUA	MATEMÁTICAS	CIENCIAS	SOCIALES
1 enero	Media	510,83	506,05	513,27	509,65
	N	2179	2124	2192	2141
	D. típica	95,253	87,494	93,048	93,660
2 febrero	Media	508,57	504,42	508,56	511,92
	N	1987	1923	1996	1940
	D. típica	93,214	86,587	94,674	90,823
3 marzo	Media	513,68	511,70	515,57	515,49
	N	2370	2328	2379	2330
	D. típica	89,814	85,687	88,499	85,531
4 abril	Media	510,55	504,92	512,85	513,81
	N	2108	2076	2135	2088
	D. típica	94,315	83,769	91,091	92,206
5 mayo	Media	509,27	504,51	507,02	509,98
	N	2395	2325	2412	2336
	D. típica	96,148	89,940	92,141	93,199
6 junio	Media	502,24	503,56	505,35	501,82
	N	2381	2317	2385	2320
	D. típica	92,564	83,968	92,159	89,129
7 julio	Media	497,08	493,77	495,82	498,84
	N	2297	2208	2311	2220
	D. típica	91,890	84,250	88,146	93,216
8 agosto	Media	502,28	495,84	500,20	503,34
	N	2182	2145	2215	2161
	D. típica	89,964	86,544	87,173	86,841
9 septiembre	Media	498,87	500,29	502,46	501,29
	N	2260	2154	2275	2174
	D. típica	92,145	85,680	92,903	90,531
10 octubre	Media	498,22	499,19	497,22	496,06
	N	2374	2293	2386	2331
	D. típica	92,484	83,153	92,460	90,390
11 noviembre	Media	495,09	490,51	495,43	494,15
	N	2400	2302	2424	2314
	D. típica	89,550	85,332	87,240	93,137
12 diciembre	Media	500,71	496,36	502,55	499,45
	N	2371	2335	2384	2341
	D. típica	91,227	87,214	88,793	90,576
Enero-junio	Media	509	506	510	510
Julio-diciembre	Media	499	496	499	499
Enero-abril	Media	511	507	513	513
Mayo-agosto	Media	503	500	502	504
Sept - dic.	Media	498	497	499	498
	Media	504	501	505	504
Total	N	27303	26528	27494	26696
	D. típica	93	86	91	91

ANOVAs de 1 factor (F de Snedecor $p < .000$ en las 4 variables) $N = 27.303$ (lengua), $N = 26.528$ (matemáticas), $N = 27.494$ (ciencias), $N = 26.696$ (sociales).

Valores de resultados de España establecidos en 500 puntos de media y 100 puntos de desviación típica para cada prueba. *Fuente:* elaboración propia con los microdatos (IE, 2011)

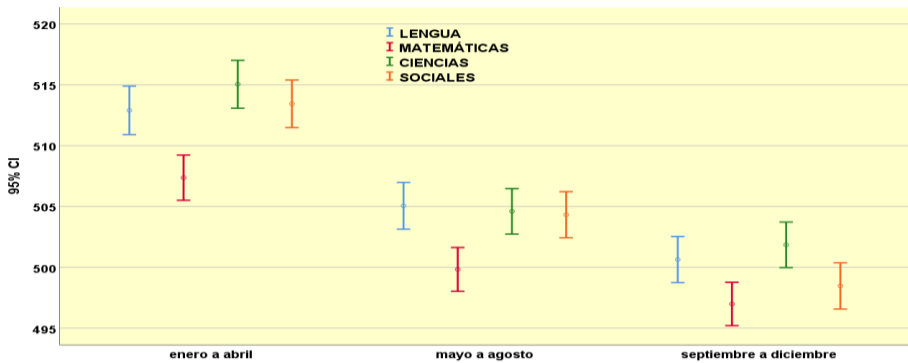


Figura 4. Barras de error agrupado (medias e intervalos de confianza) de las variables de resultados en pruebas externas del alumnado de 2º de secundaria por mes de nacimiento. N=27.303 (lengua), N=26.528 (matemáticas), N=27.494 (ciencias), N=26.696 (sociales), Valores de resultados de España establecidos en 500 puntos de media y 100 puntos de desviación típica para cada prueba. Fuente: elaboración propia con los microdatos (IE, 2011)

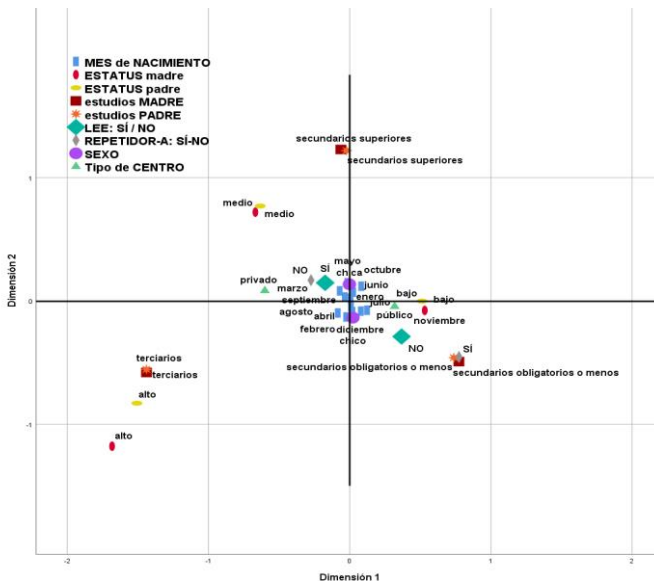


Figura 5. Análisis de correspondencias múltiple con 32 categorías de las 9 variables del alumnado que siguen (N= 27.961). Fuente: elaboración propia con los microdatos (IE, 2011)

Recapitulación y Conclusiones

El Informe de Eurydice y Cedefop para la Comisión Europea de 2014 concluyó que el abandono escolar temprano está estrechamente entrelazado con problemas sociales, que afecta más a los más desfavorecidos y que está muy ligado a la repetición de curso (European Union, 2014). Cabrera et al. (2019) encontraron que el abandono escolar al acabar en España los estudios obligatorios de secundaria se relaciona estrechamente con las propias expectativas que el alumnado señala durante su etapa en secundaria obligatoria (2º curso) y que éstas se asocian fuertemente con la repetición de curso generando, al tiempo, un problema de desafección escolar. La repetición escolar genera la mayor inequidad del sistema educativo, al concentrar sobre ella una gran representación de alumnado procedente de entornos sociales desfavorecidos (Cortázar, 2019; Gil-Hernández, 2019) y de regiones donde tales entornos tienen mayor prevalencia (Pérez, Serrano, & Uriel, 2019; Murillo & Martínez-Garrido, 2018).

Siguiendo los objetivos de la UNESCO (1977; 2006; 2011b) encaminados hacia políticas educativas inclusivas centradas en la lucha contra la desigualdad y la pobreza, la democratización de la enseñanza y la educación para todos, hemos encontrado en este artículo acciones de política educativa, también familiar, que favorecen la inclusión educativa a través de la lectura desde tempranas edades, propiciando el hábito lector en las escuelas [y en y con las familias (Díez & Flecha, 2010)] y el apoyo educativo a los nacidos en el segundo semestre del año natural, especialmente noviembre, donde se concentra la mayor proporción de repetición del año escolar (y los peores resultados en pruebas externas). La idea es favorecer el éxito escolar, la no repetición de curso, y con ello, perseguir el objetivo europeo de lucha contra el abandono escolar temprano. En este sentido, la idea central es que la deserción escolar en la enseñanza postobligatoria, sus síntomas, comienzan en los primeros años de la enseñanza cuando se producen las repeticiones escolares (Cordero, Manchón, & Simancas, 2014) y la desafección escolar (Cabrera, et al., 2019). Sostenemos, en consecuencia, que la mejor política de inserción profesional comienza en la enseñanza primaria, evitando desde los primeros cursos que aparezcan los primeros desarraigos educativos con la repetición, que terminan generando posteriormente jóvenes desinteresados por cualquier

curso de formación que recuerde a la escuela (Calero, 2006). El logro de mayores niveles de equidad y calidad en la formación de la ciudadanía precisa de políticas educativas socialmente comprometidas, inclusivas y que favorezcan la cohesión social, que eviten la repetición de curso y el fracaso escolar (Santos, 2009).

En este artículo nos hemos centrado en políticas educativas inclusivas centradas en actuar desde los primeros cursos de primaria con la lectura y con el apoyo escolar a los nacidos en el tercer cuatrimestre del año para evitar que las directrices de escolarización por año natural incidan en la repetición. Hemos detectado que el hábito lector tiene incidencia en la repetición, bajando las tasas en los estudiantes que leen (más chicas que chicos, más de familias favorecidas socialmente que escolarizan a sus hijos en centros privados), y subiéndolas en las que no leen (más chicos que chicas y más de orígenes sociales desfavorecidos que están escolarizados en centros públicos). Aun así, también observamos que la lectura mejora la no repetición de los estudiantes en todas las familias, independientemente de su estatus social, presentándose la lectura como un inhibidor de la repetición escolar: en las familias de menor estatus la repetición de los estudiantes es del 50% cuando no leen (1 de cada 2 repite) y pasa a ser del 34% cuando leen (1 de cada 3 repite), agravándose siempre el efecto en los chicos (menos hábito lector y más repetición) que en las chicas (más hábito lector y menos repetición). Hemos encontrado asimismo que una circunstancia vinculada a la directriz escolar de escolarización anual perjudica seriamente al alumnado nacido en el último cuatrimestre del año que es más repetidor y que obtiene peores resultados escolares que los nacidos en el primer cuatrimestre del año.

Notas

[1] El modelo seguido por la OECD (2016a) con PISA articula un indicador de estatus socioeconómico y cultural del alumnado de 15 años (*the index of social, cultural and economic status –ESCS–*), basado en el mayor nivel de educación y ocupación del padre o de la madre, el número y tipo de posesiones que identifican riqueza del hogar y los recursos educativos del hogar. Este modelo de la OECD no contempla el efecto positivo y/o negativo sobre el rendimiento del alumno de los estudios conjuntos de padre y madre (ISCED 5 y 6), ni de sus ocupaciones (ISCO-1-2), alto status (o lo contrario); ni tampoco el efecto más beneficioso de que sea la madre quien cuente con más estudios y mejores ocupaciones al estar más implicada en la educación de sus hijos que el padre. El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (IE-MECD, 2011, capítulo 4) con el mismo criterio de PISA elaboró el índice estadístico de estatus social, económico y cultural (ISEC) a partir de las respuestas del

alumnado incluido en la muestra y se ha expresado como un valor tipificado para el *Promedio España* con media 0 y desviación típica 1, mediante cuatro componentes: el nivel más alto de estudios de los padres, la profesión más alta de los padres, el número de libros en el domicilio familiar y el nivel de recursos domésticos. Los tres primeros componentes son variables simples que se obtienen directamente de las respuestas a los cuestionarios de contexto y solo requieren una sencilla codificación. El cuarto componente, recursos domésticos, se construye a partir de cinco variables, obtenidas a su vez de determinadas repuestas a los cuestionarios de contexto sobre recursos y posesiones del hogar del estudiante. Por tanto, el ISEC resume la diversa información sobre el contexto social y familiar del alumnado. La selección de los componentes del ISEC se ha llevado a cabo tras los análisis de los datos aportados por las respuestas del alumnado a los cuestionarios de contexto aplicados junto con las pruebas de rendimiento. Los análisis factoriales realizados han permitido seleccionar las variables que tienen una mayor relación con los resultados en la EGD-2010 y, en consecuencia, un mayor poder explicativo de los mismos.

[2] El artículo 20.2 de evaluación durante la etapa recoge literalmente que: “El alumno o alumna accederá al curso o etapa siguiente siempre que se considere que ha logrado los objetivos y ha alcanzado el grado de adquisición de las competencias correspondientes. De no ser así, podrá repetir una sola vez durante la etapa, con un plan específico de refuerzo o recuperación. Se atenderá especialmente a los resultados de la evaluación individualizada al finalizar el tercer curso de Educación Primaria y de final de Educación Primaria.

[3] El artículo 28.5 de evaluación y promoción recoge literalmente que: “El alumno o alumna podrá repetir el mismo curso una sola vez y dos veces como máximo dentro de la etapa. Cuando esta segunda repetición deba producirse en tercero o cuarto curso, se prolongará un año el límite de edad al que se refiere el apartado 2 del artículo 4. Excepcionalmente, un alumno o alumna podrá repetir una segunda vez en cuarto curso si no ha repetido en los cursos anteriores de la etapa”.

[4] Los datos provisionales de movimiento natural de la población del INE (2018) señalan que nacieron en España 369.302 niños-as en 2018: 31727 en enero (8,6%); 28.187 en febrero (7,6%); 30.303 en marzo (8,2%), 29.400 en abril (8,0%); 31.021 en mayo (8,4%); 30.494 en junio (8,3%); 32.436 en julio (8,8%); 32.947 en agosto (8,9%); 31.250 en septiembre (8,5%); 32.849 en octubre (8,9%); 30.321 en noviembre (8,2%) y 28.367 en diciembre (7,7%).

Referencias

- Allen, C. S., Chen, Q., Willson, V. L. & Hughes J. N. (2009). Quality of Design Moderates Effects of Grade Retention on Achievement: A MetaAnalytic, Multi-Level Analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 480–499. doi:10.3102/0162373709352239
- Blanden, J. & Macmillan, L. (2014). Education and intergenerational mobility: Help or hindrance. Working paper 8. Recuperado de <http://sticerd.lse.ac.uk/dps/case/spcc/wp08.pdf>
- Blanden, J., Greaves, E., Gregg, P., Macmillan, L. & Sibiet, L. (2015).

Understanding the improved performance of disadvantaged pupils in London. Working paper 21. Recuperado de <http://sticerd.lse.ac.uk/dps/case/spcc/wp21.pdf>

- Cabrera, L., Pérez, C., Santana, F. & Betancort, M. (2019). Desafección escolar del Alumnado repetidor de Segundo Curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *International Journal of Sociology of Education*, 8(2), 173-203. doi: 10.17583/rise.2019.4139
- Cabrera, L., Betancort, M. & Pérez, C. (2015). Social Class, Family, Gender and Educational Performance. In E. Ortega (Ed.), *Academic Achievement: Student Attitudes, Social Influences and Gender Differences* (pp. 1-40). New York: Nova Science Publishers.
- Calero, J. (2006). *La equidad en educación. Informe analítico del sistema educativo español*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. Colección Investigación nº 175.
- Calero, J., Choi, Á. & Waisgrais, S. (2010). Determinantes del Riesgo de Fracaso Escolar en España: Una Aproximación a través de un Análisis Logístico Multinivel aplicado a PISA 2006. *Revista de Educación*, Nº extraordinario, 225-256. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:53d0ecfb-b7b4-4ce9-b2e3-f9280c672801/re201009-pdf.pdf>
- Choi, Á. (2017). Efectos de la repetición de curso y alternativas. Fundación Alternativas, Laboratorio. Recuperado de http://www.fundacionalternativas.org/public/storage/laboratorio_documentos_archivos/f4bafefd4d3649eaf5e1d4e536d5ce70.pdf
- Choi, Á. & Calero J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA 2009 y propuestas de reforma. *Revista de Educación*, 362, 562-593. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-242
- Choi, Á., Gil, M., Mediavilla, M. & Valbuena, J. (2018). The evolution of educational inequalities in Spain: dynamic evidence from repeated cross-sections. *Social Indicators Research*. 3. doi: 10.1007/s11205-017-1701-6
- Comisión Europea. (2010). *Europa 2020. Una Estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Recuperado de http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303_1_es.pdf
- Cordero, J. M., Crespo, J. M. & Santín, D. (2010). Factors Affecting Educational Attainment: Evidence From Spanish PISA 2006 Results. *Regional and Sectoral*

- Economic Studies*, 10(3), 55-76. Recuperado de <http://www.usc.es/economet/reviews/eers1034.pdf>
- Cordero, J. M., Manchón, C. y Simancas, R. (2014). La repetición de curso y sus factores condicionantes en España. *Revista de Educación*, 365, 12-37. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2014-365-263
- Cortázar, L. (2019). *¿Favorece el Sistema educativo español la igualdad de oportunidades?* FEDEA. Recuperado de <http://documentos.fedea.net/pubs/eee/eee2019-17.pdf>
- Crawford, C., Macmillan, L. & Vignoles, A. (2015). When and why do initially high attaining poor children fall behind? Working paper 20. Recuperado de <http://sticerd.lse.ac.uk/dps/case/spcc/wp20.pdf>
- Díez, J. & Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 19-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419180002.pdf>.
- Ehmke, T., Drechsel, B. & Carstensen, C.H. (2010). Effects of grade retention on achievement and self-concept in science and mathematics. *Studies in Educational Evaluation*, 36(1), 27-35. doi: 10.1016/j.stueduc.2010.10.003
- European Commission. (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Eurydice and Cedefop Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2797/30376
- European Union. (2009). Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training. Recuperado de [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN)
- Fruehwirth, J., Navarro, S. & Takahashi Y. (2016). How the timing of grade retention affects outcomes: Identification and estimation of time-varying treatment effects. *Journal of Labor Economics*, 34(4), 979-1021. doi: 10.1086/686262.
- Fundación BBVA – IVIE. (2019). Los centros públicos asumen casi en exclusiva la formación de alumnos con entornos menos favorables, especialmente en las regiones menos desarrolladas. Bilbao. Fundación BBVA. Recuperado de https://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2019/06/FBBVA_Esenciales_36_Resultados_Educativos.pdf

- García, J. (2006). *La tensión entre mérito e igualdad: el mérito como factor de exclusión* (Tesis Doctoral). Universitat de València (Departamento de Filosofía del Derecho). Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9860/civico.pdf;jsessionid=5F46504FBCD4EA0F53C33384799F23A8.tdx2?sequence=1>
- García-Pérez, J. I., Hidalgo-Hidalgo, M. & Robles-Zurita, J. A. (2014). Does grade retention affect students' achievement? Some evidence from Spain. *Applied Economics*, 46(12), 1373-1392. doi: 10.1080/00036846.2013.872761.
- Gil-Hernández, C. (2019). Do Well-off Families Compensate for Low Cognitive Ability? Evidence on Social Inequality in early Schooling from a Twin Study. *Sociology of Education*, 92(2), 150-175. doi: 10.1177/0038040719830698
- Hills, J. (2015). New research evidence on social mobility and educational attainment. Centre for Analysis of Social Exclusion. Recuperado de http://sticerd.lse.ac.uk/dps/case/spcc/socialmobility_summary.pdf
- IE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa). (2009). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2009*. MECD. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:27d790d4-0c15-4eaf-89e8-5ce46d51b53e/ind2009-1.pdf>
- IE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa). (2011). *Evaluación General de Diagnóstico 2010. Educación Secundaria Obligatoria. Segundo Curso*. Madrid, MEC. Instituto de Evaluación (IE). Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/inee/Bases-de-datos.html>
- IE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa). (2018). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2018*. Madrid, MEFP. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:05875ca9-5b06-49fb-84ff-cb22a02501f6/seie-2018.pdf>
- ILO (International Labour Office). (2012). *International Standard Classification of Occupations (ISCO-08)*. Recuperado de <https://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/docs/publication08.pdf>
- INE, Instituto Nacional de Estadística. (2018). *Movimiento Natural de la Población. Datos provisionales. Año 2018*. Recuperado de <https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/e301/provi/10/&file=01001.px>
- INE, Instituto Nacional de Estadística. (2019). Datos Abandono Escolar Temprano. Recuperado de https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=12599254806

254 Cabrera – Prevención repetición de curso España

02&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m1=PYSDetalle¶m3=1259924822888

- Klapproth, F., Schaltz, P., Brunner, M., Kellerm U., Fischbach, A., Ugen S. & Martin, R. (2016). Short-term and medium-term effects of grade retention in secondary school on academic achievement and psychosocial outcome variables. *Learning and Individual Differences*, 50, 182-194. doi: 10.1016/j.lindif.2016.08.014
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 - 97291. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>
- Lorence, J. (2014). Third-grade retention and reading achievement in Texas: A nine year panel study. *Social Science Research*, 48, 1-19. doi: 10.1016/j.ssresearch.2014.05.001
- Martínez García, J. (2019). La educación y la desigualdad de oportunidades educativas en tiempo de crisis. Documento de trabajo 3.9 (Informe FOESSA). Recuperado de https://www.academia.edu/39783393/La_educaci%C3%B3n_y_la_desigualdad_de_oportunidades_educativas_en_tiempo_de_crisis_Informe_FOESSA_Documento_de_trabajo_3.9
- McKnight, A. (2015). *Downward mobility, opportunity hoarding and the 'glass floor'*, Research Report. Centre for Analysis of Social Exclusion (CASE), London School Economics. Recuperado de http://sticerd.lse.ac.uk/case/_new/news/year.asp?yyyy=2015#826
- MECD, Ministerio de Educación, Cultura y deportes. (2000). *Las cifras de la educación en España. Curso 1996-97*. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/1997-98.html>
- MECD, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. (2013). *Las cifras de la educación en España. Curso 2010-11*. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2010-11.html>
- MEFP, Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2018a). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación. Edición 2018*. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:05875ca9-5b06-49fb-84ff-cb22a02501f6/seie-2018.pdf>

- MEFP, Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2018b). *Las cifras de la educación en España. Curso 2015-16*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2015-16.html>
- MEFP, Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019a). *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e Indicadores. Edición 2019. Curso 2016-2017*. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=19668
- MEFP, Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019b). *Enseñanzas no Universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2017-2018. Resultados detallados*. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado/2017-2018-rd.html>
- Murillo, F.J. & Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *Revista de Sociología de la Educación*, 11(1), 37-58. doi: 10.7203/RASE.11.1.10129
- OECD. (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. OECD Publishing. Recuperado de http://www.oecd-ilibrary.org/education/panorama-de-la-educacion_20795793
- OECD. (2015). *Education at a Glance. Interim Report: Update of Employment and Educational Attainment Indicators*. OECD. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/EAG-Interim-report.pdf>.
- OECD. (2016a). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, PISA. OECD Publishing, Paris. doi: 10.1787/9789264266490-en
- OECD. (2016b). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. doi: 10.1787/eag-2016-en
- OECD. (2017). *Education at a Glance 2017. OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. doi: 10.1787/19991487
- OECD. (2018a). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. doi: 10.1787/eag-2018-en
- OECD. (2018b). *A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility*. OECD Publishing, Paris. doi: 10.1787/9789264301085-en
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. New York, Free Press.
- Parsons, T. (1959). *The School Class as a Social System: Some of its functions*

256 Cabrera – Prevención repetición de curso España

- American Society. *Harvard Educational Review*, 29(4), 297-318.
- Parsons, T. (1971). *The System of Modern Societies*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Pérez, F., Serrano, L. & Uriel, E. (2019). *Diferencias educativas regionales 2000-2016: Condicionantes y resultados*. Bilbao. Fundación BBVA. ISBN: 978-84-92937-75-2. Recuperado de https://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2019/05/DE_2019_Ivie_Diferencias_educativas.pdf
- Reschly, A. & Christenson, S. (2013). Grade retention: Historical perspectives and new research. *Journal of School Psychology*, 51(2013), 319-322. doi: 10.016/j.jsp.2013.05.002
- Santos, M. (2009). *Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad*. Barcelona, Octaedro. Madrid, Ministerio de Educación. Recuperado de <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/24043/19343>
- UNESCO. (1977). *An Equal chance for everyone*. UNESCO Publishing, Paris. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/online-materials/publications/unesdoc-database/>
- UNESCO. (2011a). *International Standard Classification of Education: ISCED 2011*. Recuperado de <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>
- UNESCO. (2011b). *Education Counts. Towards the Millenium Development Goals*. Recuperado de <http://www.foresightfordevelopment.org/sobipro/55/244-education-counts-towards-the-millennium-development-goals>
- UNESCO. (2016). *Education 2030: Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning...* Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- Van Damme, D. (2015). How many Young people leave school without any qualification? Recuperado de <http://oecdeducationtoday.blogspot.com.es/2015/01/how-many-young-people-leave-school.html>
- Vandecandelaere, M., Vansteelandt, S., De Fraine, B. & Van Damme, J. (2015). The effects of early grade retention: Effect modification by prior achievement and age. *Journal of School Psychology*, 54, 77-93. doi: 10.1016/j.jsp.2015.10.004

Vélez, F. (2018). ¿Meritocracia? ¿Para quiénes? *Isonomía. Revista de Teoría y Filosofía del Derecho*, 48, 147-167.

<http://www.isonomia.itam.mx/index.php/revista-cientifica/article/view/40/43>

Leopoldo José Cabrera es profesor titular de sociología e investigador del CEDESOG (Centro de Estudios de Desigualdad Social y Gobernanza) y del ISTUR (Instituto de Investigación Social y Turismo) en la Universidad de La Laguna

Contact Address: Departamento de Sociología y Antropología, Universidad de La Laguna, España.

Email: lcabre@ull.edu.es

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://remie.hipatiapress.com>

Escuchar las Voces del Alumnado para Construir la Inclusión y la Equidad Educativa: Diseño y Validación de un Cuestionario

Remedios De Haro Rodríguez¹, Pilar Arnaiz Sánchez¹, Salvador Alcaraz García¹ y Carmen María Caballero García¹

1) Universidad de Murcia. España

Date of publication: October 15th 2019

Edition period: June 2019 - October 2019

To cite this article: De Haro, R., Arnaiz, P., Alcaraz, S. y Caballero, CM. (2019). Escuchar las Voces del Alumnado para Construir la Inclusión y la Equidad Educativa: Diseño y Validación de un Cuestionario. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(3), 258-292.

doi:10.4471/remie.2019.4613

To link this article: <http://dx.doi.org/10.447/remie.2012.07>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CC-BY).

Escuchar las Voces del Alumnado para Construir la Inclusión y la Equidad Educativa: Diseño y Validación de un Cuestionario

Pilar Arnaiz
Universidad de Murcia

Remedios De Haro
Universidad de Murcia

Salvador Alcaraz
Universidad de Murcia

Carmen María Caballero
Universidad de Murcia

(Recibido: 29 Agosto 2019; Aceptado: 2 Octubre 2019; Publicado: 15 Octubre 2019)

Resumen

El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 impulsado por la UNESCO implica analizar las barreras al aprendizaje y a la participación existentes en los centros educativos, siendo necesario para ello contar con uno de los principales protagonistas: el alumnado. Este trabajo muestra el proceso de diseño y validación de un cuestionario. El instrumento elaborado se dirige a escuchar la voz del alumnado de educación primaria y secundaria acerca de la acogida, relación y participación en las aulas ordinarias del alumnado de las aulas abiertas especializadas, con el fin de conocer si en los centros y en las aulas se ofrece una educación inclusiva y equitativa para todos. Para la estimación de la validez de contenido se recurrió a la técnica de juicio de expertos, siendo nueve jueces pertenecientes a diferentes universidades españolas los participantes, a través de la cumplimentación de una guía de valoración cuantitativa y cualitativa. Además, se presenta la fiabilidad del cuestionario aplicado a 2649 estudiantes. Los resultados indican concordancia entre los jueces en relación a la pertinencia, claridad y adecuación del cuestionario, y una buena fiabilidad del mismo obtenida tras su aplicación. En consecuencia, se presenta un instrumento válido y fiable para escuchar las voces de los estudiantes de las aulas ordinarias respecto a sus compañeros con necesidades graves y permanentes escolarizados en las aulas abiertas especializadas.

Palabras clave: educación inclusiva, voces del alumnado, cuestionarios, juicios de expertos, validez de contenido.

Listening to Students' Voices to Build Inclusion and Educational Equity: Design and Validation of a Questionnaire

Pilar Arnaiz
Universidad de Murcia

Remedios De Haro
Universidad de Murcia

Salvador Alcaraz
Universidad de Murcia

Carmen María Caballero
Universidad de Murcia

(Received: 29 August 2019; Accepted: 2 October 2019; Published: 15 October 2019)

Abstract

The Sustainable Development Goal 4 promoted by UNESCO involves analysing the learning barriers and the participation in educational centres, being necessary to consider one of the main protagonist: the students. The instrument developed is intended to listen to the voice of primary and secondary school students about the reception, relationship and participation in the ordinary classrooms of students enrolled in specialized open classrooms in order to know if the centres and the classrooms offer an inclusive and equitable education for all. To determine the validity of content, the expert judgment technique was used. There were nine judges who participated from different Spanish universities, using a quantitative and qualitative assessment guide. In addition, the validity of the questionnaire applied to 2649 students is presented. The results verify a concordance between the judges regarding the relevancy, clarity and adequacy of the questionnaire and a good statistical validity of it after its application. Definitely, a valid and reliable instrument is presented to listen to the voices of students in regular classrooms regarding peers with serious and permanent special educational needs who are enrolled in specialised open classrooms.

Keywords: education, student voice, questionnaires, expert judgment, content validity

Desde hace tres décadas se viene señalando la necesidad de construir una escuela para todos que haga efectivos los derechos y libertades de todo el alumnado (UNESCO, 1990; 1994). De hecho, en la actualidad esta necesidad se ha convertido en uno de los grandes retos y compromisos de la sociedad del siglo XXI. Muchas son las voces que indican que este reto se conseguirá a través de una educación que se caracterice por ser inclusiva y equitativa (Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003; Rodríguez, 2016; Stainback & Stainback, 2007). Arnaiz (2019) indica que la educación inclusiva debe entenderse como un proyecto de participación social que requiere procesos de cambio y mejora que proporcionen acogida y bienestar a todo el alumnado en contextos escolares ordinarios. Así entendida, la educación inclusiva persigue garantizar el derecho que tiene todo el alumnado, independientemente de sus necesidades educativas especiales, a ser educado junto a sus iguales en escenarios normalizados y no diferenciados de aprendizaje (Finn, 2019)

En el marco del Estado español esta necesidad ha provocado cambios en la política de escolarización del alumnado. Desde finales del siglo XX destacan las medidas implementadas por España para caminar desde un sistema de escolarización diferenciado y especial, dirigido a determinado tipo de alumnado, como el alumnado con necesidades educativas especiales, hacia un sistema más normalizado que permita que todo el alumnado pueda estar presente y participar en los centros y/o aulas ordinarias. Una de estas medidas de atención a la diversidad es la escolarización en aulas especializadas dentro de centros ordinarios, medida que adopta nomenclaturas y regulaciones diversas según la comunidad autónoma en la que se implemente (Martínez & Porto, 2019).

En la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia esta medida se denomina aulas abiertas especializadas. Estas tienen como destinatario al alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes, y están ubicadas en los centros ordinarios, con un profesorado y organización curricular diferenciados de las aulas convencionales. El carácter flexible y abierto de esta medida determina que, en función de las posibilidades y necesidades educativas del alumnado, éste participe un tiempo determinado de la jornada escolar en la dinámica de un aula ordinaria, denominada aula de referencia, compartiendo, por consiguiente, profesorado, tiempos,

espacios, actividades y/o asignaturas con el alumnado sin necesidades educativas especiales. En este sentido, su organización y funcionamiento trata de eliminar las barreras que impiden que el alumnado escolarizado en las aulas abiertas especializadas lleve a cabo un proceso educativo inclusivo, entendido éste como un proceso de relación y participación constante con los compañeros del aula ordinaria (Muntaner, 2019).

Este artículo forma parte de un proyecto de investigación más amplio destinado a evaluar dicha medida específica, cuya caracterización detallada ha quedado recogida en el trabajo realizado por Arnaiz, De Haro y Mirete (Arnaiz, De Haro, & Mirete, 2018). Se expone el proceso llevado a cabo para diseñar y validar un cuestionario dirigido a escuchar las voces del alumnado de aulas ordinarias a las que asisten alumnos con necesidades educativas graves y permanentes escolarizados en el propio centro, pero en aulas de educación especial para compartir determinadas asignaturas. Este cuestionario permite conocer las actuaciones de acogida y participación que se producen en el aula regular durante estos tiempos y espacios compartidos

Marco Teórico

Los beneficios que reporta un aprendizaje entre iguales en contextos ordinarios han sido señalados en la literatura especializada. Koegel, Matos-Freden, Lang y Koegel (2012) indican que la eficacia de los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos escolares ordinarios es mayor que en los desarrollados en escenarios no ordinarios. Chen, Lin, Justice y Sawyer (2019) señalan que el aprendizaje compartido entre alumnado diferente influye positivamente en el desarrollo de la capacidad de convivencia social. En esta misma línea, Artiles, Kozleski y Waitoller (2011) apuntan que la presencia y la participación en contextos normalizados entre alumnado diverso favorece un escenario propicio para su desarrollo socioafectivo, siendo este uno de los principales retos de la educación inclusiva. En efecto, Suárez-García, Álvarez-García y Rodríguez (2018) muestran las implicaciones que para el desarrollo psicosocial tiene relacionarse con los iguales, tener amigos y sentirse acogido y aceptado por las personas que son significativas para el alumnado. Asimismo, Benstead (2019) y Rodríguez-Medina, Jiménez y Arias (2018) afirman que los

procesos de acogida, relación y participación que se entablan entre el alumnado son uno de los elementos más importantes para la consecución de la inclusión.

Para conocer estos procesos, diversas investigaciones se han orientado a escucharla voz del alumnado (Calvo, Haya, & Susinos, 2012; Goodall & MacKenzie, 2018; Zeegers & Elliott, 2019). Este enfoque se centra en la persona y promueve la participación del alumnado en el conocimiento del hecho educativo (Pearce & Wood, 2019; Susinos-Rada, Calvo-Salvador, Rodríguez-Hoyos, & Saiz-Linares, 2019). Escuchar la voz del alumnado persigue, pues, recuperar su visión personal y subjetiva sobre una realidad educativa, permitiendo tener miradas más complejas, enriquecidas, precisas y diversas sobre un fenómeno educativo (Calvo & Susinos, 2010).

La investigación que asume este enfoque comparte la noción de percibir al alumnado no como mera fuente de información, sino bajo la noción de responsabilidad compartida y democracia participativa (Fielding, 2011). Es una investigación con el alumnado porque valora sus aportaciones como elemento que enriquece el proceso investigador. Como puede apreciarse en los trabajos de Susinos y Parrilla (2008; 2013), se trata de que la investigación educativa asuma una cultura participativa y social de la investigación.

Bajo este prisma, para que una investigación sea democrática y participativa tiene que conectar el sustrato teórico con el proceder metodológico para dar cabida, como se señalaba anteriormente, a las distintas voces de todos los participantes en la realidad de estudio. Y para que esta participación sea un hecho, se debe proveer de medios para una escucha significativa o, como decía Barton (2005, p. 325), se necesitan estrategias que practiquen el “arte de escuchar” la voz del alumnado. De ahí, la necesidad de la construcción de instrumentos que revelen asegure y aprecien la voz del alumnado para los procesos de investigación educativa, como señala Messiou (2013).

Las investigaciones que han apostado por esta escucha han recurrido a metodologías muy diversas, pero mayoritariamente de tipo cualitativo (Bragg, 2007; Weiss, Harder, & Bratiotis, 2019). Cabe resaltar la parte del Índice foro Inclusión (Booth & Ainscow, 2011) dedicada a conocer las barreras para la inclusión a través de la escucha de la voz del alumnado. En

algunas investigaciones se han utilizado cuestionarios para conocer las actitudes y percepciones del alumnado sin discapacidad hacia sus compañeros con discapacidad u otras dificultades específicas de aprendizaje (Bossaert, Colpin, Pijl, & Petry, 2011; Terrén & Sales, 2016). Sin embargo, no pudimos utilizarlos debido a que no respondían a la especificidad de la medida de atención a la diversidad que suponen las aulas abiertas especializadas.

Por ello, y ante la necesidad de disponer de más herramientas para la escucha de la voz del alumnado, el propósito de este trabajo es presentar un instrumento elaborado para educación primaria y secundaria, con el fin de obtener información sobre el proceso de inclusión que se produce cuando el alumnado con necesidades educativas graves y permanentes, escolarizado en aulas especializadas, comparte tiempo y espacio con sus compañeros de aulas ordinarias. Así, el objetivo general del presente trabajo es diseñar y validar un cuestionario sencillo y rápido de aplicar para escuchar las voces del alumnado de aulas ordinarias acerca de la acogida, relación y participación en ellas del alumnado de aulas abiertas especializadas. Dicho objetivo será abordado a partir de dos objetivos específicos como son: 1) conocer la validez de contenido del instrumento través de la técnica de juicio de expertos; y 2) analizar la fiabilidad del instrumento diseñado.

Metodología

Participantes

Los participantes de la presente investigación se presentan de forma diferenciada según las distintas fases de desarrollo de la misma, estando vinculadas al diseño y validación de un cuestionario dirigido al alumnado de las aulas ordinarias de referencia del alumnado de las aulas abiertas especializadas.

En primer lugar, para la validación de contenido del cuestionario inicial diseñado participó un panel de expertos integrado por nueve miembros con una adecuada formación y una amplia trayectoria en la temática objeto de estudio. Para la selección de estos profesionales se establecieron los siguientes criterios es: a) conocer con profundidad la temática de la educación inclusiva y, concretamente, la medida específica de las aulas

abiertas especializadas; y b) poseer competencias y formación específica en metodología de investigación. Finalmente se contó con nueve profesionales pertenecientes a distintos centros de educación superior (Universidad de Murcia, Universidad de Cantabria y Universidad de Granada). Cinco de ellos compaginaban su docencia universitaria con su labor docente en centros educativos de educación primaria y secundaria, siendo expertos en inclusión y en la medida específica objeto de análisis; y los otros cuatro en metodología de investigación, habiendo trabajado alguno de ellos con anterioridad como docentes en primaria.

En segundo lugar, para la aplicación del cuestionario se contó con el alumnado de las aulas de referencia de las 108 aulas abiertas especializadas implantadas durante el curso académico 2018/2019 en la comunidad autónoma de la Región de Murcia. La población invitada a participar en el estudio ha sido de 8100 alumnos/as, concretamente 5700 de educación primaria y 2400 de educación secundaria. Finalmente, la muestra participante ha sido de 2649 alumnos, lo que supone un tamaño muestral con un nivel de confianza del 99% ($Z=2.575$) y un error muestral del 5,0%. Teniendo en cuenta las etapas educativas, han participado 1662 alumnos/as de educación primaria y 987 de educación secundaria obligatoria.

Instrumentos de Recogida de Información

Con el objetivo de escuchar las voces de los compañeros de las aulas de referencia del alumnado escolarizado en las aulas abiertas especializadas de la Región de Murcia, se elaboró un cuestionario ad hoc con dos versiones diferenciadas: una de ellas dirigida al alumnado de la etapa de educación primaria, cuyo título es EVABIMUR: Cuestionario dirigido al alumnado de educación primaria en relación a las aulas abiertas, y otra dirigida al alumnado de la etapa de educación secundaria, EVABIMUR: Cuestionario dirigido al alumnado de educación secundaria en relación a las aulas abiertas. Cabe señalar que las dos versiones del instrumento diseñado presentan los mismos contenidos y dimensiones de evaluación. Sin embargo, con el objetivo de favorecer la comprensión de este por parte del alumnado de educación primaria, en la versión dirigida a este alumnado, fueron introducidos pictogramas para acompañar las distintas opciones de respuesta, y se empleó una tipografía y un tamaño de letra adaptado a su

competencia lectoescritora. De este modo, el cuestionario elaborado inicialmente contaba con quince ítems relacionados con cuestiones como: los beneficios y las ventajas de compartir el proceso de enseñanza-aprendizaje con el alumnado de las aulas abiertas; las relaciones de amistad desarrolladas; la participación del alumnado de las aulas abiertas en las actividades propuestas en las aulas de referencia y en el centro; y, por último, el papel del profesorado del aula abierta como promotor de la inclusión. Estas responden a las evidencias halladas en la literatura acerca de los factores que intervienen en la acogida del alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes (Artiles, Kozleski, & Waitoller, 2011; Benstead, 2019; Chen, Lin, Justice, & Sawyer, 2019).

Para la validación de contenido del cuestionario se elaboró una guía para ser cumplimentada por los expertos en la que se les pedía realizar el siguiente proceso:

- 1) Evaluar el cuestionario, proponer alternativas de mejora con relación al título, las instrucciones de cumplimentación, las escalas empleadas en cada uno de los apartados, o introducir nuevos ítems.
- 2) Valorar cada ítem (*1-Ninguna; 2-Poca; 3-Suficiente; 4-Bastante; 5-Total*) para los siguientes aspectos:
 - Pertinencia: grado de adecuación del ítem para la evaluación del aula abierta especializada como medida específica.
 - Claridad: grado en que el ítem, tal y como está redactado, no induce a error por sesgos gramaticales. Redacción comprensiva, sin ambigüedades.
 - Adecuación: grado en el que el ítem, tal y como está redactado, es adecuado para la evaluación de sus destinatarios.

Ambos instrumentos, el cuestionario inicialmente diseñado y su guía de validación, se incluyen en el Anexo I. Tras la introducción de los cambios propuestos por los expertos el cuestionario quedó conformado por catorce ítems vinculados a las cuestiones anteriormente señaladas. En el Anexo II se muestra el cuestionario definitivo.

Procedimiento

Para el diseño y la validación del cuestionario ad hoc se ha llevado a cabo un procedimiento en el que se diferencian las siguientes fases:

Revisión de la literatura científica y elaboración inicial del cuestionario. La revisión realizada, tanto en el contexto nacional como en el contexto internacional, permitió conocer la importancia de escuchar y analizar la voz de toda la comunidad educativa y, de forma concreta, del alumnado de las aulas de referencia en las que se incluyen los alumnos con necesidades educativas especiales graves y permanentes escolarizados en las aulas abiertas especializadas en determinadas materias. La búsqueda se realizó en las bases de datos Web of Science, Dialnet y Google Académico; se utilizaron los términos descriptivos “voz del alumnado”, “estudiantes con voz”, “incluir la voz de los estudiantes”; “la voz de estudiantes con discapacidad” e “investigación y voz del alumnado”. Los textos debían haber sido publicados en la última década en revistas indexadas en una o varias bases de datos, nacionales e internacionales, con indicios de calidad y cuya intención editorial fuese difundir trabajos rigurosos en el ámbito educativo, incluyendo las temáticas de atención a la diversidad, inclusión educativa o educación especial. Dichas bases fueron: Journal Citation Reports (JCR); Scimago Journal Rank (SJR), SCOPUS; Emerging Sciences Citation Index (ESCI); Directory of Open Access Journal (DOAJ); European Reference Index for the Humanities and Social Sciences (ERIH-Plus); Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Lantidex)y; Difusion de Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas (DICE).

Validación de contenido utilizando la técnica de juicio de expertos.

Esta fase se realiza a través de un muestreo intencional en el que se seleccionaron nueve expertos con vinculación académica y científica en el ámbito estudiado. Estos expertos cumplieron una guía de validación diseñada ad hoc y sus valoraciones se incorporaron al cuestionario diseñado inicialmente.

Aplicación del cuestionario. El instrumento fue entregado al alumnado de las aulas de referencia de las 108 aulas abiertas presentes en la Región de Murcia durante el curso académico 2018/19. En este proceso fue de gran ayuda la colaboración de los equipos directivos y de los tutores de dichas aulas, ya que ellos se encargaron de distribuir el cuestionario, de explicarlo al alumnado y de su posterior recogida. Cabe indicar que, al ser un cuestionario cumplimentado por menores, y siguiendo las indicaciones de la comisión de ética de la Universidad de Murcia, se elaboró un consentimiento informado para que fuese firmado por los padres, las madres o tutores legales del alumnado y un asentimiento informado para el propio alumnado. Estos dos documentos debían ser firmados antes de cumplimentar el cuestionario.

Análisis de la confiabilidad estadística. Tras la recogida de información se procedió a la introducción de datos y procesamiento de los mismos. Se halló la fiabilidad del instrumento en su globalidad, poniendo de manifiesto su valía y su configuración definitiva.

Análisis de Datos

Para dar respuesta a los objetivos planteados en este trabajo se ha contado con la ayuda del programa estadístico SPSS en su versión 24. De este modo, y con relación al primer objetivo, su utilización ha facilitado conocer el nivel de concordancia interjueces a través de estadísticos descriptivos, así como con el Coeficiente de Concordancia W de Kendall. Como señalan Siegel y Castellan (1995), este coeficiente permite conocer el grado de acuerdo o asociación entre las puntuaciones dadas por los jueces permitiendo aceptar o rechazar la hipótesis nula, así como la fuerza de la concordancia entre los evaluadores. Unido a ello, los expertos han señalado sugerencias de mejora de las variables caracterizadoras de la muestra, la escala de medida utilizada, así como la redacción de los ítems planteados. Las valoraciones cualitativas han sido tenidas en cuenta utilizando la técnica de análisis de contenido. Para conocer la fiabilidad del instrumento diseñado—segundo objetivo—tras su aplicación se ha procedido a la obtención del alfa de Cronbach.

Resultados

Se presentan los resultados según los objetivos específicos formulados.

Validez de Contenido del Instrumento

La guía de validación cumplimentada por los nueve expertos ha aportado datos de naturaleza cuantitativa y cualitativa. En primer lugar, se expone una presentación de la valoración cuantitativa realizada con relación a los criterios de evaluación formulados de pertinencia del ítem para la evaluación de las aulas abiertas especializadas como medida específica de atención a la diversidad; claridad de los ítems formulados; y adecuación de los enunciados o ítems propuestos para conocer las opiniones del alumnado de las aulas de referencia de educación primaria y educación secundaria obligatoria. Del mismo modo, se presenta de forma global los datos obtenidos con los tres criterios enunciados.

En este sentido, y como se muestra en la tabla 1, los estadísticos descriptivos obtenidos para los tres criterios evaluados –pertinencia, claridad, adecuación- tanto de forma individual como global, presentan buenas puntuaciones. El grado de pertinencia de los ítems para evaluar dicha medida específica ha obtenido una M de 4.82, estando cerca de la total pertinencia de los ítems propuestos. En el grado de claridad de los ítems elaborados se ha obtenido una M de 4.74, señalando nuevamente los expertos valoraciones muy altas respecto a la claridad de los enunciados planteados y a su redacción comprensiva y sin ambigüedades. Del mismo modo, en el grado de adecuación de la formulación de los ítems para conocer las opiniones del alumnado de las aulas de referencia de educación primaria y educación secundaria obligatoria se vuelve a obtener una M de 4.78, indicando un excelente grado de adecuación de los ítems del instrumento. Estas puntuaciones llevan a obtener una M de 4.78, si analizamos conjuntamente las puntuaciones ofrecidas por los expertos en los tres criterios valorados.

Junto a estos datos, en la tabla 1 se muestra el acuerdo obtenido entre los expertos en las evaluaciones realizadas, a través del coeficiente de concordancia W de Kendall, al presentar un nivel de significación estadística de $\alpha = .000$ para los criterios evaluados como son: pertinencia,

claridad y adecuación, así como de forma global. Estas puntuaciones muestran el acuerdo entre los jueces o expertos y, por tanto, el rechazo de la hipótesis nula que alude a la inexistencia de acuerdo entre los expertos, concluyendo con la existencia de un acuerdo significativo en las valoraciones asignadas por los expertos. Unido a ello, cabe señalar la fuerza de la concordancia, como señalan Siegel y Castellan (1995), que es mayor cuando *W* se acerca a 1. En este sentido, la *W* de Kendall para cada uno de los criterios muestra la fuerza de dicha concordancia.

Tabla 1

Datos descriptivos, W de Kendall y significación con relación al Grado de Acuerdo Interjueces

	N	Media	Sd.	W de Kendall	Sig. α
GLOBAL					
Global (con los tres criterios)	45	4.78	.17	.668	.000
Pertinencia	15	4.82	.12	.964	.000
Claridad	15	4.74	.20	.528	.000
Adecuación	15	4.78	.18	.761	.000

La valoración cuantitativa realizada por los expertos ha sido excelente como se ha mostrado anteriormente. Cabe recordar que la guía de validación contemplaba un análisis cualitativo dando a los expertos en cada cuestión la posibilidad de realizar cambios en la redacción de los ítems, orden establecido, así como en la escala de medida utilizada, en la presentación del cuestionario al alumnado o en las variables caracterizadoras de la muestra. A este respecto, las valoraciones realizadas por los expertos han sido estudiadas por los autores de este trabajo y en muchos casos se han incorporado las observaciones realizadas por los jueces, estableciendo pequeños cambios al cuestionario inicialmente diseñado. En la tabla 2 se describen estos cambios, mientras que en el Anexo II se recoge la versión definitiva del cuestionario aplicado.

Tabla 2

Propuestas de mejora con relación al cuestionario diseñado

A) Presentación del cuestionario e instrucciones de cumplimentación

En la presentación del cuestionario el alumnado puede no comprender el término confidencial (experto 4).

Utilizar un lenguaje más coloquial en las instrucciones de cumplimentación del cuestionario (experto 4).

B) Variables sociodemográficas o caracterizadoras de la muestra

Incluir como variable la presencia de hermanos en el aula abierta (experto 1).

Formato: en el cuestionario de educación primaria dejar solamente los pictogramas para identificar el sexo de la persona que cumplimenta el cuestionario (Experto 4). En el cuestionario dirigido a educación secundaria, cambiar la denominación Hombre- Mujer por Chico-Chica (experto 4).

C) Escala de medida utilizada

Sustituir la escala de medida presente en el cuestionario -No, No sé, Sí- por No, A veces y Sí (experto 6).

D) Ítems propuestos

Reformulación de algunos ítems sustituyendo el plural por el singular: ítems 1, 3, 5, 6, 10, 14 y 15 (expertos 1, 3, 4, 6 y 9).

Reformulación de algunos ítems para especificar más a qué se refiere: ítems 6, 9 y 13 (expertos 1, 7 y 9).

Eliminación del ítem 8 (expertos 1, 4 y 9).

Reordenación ítems uniendo los referidos al alumnado, al profesorado, etc. (expertos 1 y 7).

Formato: en el cuestionario de educación primaria cambiar las mayúsculas de los ítems por tipo oración (experto 4). Asimismo, eliminar los puntos finales de los ítems en los cuestionarios dirigidos a educación primaria y educación secundaria (experto 4).

Fiabilidad del Cuestionario

Para la estimación de la consistencia interna del cuestionario, se ha calculado el coeficiente de alfa de Cronbach siendo de 0.76 con carácter global. También se realizó el análisis de la capacidad de discriminación de cada uno de los ítems que componen el cuestionario. Para ello, se calculó el índice de homogeneidad, definido como el coeficiente de correlación de

Pearson entre la puntuación en el ítem y la suma de las puntuaciones en los restantes ítems.

Como todos los ítems obtuvieron un valor superior a .20 no se consideró pertinente la eliminación de ninguno de ellos. Además, se analizó si la eliminación de alguno de los ítems incrementaba el índice de fiabilidad; en ningún caso, como se aprecia en la tabla 3, la eliminación de algún ítem suponía su incremento significativo.

Discusión y Conclusiones

El movimiento de la educación inclusiva se sustenta en la presencia y en la participación de todos en cualquier escenario como personas y ciudadanos con los mismos derechos (Arnaiz, 2019). Si nos situamos en el escenario educativo, todo el alumnado tiene derecho a ser educado junto a sus iguales en ambientes normalizados de aprendizaje. En este sentido, se deben escuchar las voces de la comunidad educativa, en general y, en particular, la de los estudiantes. Precisamente, escuchar las voces del alumnado es una tarea indispensable para promover la equidad y la participación plena de todos los estudiantes (Susinos et al., 2019). Sus pensamientos nos permitirán conocer la realidad y establecer procesos de mejora vinculados a alcanzar el ideal de materializar una educación de calidad, inclusiva y equitativa para todos. A través de sus voces se puede analizar la realidad educativa y conocer aspectos que pueden pasar desapercibidos a la vista del profesorado (Tong & Adamson, 2015). Unido a ello, este planteamiento nos habla de escuelas democráticas donde el alumnado participa activamente y no es un mero espectador.

En este trabajo se ha explicado el proceso y los resultados del diseño y la validación de un instrumento para escuchar las voces del alumnado de aulas ordinarias sobre la acogida, relación y participación de sus compañeros escolarizados en aulas abiertas especializadas en los tiempos que comparten en el aula ordinaria. Los resultados obtenidos indican que el cuestionario utilizado es un instrumento válido y fiable para tal propósito.

Tabla 3

Valores de la correlación total de elementos corregida y alfa de Cronbach si el elemento se suprime del cuestionario

	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se suprime
Me gusta que el compañero/a del aula abierta venga a mi clase	,425	,743
Estar con el compañero/a del aula abierta nos ayuda a tratarnos todos mejor	,398	,744
El compañero del aula abierta participa en las actividades que hacemos en el aula	,279	,756
En clase me relaciono con el compañero/a del aula abierta	,501	,732
Realizamos actividades de grupo con el compañero/a del aula abierta	,372	,747
Estar con el compañero del aula abierta me hace ser respetuoso/a con personas que son diferentes a mí	,359	,748
Ayudamos a nuestros compañeros/as del aula abierta si es necesario	,332	,751
Los compañeros/as de las aulas abiertas participan en las actividades organizadas por el colegio como festivales y salidas o excursiones	,263	,756
En el recreo me relaciono con los compañeros/as del aula abierta	,423	,741
Tengo amigos/as que están en las aulas abiertas	,461	,739
Me llevo bien con los compañeros/as del aula abierta	,405	,745
Los profesores nos enseñan cómo trabajar con los compañeros/as del aula abierta	,430	,741
Los profesores reciben con alegría en clase al compañero/a del aula abierta	,283	,754
Los profesores ayudan a aprender al compañero/a que viene del aula abierta	,318	,752

Al igual que Izadpanah, Barnow, Neubauer y Holl (2019) y Miranda, Burguera, Arias y Peña (2019), para garantizar el proceso de validez de contenido, se recurrió a la técnica de juicio de expertos. Se partió de un cuestionario inicial que constaba de quince ítems sobre los procesos de acogida, relación y participación de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (Artiles et al., 2011; Chen et al., 2019; Koegel et al., 2012; Suárez-García et al., 2018). Esto permitió ajustar el contenido a los factores que la investigación señala como significativos. El cuestionario fue sometido a su validación a través de nueve jueces expertos, tanto en educación inclusiva como en metodología, de reconocido prestigio en la comunidad científica nacional.

Estos nueve expertos evaluaron la presentación y formato del cuestionario, la pertinencia, claridad y adecuación de todos los ítems propuestos; y las opciones de respuesta que se ofrecía a cada ítem en la escala tipo Likert. La información proporcionada a través de esta técnica fue analizada desde una perspectiva cualitativa, mediante análisis de contenido, así como desde una perspectiva cuantitativa, mediante W de Kendall. Como consecuencia de este proceso, se modificaron cuestiones sobre: presentación del cuestionario e instrucciones de cumplimentación; información sobre las variables sociodemográficas de los participantes; valores de la escala tipo Likert; y reformulación, eliminación y reordenación de ítems. Finalmente, el cuestionario se reestructuró con la incorporación de los resultados de la técnica de juicio de expertos, que dio lugar a su versión definitiva y administrada en el proceso de investigación.

Los resultados señalan que el cuestionario utilizado es un instrumento fiable para conocer la perspectiva del alumnado de las aulas ordinarias sobre la acogida, relación y participación con sus iguales de las aulas abiertas especializadas, dado el coeficiente alfa de Cronbach obtenido para el total de cuestionario. El instrumento que se presenta responde a los criterios de validez de contenido y fiabilidad que se marcaron como objetivos. En este sentido, este trabajo contribuye a la profundización de aspectos clave para la consecución de la educación inclusiva, como son la acogida, relación y participación entre el alumnado de las aulas ordinarias

con sus compañeros de las aulas abiertas especializadas en el contexto de la Región de Murcia.

El cuestionario elaborado pretende ser un medio para implicar de manera directa al alumnado en procesos como la participación social de todo el alumnado en contextos ordinarios, desde espacios y dinámicas estructuradas, como es el aula, hasta otras menos estructuradas, como el recreo. Dentro del movimiento que da relevancia a la voz del alumnado, este trabajo, al igual que los de Perlman y Michaels (2019), Terrén y Sales (2016) y Tong y Adamson (2015), contribuye al diseño de medios y procesos para incardinar al alumnado en el proceso investigador. Somos conscientes de que es un cuestionario con pocos ítems, validado y fiabilizado en un contexto concreto. En nuestras líneas futuras de trabajo está su revisión por si procede que sea ampliado.

Para finalizar queremos destacar que el alumnado es una pieza indispensable para evaluar la inclusión, calidad y equidad educativa ya que, desde su visión, nos informa sobre los procesos que inciden de manera significativa en la construcción de una escuela para todos. Por ello, no puede ser olvidado en las actuaciones de cambio y mejora si pretendemos que los centros educativos sean cada vez más inclusivos.

Notas

[1] Este trabajo forma parte del proyecto de investigación Medidas específicas de atención a la diversidad: evaluación de las aulas abiertas especializadas en la Región de Murcia” concedido por el Ministerio de Economía y Competitividad, España.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva, una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y retos. Lección Magistral apertura del curso 2018-2019*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

- Arnaiz, P., De Haro, R. & Mirete, A.B. (2018). Evaluación de las aulas abiertas especializadas en la Región de Murcia. En J.I. Alonso., R. Nortes., S. Albaladejo & N. Orcajada, (Eds.), *Investigación educativa en las aulas de primaria* (pp. 171-185). Murcia: Editum-Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Artiles, A., Kozleski, E. & Waitoller, F. (2011). *Inclusive Education: Examining Equity on Five Continents*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Baroutsis, A., Mcgregor, G. & Mills, M. (2015). Pedagogic voice: Student voice in teaching and engagement pedagogies. *Pedagogy Culture and Society*, 24(1), 123-140. doi: [10.1080/14681366.2015.1087044](https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1087044)
- Barton, L. (2005). Emancipatory research and disabled people: some observations and questions. *Educational Review*, 57(3), 317-327. doi: [10.1080/00131910500149325](https://doi.org/10.1080/00131910500149325)
- Benstead, H. (2019). Exploring the relationship between social inclusion and special educational needs: mainstream primary perspectives. *Support for Learning*, 34(1), 34-53. doi: [10.1111/1467-9604.12234](https://doi.org/10.1111/1467-9604.12234)
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CCIE.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J. & Petry, K. (2011). The attitudes of Belgian adolescents towards peers with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 504-509. doi: [10.1016/j.ridd.2010.12.033](https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.12.033)
- Bragg, S. (2007). It's not about Systems, it's about Relationships: Building a Listening Culture in Primary School. En D. Thiessen y A. Cook-Sather (Eds.), *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School* (pp. 659- 680). Dordrecht: Springer.
- Calvo, A., Haya, I. & Susinos, T. (2012). El rol del orientador en la mejora escolar. Una investigación centrada en la voz del alumnado como elemento de cambio. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 7-20. Recuperado de: <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/147>
- Calvo, A. & Susinos, T. (2010). Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: mejorar la universidad indagando la experiencia.

Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 14(3), 75-88. Recuperado de:

<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42892>

- Chen, J., Lin, T. J., Justice, L. & Sawyer, B. (2019). The social networks of children with and without disabilities in early childhood special education classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(7), 2779-2794. doi: [10.1007/s10803-017-3272-4](https://doi.org/10.1007/s10803-017-3272-4)
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, 31-62. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3426240>
- Finn, R. (2019). How pedagogical diversity can afford parallaxes of competence: towards more inherently inclusive school. *International Journal of Inclusive Education*. doi: [10.1080/13603116.2019.1642400](https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1642400)
- Goodall, C. & MacKenzie, A. (2018). What about my voice? Autistic young girls' experiences of mainstream school. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 499-513. doi: [10.1080/08856257.2018.1553138](https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1553138)
- Izadpanah, S., Barnow, S., Neubauer, A. B. & Holl, J. (2019). Development and Validation of the Heidelberg Form for Emotion Regulation Strategies (HFERST): Factor Structure, Reliability, and Validity. *Assessment*, 26(5), 880-906. doi: [10.1177/1073191117720283](https://doi.org/10.1177/1073191117720283)
- Koegel, L., Matos-Freden, R., Lang, R. & Koegel, R. (2012). Interventions for children with autism spectrum disorders in inclusive school settings. *Cognitive and Behavioral Practice*, 19(3), 401-412. doi: [10.1016/j.cbpra.2010.11.003](https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2010.11.003)
- Martínez, R. & Porto, M. (2019). Las aulas abiertas especializadas en España: Análisis Comparado. *Siglo Cero*, 50, 3(271), 89-120. doi: [10.14201/scero201950389120](https://doi.org/10.14201/scero201950389120)
- Messiou, K. (2013). El compromiso con la voz del alumnado: uso de un marco de trabajo para abordar la marginación en las escuelas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 97-108. Recuperado de: <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/288>

- Miranda, M., Burguera, J. L., Arias, J. M. & Peña, E. (2019). Inclusión, diversidad y equidad: diseño y validación de un cuestionario de opinión dirigido al profesorado de orientación educativa (IDEC-O). *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 505-524. doi: [10.6018/rie.37.2.333891](https://doi.org/10.6018/rie.37.2.333891)
- Muntaner, J. J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 7(1), 63-79. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4772623>
- Pearce, T. C. & Wood, B. E. (2019). Education for transformation: an evaluative framework to guide student voice work in schools. *Critical Studies in Education*, 60(1), 113-130. doi: [10.1080/17508487.2016.1219959](https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1219959)
- Pearlman, S., & Michaels, D. (2019). Hearing the voice of children and young people with a learning disability during the Educational Health Care Plan (EHCP). *Support for Learning*, 34(2), 148-161. doi: [10.1111/1467-9604.12245](https://doi.org/10.1111/1467-9604.12245)
- Rodríguez, H. J. (2016). La educación inclusiva en la agenda educativa mundial 2015-2030. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(2), 1-17. Recuperado de: <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/47/43>
- Rodríguez-Medina, J., Jiménez, M. & Arias, V. (2018). Mediación entre iguales, competencia social y relaciones interpersonales de los niños con TEA en la escuela. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 93, 93-110. Recuperado de: <https://bit.ly/2n8pqkw>
- Schwab, S. (2017). The impact of contact on students' attitudes towards peers with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 62, 160-165. doi: [10.1016/j.ridd.2017.01.015](https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.01.015)
- Siegel, S. & Castellan, N. J. (1995). *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta*. México: Trillas.
- Suárez-García, Z., Álvarez-García, D. & Rodríguez, C. (2018). Alumnado rechazado por sus compañeros en Educación Infantil: prevalencia, diferencias de género y relación con problemas externalizados.

Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 5(2), 125-132. doi: [10.17979/reipe.2018.5.2.4421](https://doi.org/10.17979/reipe.2018.5.2.4421)

- Stainback, S. & Stainback, W. (Coord.). (2007). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Susinos-Rada, T., Calvo-Salvador, A., Rodríguez-Hoyos, C. & Saiz-Linares, Á. (2019). ICT for Inclusion. A Student Voice Research Project in Spain. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 39-54. doi: [10.11144/Javeriana.m11-23.iisv](https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.iisv)
- Susinos, T. & Parrilla, Á. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 157-171. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160212.pdf>
- Susinos, T. & Parrilla, Á. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 88-98. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2898>
- Szelei, N., Tinoca, L. & Pinho, A. S. (2019). Rethinking ‘cultural activities’: An examination of how teachers utilised student voice as a pedagogical tool in multicultural schools. *Teaching and Teacher Education*, 79, 176-187. doi: [10.1016/j.tate.2018.12.020](https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.020)
- Terrén, M. & Sales, A. (2016). Establecimiento de Normas de Aula para Favorecer la Voz del Alumnado. Estudio de Caso Español. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 151-166. Recuperado de: <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/166704>
- Tong, S.Y.A. & Adamson, B. (2015). Student Voices in School-Based Assessment. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(2), 15-28. doi: [10.14221/ajte.2015v40n2.2](https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n2.2)
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial de Educación para Todos y Marco de Acción Asociado*. Jomtien, Tailandia: UNESCO.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. París: UNESCO.

Weiss, S., Harder, J. & Bratiotis, C. (2019). Youth Perceptions of a School-Based Mentoring Program. *Education and Urban Society*, 51(3), 423-437. doi: [10.1177/0013124517722830](https://doi.org/10.1177/0013124517722830)

Zeeegers, Y. & Elliott, K. (2019). Who's asking the questions in classrooms? Exploring teacher practice and student engagement in generating engaging and intellectually challenging questions. *Pedagogies: An International Journal*, 14(1), 17-32. doi:[1554480X.2018.1537186](https://doi.org/10.1554480X.2018.1537186)

Pilar Arnaiz Sánchez, catedrática de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia.

Remedios De Haro Rodríguez, profesora contratada doctor de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia

Salvador Alcaraz García, profesor contratada doctor de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia

Carme M. Caballero García FPU de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia

Contact Address: Fac. de Educación. Campus Espinardo. 30100 - Universidad de Murcia.

Email: parnaiz@um.es

Anexo I.

Guía de validación a cumplimentar por los expertos

Instrumento para la revisión y validación de los cuestionarios dirigidos al alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria sobre las Aulas Abiertas

Con el propósito de elaborar instrumentos válidos y fiables que nos permitan recabar información acerca de las Aulas Abiertas, como medida específica de atención a la diversidad, solicitamos su colaboración como experto en la revisión y validación de estos. A continuación, presentamos dos instrumentos, dirigidos a obtener información sobre el alumnado del aula de referencia en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Para facilitar su evaluación, y con el fin de que pueda realizar todas aquellas consideraciones que desee, le presentamos los instrumentos acompañados de diferentes apartados destinados a tal fin, los cuales aparecen sombreados. Así pues, le solicitamos:

- 1) Que conteste solo en las zonas sombreadas, haciendo referencia a la evaluación del cuestionario y con posibilidad de que proponga alternativas si lo que ve no lo considera adecuado (por ejemplo, título, instrucciones de cumplimentación, ítems, y escalas empleadas).
- 2) Que valore cada ítem según la siguiente escala (*1-Ninguna; 2-Poca; 3-Suficiente; 4-Bastante; 5-Total*), para cada uno de los siguientes aspectos:
 - *Grado de Pertinencia*: grado de adecuación del ítem para la evaluación del Aula Abierta como medida específica.
 - *Grado de Claridad*: grado en que el ítem, tal y como está redactado, no induce a error por sesgos gramaticales. Redacción comprensiva, sin ambigüedades.
 - *Grado de Adecuación*: grado en el que el ítem, tal y como está redactado, es adecuado para la evaluación de sus destinatarios

(alunado de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria).

Le agradeceríamos que nos haga llegar la revisión del cuestionario al correo electrónico: **xxxxxxx@xxxxx.es**

Sin más, agradecer el tiempo dedicado y su colaboración en este estudio.

Código de centro:

Cuestionario Dirigido al Alumnado de Educación Primaria en Relación a las Aulas Abiertas

QUEREMOS CONOCER CUÁL ES TU OPINIÓN SOBRE LOS COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS DEL AULA ABIERTA CON LOS QUE COMPARTES CLASE. ES MUY IMPORTANTE QUE SEAS MUY SINCERO, Y POR ESO LOS DATOS SON CONFIDENCIALES. SI LO DESEAS, PUEDES NO PARTICIPAR. MARCA CON UNA X LA OPCIÓN ELEGIDA. PARA CUALQUIER DUDA, LEVANTA LA MANO.

MUCHAS GRACIAS. TU COLABORACIÓN ES MUY IMPORTANTE

A. DATOS PERSONALES

1. SEXO. SEÑALA CON UNA X.

NIÑO



NIÑA



2. ESTE AÑO CURSAS:






















1° 2° 3° 4° 5° 6°

El título del cuestionario es adecuado	Sí	No
Propuesta de título alternativo:		
Las instrucciones de cumplimentación son claras	Sí	No
Propuesta alternativa de instrucciones de cumplimentación:		

**Valore cada ítem de la dimensión según la siguiente escala:
1-Ninguna; 2-Poca; 3-Suficiente; 4-Bastante; 5-Total**

POR FAVOR, SEÑALA CON UNA X LA OPCIÓN ELEGIDA

				Pertinencia	Claridad	Adecuación
1. ME GUSTA QUE VENGAN A CLASE LOS COMPAÑEROS DEL AULA ABIERTA.	 NO	 NO SÉ	 SÍ			
2. ESTAR CON COMPAÑEROS DEL AULA ABIERTA ME HACE SER MÁS RESPETUOSO CON LAS DIFERENCIAS.	 NO	 NO SÉ	 SÍ			
3. LA PRESENCIA EN CLASE DE LOS COMPAÑEROS DE LAS AULAS ABIERTAS NOS AYUDA A TRATARLOS TODOS MEJOR.	 NO	 NO SÉ	 SÍ			
4. LOS PROFESORES NOS ENSEÑAN COMO TRABAJAR CON LOS COMPAÑEROS DEL AULA ABIERTA.	 NO	 NO SÉ	 SÍ			

<p>5.LOS COMPAÑEROS DE LAS AULAS ABIERTAS PARTICIPAN EN LAS ACTIVIDADES QUE HACEMOS EN EL AULA.</p>	 NO	 NO SÉ	 SÍ			
<p>6.REALIZAMOS ACTIVIDADES DE GRUPO CON LOS COMPAÑEROS DEL AULA ABIERTA.</p>	 NO	 NO SÉ	 SÍ			
<p>7.EN OCASIONES AYUDAMOS A NUESTROS COMPAÑEROS DE LAS AULAS ABIERTAS.</p>	 NO	 NO SÉ	 SÍ			
<p>8.LOS COMPAÑEROS DE LAS AULAS ABIERTAS PRESENTAN AL GRUPO LOS TRABAJOS QUE REALIZAN EN NUESTRA AULA.</p>	 NO	 NO SÉ	 SÍ			
<p>9.LOS COMPAÑEROS DE LAS AULAS ABIERTAS PARTICIPAN EN LAS ACTIVIDADES ORGANIZADAS POR EL CENTRO COMO FESTIVALES Y SALIDAS O EXCURSIONES</p>	 NO	 NO SÉ	 SÍ			
<p>10.EN CLASE ME RELACIONO CON LOS COMPAÑEROS DEL AULA ABIERTA.</p>	 NO	 NO SÉ	 SÍ			
<p>11.EN EL RECREO ME RELACIONO CON LOS COMPAÑEROS DEL AULA ABIERTA.</p>	 NO	 NO SÉ	 SÍ			

12.TENGO AMIGOS QUE ESTÁN EN LAS AULAS ABIERTAS.	 NO	 NO SÉ	 SÍ			
13.TRATO BIEN A LOS COMPAÑEROS DEL AULA ABIERTA.	 NO	 NO SÉ	 SÍ			
14.LOS PROFESORES RECIBEN CON ALEGRÍA A LOS COMPAÑEROS DEL AULA ABIERTA.	 NO	 NO SÉ	 SÍ			
15.LOS PROFESORES AYUDAN A APRENDER A LOS COMPAÑEROS QUE VIENEN DEL AULA ABIERTA.	 NO	 NO SÉ	 SÍ			

Adecuación de la escala de valoración.	Sí	No
Sugerencias:		

Muchas gracias por su colaboración

Código de centro: _____

Cuestionario Dirigido al Alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en relación a las Aulas Abiertas

Con este cuestionario queremos conocer cuál es tu opinión sobre los compañeros y compañeras del aula abierta con los que compartes clase. Es muy importante que contestes con mucha sinceridad, y por eso los datos son anónimos y confidenciales. Si lo deseas, puedes no participar. Marca con una X la opción elegida. Para cualquier duda, levanta la mano.

Muchas gracias. Tu colaboración es muy importante.

A. DATOS PERSONALES

1. Sexo. Señala con una X.

Hombre Mujer

2. Este año cursas:

1ºESO 2ºESO 3ºESO 4ºESO

El título del cuestionario es adecuado	Sí	No
Propuesta de título alternativo:		
Las instrucciones de cumplimentación son claras	Sí	No
Propuesta alternativa de instrucciones de cumplimentación:		

Valore cada ítem de la dimensión según la siguiente escala:

1-Ninguna; 2-Poca; 3-Suficiente; 4-Bastante; 5-Total

Por favor, señala con una X la opción elegida.

				Pertinencia	Claridad	Adecuación
1.Me gusta que vengan a clase los compañeros del aula abierta.	No	No lo sé	Sí			
2.La presencia en el aula de compañeros del aula abierta me hace ser más respetuoso con las diferencias.	No	No lo sé	Sí			
3.La presencia en clase de los compañeros de las aulas abiertas nos ayuda a tratar a todos de la manera más adecuada.	No	No lo sé	Sí			
4.Los profesores nos enseñan cómo trabajar con los compañeros del aula abierta.	No	No lo sé	Sí			
5.Los compañeros de las aulas abiertas participan en las actividades realizadas en el aula	No	No lo sé	Sí			
6.En el aula se realizan actividades de trabajo cooperativo con los compañeros del aula abierta	No	No lo sé	Sí			
7.En ocasiones nos convertimos en tutores de nuestros compañeros de las aulas abiertas.	No	No lo sé	Sí			
8.Los compañeros de las aulas abiertas presentan al grupo sus tareas.	No	No lo sé	Sí			
9.Los compañeros de las aulas abiertas participan en las actividades organizadas por el centro como festivales y salidas o excursiones	No	No lo sé	Sí			
10.En clase me relaciono con los compañeros del aula abierta.	No	No lo sé	Sí			
11.En el recreo me relaciono con los compañeros del aula abierta.	No	No lo sé	Sí			
12.Tengo amigos que se encuentran en las aulas abiertas.	No	No lo sé	Sí			
13.Trato bien a los compañeros del aula abierta.	No	No lo sé	Sí			
14.Los profesores promueven la acogida de los compañeros del aula abierta.	No	No lo sé	Sí			
15.Los profesores ayudan a aprender a los compañeros que vienen del aula abierta.	No	No lo sé	Sí			

Adecuación de la escala de valoración.	Sí	No
Sugerencias:		

Muchas gracias por su colaboración

Anexo II.

Cuestionario definitivo

Versión 1. Cuestionario Dirigido al Alumnado de Educación Primaria en relación a las Aulas Abiertas

Código de centro: _____

Queremos conocer tu opinión sobre las relaciones con los compañeros/as del aula abierta en tu clase y en el instituto. Es muy importante que seas sincero, y por eso tus respuestas serán privadas, solamente las conocerán tu tutor/a y los investigadores. Si lo deseas, puedes no participar.

Marca con una X la opción elegida.

Para cualquier duda, levanta la mano.

MUCHAS GRACIAS. TU COLABORACIÓN ES MUY IMPORTANTE

A. DATOS PERSONALES

1. SEXO. SEÑALA CON UNA X.



2. ESTE AÑO CURSAS:



















1° 2° 3° 4° 5° 6°













3. TIENES ALGÚN HERMANO/A EN EL AULA ABIERTA:

Sí No

POR FAVOR, SEÑALA CON UNA X LA OPCIÓN ELEGIDA

1.Me gusta que el compañero/a del aula abierta venga a mi clase	 NO	 A VECES	 SÍ
2.Estar en clase con el compañero/a del aula abierta nos ayuda a tratarnos todos mejor	 NO	 A VECES	 SÍ
3.El compañero/a del aula abierta participa en las actividades que hacemos en el aula	 NO	 A VECES	 SÍ
4.En clase me relaciono con el compañero/a del aula abierta	 NO	 A VECES	 SÍ

<p>5.Realizamos actividades de grupo con el compañero/a del aula abierta</p>	 NO	 A VECES	 SÍ
<p>6.Estar con compañeros del aula abierta me hace ser respetuoso/a con personas que son diferentes a mí</p>	 NO	 A VECES	 SÍ
<p>7.Ayudamos a nuestros compañeros/as del aula abierta si es necesario</p>	 NO	 A VECES	 SÍ
<p>8.Los compañeros/as de las aulas abiertas participan en las actividades organizadas por el colegio como festivales y salidas o excursiones</p>	 NO	 A VECES	 SÍ
<p>9.En el recreo me relaciono con los compañeros/as del aula abierta</p>	 NO	 A VECES	 SÍ
<p>10.Tengo amigos/as que están en las aulas abiertas</p>	 NO	 A VECES	 SÍ

11.Me llevo bien con los compañeros/as del aula abierta	 NO	 A VECES	 SÍ
12.Los profesores nos enseñan cómo trabajar con los compañeros/as del aula abierta	 NO	 A VECES	 SÍ
13.Los profesores reciben con alegría en clase al compañero/a del aula abierta	 NO	 A VECES	 SÍ
14.Los profesores ayudan a aprender al compañero/a del aula abierta	 NO	 A VECES	 SÍ

Versión 2. Cuestionario Dirigido al Alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en relación a las Aulas Abiertas

Código de centro: _____

Queremos conocer tu opinión sobre las relaciones con los compañeros/as del aula abierta en tu clase y en el instituto. Es muy importante que seas sincero, y por eso tus respuestas serán privadas, solamente las conocerán tu tutor/a y los investigadores. Si lo deseas, puedes no participar. Marca con una X la opción elegida.

Para cualquier duda, levanta la mano.

MUCHAS GRACIAS. TU COLABORACIÓN ES MUY IMPORTANTE

A. DATOS PERSONALES

1. Sexo. Señala con una X.

Chico Chica

2. Este año cursas:

1ºESO 2ºESO 3ºESO 4ºESO

3. Tienes algún hermano/a en el aula abierta:

Sí No

Por favor, señala con una X la opción elegida.

1.Me gusta que el compañero/a del aula abierta venga a mi clase	No	A veces	Sí
2.Estar en clase con el compañero/a del aula abierta nos ayuda a tratarnos todos mejor	No	A veces	Sí

3.El compañero/a del aula abierta participa en las actividades que hacemos en el aula	No	A veces	Sí
4.En clase me relaciono con el compañero/a del aula abierta	No	A veces	Sí
5.Realizamos actividades de grupo con el compañero/a del aula abierta	No	A veces	Sí
6.Estar con compañeros del aula abierta me hace ser respetuoso/a con personas que son diferentes a mí	No	A veces	Sí
7.Ayudamos a nuestros compañeros/as del aula abierta si es necesario	No	A veces	Sí
8.Los compañeros/as de las aulas abiertas participan en las actividades organizadas por el colegio como festivales y salidas o excursiones	No	A veces	Sí
9.En el recreo me relaciono con los compañeros/as del aula abierta	No	A veces	Sí
10.Tengo amigos/as que están en las aulas abiertas	No	A veces	Sí
11.Me llevo bien con los compañeros/as del aula abierta	No	A veces	Sí
12.Los profesores nos enseñan cómo trabajar con los compañeros/as del aula abierta	No	A veces	Sí
13.Los profesores reciben con alegría en clase al compañero/a del aula abierta	No	A veces	Sí
14.Los profesores ayudan a aprender al compañero/a del aula abierta	No	A veces	Sí

Muchas gracias por tu colaboración

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://remie.hipatiapress.com>

Returning to our SELF, Cultivating Transformative Learning: Rumi's Stories in English Classes

Parvin Safari¹

1) Shiraz University

Date of publication: October 15th, 2019

Edition period: June 2019 – October 2019

To cite this article: Safari, P. (2019). Returning to our SELF, Cultivating Transformative Learning: Rumi's Stories in English Classes. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(3), 293-318. doi: 10.4471/remie.2019.4509

To link this article: <http://dx.doi.org/10.447/remie.2019.4509>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#).

Returning to Our SELF, Cultivating Transformative Learning: Rumi's Stories in English Classes

Parvin Safari
Shiraz University

*(Received: 19th July 2019; Accepted: 1st October 2019; Published: 15th
October 2019)*

Abstract

English globalization intermingled with cultural and linguistic imperialism encompasses hegemonic influences, endeavoring to stealthily spread ideologies and values of the West into local cultures. English Language Teaching (ELT) contexts are academic spheres in which such forces are tangibly conceived as the curriculum and English materials can become footpaths of this monopoly whereby students and teachers (sub)consciously capitulate to oppressive colonization. However, a focus on nurturing and promoting local enriching cultures and classical literature can be a step which counterbalances such furtive movements and releases students' potentiality in learning. As such, in this participatory action research, the researcher attempts to transcend the top-down imposed curricula and embrace a non-linear curriculum inspired by Rumi's stories and philosophies. The participants involved 18 female English learners who participated in this transformative journey. Thematic analysis of triangulated data gathered through participant observation, semi-structured interview, field notes, and journaling unveiled themes illuminating students' de-marginalization from governing ideologies, their roles as insiders within the curriculum, evolution of morality, spirituality, and wisdom, and critical awareness and reflective thinking growth.

Keywords: transformative learning, classical works, nomadic potentiality, rumi's stories, english curricula

Volviendo a Nuestro SER, Cultivando un Aprendizaje Transformador: Historias de Rumi en Clases de Inglés

Parvin Safari
Universidad de Shiraz

*(Recibido: 19 Julio 2019; Aceptado: 1 Octubre 2019; Publicado: 15
Octubre 2019)*

Resumen

La globalización inglesa mezclada con el imperialismo cultural y lingüístico abarca influencias hegemónicas y se esfuerza por difundir sigilosamente las ideologías y valores de Occidente en las culturas locales. Los contextos de enseñanza de la lengua inglesa (ELT, por sus siglas en inglés) son ámbitos académicos en los que tales fuerzas se conciben de manera tangible ya que el plan de estudios y los materiales en inglés pueden convertirse en senderos de este monopolio por el cual los estudiantes y los maestros capitulan (sub)conscientemente a la colonización opresiva. Sin embargo, fomentar culturas locales y literatura clásica puede ser un paso que contrarresta tales movimientos furtivos y libera la potencialidad de los estudiantes en el aprendizaje. Como tal, en esta investigación de acción participativa, el investigador intenta trascender los planes de estudio impuestos de arriba hacia abajo y adoptar un plan de estudios no lineal inspirado en las historias y filosofías de Rumi. Las participantes fueron 18 mujeres aprendices de inglés. El análisis temático de los datos recopilados a través de la observación participante, la entrevista semiestructurada, las notas de campo y los diarios revelaron temas como la marginación de los estudiantes de las ideologías gobernantes, sus roles como expertos dentro del plan de estudios, la evolución de la moral, la espiritualidad y la sabiduría, y conciencia crítica y crecimiento del pensamiento reflexivo.

Palabras Clave: aprendizaje transformador, trabajos clásicos, potencialidad nómada, historias Rumi, currículum de inglés

In recent years, cultural and linguistic hegemony and supremacy of English have severely come under scrutiny (Kumaravadivelu, 2012). This might partially be due to the empowering forces of globalization which have tremendously boosted and facilitated connections among different nations and cultures of the globe, and to a vital resolution on the part of language policymakers and politicians to harbour local languages, identities, and cultures against Europeans’ “ideas, brands, and ideologies which are the means to create domination upon non-Europeans” (Sharma, 2018, p. 105). The prevailing influences of linguistic and cultural imperialism of the West through English hegemony as a living and kicking process in Phillipson’s (2012) sense cannot simply be taken for granted as the coloniality and marginalization of English language education can be one of the deleterious upshots of this hegemonic process. The footpaths of this educational monopoly can be found in English syllabus, curriculum, manufactured instructional materials, marketed textbooks, and standardized tests whereby Western ideologies and values are stealthily spread without any resistance and reluctance from English teachers, educators, and students toward this status quo and oppressive colonization.

This academic monopoly roots in English language as a tool of dominance and power in educational spheres (Fatemi, Ghahremani-Ghajar, & Bakhtiari, 2018) so that as Asante (2012) and Bhatt (2005) believe a sense of subordination, triviality, and inferiority has been formed towards local sources, wisdom, and knowledge. It is worth mentioning that dominant linguistic, cultural, and political influences maintain their belligerent expansion and dominance by exercising power in obscure and abstract ways (Gramsci, 1971). One instance of the imperialistic thoughts and hegemonic forces can conspicuously be examined in the dichotomy between native and non-native speakers/teachers. The biases, discrimination, and preconceptions about this issue have led to passivity, oppression, and marginalization of non-native English speakers/teachers to be incredulous of their own knowledge and resources. Accordingly, Holliday (2005) has shown how pervasive ideologies such as native speakerism has favoured native speakers and marginalized non-native speakers in issues which are concerned with language teaching and learning. In educational settings, these ideologies are so ubiquitous that native teachers are considered to be

much better regarding their fluency, speaking skill, competency, negotiation of meaning, and even their pedagogic performances (Safari & Razmjoo, 2016). The furtive movement towards de-skilling and discrediting non-native English teachers is to the extent that they themselves contribute and capitulate to this domineering process as their discourses encompass the traces of hegemonic influences of English language along with its veiled ideologies (Safari, 2017). For instance, they (sub)consciously debate over the better and more prestigious English accent, American or British despite any consideration of English as a global language that can be used by any nation to promote their own local cultures, knowledge, and identities. Or even, the blind-folded contention is centred on the best types of teaching methods, pedagogic acts, theories, and marketed materials while all these have been imposed and imported in a top-down manner from the West. These prepackaged center-published materials and center-based methods (Kumaravadivelu, 2016) as the dominant forms of colonial education take control of the situatedness of language teaching and convert English teachers into passive robots and knowledge consumers lacking any agency, subjectivity, and autonomy. This domineering process indeed accentuates the marginality of the majority and immobilizes their thoughts, understandings, and reason.

The hegemonic power and ideological schema of the West can be disrupted if the community of the periphery including non-native English speakers/ teachers takes steps toward their emancipation through enhancement of their critical consciousness, critical thinking, and self-reflection. According to Kumaravadivelu (2016), the community of non-native speakers is viewed as a subaltern community that can unsettle the power foundations and hegemonic structures through embracing decolonial choices which demand result-oriented actions. That is, each teacher can act as a de-colonizer who through resorting to emancipatory acts can professionally and politically challenge and uproot the formidable institutional power structures and discriminatory agendas.

In Iranian EFL contexts of private language institutes, marketed instructional English materials are the best imperialistic tools by which one can examine the traces of knowledge colonization, ideological domination, and mind suppression smothering the local knowledge, interests, values,

and culture of students. The prevalence and pervasiveness of American culture, concepts, lifestyle, ideologies, and values through the textbooks are in the form of hidden curriculum (Safari & Razmjoo, 2016). These imported English textbooks encompass the materialistic and secular beliefs and thoughts of Eurocentric countries, aiming at promoting concepts such as individualism, capitalism, consumerism, and neo-liberalism (Abdollahzadeh & Baniasad, 2010; Baleghzadeh & Motahed, 2010; Keshavarz & Akbari Malek, 2009; Koosha, Talebinezhad & Taki, 2004). For instance, Iranian culture is religiously bound, and families operate based on their religious beliefs and values especially in the case of an important issue like marriage. In Iran, just through marriage, a man and a woman as a couple can live with each other and have children. There is no such thing like being girlfriend or boyfriend. Even if it exists, it does not reflect Iranian culture. However, through the marketed textbooks, these concepts become so common that students are unconsciously affected and internalize and integrate them into their own culture.

To counter and shake the hegemonic structures of the West which have found a comfortable home in EFL contexts, each teacher as a member of the subaltern community can take decolonial choices and meaningful actions. As Kumaravadivelu (2016) stresses the choice demands act and without acting, the discourse becomes banality. In this study, I tried to associate both decolonial option and pedagogical praxis through operationalizing a type of curriculum which embedded the classical works and enriching Persian literature delivered in English. This curriculum was meaningful as it highlighted the historical, cultural, and educational aspects of Iranian students' lives. The concepts of classical literature in the form of narratives and quotes, in fact, familiarize students with their valuable roots and heritages. It resembles a route through which each student can travel to reach a full understanding of their culture, self, and identities which opposes to trivial issues encountered in American/ British English textbooks.

This kind of language learning and knowledge construction was significant as it according to Oladi (2016), inspires students to be involved in the process of critical analysis, reflection, and transformation of the world surrounding them (Oladi, 2016). This participatory action research is

a response to the urgent demand that each and every member of non-native English teachers' community in the unending process of becoming and professional development can act as a transformative intellectual to emancipate themselves and their students from the boundaries that the top-down curriculum has created for them. Thus, through this study, I tried to explore the unfolding events and the results of a bottom-up curriculum incorporated in my English class as opposed to the curriculum comprised of American and European literary texts and materials. Without a shadow of a doubt, the results of this research can be enlightening for English teachers, curriculum developers, materials writers, and educators to take steps towards the development of materials, curricula, and pedagogy which are sensitive to local culture, knowledge, and concepts.

Status of English in Iran: Before and after Islamic Revolution.

This qualitative research took place in the EFL context of Iran, a country which is famous for its rich civilization and culture dating back to thousands of years ago. In Iran, during the Shah dynasty (1925-1979), English was much more highlighted in educational centers and public schools due to the political, social, economic, and cultural relationships that existed between this country and the West (Safari & Rashidi, 2015). The emphasis on this issue was to the extent that even American native speakers were employed to teach English in schools, institutes, and universities and hence, Americanization and Westernization of education and culture were the straight upshots of that policy. In fact, through this era, English was known as “the language of Modernity” (Parsaiyan et al., 2014, p. 94), assumed to be a tool for development and prosperity of the country through “pro-Western policies” (ibid) and close relationships with the Western countries.

After Islamic Revolution in Iran, due to the hegemony of religion and revolutionary beliefs, English was first considered to be the language of the enemies of Islam (i.e. America and Britain). Thus, any attempt towards authorizing this language in educational centers was severely resisted and repelled on the part of radicals and revolutionary people. These bigotries were so influential and powerful that in early years of Islamic Republic, the

field of TEFL (Teaching English as a Foreign Language) became absent from the list of fields offered by the universities (Safari & Rashidi, 2015).

However, after many years, the policies of the government towards English language have undergone drastic changes as the policy makers believe that through English as an International Language, it is possible to disseminate revolutionary beliefs, philosophies, and even “the Islamic revolution to the rest of the world” (Sharifian, 2010, p.139). It was also perceived that in order to develop the country, access to the latest technology, science, and knowledge through communication and interaction with the world is urgent and thus, English can fulfil this vital need. This necessity along with a need to revive the local culture, Islamic values, and beliefs, motivated policymakers to promote a reform in language program of schools which previously suffered from lack of attention to localization. However, this new program was also confronted with deficiencies which unlikely seemed to prepare students to cope with the challenges of the modern age. The evidence for this inefficiency can be the registration and participation of students in private language institutes to compensate for the weaknesses of the language program presented in schools.

In Iran, private language institutes work under the supervision of the ministry of education. However, the selection of English teachers, the textbooks, curricula, and pedagogy are based on the top-down policies of each language institute. Most of the teachers who teach English are native speakers of Persian and proficient in English as a foreign language. They are chosen from a pool of candidates and graduates of universities in the field of TEFL, Translation, or English Literature and hence, considered the best teachers as they have been filtered several times with respect to the criteria defined in each language institute. Communicative Language Teaching, Task-based Method, and Audio-lingual Method are the most famous methods which prescribe the ins and outs of teaching and pedagogy in language institutes. The curriculum is centered on the presentation of instructional materials which are the marketed published American or British textbooks. Each teacher is required to pursue the guidelines and hints provided in the teacher’s guidebook to teach the contents accordingly.

Methodology

This study was a participatory action research which investigated my departure from a preselected and prespecified curriculum embedded with hegemonic values to move towards an innovative pedagogy based on my own agency, subjectivity, and autonomy aiming at creation of a critical and meaningful space in language class. This critical endeavor was an integral constituent of my actual teaching in the natural milieu of my English class as I was the participant, the teacher, and the researcher at the same time. Also, the discussions and naturally occurring incidents in my class constituted data which were included in this research. This undertaking was in fact “a quest for knowledge about how to improve” (Ferrance, 2000, p. 2) my pedagogic practices and skills in order to enhance students’ meaningful learning and participation in classroom activities. Accordingly, Noffke and Stevenson (1995) argue that action research is used by classroom teachers as an instrument to promote their professional development and to create a reform in educational settings. This critical adventure took into account the unfolding of my students’ interpretations and perceptions of Rumi’s stories and quotes as well as their reflections on their selves, daily experiences, and world based on the respective materials.

My Role and Relationship in this Action Research: From Theory to Practice

In this action research, I, as an English teacher and a member of the subaltern ELT community attempted to de-marginalize my SELF from the top-down imposed curricula and transform my role into a de-colonizer and critical intellectual. In so doing, I made an effort to exercise the act of decoloniality through designing supplementary context-specific materials and strategies which took into account the meaningful facets of the Iranian EFL students’ lives and worlds. Through this alternative role, I was the designer, and developer of curricula, pedagogic knowledge, and skills rather than being passive and subjugated consumer of flamboyant prepackaged materials. Doing so made me liberated from what Kumaravadivelu (2006) debated as self-marginalization and inferiority imposed by dominating groups.

In my English class occurring in one language institute of Iran, I developed and designed English materials based on what Kachru (1999, p.148) called “new literatures” or “colonial and post-colonial literature”. This type of language pedagogy reflects the literary works and literatures of non-native speakers and enlivens their indigenous cultures, values, and exigencies. Here, I avoided focusing on the monocultural literary works of the Eurocentric countries and rather, redefined the contents and literary texts based on stories and quotes of Jalal Al-Din Rumi (1207-1273 AD) known as one of the greatest Persian poets, philosophers, and Sufi Muslims. Story telling as a pedagogic action was also crucial as according to Egan (1997, p. 343), they can be used as “rich sources of wisdom, imagination, creativity, and comfort”. Through this transformative journey, I envisaged my role as an activist scholar who through self-governing and autonomous agency endeavored to set my students on a path to release what Oladi (2016) calls as nomadic potentials, a term that is used in Rumi’s texts. As my field of study was ELT, I consulted with one academic whose major was Persian literature. So, through several sessions, I became familiarized with the concepts, meanings, allegorical speech, and figurative structure which existed in the Persian texts. Then, we selected a list of Rumi’s stories and quotes expected to figure in my English class. The criteria for selecting the literary texts were based on their simplicity, clarity, interpretability, length, their relevance to students’ living experiences and worlds, thought and moral provoking potentiality, and their fascination and captivation to my students. As the next step, I translated and simplified them all in English to be used for pedagogic practices. Depending on my class time and how long the discussion lasted, I introduced one or two stories and quotes each session.

Given the nature of the narratives embellished with mystical and philosophical concepts, meanings, and interpretations, I could observe shaping and reshaping of not only my students’ identity and self but of my own through this itinerary. Inspired by Rumi’s educational and philosophical texts, at first, I worked on myself to take a counter hegemonic stance towards the prevailing power agendas and structures embedded in the language education. So, I initially tried to develop a critical SELF which was constantly in flux and was indeed far average from the neutral self I

possessed. In other words, this evolving self-enabled me to criticize and de-naturalize the status quo including my impartial self. In the nomadic zone of learning provided by Sufi wisdoms and trainings, my students and I came to know a broader portrait of our inner selves and who we have been, are, and will become in the world. This type of becoming and transformation which was discursively constructed and reconstructed was in stark contrast with the linearity imposed by the circumscribed space of the top-down curricula.

Context and Participants

This study took place in one private English language institute in Yazd, a traditional city at the central part of Iran. As an English teacher, I had been teaching in this language institute for 5 years. I as one of the participants of the study was a PhD holder of ELT (English Language Teaching) and had the experience of teaching for 18 years in different language institutes, universities, and schools. In this language institute, a supervisor who was an English teacher holding M.A. in ELT was in charge of determining the curricula and instructional materials, observing classes, doing workshops, and conversing with the teachers about their pedagogical problems and whether their classes were on track based on the policies and agendas of the institute. Top Notch and Summit series (Saslow & Ascher, 2017) as the marketed textbooks were used for different student levels in this institute. The books were associated with teacher preparation materials which precisely designated what steps teachers needed to pursue for high quality teaching. Summit series involved two textbooks which had been determined for advanced levels of 1-5. The supervisor also decided on the selection of English teachers for different levels. That is, the university degree, amount of English proficiency and competency, knowledge, and quality of teaching determined which level an English teacher could teach. As I had the necessary qualifications, I was assigned advanced levels. This action research was implemented in an advanced class including 18 female students of 14-29 age range who for three semesters I was their English teacher.

Instrument

To achieve thick rich data and ensure the validity of the findings, I used different data gathering tools to obtain triangulated data from various sources. Weyers et al. (2008) contend that the researchers compare different data gathered from different techniques and procedures to disclose incongruencies and similarities. The strong similarities are considered to be indicative of the validity of the data. Here, I applied participant observation, semi-structured interview, field notes, and journaling to gain the comprehensive data from the participants.

Procedure

In view of my pedagogical experience, theoretical understanding, and background knowledge in innovative approaches and recent insights to language teaching and learning, I decided to create a transformatory and critical space in my English class. Before doing this action research, I was the author of twenty papers and most of them addressed the critical issues in the EFL context of Iran. Pursuing the works of great critical scholars such as Paulo Freire, Peter McLaren, and Henry Giroux, I was very keen to operationalize what I read as theories and concepts in the learning and teaching EFL contexts. In the realities of pedagogic practices of my class, I realized that there was a need to bridge the incoherence between theory and practice or what was understood as theory-practice gap (Rafferty, Allcock & Lathlean, 1996). I found that the nomadic characteristics of students for further learning could allow me to travel from theory towards practice.

As I had studied a number of papers on the issue of hegemony in the EFL contexts (e.g. Canagarajah, 1999; 2005; Crystal, 2003; Gramsci, 1971; Kanpol, 1999; Kumaravadivelu, 2016; Pennycook, 1995, 2007; Phillipson, 1992, 2009; Safari & Razmjoo, 2016), the necessity for the insertion of classical works into the curriculum (e.g. Parsaiyan et al., 2014; Parsaiyan et al., 2016; Fatemi et al., 2018) as well as philosophies of Rumi about learning (Enteshari, 2011; Oladi, 2016), I was equipped with deep understanding and insights about theoretical underpinnings and conceptual frameworks. Hence, I decided to design a transformative language program in which Rumi's literary works were replaced for the soulless topics of Top Notch book, Western short stories, reading texts, and novels. In so doing, I

omitted the novel in the linear curriculum and instead of too much maneuvering on the contents of the book, I devoted half an hour of a whole session time which was one hour and forty-five minutes to the stories and quotes of Rumi. It is worth noting that before embarking on this critical project, I got permission and content from the supervisor in order not to face with any impediments on the way of doing this undertaking.

So, at the outset of the semester, I elucidated the aims and purposes of the emancipatory curriculum through dialoguing with my students in a warm and friendly atmosphere. In order to determine the contents of the critical and transformatory curriculum inspired by Rumi’s literary works, my students were furnished with an opportunity to voice their views. This is a crucial point as it has been argued by Shor (1987) that critical intellectual needs to engage students in the co-creating of the curriculum. Thus, one of the students was expected to create an online group via Telegram App to smooth cooperation and interaction among members of the class. Through our mobile numbers, all of us were added to this online group by which I could share the stories and quotes for each session. The students could share their ideas, views, perceptions, and interpretations about the materials through this virtual group. In the real context of my classroom, students were expected to read the stories and quotes in advance and narrate it to the class. All their discussions, narrations, and interpretations were recorded by my mobile and used as the data for this study. At the end of this project, I interviewed the students to elicit their attitudes, perceptions, and perspectives regarding the use of Rumi’s stories in class.

Data Analysis

In this action research, I employed Strauss and Corbin’s (1998) constant comparative method to analyse all the gathered qualitative data. Pursuing three stages of this method comprised of open coding, axial coding, and selective coding, I could achieve the themes and findings for the study. At the open coding stage, I concentrated on coding the transcripts and produced as many frequently recurring concepts and ideas as possible. For axial coding, I found the relationships among these concepts through connecting them with categories. Then, through selective coding, the core

categories or the themes which developed the overall grounded theory of the research were identified.

Key Findings

Emancipation from Top-Down Imposed Values

“You need not go anywhere, journey exists within yourself, enter a ruby mine and bathe in the glory of your light”. (Rumi). In response to the interpretation of this Rumi’s quote, Arefe as one of my students said:

I think if we travel within ourselves, we can find very valuable things and something that is prevalent in our culture is self-knowledge. By travelling within ourselves, we can achieve something valuable and that is self-knowledge. I think Rumi wanted us to pay attention to inner abilities that humans have. We have nice things in ourselves, but we should think exactly and discover great things that we have...

This student’s interpretation and meaning making shows how this class has affected their thinking mode and de-marginalized them from learning about Western values embedded in the books and top-down linear curriculum. Top Notch textbooks focus on trivial and superficial issues based on the Western values (e.g., romantic love between boyfriends and girlfriends, wealth, style, fashion, fame, musical moods, body image, actors/actresses, flat jokes, Western proverbs, European heroes, etc.) which stealthily dominate students’ culture and change them into marginalized beings that resort to imitating and gradually become bereft of thinking and acting power. On the other hand, Rumi’s literary stories as classical literary works cultivate critical and transformatory learning and fulfil nomadic potentiality of students to search for their real self and becoming. Within the created emancipatory space, students perceive the new possibilities for seeking knowledge and insights through the constant process of self-reflection and change. One of my students expressed her voices as follows:

This class was different from other classes because it gave me this chance to speak about the things which gave me a good feeling, not to think about unimportant things like fashions, the European actors or

306 Safari – Rumi’s Stories in English Classes

actresses as the models, hair styles, and other materialistic issues which try to influence our thinking and behaving. Now, I feel I have more power to be myself. In other classes, when teacher asked us about the book, we responded to the questions. But here, I think I’m another person who can think and do something in the world and in my life. I can say and talk about my real world and what is meaningful in my culture. This is the meaning of freedom from the imposed materials based on the Western values. Participant 13#

Another student said:

Why should we care for American culture when we have our rich culture full of lessons and insights? Through stories of Rumi, I feel strong enough not to be influenced by other cultures. I think I enter into another world in which I can change and discover new things. This world is not comparable with the rigid atmosphere of other classes in which I was silent and accepted what the teacher said. Participant 10#

These quotes show students’ transformation and movement from an oppressed person towards an emancipated being who has the ability of thinking, discovering, creating, and doing. It means this is a revolutionary move from being to becoming or from a neutral, silent, and immobile state towards a nomadic, self-shaping, and self-defining existence. This transformative and nomadic learning is the fulfillment of what Freire (1994) calls as oppressed students’ yearning to search for transcendence in domineering situations.

Students as Insiders within Curriculum

Through the critical and transformatory curriculum, students can become “fully involved as insiders in the learning culture of their classrooms” (Woodward & Munns, 2003). They are not uncanny towards process of their own learning and what occurs in language classroom as seen in most of the classes harnessed by the top-down curriculum. Students in the nomadic curriculum have a quest for further exploration, engagement, meaning making, and creation. They cannot be sedentary and silent any more but are “ongoing beings” (Freire, 1994) and the key elements in the

pedagogical practices who construct the pedagogy and curriculum. Through this critical project, students not only participated in idea sharing and caring, but also showed an earnest inclination towards being involved in curriculum and syllabus design and becoming an active member in the language pedagogy.

For instance, they became volunteered to bring some other texts related to Rumi's life, his poems, and stories to language class. One session, Sara told me, "teacher, I have surfed the net and found a story about Rumi and Shams, can I share it with class?" and then through its narration, plenty of discussions and meanings was created. In the pursuing sessions, some students suggested they provide posters by the use of Rumi's quotes and hang on the classroom walls. They said doing so could lead to their further understandings, critical thinking, and learning. Another session, Sahar told me that it was better to have a Rumi virtual group through Telegram App. So then, she herself constructed the group so that everyone could share any narrations, interpretations, and ideas regarding Rumi's philosophies and thoughts. Role playing some stories of Rumi was also another self-initiated activity on the part of students which brought about joy, change, and life to the context of English language learning.

This kind of transformation which promotes students towards becoming insiders of the curriculum according to Oladi (2016) disrupts mechanisms of control and oppression in language classes and aims to disconcert the neoliberal ideologies that have pervaded educational spaces. This enlivening and liberating experience attained from the restless attempts of nomadic students who seek for adventures, quest, and evolution is indeed contrasted with their tranquil and passive roles in the banking model of language education which presumes learners to be in lack of any autonomy, agency, and self. Here, language curriculum is constructed through the provision of opportunities for students to "unleash the nomadic potential" (Oladi, 2016, p.193) in themselves.

Evolution of Morality, Spirituality and Wisdom

Rumi's stories furnished the opportunity for students' spiritual and intellectual growth. In Rumi's stories, the focus is on morality, inner self, soul, ascetism, piety, purity, and love, and evading the malicious deeds and

308 Safari – Rumi’s Stories in English Classes

sins like greed, lust, arrogance, duplicity, deception, and lie. As an instance, one of Rumi’s moral stories titled as the snake hunter and the serpent involved the symbolized concepts of self and soul. This story was about a snake hunter who went to the mountains in order to hunt a snake in winter. He thought he could gather money through catching the serpent and showing it to the people in town. On a snowy mountain, he could find a ferocious-looking snake which was frozen and apparently dead in the cold winter. He thought he would show it to the people of the town and tell them he himself had killed it. He bundled it up in a cloth and took it to the town. The people of the town gathered around him to see the big snake which resembled dragon. However, when the weather became hotter, the life started to revive in the dragon which was in the frozen state. Then, it began moving and coming out of the bundle. The people became very terrified and escaped. The dragon moved quickly and ate everything on its way including the hunter.

This story conveys lessons and insights concerning morality, soul, connection to eternal and spiritual life and almighty, as well as consequences of misdemeanours, too much attention to the materialistic aspect of life, and ignorance of spirituality. Students interpreted this story and (co) constructed the meanings, understandings, and knowledge as follows: Niloofar referred to one of humans’ misconducts:

Being greedy devours all the life of the people. We should be convinced with what we have. We shouldn’t be greedy to get more. In this story, the man was too greedy and because of this bad characteristic, he destroyed himself and his life.

Accordingly, Sara said: “This man was so greedy. In our life, we need to be convinced. Otherwise, what we have gathered will become our enemy.” Sahar also added as:

The serpent and snake hunter are symbols in this story. Snake hunter is the symbol of human being, but the serpent is the symbol of sensual soul. Because the human being pays too much attention to sensual soul, this negative and destructive soul causes him or her to be destroyed.

Maryam talked about the distinction between sensual soul and divine soul:

Actually, they are opposite to each other. Divine soul makes people become closer to God and helps them become perfect, but sensual soul is about materialistic world and doesn't let people grow and become perfect. In difficult situations, all the people think about God and become closer to God. But when they are in a good situation, they forget God. In this story, snowy mountain is the difficult situation where we grow our divine self and approach God. But the sunshine is a good situation for the growth of sensual soul and here, sensual soul completely controls the man because he has forgotten God.

In addition, Orly quoted as:

Teacher! I think in our life we shouldn't trust anyone or any speech. In this lesson, the snake catcher trusted in dragon and then in the sunshine, when the dragon became awake, it ate the man and trust in this story was at the cost of loss of man's life.

Najmeh, another student, mentioned the following moral and wise point about the lesson: "When we try absurd things in our life and create a base for the development of the sensual soul, we fail and can't gain the desirable results which attach to divinity and spirituality." Also, Yeganeh opined as:

When we think about money all the time, we cannot consider the dangers that might surround us. Sometimes, money becomes everything in our life so that we will forget in which dangerous situation we are. I think money robbed the ability of thinking from the man as he wanted to catch the snake which is the symbol of a dangerous situation at the cost of getting money. In my opinion, in our life, money and materialistic things shouldn't become everything for us.

At the end of the transformatory curriculum, when I interviewed my students about their views regarding Rumi's stories and quotes, they confessed that they were morally and spiritually transformed and that they

310 Safari – Rumi’s Stories in English Classes

had become wise human beings who could thoughtfully apply the ethical rules in their lives. This kind of spirituality and wisdom which they obtained through Rumi’s works was the basis for their further evolution, becoming, and also as Oladi (2016) believes exploration of their personal ethical codes. Accordingly, Elaheh said:

Teacher, I believe I have changed a lot through this course. Before attending this class, I paid little attention to spiritual aspect of my life. But now, I am another person, I mean, spirituality and paying attention to morality have become an integral aspect of my life. I have accepted and understood them through my heart and soul. The experience with Rumi class gave me wisdom and experience to act as a wise person in my life and apply all the ethics and lessons I have learned in my daily activities and deeds. Yet, I need to change more to become a perfect individual I have always wished.

Critical Awareness and Reflective Thinking Growth

The transformatory and nomadic space created by this critical adventure and action research gave enriching opportunities to the students who up to that time, were apathetic and insensitive towards the status quo, inequalities, injustice, and unethicity within the society. This fulfilling journey promoted their consciousness awareness to think and talk critically and connect their learnings to their lived experiences and activities outside the walls of language classroom. Here, as Fowler-Amato (2015) believes critical awareness positions students to operate as experts to make connections between their language practices in academic arena and their social activities. According to Freire (1998 as cited in Darder, 2015, p.7), human critical awareness is an unfinished effort considered as an evolutionary undertaking "whose openness enlivens our dialectical relationship with the world and beckons us toward emancipatory futures".

In fact, Rumi's works resemble a bridge which fills the gap between students' inner worlds and outer worlds as well as activities and events inside the class and those occurring outside in the larger society. The outcome of critical thinking and reflective understanding can be engendered in the form of discourses constructed through students' profound engagement with critical interpretation and meaning making which in turn

enhance "learners' awareness of social injustices and play a counter hegemonic role" (Oladi, 2016, p.76) against the institutionalization of education and power relations. The critical awareness is indeed "a longing for what is not and an envisioning of what is absent in our schools, in our teaching, and in our learning" (Liston & Garrison, 2004, p. 71).

Through Rumi's lessons and teachings, my students as nomadic individuals could step on unexplored routes which bestowed them new experiences, visions, and insights. Their involvement with uncovering the unknowns hidden in Rumi's stories and quotes helped them apply their critical abilities and power and seek valuable knowledge and understandings through (re)shaping of meanings. This type of meaningful learning which was the direct outcome of their transformation and critical awareness and thinking was in stark contrast with the superficial accumulation of knowledge obtained through transmissive instruction which is a prominent feature of banking model of education. The pursuing Rumi quote and students' interpretations illustrate how each of them approached the issue through her critical lens: "I visited temples, churches, and mosques but I discovered the divine inside my heart". For example, Mina said: "In this quote, we understand that all the religions and the people all over the world are equal. The final aim is the same. So, we should avoid hostile behaviours towards other nations." Zahra also added as:

Here, it is emphasized that what is important is God and the divine which exists in our hearts. So, it is necessary to respect religious minority groups who live in our society and sometimes, their rights are violated by the official bodies and government.

In addition, Sara expressed her interpretation as:

We live in a society in which inequality and injustice can be seen a lot. We need to promote this idea that different religious minority groups are equal. By divine, it means that the end is the same for all the people and it makes no difference to which religion you belong. Unfortunately, in our society, we can see biases and discrimination against minority groups and also against other nations. For instance, at universities, many of them are not allowed to study or job vacancies

312 Safari – Rumi's Stories in English Classes

and working conditions do not exist for them even after graduation from universities. So, they have no way but to migrate to other countries.

Regarding the development of critical awareness and critical thinking, my students also expressed their views. Accordingly, Zahra said:

Through analysing and interpreting Rumi's works, I think I transformed my SELF to become a critical thinker who acts against status quo. Now, I'm a person who is critically conscious about different issues which are related to society, education, politics, history, and so on.

Mahsa also stated as:

In previous English classes, we were just listeners and passive as a large amount of useless information related to the West was transmitted into our empty minds. But through Rumi's learning materials and insights, we were transformed so much. I can claim that Rumi's lessons in this class, gave me an ability to think critically. It was a kind of skill which increased my awareness concerning the different educational, social, political, and cultural issues deeply and critically and not to simply accept anything imposed on us.

It is said that as Kumaravadivelu (2016) believes, the probable cultural and ideological damage created through the West produced English textbooks in periphery countries can be mitigated by the resistance of both teachers and students. Oppositional stance can be taken provided that open spaces in classroom are furnished in which students' critical awareness is sharpened and evolved. This can be done through insertion of local materials and classical works which emphasize the history, culture, and identity of the nations while at the same time, they equip students with critical skills to act upon and disrupt the top-down power, ideologies, and dominance.

Conclusions

The ideological agendas, domineering hegemonies, and authoritative forces associated with English language education has changed it into an industry in peripheral countries, leading to teachers' marginalization and subordination. Hence, English teachers as the subalterns of hegemonic process of ELT monopoly need to "exercise their agency to transform their subordinate status by challenging and changing the ensemble of relations that marginalize them" (Kumaravadivelu, 2016, p. 76). Teachers can deconstruct decoloniality of the West and their hegemonic structures and practices by resorting to counter-hegemonic actions and pedagogic acts.

In the case of Iranian language institutes, one can see the influences and forces of decolonization and imperialism in the form of marketed English textbooks and curricula. One way to resist against the hidden imposed ideologies can be the adoption of classical works of Persian which profoundly root in Iranian people's heritage, identities, cultures, values, and beliefs. Through this action research, I attempted to move away from the top-down linear imposed curriculum and reconstruct an innovative one inspired by the works of Rumi as an Iranian poet and philosopher. Accordingly, the interpretive and meaningful space created by the adoption of rich literary works of Rumi gave rise to the unfolding of language events in language classroom whose results were students' demarginalization from top-down imposed values, their transformation into insiders of curriculum, the change of class atmosphere into a spiritual and moral space, as well as the students' critical awareness growth.

In alignment with the findings of the present research; Garcia, Gairal, Munté, and Plaja (2017, p. 1) also illuminated "that reading classic books, such as Dickens' *Oliver Twist*, deeply influenced their feelings and self-conceptions and created new and exciting meaning in their lives". In another research, Cheng and Winston (2011, p. 541) included Shakespeare in a high school English course and found that "student participants in this research achieved high levels of personal and emotional involvement and were stimulated by the verse, the plots and the pedagogy into complex, reflective engagement with the themes, issues and above all the language of the plays". So, engagement of English language learners with enriched

literature is totally advised both for ESL and EFL context. In our case, inclusion of Persian literature which is translated into English provides an opportunity for language learners to confront with materials based on their own everyday life and culture. In this regard, the transformatory curriculum in my English class resembled what is called third way (Canagarajah, 1999, p. 176) in the decolonisation of language education by which "periphery students will become insiders and use the language in their own terms according to their own aspirations, needs, and values ... not as slaves, but as agents ... creatively and critically".

Based on the findings of this study, it is suggested that as postmodern curricula are characterized by plurality, spontaneity, uncertainties, and difference, infusion of local cultures and classical works into the curriculum can fulfil students’ transformative potentiality for learning and sharpen their critical consciousness to annihilate hidden imperialistic forces while at the same time, respond to unanticipated challenges in postmodern era. The results of this study can be enlightening for English teachers, educators, and researches as capitalizing on familiar rich literary inheritance and native literature of students can lead to the construction of a decolonised curriculum in which students learn a type of knowledge based on the norms and values of our society while at the same time they grow spirituality, morality, as well as critical and intellectual skills in themselves.

References

- Abdollahzadeh, E. & Baniasad, S. (2010). Ideologies in the imported English textbooks: EFL learners and teachers’ awareness and attitude. *Journal of English Language Teaching and Research*, 53(217), 1-17. Retrieved from https://elt.tabrizu.ac.ir/article_624.html
- Asante, M. (2012). Reconstituting curricula in African universities: In search of an Afrocentric design. In C. Alvares & S.S. Faruqi (Eds.), *Decolonising the university: The emerging quest for non-European paradigms* (pp.33-47). Malaysia: Penerbit Univirsiti Sains Malaysia.
- Bada, S., & Olusegun, S. (2015). Constructivism learning theory: A paradigm for teaching and learning. *IOSR Journal of Research Method in Education*, 5(6), 66-70. doi: 10.9790/7388-05616670

- Baleghizadeh, S., & Motahed, M. J. (2012). An analysis of the ideological content of internationally-developed British and American ELT textbooks. *Journal of Teaching Language Skills*, 29(2), 1-27. doi: [10.22099/jtls.2012.406](https://doi.org/10.22099/jtls.2012.406)
- Bhatt, R.M. (2008). World Englishes, globalization and the politics of conformity. In M. Saxena & T. Omoniyi (Eds.), *Contending with Globalization in World Englishes*. (pp. 95-108). Critical Language and Literacy Studies: Toronto.
- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Canagarajah, A. S. (2005). Introduction. In A. S. Canagarajah (Ed.), *Reclaiming the local in language policy and practice* (pp. xiii–xxx). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cheng, A. Y.-M., & Winston, J. (2011). Shakespeare as a second language: playfulness, power and pedagogy in the ESL classroom. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(4), 541–556. doi: [10.1080/13569783.2011.617101](https://doi.org/10.1080/13569783.2011.617101)
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Darder, A. (2015). CONSCIENTIZAÇÃO: Freire and the Formation of Critical Awareness. *REALIS*, 2(4), 6-32.
- Egan, K. (1997). The arts as the basics of education. *Childhood Education*, 73(6), 341-345. doi: [10.1080/00094056.1997.10521136](https://doi.org/10.1080/00094056.1997.10521136)
- Enteshari, F. (2011). *Rumi's poetry: The journey toward meaning and transformation*. Doctoral Dissertation, Fielding Graduate University.
- Fatemi, R., Ghahremani-Ghajar, S., & Bakhtiari, Sh. (2018). De-colonizing English language education in Iran: The need for Islamic educational heritage. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 21, 83-104. Retrieved from https://elt.tabrizu.ac.ir/article_7474.html
- Ferrance, E. (2000). *Themes in education: Action research*. New York: LAB.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy and Civic Courage*. Lanham: MD: Rowman & Littlefield Publishers.

- Fowler-Amato, M. (2015). *Teachers and students developing critical language awareness through an exploration of everyday language practices*. Unpublished PhD dissertation. Austin: University of Texas.
- Garcia Yeste, C., Gairal Casadó, R., Munté Pascual, A., & Plaja Viñas, T. (2017). Dialogic literary gatherings and out-of-home child care: Creation of new meanings through classic literature. *Child & Family Social Work*, 23(1), 62–70. doi: [10.1111/cfs.12384](https://doi.org/10.1111/cfs.12384)
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks* (Q. Hoare & G. N. Smith, Trans. & Ed.). New York, NY: International Publishers.
- Holliday, A. (2005). *The struggle to teach English as an international language*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Kachru, B. (1999). Non-native literatures in English as a resource for language teaching. In C. J. Brumfit & R.A. Carter (Eds.) *Literature and language learning* (pp. 140-149). Oxford, England: Oxford University Press.
- Kanpol, B. (1999). *Critical pedagogy: An introduction* (2nd ed.). The United States of America: Bergin & Garvey Greenwood Publishing Group.
- Keshavarz, M. H., & Akbari Malek, L. (2009). Critical discourse analysis of ELT textbooks. *Iranian EFL Journal*, 5, 6-19.
- Koosha, M., Talebinezhad, M. R., & Taki, S. (2004). An analysis of the ideological import of internationally and locally developed ELT textbooks widely used in Iran. *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 7, 45-79.
- Kumaravadivelu, B. (2006). Dangerous liaison: Globalization, empire and TESOL. In J. Edge (Ed.), *(Re)locating TESOL in an age of empire* (pp. 1-26). London, England: Palgrave Macmillan.
- Kumaravadivelu, B. (2012). *Language teacher education for a global society: A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing*. New York, NY: Routledge.
- Kumaravadivelu, B. (2016). The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act? *TESOL Quarterly*, 50, 66–85. doi: [10.1002/tesq.202](https://doi.org/10.1002/tesq.202)
- Liston, D. P., & Garrison, J. W. (2004). *Teaching, caring, loving and learning: Reclaiming passion in educational practice*. Routledge.

- Noffke, S.E., & Stevenson, R.B. (Eds.). (1995). *Educational action research: Becoming practically critical*. New York: Teachers College Press.
- Oladi, S. (2016). *Disrupting the instrumentalization of education: Unleashing the nomadic potential of learners through Freire and Rumi*. Unpublished PhD dissertation. University of New Brunswick, Canada.
- Parsaiyan, S.F., Ghahremani Ghajar, S., Salahimoghaddam, S., & Janahmadi, F. (2014). Inquiring “tree of life” at home: Persian classic literature in English classes. *English Teaching: Practice and Critique*, 13(3), 89-109.
- Parsaiyan, S.F., Ghahremani Ghajar, S., Salahimoghaddam, S., & Janahmadi, F. (2016). From spectator to composer: The roses and rocks in the life of a language teacher. *Language Teaching Research*, 20(2), 196-208. doi: [10.1177%2F1362168815614339](https://doi.org/10.1177%2F1362168815614339)
- Pennycook, A. (1995). English in the world/The world in English. In J. W. Tollefson (Ed.), *Power and inequality in language education* (pp. 34-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pennycook, A. (2007). *Global Englishes and transcultural flows*. NY and London: Routledge.
- Phillipson, R. H. L. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Phillipson, R. (2009). *Linguistic imperialism continued*. NY and London: Routledge.
- Phillipson, R. (2012, March 13). *Linguistic imperialism alive and kicking*. Guardian Weekly.
- Rafferty, A. M., Allcock, N., & Lathlean, J. (1996). The theory/practice ‘gap’: taking issue with the issue. *Journal of Advanced Nursing*, 23(4), 685-691. doi: [10.1111/j.1365-2648.1996.tb00038.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.1996.tb00038.x)
- Safari, P. (2017). Proletarianization of English language teaching: Iranian EFL teachers and their alternative role as transformative intellectuals. *Policy Futures in Education*, 15(1), 74-99. doi: [10.1177%2F1478210316681203](https://doi.org/10.1177%2F1478210316681203)
- Safari, P., & Rashidi, N. (2015). A critical look at the EFL education and the challenges faced by Iranian teachers in the educational system. *International Journal of Progressive Education*, 11(2), 14-28.

318 Safari – Rumi's Stories in English Classes

- Safari, P., & Razmjoo, S. A. (2016). An exploration of Iranian EFL teachers' perceptions on the globalization and hegemony of English. *Qualitative Research in Education*, 5(2), 136-166. doi: [10.17583/qre.2016.1797](https://doi.org/10.17583/qre.2016.1797)
- Saslow, J., & Ascher, A. (2017). *Top Notch & Summit series*. New York: Pearson Longman.
- Sharifian, F. (2010). Glocalisation of English in world Englishes: An emerging variety among Persian speakers of English. In M. Saxena & T. Omoniyi (Eds.), *Contending with globalisation in world Englishes* (pp. 137-158). Buffalo, NY: Multilingual Matters.
- Sharma, R. K. (2018). Globalization as politics of neo-colonization: Teaching English language in higher education in Nepal. *Journal of NELTA Surkhet*, 5, 106-112. doi: [10.3126/jns.v5i0.19496](https://doi.org/10.3126/jns.v5i0.19496)
- Shor, I. (1987). *Freire for the classroom: A sourcebook for liberatory teaching*. Heinemann Educational Books, Inc., 70 Court St., Portsmouth, NH 03801.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Weyers, M., Strydom, H., & Huisamen, A. (2008). Triangulation in social work research: The theory and examples of its practical application. *Social Work*, 44(2), 207-222. doi: [10.15270/44-2-251](https://doi.org/10.15270/44-2-251)
- Woodward, H., & Munns, G. (2003). Insiders' voices: Self-assessment and student engagement. Paper presented at New Zealand Association for Research in Education (NZARE) and Australian Association for Research in Education (AARE). Retrieved from <https://www.aare.edu.au/data/publications/2003/mun03451.pdf>

Parvin Safari got her Ph.D. in ELT from the Department of Foreign Languages and Linguistics at Shiraz University

Contact Address: Department of Foreign Languages and Linguistics at Shiraz University, Iran.

Email: psafari2009@gmail.com

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://remie.hipatiapress.com>

El Impacto de las Relaciones entre la Familia y la Escuela en la Inclusión Educativa de Alumnos de Etnia Gitana. Una Revisión Sistemática

José Carmona Santiago¹, Marta García-Ruíz¹, M^a Luisa Máiquez¹,
María José Rodrigo

1) Universidad de La Laguna. España

Date of publication: October 15th 2019

Edition period: June 2019 – October 2019

To cite this article: Carmona Santiago, J., García-Ruíz, M., Máiquez, M.L., Rogrigo, M.J. (2019). El Impacto de las Relaciones entre la Familia y la Escuela en la Inclusión Educativa de Alumnos de Etnia Gitana. Una Revisión Sistemática. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(3), 319-348. doi: 10.4471/remie.2019.4666

To link this article: <http://dx.doi.org/10.447/remie.2019.4666>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CC-BY).

The impact of Relations between Family and School on the Educational Inclusion of Roma Students. A Systematic Review

José Carmona Santiago
University La Laguna

Marta García
University La Laguna

María Luisa Máiquez
University La Laguna

María José Rodrigo
University La Laguna

*(Received: 13th September 2019; Accepted: 18th September 2019; Published:
15th October 2019)*

Abstract

Gypsy / Roma people are the largest and oldest ethnic minority in Europe, however the difficulties in the educational inclusion of Roma students condition their integration into the labor and social world. In this article we analyze the impact of family-school relationships on educational inclusion. A systematic review was carried out using the PRISMA declaration, identifying 3510 records of the international databases and 99 of the additional record. After the final screening process, 12 studies were selected whose analysis allowed the identification of types of studies, objectives, results, practical implications, as well as reporting on their methodological quality. The results show the need to show the diversity of family models, how they are their acculturation processes, their educational goals and practices, and resilient capacities. Likewise, the review identified best practice models in the school based on inclusion and interculturality that collaborate with families as a decisive part of the educational inclusion of their sons and daughters.

Keywords: Roma family, educational inclusion, family-school relationship, best practices, systematic review

El Impacto de las Relaciones entre la Familia y la Escuela en la Inclusión Educativa de Alumnos de Etnia Gitana. Una Revisión Sistemática

José Carmona Santiago
Universidad de La Laguna

Marta García
Universidad de La Laguna

María Luisa Máiquez
Universidad de La Laguna

María José Rodrigo
Universidad de La Laguna

(Recibido: 13 Septiembre 2019; Aceptado: 18 Septiembre 2019; Publicado: 15 Octubre 2019)

Resumen

El pueblo gitano es la minoría étnica más numerosa y antigua de Europa, sin embargo, las dificultades en la inclusión educativa del alumnado romaní condicionan su integración al mundo laboral y social. El presente artículo analiza el impacto de las relaciones familia-escuela en la inclusión educativa. Se ha realizado una revisión sistemática utilizando la declaración PRISMA, identificándose 3510 registros de las bases de datos internacionales y 99 del registro adicional. Se seleccionaron 12 estudios cuyo análisis permitió identificar tipos de estudios, objetivos, resultados, implicaciones prácticas y su calidad metodológica. Los resultados evidencian la necesidad de mostrar la diversidad de modelos familiares, cómo son sus procesos de aculturación, sus metas, prácticas educativas y capacidades resilientes. También, han identificado modelos de buenas prácticas en escuelas basados en la inclusión, interculturalidad y colaboración con las familias como clave de la inclusión educativa de sus hijos/as.

Palabras clave: familia gitana, inclusión escolar, relación familia-escuela, buenas prácticas, revisión sistemática



El pueblo gitano/roma es la minoría étnica más numerosa y antigua de Europa, contando con una población con más de 12 millones de romaníes (Gómez Alfaro, 2010). Su entrada data del siglo XIV de modo que su devenir ha formado parte del proceso de la construcción europea desde el principio (Garriga & Carrasco-Calvo, 2011; Kenrick, 2007). Sin embargo, los seis siglos de relación de la etnia roma con Europa están marcados por la represión, el exterminio y la exclusión (Hancock, 2011). Con todo ello, han sido la indiferencia y el desinterés hacia la causa gitana lo que ha terminado por vincularla a la marginalidad social (Hancock, 2011; Gómez Alfaro, 2010; Kenrick, 2007).

Si bien el Pueblo Romaní ha estado presente en los textos jurídicos europeos desde el siglo XV y en las primeras representaciones literarias entre la que destacan autores como Cervantes y Lope de Vega (Kenrick, 2007), es en el siglo XVIII cuando comienzan las primeras investigaciones destinadas a conocer el origen de este pueblo. Los trabajos de los especialistas en lingüística, Grellman, Güdiger y Bryant (Sánchez Ortega, 1994) establecieron su procedencia en la India, aunque todavía sigue en debate la familia indoaria a la que pertenecen. Presentan rasgos culturales comunes, aunque con enormes diferencias entre sus subgrupos, siendo la mayor minoría étnica de la Unión Europea.

Desde el siglo XIX una buena parte de las investigaciones de la etnia roma en Europa, han tenido una perspectiva de denuncia reivindicativa. Siguiendo a Hancock (2011), el Porrajmos, (el holocausto romaní) supuso la manifestación más alta de la romafobia y la falta de visibilización y reconocimiento hacia las víctimas fue lo que inspiró muchas de las investigaciones acerca del pueblo gitano. Autores como Acton (1974), Hancock (2011), Kenrick (2007), Kenrick y Puxon (2009), Puxon (1973), y Ramírez-Heredia (1973), entre otros, dedicaron sus obras a sacar a la luz siglos de acoso y maltrato a causa de los prejuicios profundamente arraigados en la sociedad europea contra los gitanos. Estos trabajos analizan al pueblo romaní no sólo a través de la lingüística romaní, sino también a través de la historia, la antropología y la genética.

En España, los primeros apuntes etnográficos sobre la realidad de los calós (la denominación más usada en España) vienen de la mano de George Borrow obtenidos durante los viajes que realizó en 1851 por nuestro país

(Gómez Alfaro, 2010). Bien entrado el siglo XX, las investigaciones de Gómez-Alfaro (2010), Leblon (1997), Liégeois (1987; 1994), y Sánchez-Ortega (1994), fueron destinadas a visibilizar la historia del pueblo gitano. La influencia de la antropología ha marcado también buena parte de las investigaciones, como las de Gamella (1996), Giménez-Adelantado (1994) y Cantón (2003), destacando los estudios antropológicos sobre la integración de las familias gitanas (San Román, 1997; Garriga, 2000). A su vez, desde la sociología se han sumado los trabajos realizados por Carrasco-Calvo (2011) y Flecha y Soler (2013).

La historia ha demostrado que si existe algún factor que iguala a los pueblos es, sin duda, la educación considerada como el principal motor del cambio social (Reales, 2005). Sin embargo, es precisamente en el ámbito de la educación donde radica uno de los principales obstáculos para la inclusión social del pueblo gitano, del que se deriva su difícil integración al mundo laboral y su plena integración a la sociedad. Conscientes de ello, el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea han emitido desde 1984 numerosas resoluciones que se refieren a la situación de los roma, creándose en el año 2005 el Fondo de Educación Gitano para apoyar programas que fomenten una mayor calidad educativa para los gitanos, sobre todo mediante la eliminación de la segregación en los sistemas escolares existentes (Consejo de Europa. Comité de Ministros a los Estados miembros, 2008). Sin embargo, son escasos todavía los logros en cuanto al rendimiento escolar, la asistencia continuada, la finalización de los estudios obligatorios y el acceso a la educación secundaria post-obligatoria y superior, sobre todo en las mujeres (Asociación Secretariado General Gitano, 2000; Fundación General Secretariado Gitano, 2013). Todo ello indica que la inclusión escolar del alumnado romaní sigue siendo, en gran parte, una asignatura pendiente. Así lo demuestran las investigaciones realizadas por Giménez-Adelantado y el equipo EINA (2003) e Ivanova (2014) en varias ciudades europeas (Bretones, 2009). En el caso de España, el Programa de Desarrollo Gitano, en 1989, y la creación del Consejo Estatal del Pueblo Gitano, en 2005, constituyeron dos instrumentos decisivos para la mejora de la calidad de vida del pueblo gitano (Ministerio de Sanidad, Consumo, s/f). Fueron seguidos más tarde por la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana (Ministerio de

Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2012), en la que se plantean medidas como potenciar la labor de las organizaciones como la Asociación con Enseñantes Gitanos, la Fundación General Secretariado Gitano, Unión Romaní y FAKALI, entre otras.

En la presente revisión se parte de la óptica de la teoría ecológico-sistémica de Bronfenbrenner (1987) para acercarnos a la realidad de los factores que pueden estar incidiendo en la difícil inclusión escolar del alumnado roma. Siguiendo este modelo, las desigualdades y la marginación de la etnia gitana se habrían producido en el macrosistema, ya que se trata de valores, ideologías y políticas públicas equivocadas sostenidas durante años. También habría que hacer alusión al exosistema, es decir, al conjunto de influencias que se derivan de la inadecuación de los recursos de apoyo y la baja calidad de vida en el ámbito de los barrios (en gran parte marginales), de la escasa integración laboral y social de las familias y del notable apoyo de la familia extensa, con frecuencia un poderoso guardián de las tradiciones. Sin embargo, en el microsistema familiar y en el escolar, así como en sus mutuas relaciones representadas en el llamado mesosistema, podríamos situar otros factores que también influyen en el proceso de inclusión educativa. En la familia como primer agente de socialización es donde se debe garantizar el derecho a la educación, la salud, y al bienestar psicológico y social de la infancia y adolescencia, así como asegurar su desarrollo integral. Desde esta perspectiva ecosistémica, la plena inclusión educativa de los niños y niñas romaníes dependería de múltiples factores sociohistoricos, económicos y culturales que interactúan y se retroalimentan dando lugar a una realidad compleja que, a través del sistema familiar y escolar en mutua relación, moldean la vida del individuo (Espinal, Gimeno, & González, 2006; García-Bacete & Martínez-González, 2006; Rodrigo, Máiquez, & Martín, 2010). Sin embargo, mientras que el estudio de las influencias que provienen del macrosistema y exosistema ha recibido la atención de numerosos investigadores, resulta notable la ausencia de revisiones sistemáticas de estudios que reflejen la realidad del funcionamiento del microsistema y mesosistema y su impacto en los problemas de inclusión educativa de los niños, niñas y adolescentes romaníes.

De acuerdo con lo expuesto, el interés de este estudio radica en revisar las investigaciones que se centran en el análisis de la familia y la escuela, las dos instituciones más influyentes en los niños, niñas y adolescentes durante su desarrollo. Concretamente interesa conocer los procesos de socialización en la familia, sus metas educativas en relación con las de la escuela, el apoyo familiar prestado al proceso educativo, y recíprocamente la actitud de la escuela hacia la familia, los procesos de relación familia y escuela, las estrategias educativas seguidas por el profesorado y el impacto de todo ello sobre el aprovechamiento y la inclusión escolar. Asimismo, mediante este trabajo se pueden conocer las características principales y la calidad metodológica de dichos estudios.

El presente estudio realiza una revisión sistemática de las investigaciones con los siguientes objetivos:

1. Identificar aquellos artículos de investigación con población de etnia gitana en la que se traten aspectos relacionados con la familia y la escuela.
2. Examinar las características descriptivas de los estudios seleccionados: teorías en las que se basan, ámbitos geográficos donde se llevan a cabo, objetivos, resultados e implicaciones prácticas.
3. Analizar las características metodológicas de los estudios seleccionados: tipo de estudio, el tamaño de la muestra, las variables analizadas, las técnicas e instrumentos utilizados y el tipo de análisis realizado.
4. Ofrecer recomendaciones de cara a resaltar los aspectos a estudiar en futuras investigaciones y su posible impacto sobre la promoción de la inclusión educativa en el alumnado de etnia romaní.

Método

Búsqueda de la Literatura

Para la presente investigación se ha utilizado la declaración PRISMA (Moher et al, 2009), a fin de ajustar el proceso metodológico a las líneas marcadas para la realización y publicación de revisiones sistemáticas. El protocolo a seguir ha sido el de PROSPERO, contenido en la base de datos

internacional dedicada a las revisiones sistemáticas en salud y bienestar social.

En primer lugar, se ha realizado una comprobación en la Biblioteca Cochrane Plus para conocer si existe alguna revisión sistemática afín a nuestro objeto de estudio, no logrando ningún resultado. A continuación, se ha realizado una búsqueda en las siguientes bases de datos: Dialnet, Redalyc, Latindex, Library of Congress (online catalog), Ebscohost (Academic Search Complete), Web of Science (WOS), MEDLINE, SCOPUS, ISOC (Ciencias Sociales y Humanidades), TESEO (Consulta de la Base de datos de Tesis Doctorales) y TDR (Tesis Doctorales en Red). Se han utilizado los siguientes descriptores: (en español) educación y gitanos, familia gitana, rendimiento escolar y gitano, competencias escolares y gitanos, socialización y gitanos, aculturación y gitanos, relación familia gitana y escuela, prácticas educativas y gitanos; (en inglés) education and Roma, Roma family, school performance and Roma, school competence and Roma, socialization and Romani, acculturation and Romani, family-school relationship and Romani, y educational practices and Romani. Asimismo, se ha consultado un registro adicional identificado mediante otras fuentes, en la obra: “Cultura gitana, cambio social y educación”, trabajo realizado por la Asociación de Enseñantes con Gitanos (2016).

Criterios de Inclusión y Exclusión

Los criterios de inclusión son los siguientes: estudios empíricos cuyas fuentes sean primarias u originales que su tópico central sean familias gitanas y escuela, tanto en inglés como en español, desde 1970 a 2018, sin limitación de países. Como criterios de exclusión, se han eliminado todas las referencias relacionadas con un enfoque clínico, con un foco prioritario centrado en la educación física, educación infantil, educación post obligatoria y enseñanza de personas adultas.

Selección y Codificación de los Estudios

Una vez finalizada la búsqueda se han identificado 3510 registros de las bases de datos y 99 del registro adicional. A través del programa Mendeley Desktop V. 1.17.11 y las herramientas de almacenaje de Dialnet, WOS, SCOPUS, ISOC y TDR se han eliminado las referencias duplicadas

quedando 780 para ser cribadas, de las cuales han sido excluidas 585, ya que no son afines a nuestro objeto de estudio, por lo que han quedado 195 referencias para ser cribadas. Finalmente, de estas 195 referencias se han incluido 12 estudios (Figura 1) por su idoneidad con los objetivos de nuestro estudio y los criterios de selección señalados.

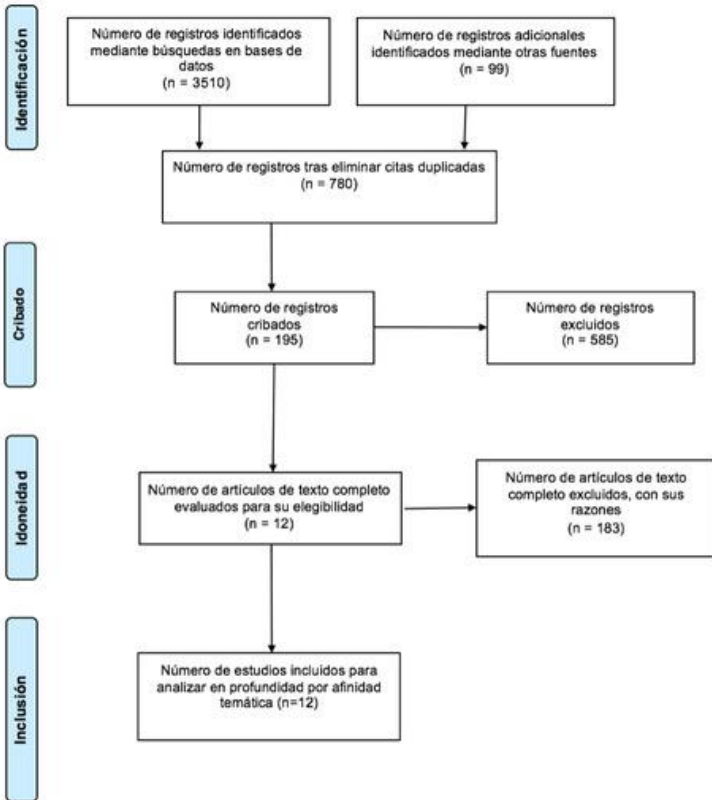


Figura 1. Diagrama de flujo del método de búsqueda y selección de referencias de la revisión sistemática

Resultados

Las características descriptivas de los estudios incluidos se pueden encontrar en la Tabla 1, en la se ha tenido en cuenta los siguientes aspectos: Autor y año de publicación, teoría en la que se basa, ámbito geográfico, objetivos, resultados e implicación. El proceso de búsqueda ha dado como resultado doce documentos: cuatro tesis doctorales y ocho artículos de investigación. Los artículos incluidos tienen una temporalidad que va desde el 2002 al 2017. Con relación al marco teórico, tres estudios han incluido referencias a la teoría ecológica cultural de Ogbu (1981), al enfoque dialógico y la teoría comunicativa (Flecha, Gómez, & Puigvert, 2010), los enfoques etnográficos de Harris (1990) y Malinowski (1948), la teoría sociocultural de Vygotsky (1979), el modelo ecológico humano de Bronfenbrenner (1987) y el modelo transcultural de Berry (1985), mientras que los nueve restantes carecen de especificación a este respecto. En cuanto al ámbito geográfico en el que se han desarrollado, nueve estudios se han realizado en países europeos, ocho de ellos en España y uno en el Reino Unido, otros dos estudios realizados conjuntamente en varias ciudades europeas, y finalmente un estudio comparativo entre la población de Colombia y de España (Tabla 1).

Tabla 1.

Características descriptivas de los estudios incluidos

Autor y fecha	Teoría	Ámbito	Objetivos	Resultados	Implicación
Álvarez, González y San Fabián. 2011	Sin especificar	Principado Asturias (España)	Analizar la relación de las familias gitanas en Asturias y el sistema público (educación, vivienda, infraestructuras y servicios sociales), así como entre las administraciones autonómica y local.	El alumnado gitano sigue siendo objeto de sesgos discriminatorios, y de escolarización segregada lo que dificulta los procesos de aprendizaje normalizado y lastra sus posibilidades de éxito escolar.	Propuesta de mejora de la relación de las familias gitanas con el sistema público (educación, vivienda, infraestructuras y servicios sociales) y entre las administraciones autonómica y local.
Bereményi. 2007	El modelo ecológico cultural de Ogbu	Badalona (España) y Bogotá (Colombia)	Estudiar la similitudes y diferencias entre las actitudes hacia la escuela y la implicación en las tareas escolares en dos grupos de familias gitanas, calés de Badalona y Roma de Colombia en las respectivas escuelas.	Los valores de la cultura gitana son en principio compatibles con la escuela, aunque ambos grupos de familias actúan de manera más lenta y conservadora respecto a otros grupos étnicos en ambos contextos	Mayor participación de las familias gitanas en los centros educativos e implicación en la continuidad académica de los niños, niñas y adolescentes calés de Badalona y Roma de Colombia.
Flecha y Soler. 2013	Enfoque Dialógico y Teorías Comunicativas	Albacete (España)	Examinar los resultados del programa INCLUD-ED en una escuela de Albacete donde el alumnado gitano supone el 90%, basado en el aprendizaje dialógico.	La desafección escolar del alumnado gitano puede explicarse desde la perspectiva etnocéntrica de los sistemas educativos. Las escuelas dialógicas, donde las familias gitanas participan, hacen posible que el éxito escolar sea posible.	Involucrar a las familias y los estudiantes romaníes en las escuelas a través del aprendizaje dialógico.

Fundación General Secretariado Gitano. 2006	Sin especificar	España	Analizar las causas que influyen en el abandono escolar, en el éxito escolar y en las expectativas hacia la formación post-obligatoria del alumnado de familias gitanas.	Entre los factores del fracaso escolar destacan la falta de referentes en la propia comunidad, la poca formación académica de las figuras parentales y las escasas medidas eficaces del sistema educativo.	Propuestas para reducir la tasa de abandono prematuro de la escuela en las niñas, niños y adolescencia gitana, e incrementar la participación de las familias gitanas en los centros educativos.
García. 2005	Enfoque etnográfico de Harris, Malinowski, Modelo ecológico de Ogbu	Valencia (España)	Analizar el fracaso y absentismo escolar de familias gitanas, ahondando más allá de los factores familiares, sociales y culturales, visibilizando el proceso educativo en el que intervienen otros actores que tienen gran incidencia y que se analizan con menos énfasis.	La distancia real y simbólica que existe entre payos y gitanos se traduce en una reproducción de la desigualdad social y cultural a lo largo del tiempo, que dificulta a los gitanos alcanzar metas que orientan al sistema educativo en una sociedad democrática: integración cultural, sociolaboral y política del conjunto de los ciudadanos.	Visibilizar la realidad de las familias gitanas y su relación con el sistema educativo a fin de disminuir la brecha de desigualdad en materias educativas entre el alumnado gitano y la sociedad mayoritaria.
Giménez-Adelantado, Piasere y Liegeois. 2002	Sin especificar	España, Francia, Italia, Portugal y Bosnia	Proporcionar un diagnóstico sobre los procesos de educación y socialización de los niños romaníes/gitanos para los políticos europeos y los de las administraciones públicas de los países involucrados, para la comunidad académica y la sociedad europea en general.	La desventaja escolar del alumnado gitano es el resultado de múltiples factores siendo sus causas: políticas, socioeconómicas, culturales e ideológicas subyacentes a las relaciones del niño gitano / romaní con la escuela.	Primera fase del proyecto europeo Opre Roma. Investigación base para el diseño e implementación de programas que promuevan políticas de educación en el área de la Unión Europea dirigidas hacia la inclusión del Pueblo Gitano en todos los ámbitos socioeducativos de la toma de decisiones y la participación democrática: las administraciones estatales y locales, instituciones

330 Carmona, García, Máiquez & Rodrigo – Inclusión Etnia Gitana

					públicas y privadas, organizaciones no gubernamentales (ONG).
Giménez-Adelantado y EINA. 2003	Sin especificar	Comunidad Autónoma de Andalucía	Ofrecer una panorámica general de la escolarización de la infancia gitana en 167 poblaciones de Andalucía.	El fracaso escolar del alumnado gitano es el resultado de varios factores: económicos, matrimonios tempranos, desfase en el aprendizaje, pero resaltando la segregación de facto.	Investigación para el diseño e implementación del programa educativo para la inclusión del pueblo gitano en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
Ivanova. 2014	Sin especificar	Unión Europea	Analizar el fracaso y absentismo escolar de familias gitanas, ahondando más allá de los factores familiares, sociales y culturales, visibilizando el proceso educativo en el que intervienen otros actores que tienen gran incidencia y que se analizan con menos énfasis.	Dificultad de los padres romaníes para participar en las escuelas, los romas tienen una cultura de grupo, lo que choca con la cultura individual del sistema educativo.	Investigación del proyecto europeo PREVENIR para la promoción de buenas prácticas a nivel europeo como han sido: el Plan de Acción Federal sobre la inclusión de los romaníes (Beéfrica), el programa Compañero Acem de intervención comunitaria (España), Programa Apoyo a la Educación (República Checa), etc.
Méndez-López y San Román. 2011	Sin especificar	Barcelona (España)	Hacer una aproximación contrastada de los procesos de integración social y política, poniendo el énfasis en la relación familia gitana y escuela.	Cuando se da la igualdad de condiciones frente a los payos inmediatamente se ha generado una mejora de las relaciones. Cuando se ha llegado a la progresiva adaptación de los gitanos al mundo payo sin imposición, sin rechazos y sin entradas y salidas bruscas del sistema mayoritario, la integración de los gitanos ha sido y es posible.	Contribuir a una mejor comprensión de las cuestiones que se generan en torno al Pueblo Gitano, a fin de posibilitar nuevos enfoques para la investigación, sin olvidar que los gitanos y gitanas tienen derecho a mantener todo aquello de su cultura que les apetezca mantener y a participar en los proyectos que les incumbe.

Parra, Álvarez-Roldan y Gamella. 2017	Sin especificar	Provincia de Granada (España)	Analizar la forma en la que los profesores, padres y alumnado que forman la comunidad educativa de ese centro experimentan y perciben como se construyen los procesos de segregación y retraso curricular en el alumnado gitano.	La segregación espacial y social que sufre el Pueblo Gitano en la población se proyecta en la segregación escolar. Los niños gitanos acumulan desfases en áreas clave como lectura, escritura, matemáticas y conocimiento del medio desde primaria, lo que les ha forzado con frecuencia a repetir curso y les coloca en una situación difícil para asumir los retos de la enseñanza secundaria. Además, no cuentan con el apoyo familiar suficiente para su incorporación a las rutinas y demandas escolares.	Propuesta de mejora que conlleva la eliminación del programa de compensación que ha segregado al alumnado gitano y la creación de estructuras curriculares flexibles y adaptadas a la diversidad de realidades económicas, sociales y culturales que viven los niños más desfavorecidos.
Rubio. 2014	Teorías de Vygotsky, Bronfenbrenner, Modelo de Ogbu y Modelo de Berry	Barcelona (España)	Analizar las causas del fracaso escolar del alumnado gitano, ahondando en los factores que favorecen la continuidad/discontinuidad familia y escuela.	La continuidad escolar del alumnado gitano depende de factores como la crítica a “apayarse”, las expectativas de futuro, resistencia al cambio y la recepción del prejuicio del grupo ajeno.	Fomentar programas y proyectos en los que las intervenciones potencien la interculturalidad desde el modelo de Análisis de las Continuidades y Discontinuidades Escuela-Familia Gitana.

332 Carmona, García, Máiquez & Rodrigo – Inclusión Etnia Gitana

Sime,
Fassetta, y
McClung.
2014

Sin
especificar

Govanhill y
Glasgow
(UK)

Examinar la vida de las familias romaníes, centrándose en la dimensión comunitaria y en la relación con la educación obligatoria.

La mayoría de las familias gitanas sufren discriminación e intimidación en su vida diaria, lo que se ve reflejado en las experiencias escolares, por lo que los niños romaníes sufren de marginación y carecen de oportunidades educativas.

Investigación de la Comisión Europea para la creación de la Estrategia Nacional de Integración de los Gitanos hasta 2020 en Glasgow. Líneas de actuaciones: Educación (alfabetización de adultos y escolarización de infancia), mejora de los accesos a los recursos comunitarios, acceso a la vivienda y mejora de la empleabilidad.

Los objetivos de los estudios son variados ya que siete de ellos se centran en las relaciones entre el sistema educativo y las familias gitanas, cuatro en el fracaso escolar, y uno en las estrategias educativas de las familias gitanas. En cuanto a los resultados, seis estudios evidencian la influencia de múltiples factores del macrosistema: políticos, socioeconómicos, culturales e ideológicos, sobre la inclusión educativa del alumnado gitano; de este modo, la desigualdad social y cultural entre payos y gitanos mantenida a lo largo del tiempo se reproduce en todos los subsistemas sociales, incluida la escuela. Cinco estudios señalan la influencia de factores ligados al sistema educativo: el etnocentrismo de los sistemas educativos, la existencia de sesgos discriminatorios, segregación escolar y marginación, dificultan los procesos de aprendizaje normalizado y lastran las posibilidades de éxito del alumnado gitano. Y seis estudios destacan la importancia de la cultura gitana en la falta de éxito del alumnado gitano. La cultura colectivista de los padres y madres gitanos/as colisiona con la cultura individualista del sistema educativo, lo que afecta a su participación en el sistema escolar (Ivanova, 2014). Además, la escasa formación académica de las figuras parentales, unida a la falta de referentes en la propia comunidad, matrimonios tempranos, y un apoyo familiar insuficiente para que los niños y niñas gitanos se incorporen a las rutinas y demandas escolares, contribuyen a dificultar el éxito escolar (Fundación General Secretariado Gitano, 2006). En esta misma línea, algunos de estos estudios señalan que los niños y niñas gitanas, en ocasiones, son criticados por “apayarse”, tienen bajas expectativas de futuro y resistencia al cambio y les afecta la recepción del prejuicio del grupo ajeno, factores que influyen sobre su falta de éxito escolar (Rubio, 2014).

Atendiendo a las implicaciones, cinco de los estudios han servido de base para la elaboración e implementación de estrategias nacionales, planes y programas, dirigidos a fomentar la participación e inclusión de las familias gitanas tanto a nivel macro, como a nivel del mesosistema: sistema educativo. Por último, las implicaciones de nueve de los estudios analizados se centran en el propio sistema escolar. Se señala la necesidad de aumentar la participación de las familias gitanas, la introducción de nuevas metodologías, como el aprendizaje dialógico, la creación de estructuras

curriculares flexibles y adaptadas a la diversidad y la promoción de la interculturalidad dentro de la escuela (Flecha & Soler, 2013).

A fin de ahondar más sobre la calidad de las evidencias proporcionadas en los estudios, en la Tabla 2 se ha profundizado en aspectos tales como el tipo de método utilizado, el tamaño de la muestra, las variables estudiadas, las técnicas e instrumentos utilizados y el análisis de datos realizado. Respecto a las características metodológicas de estos estudios, seis estudios utilizan un enfoque cualitativo de carácter etnográfico, cinco son estudios con un enfoque mixto con metodología cualitativa y cuantitativa, y uno es un estudio también mixto de carácter longitudinal. Con respecto al tamaño de la muestra, tres estudios utilizan muestras de entre 110 y 1428 participantes, cuatro estudios no superan los 100 participantes y cinco estudios no especifican el tamaño de la muestra. Entre las dimensiones de análisis utilizadas en los estudios destaca la comunicación entre la familia y la escuela (seis estudios), seguido por el rendimiento académico (cinco estudios), y el nivel de inclusión escolar (tres estudios). También, se analiza el éxito escolar (dos estudios) la segregación (dos estudios) y la continuidad educativa (dos estudios). Además, se analizan las políticas educativas (un estudio), estrategias de enseñanza-aprendizaje (un estudio), la asistencia a clase (un estudio), variables culturales (un estudio), la socialización en la familia y expectativas de futuro (un estudio). Por último, de los doce estudios, en cinco de ellos se valoran los niveles socioeconómicos de la familia (Tabla 2).

En cuanto a las técnicas e instrumentos utilizados, destacan las técnicas propias de la metodología cualitativa como la entrevista (once estudios), la observación participante (cinco estudios), el grupo focal (tres estudios) y el diario de campo (dos estudios). La encuesta se utiliza en tres estudios y los cuestionarios también son utilizados en tres estudios. En todos los estudios se utilizan diversas técnicas de recogida de datos, excepto en uno que utiliza solo la encuesta. Por último, respecto al tipo de análisis realizado, predomina el uso único del análisis de contenido (aplicado en 6 estudios), la combinación del análisis de contenido y el descriptivo (tres estudios), y en menor medida la combinación de análisis descriptivos, comparativos, correlacionales y de contenido (dos estudios) y el análisis descriptivo solo (un estudio), todo ello en la Tabla 2.

Tabla 2

Características metodológicas de los estudios incluidos

Autor y fecha	Tipo de Estudio	Tamaño de la muestra	Dimensiones de análisis	Las técnicas e instrumentos	Análisis de datos
Álvarez, González y San Fabián. 2011	Investigación cuantitativa y cualitativa	66 profesionales y 44 personas del pueblo gitano	Sociodemográfica Rendimiento escolar Continuidad educativa.	Entrevista Cuestionario Grupo Focal	Análisis descriptivo y de contenido
Bereményi. 2007	Cualitativo Etnográfico	No cuantificada. Familias gitanas de Badalona y Rom de Bogotá	Sociodemográfica Actitudes y apoyo escolar	Observación participante Diario de campo Entrevista	Análisis de contenido
Flecha y Soler. 2013	Longitudinal, cualitativo y cuantitativo	13 familias gitanas	Comunicación familia y escuela Rendimiento académico Éxito escolar	Observaciones comunicativas Historias de vida comunicativas Grupos de discusión comunicativos	Análisis descriptivo y de contenido
Fundación General Secretariado Gitanos. 2006	Investigación cuantitativa y cualitativa	800 alumnos y alumnas más personal educativo	Rendimiento académico Comunicación familia y escuela	Entrevista Cuestionario	Análisis descriptivo y de contenido
García. 2005	Cualitativo Etnográfico	No cuantificada. Familias gitanas de San José Artesano, Valencia	Socialización Inclusión Éxito escolar	Observación participante Entrevista Diario de campo	Análisis de contenido

336 Carmona, García, Máiquez & Rodrigo – *Inclusión Etnia Gitana*

Giménez-Adelantado, Piasere y Liegeois. 2002	Investigación cuantitativa y cualitativa	No cuantificada. Familias gitanas y profesorado de España, Francia, Italia, Portugal y Bosnia	Políticas educativas Ingresos económicos Comunicación familia y escuela Valores en la cultura gitana	Encuesta Entrevista	Análisis descriptivos, comparativos, de correlación y análisis de contenido
Giménez-Adelantado y EINA. 2003	Cualitativo Etnográfico	50 personas: familias gitanas y personal educativo	Segregación Inclusión Rendimiento escolar	Grupo focal Entrevista	Análisis de contenido
Ivanova. 2014	Investigación cuantitativa y cualitativa	No cuantificada. Familias gitanas y profesorado de países europeos	Comunicación familia y escuela Rendimiento académico	Encuesta	Análisis descriptivo y de contenido
Méndez-López y San Román. 2011	Cualitativo Etnográfico	No cuantificada. Familias gitanas y centros educativos de la Mina y Torre Romeu	Inclusión Comunicación familia y escuela	Observación participante Entrevista	Análisis de contenido
Parra, Álvarez-Roldan y Gamella. 2017	Investigación cuantitativa y cualitativa	27 familias gitanas y 1428 alumnos gitanos	Asistencia a clase Condiciones económicas Inclusión	Encuesta Entrevista	Análisis descriptivos, comparativos, correlación y análisis de contenido.
Rubio. 2014	Cualitativo Etnográfico	6 grupos (21 persona) y 9 familias gitanas	Comunicación familia y escuela Continuidad escolar Expectativas de futuro	Observación participante Entrevista Grupo Focal	Análisis de contenido por categorías
Sime, Fassetta y McClung. 2014	Cualitativo Etnográfico	22 familias gitanas	Nivel económico Inclusión Segregación	Grupo focal Observación participante Entrevista	Análisis de contenido

Discusión

Tradicionalmente las investigaciones acerca del pueblo gitano/roma se han realizado principalmente desde disciplinas como la Historia, la Lingüística, la Antropología y la Sociología (Gómez Alfaro, 2010; Bretones, 2009; Sánchez Ortega, 1994). Han tenido mucha menos presencia las investigaciones realizadas desde otras disciplinas como la Psicología, la Pedagogía y el Trabajo Social, entre otras, con el fin de poder analizar desde otras perspectivas la integración social del pueblo gitano y más concretamente la inclusión educativa de los niños, niñas y adolescentes. Todos los intentos de visibilizar su historia, reivindicar los derechos de la etnia gitana y conocer más en profundidad su lengua y su cultura son claves para compensar en lo posible siglos de represión y de abandono. Ahora bien, desde una perspectiva multidisciplinar se hace también necesario poner sobre la mesa otras propuestas científicas que indaguen en profundidad en los procesos de inclusión educativa que están a la base de la virtual exclusión social que siguen padeciendo las nuevas generaciones de alumnado de etnia gitana.

La revisión realizada confirma la escasa atención prestada a los factores del microsistema y mesosistema a la hora de explorar sus influencias sobre la inclusión escolar. Cabe señalar que solo han sido doce los estudios empíricos identificados sobre las familias de etnia gitana y su relación con el sistema educativo. De hecho, los primeros estudios identificados sobre esta temática datan del año 2002, a pesar de que en la búsqueda se solicitaban trabajos desde 1970. A su vez, es significativo que los estudios realizados por Parra, Álvarez-Roldan y Gamella (2017), Rubio (2014), y la Fundación General Secretariado Gitano (2006) sitúen el énfasis en la adaptación e integración de las familias gitanas. Sin embargo, el resto de las investigaciones ponen el foco en los factores del macrosistema como los principales causantes de la discriminación, los estereotipos, la segregación socioeducativa y el fracaso escolar, evidenciando la vulnerabilidad de la relación que ha existido y sigue existiendo en gran medida entre el pueblo roma y su difícil encaje en la sociedad europea. Si bien es cierta la realidad de lo mostrado en estos estudios más centrados en el déficit, quedan sin investigar las potencialidades y fortalezas de las familias de etnia gitana y

de las propias escuelas, que podrían sugerir posibles salidas a esta situación. En esta línea, cabe destacar como muy positivo el carácter aplicado de la mayoría de los estudios revisados y la sensibilidad que muestran algunos de ellos para explorar dichas realidades más microsistémicas y mesosistémicas. En este sentido, estos estudios nos indican la dirección a seguir para mejorar el rendimiento escolar del alumnado gitano. Por una parte, es necesario visibilizar y eliminar el etnocentrismo, la segregación y la marginación existente en el sistema escolar, ya que cuando se da la igualdad de condiciones entre payos y gitanos se genera una mejora de las relaciones, y para ello es necesario favorecer una progresiva adaptación de los gitanos al mundo payo sin imposición, y sin rechazos (Méndez-López, & San Román, 2011). Además, muchos de los estudios revisados señalan la necesidad de fomentar la participación de las familias gitanas y modificar aspectos concretos de la estructura educativa: flexibilizar el currículum educativo y apostar por nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje. Al mismo tiempo, como indica la Fundación General Secretariado Gitano (2006), aspectos como la falta de referentes en la propia comunidad y la poca formación académica de las figuras parentales están incidiendo en el rendimiento del alumnado gitano. De ahí, que sería recomendable que desde los propios centros educativos se trabajara con las familias para fomentar valores y herramientas que favorezcan el rendimiento de sus hijos e hijas. En este sentido, como indica Rubio (2014), es fundamental que los padres y madres gitanos/as tengan expectativas de futuro vinculadas al éxito académico de sus hijos e hijas, que puedan brindar las oportunidades, así como el apoyo para que sus hijos/as se adapten a las rutinas y demandas escolares y fomentar la flexibilidad para adaptarse a los valores educativos (Parra Toro, Álvarez Roldán, & Gamella, 2017).

Algunos estudios avanzan un paso más y elaboran e implementan programas de intervención destinados a mejorar la integración social de las familias gitanas y la inclusión escolar de los niños, niñas y adolescentes. Destacamos aquí los estudios que relatan la experiencia de tres proyectos europeos: INCLUD-ED (Flecha & Soler, 2013), Opre Roma (Giménez-Adelantado, Piasere, & Liegeois, 2002) y Prevenir (Girbés-Peco, Macías-Aranda, & Álvarez-Cifuentes, 2015) congratulándonos de la presencia activa de equipos de investigadores españoles en los mismos. De estos

estudios se han obtenido resultados prometedores que apuntan a la inclusión de las familias gitanas en el ámbito educativo, ya que a medida que aumenta la participación de las familias y las comunidades en la escuela, el aula y otros espacios de aprendizaje, se produce una mejora significativa en los resultados académicos del alumnado gitano (Flecha & Soler, 2013; Girbés-Peco, Macías-Aranda, & Álvarez-Cifuentes, 2015)

La inclusión escolar del pueblo gitano exige respuestas complejas, por lo que es menester un abordaje desde las distintas teorías y praxis que han hecho que sea posible el avance en la integración social de grupos vulnerables. En este sentido, el análisis de los estudios seleccionados muestra que solo tres de ellos hacen referencia a teorías, enfoques y modelos que orientan la investigación realizada, mientras que los restantes no presentan ninguna fundamentación. Así, se mencionan enfoques centrados en teorías del desarrollo que enfatizan el impacto de las influencias socioculturales como la de Vygotsky (1979) o la de Bronfenbrenner (1987), junto con otros enfoques más etnográficos como el de Harris (1990) y Malinowski (1948), la ecología cultural de Ogbu (1981) y modelos transculturales como el de Berry (1985) para capturar la diversidad que entraña el proceso de aproximación e integración de otras culturas. Por último, también se menciona el enfoque dialógico y comunicativo en el que se resalta que las interacciones entre las personas a través del diálogo constituyen el elemento clave que hace posible que se produzca el aprendizaje escolar (Flecha, Gómez, & Puigvert, 2010). Además, se debería incidir en las prácticas socioeducativas del modelo de Comunidades de Aprendizaje, reseñadas en el trabajo de Flecha y Soler (2013) que son un claro ejemplo de que la práctica educativa inclusiva favorece el cambio social y cierra la brecha de la desigualdad (Flecha & Puigvert, 2005; Girbés-Peco, Macías-Aranda, & Álvarez-Cifuentes, 2015). Ahora bien, no se incluyen referencias a otras teorías como son la Pedagogía Crítica (Freire, 2017), el modelo de Inteligencias Múltiples (Gardner, 2011), el enfoque de la Parentalidad Positiva (Rodrigo, Máiquez, Martín, Byrne, & Rodríguez, 2015) y la promoción de la resiliencia individual y familiar (Forés & Grané, 2008; Walsh, 2005) que serían relevantes si lo que se busca es la inclusión socioeducativa del pueblo gitano/roma. Por ejemplo, el enfoque de la parentalidad positiva parte de la

descripción de un modelo de educación parental basado en la promoción de los derechos de los niños y en el establecimiento de relaciones de afecto, estructuración de hábitos, normas y valores, reconocimiento de los logros de aprendizaje alcanzados, acompañamiento y supervisión. Todo ello enmarcado en una reflexión sobre lo que supone hoy en día el ejercicio de la parentalidad, la enorme diversidad familiar que existe en la sociedad (entre las que se encuentran las familias de otras culturas) y la necesidad de apoyar a todas las figuras parentales para que lleven a cabo de modo adecuado el ejercicio de su labor educativa. Por su parte, la perspectiva de comunidades de aprendizaje está basada en propiciar un entorno de colaboración y promoción de culturas de enseñanza-aprendizaje en el profesorado que incorpore y beneficie al alumnado y sus familias. El grupo de investigación CREA (Community of Research on Excellence for All) de la Universidad de Barcelona ha demostrado que las practicas inclusivas permiten la incorporación de las familias gitanas al sistema educativo mejorando su formación. Por su parte, la experiencia del CEIP la Paz, en la ciudad de Albacete, ha logrado mejorar en el alumnado de exclusión social su entrada y permanencia en la ESO y su convivencia en los centros (Girbés-Peco, Macías-Aranda, & Álvarez-Cifuentes, 2015).

El análisis metodológico de los estudios revisados muestra un predominio del enfoque cualitativo. Acorde con este enfoque y dado el tamaño del colectivo, las muestras son en su mayoría aceptables, aunque lo más llamativo es que algunos estudios no explicitan el tamaño de la muestra. Respecto a las técnicas de recogida de datos, hay un predominio de la entrevista, la observación y los grupos focales, utilizando mayoritariamente el análisis de contenido. En este sentido, sería conveniente seguir abundando en el uso de metodologías mixtas, que afortunadamente ya se siguen en la mitad de los estudios revisados. La investigación cuantitativa mediante el uso de instrumento validados permite cotejar y contrastar con otras poblaciones de la propia etnia gitana y lograr así un mayor control de calidad y replicabilidad en los resultados investigados; por su parte la investigación cualitativa proporciona profundidad en la información, riqueza interpretativa, contextualización, indagación natural, holística, flexible y de experiencias únicas por su cercanía con el entorno (Aguilar & Barroso, 2015; Hernández, 2006).

Toda revisión sistemática implica tomar decisiones que pueden haber afectado a los resultados presentados. Por ello, aunque la búsqueda bibliográfica no solo se ha centrado en bases de datos de artículos con impacto con descriptores en español y en inglés no se puede descartar que debido a errores o sesgos inadvertidos en la selección se hayan quedado atrás algunos estudios relevantes. Asimismo, aunque se han incluido informes de asociaciones o entidades que han realizado investigaciones y propuestas de intervención relevantes, al no estar incluidos en bases de datos normalizadas no se puede eliminar la posibilidad de que se haya obviado alguno de ellos. Tómese esta revisión como el primer intento sistemático de visibilizar una temática centrada en el contexto familiar y escolar que, sin duda, puede ofrecernos importantes pistas para avanzar en el proceso de la integración social de las familias y la inclusión educativa del alumnado de etnia gitana.

En conclusión, se hace necesario adoptar una perspectiva de análisis más holística e integradora, basada en causas múltiples, recíprocas y no lineales, siendo conscientes de que son múltiples las dimensiones y factores implicados en la integración social familiar y la inclusión escolar. Así, la mejora de la integración social de las familias y la inclusión escolar del alumnado gitano exige tener en cuenta el impacto del funcionamiento del microsistema familiar y escolar, y la naturaleza de las relaciones entre ambos en el mesosistema. Esta propuesta la hacemos extensiva al estudio de otras minorías étnicas o culturales que tienen que sobrevivir en el marco de una cultura dominante.

Desde esta perspectiva de análisis más amplia y plural, las familias de etnia gitanas deben avanzar desde el reconocimiento del déficit hacia su potencial de desarrollo, desde el asistencialismo y dependencia a la promoción de la autonomía y el empoderamiento de las familias y desde la verticalidad patriarcal a la mayor reciprocidad en las relaciones familiares. Para ello, es imprescindible contar con investigaciones que muestren la diversidad de modelos familiares que se dan en las distintas variantes de la etnia gitana, ya que no todas ellas se caracterizan por vivir en entornos degradados y marginales. Estudios que analicen cómo son los procesos socializadores en las familias de etnia gitana, sus metas educativas y perspectivas de futuro para sus hijos/as y su capacidad de resiliencia para

afrontar el estrés cotidiano y la adversidad. Resulta clave ejemplarizar aquellas familias que han logrado mantener su identidad cultural, a la vez que sus hijos e hijas han logrado un aprovechamiento escolar y han conseguido su integración al mercado laboral como ciudadanos de pleno derecho (Abajo & Carrasco, 2004). Asimismo, se hace necesario seguir reflexionando sobre las metas de la educación y los métodos de enseñanza-aprendizaje que se siguen en la escuela actual y que son puestos a prueba al resultar escasa su eficacia con este tipo de poblaciones. En nuestra opinión, es conveniente seguir en la brecha de implementar estrategias educativas basadas en la inclusión, la interculturalidad y la igualdad que desde la escuela incorporen a las familias y colaboren con ellas como parte decisiva del apoyo que requiere el ejercicio adecuado de su tarea parental y en beneficio de los hijos e hijas. Por último, es muy relevante analizar cómo influye todo ello en la promoción de las capacidades emocionales, cognitivas y sociales del alumnado de etnia gitana, además de su rendimiento escolar. Si lo que se pretende es la integración de las familias gitanas, el acento debe estar en promover sus potencialidades y capacidades en un marco de relaciones con las redes de apoyo de la escuela y de la comunidad. Sin lugar a duda, una Europa y una España diversa y justa no será posible a menos que se tenga en cuenta la integración del pueblo gitano.

Referencias

- Abajo, J., & Carrasco, S. (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*. Ministerio de Educación. Recuperado de:
www.inmujer.gob.es/areasTematicas/educacion/publicaciones/Mujeres enEducacion/docs/4_Exito_escolar_gitanas.pdf
- Acton, T. (1974). *Gypsy politics and social change; the development of ethnic ideology and pressure politics among British gypsies from Victorian reformism to Romany nationalism*. University of Michigan (USA): Routledge and K. Paul.

- Aguilar, S., & Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 47(47), 73–88. doi: [10.12795/pixelbit.2015.i47.05](https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05)
- Álvarez, M., González, M., & San Fabián, J. (2011). *La situación de la infancia gitana en Asturias*. Consejería de Bienestar Social y Vivienda. Gobierno del Principado de Asturias.
- Asociación de Enseñantes con Gitano. (2016). *Cultura gitana, cambio social y educación*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Asociación Secretariado General Gitano. (2000). Dossier educación. *Gitanos Pensamiento y Cultura*, 7(8), 27–58.
- Bereményi, Á. 2007. Relaciones y experiencias de los gitanos y los rom con la escuela. Una aproximación comparativa. *Perifèria. Revista de Recerca i Formació en Antropologia*, 6(6), 1–25. doi: [10.5565/rev/periferia.167](https://doi.org/10.5565/rev/periferia.167)
- Berry, J. W. (1985). Acculturation and mental health among circumpolar peoples. *Circumpolar Health*, 84, 305-311.
- Bretones, E. (2009). *Origen, género y generación jóvenes gitanas en las aulas: entre personas y culturas: aproximación etnográfica a discursos y prácticas educativas en el área de influencia de Barcelona* (Tesis doctoral). Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma Barcelona.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Cantón, M. (2003). Creencias protestantes, estrategias gitanas. El evangelismo de las Iglesias de Filadelfia en el Sur de España. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 7(2), 179–200. doi: [10.3989/rdtp.2003.v58.i2.155](https://doi.org/10.3989/rdtp.2003.v58.i2.155)
- Carrasco-Calvo, S. (2011). Gitanos i païos. El llarg camí del reconeixement i del respecte mutu. *Recerca.Revista de Pensament i Anàlisi.*, 11(11), 63–70. doi: [10.6035/Recerca.2011.11.5](https://doi.org/10.6035/Recerca.2011.11.5)
- Consejo de Europa. Comité de Ministros a los Estados miembros. “Recomendación Rec” (2008) sobre las políticas relativas a los Romas y/o a las Gentes del Viaje en Europa (adoptada por el Comité de

- Ministros el 20 de febrero de 2008). Recuperado de <https://unionromani.org/notis/2008/noti2008-05-13.htm>
- Espinal, I., Gimeno, A., & González, F. (2006). El enfoque sistémico en los estudios sobre la familia. *Revista Internacional de Sistemas*, 14, 21–34.
- Flecha, R. & Puigvert, L. (2005). Formación del profesorado en las comunidades de aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, (48), 12-36. doi [10.17227/01203916.7715](https://doi.org/10.17227/01203916.7715)
- Flecha, R., & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451–465. doi: [10.1080/0305764X.2013.819068](https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068)
- Flecha, R., Gómez, J. & Puigvert, L. (2010). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Forés, A., & Grané, J. (2008). *La resiliencia*. Barcelona: Plataforma editorial.
- Freire, P. (2017). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Fundación General Secretariado Gitano. (2006). *Incorporación y trayectoria de niñas gitanas en la E.S.O.* Madrid, CIDE/Instituto de La Educación.
- Fundación General Secretariado Gitano. (2013). *El alumnado gitano en secundaria: un estudio comparado*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Dirección general de Evaluación y Cooperación Territorial. Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa.
- Gamella, J. (1996). *La población Gitana en Andalucía. Un estudio exploratorio de sus condiciones de vida*. Junta de Andalucía, Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales.
- García, B. (2005). *La educación de la infancia gitana en la ciudad de Valencia. Del barrio a la escuela*. (Tesis Doctoral). Universitat Jaume I.
- García-Bacete, F., & Martínez-González, R.-A. (2006). La relación entre los centros escolares, las familias y los entornos comunitarios como factor de calidad de la educación de menores y adultos. *Cultura y Educación*, 18(3), 213–218. [10.1174/113564006779173019](https://doi.org/10.1174/113564006779173019)
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.

- Garriga, C. (2000). *Els gitanos de Barcelona* (Vol. 15). Diputació de Barcelona, Àrea de Serveis Socials.
- Garriga, C., & Carrasco-Calvo, S. (2011). Tradición y cambio en la vida de los gitanos. *O Tchatchipen*, 97, 30–36.
- Giménez-Adelantado, A. (1994). *El grupo étnico en el medio urbano*. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Giménez-Adelantado, A. & EINA (2003). *La escolarización de la infancia gitana en 167 poblaciones de Andalucía* (Vol. 8). Publicaciones de la Universitat Jaume I, Castellón.
- Giménez-Adelantado, A., Piasere, L., & Liegeois, J. P. (2002). The education of Gypsy childhood in Europe. Final report. *Opre Roma*, (30 May), 1–98. Recuperado de <http://cordis.europa.eu/documents/documentlibrary/82608111EN6.pdf>
- Girbés-Peco, S., Macías-Aranda, F., & Álvarez-Cifuentes, P. (2015). De la Escuela Gueto a una Comunidad de Aprendizaje: Un Estudio de Caso sobre la Superación de la Pobreza a Través de una Educación de Éxito. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 4(1), 88. doi: 10.17583/rimcis.2015.1470
- Gómez Alfaro, A. (2010). *Escritos sobre gitanos*. Valencia: Asociación de Enseñantes con Gitanos.
- Hancock, I. (2011). *The neglected memory of the romanies in the Holocaust/Porrajmos*. In Friedman (Ed.), *The routledge history of the holocaust* (pp. 375-384) Routledge. London
- Harris, M. (1990). *Vacas, Cerdos, Guerras y Brujas*. Ed. Alianza, Madrid.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación. Enfoques cuantitativos, cualitativos y mixtos*. México: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Ivanova, V. (2014). *Parenting in the prevention of early school leaving in the Roma community. Connecting Cities Bulding Successes*. Recuperado de https://urbact.eu/sites/default/files/import/Projects/PREVENT/outputs_media/Roma_study_01.pdf
- Kenrick, D. (2007). *Historical Dictionary of the Gypsies (Romanies)* (Vol. 7). Scarecrow Press. Recuperado de

<https://doi.org/papers2://publication/uuid/A63C94EF-70F8-422A-8ADB-74811F05D9CD>

- Kenrick, D., & Puxon, G. (2009). *Gypsies under the Swastika* (Vol. 2). University of Hertfordshire Press, UK.
- Leblon, B. (1997). *Los gitanos de España*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Liégeois, J.P. (1987). *Gitanos e itinerantes*. Madrid: Presencia Gitana.
- Liégeois, J.P. (1994). *Roma, gypsies, travellers*. Revised Edition. Collection Education. ERIC Number: ED410085. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED410085>.
- Malinowski, B. (1948). *Magia, ciencia y religión*. Editorial Planeta-Agostini.
- Méndez-López, C., & San Román, T. (2011). *Por el camino de la participación. Una aproximación contrastada a los procesos de integración social y política de los gitanos y las gitanas*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social (s/f). *Población Gitana*. Recuperado de <https://www.mscbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/PoblacionGitana/home.htm>
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2012). *Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Recuperado de: https://www.mscbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/PoblacionGitana/docs/WEB_POBLACION_GITANA_2012.pdf
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman G; & PRISMA Group (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *PLoS Med*, 6(6), e1000097. • doi: [10.1371/journal.pmed.1000100](https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000100)
- Ogbu, J. (1981). Origins of human competence: A cultural-ecological perspective. *Child development*, 413-429.
- Parra Toro, I., Álvarez Roldán, A., & Gamella, J. F., (2017). Un conflicto silenciado: Procesos de segregación, retraso curricular y abandono escolar de los adolescentes gitanos. *Revista de Paz y Conflictos*, 10(1), 35–60. doi: [10.6018/rie.37.1.326221](https://doi.org/10.6018/rie.37.1.326221)

- Puxon, G. (1973). *Rom: Europe's gypsies*. London: Minority Rights Group Publications.
- Ramírez-Heredia, J. (1973). *Vida Gitana*. Barcelona: Ediciones 29.
- Reales, E. (2005). La educación como agente del cambio social en John Dewey. *Historia Caribe*, 1(1), 25-33.
- Rodrigo, M., Máiquez, M., & Martín, J. (2010). *Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias*. Ministerio de Sanidad, Igualdad y Política Social. Federación Española de Municipios y Provincias.
- Rodrigo, M., Máiquez, M., Martín, J., Byrne, S., & Rodríguez, B. (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Madrid: Síntesis.
- Rubio, R. (2014). *Análisis de las continuidades y discontinuidades entre escuela y familia gitana* (Tesis doctoral). Facultad de Psicología. Universitat Autònoma de Barcelona.
- San Román, T. (1997). *La diferencia inquietante: viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos*. Madrid: Siglo XXI.
- Sánchez Ortega, M. (1994). Los gitanos españoles desde su salida de la India hasta los primeros conflictos en la península. *Espacio, Tiempo y Forma - Serie IV - Historia Moderna*, 7(7-2), 319-353.
- Sime, D., Fassetta, G., & McClung, M. (2014). *Roma families' engagement with education and other services in Glasgow*. Glasdow, UK: University of Strathclyde. Recuperado de: <https://strathprints.strath.ac.uk>.
- Vygotski, L. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Walsh, F. (2005). *Resiliencia familiar: Estrategias para su fortalecimiento*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortur Editores.

José Carmona Santiago es doctorando en Psicología Universidad de La Laguna

Marta García es Ayudante doctor de la Facultad de Ciencias Políticas, Sociales y de la Comunicación de la Universidad de La Laguna

M. Luisa Máiquez es Profesora titular de la Facultad de Psicología y Logopedia de la Universidad de La Laguna

M. José Rodrigo es Catedrática de la Facultad de Psicología y Logopedia de la Universidad de La Laguna

Dirección Contacto: Campus de Guajara, 38071, La Laguna, Santa Cruz de Tenerife.

Email: mao.101@me.com

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://remie.hipatiapress.com>

Lifelong Kindergarten: Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers, and Play

Beatriz Villarejo

1) Universidad de Deusto. España.

Date of publication: October 15th, 2019

Edition period: June 2019 – October 2019

To cite this article: Villarejo, B. (2019). Lifelong Kindergarten: Cultivating Creativity through Project, Passion, Peers, and Play [Review of the book]. *REMIE- Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(3), 349-350. doi:10.17583/remie.2019.4713

To link this article: <http://dx.doi.org/doi:10.17583/remie.2019.4713>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CC-BY).

Review

Resnick, M., & Robinson, K. (2017). *Lifelong kindergarten: Cultivating creativity through projects, passion, peers, and play*. MIT press.

Lifelong Kindergarten es un libro que plantea cómo la educación tiene que potenciar el desarrollo del pensamiento creativo, especialmente desde la educación infantil. Unas capacidades necesarias a cualquier edad para prosperar en una sociedad cambiante.

Mitchel Resnick, autor y director del grupo *Lifelong Kindergarten* del Media Lab de Massachusetts Institute of Technology (MIT), lleva más de treinta años dedicado a la educación a través de la tecnología en las escuelas. Experiencias e investigaciones que le han llevado a colaborar en la creación de proyectos internacionales de gran renombre, tales como el lenguaje de programación *Scratch* o los espacios *Computer Clubhouse*.

El libro se desarrolla a través de seis capítulos que tratan temas esenciales en la construcción de las habilidades creativas y en el que se combinan aportaciones teóricas y científicas con la experiencia y las voces de los y las jóvenes participantes. Así encontramos capítulos que profundizan en la creatividad, en los proyectos que se están llevando a cabo en el mundo educativo, en la pasión, en las interacciones con los iguales, en el juego y en la sociedad creativa.

El autor a lo largo del libro hace énfasis en la importancia de aprender a pensar y a actuar de manera creativa, y una manera de potenciarlo es a través de la imaginación, creación, juego, compartir y reflexionar. Por ello, plantea una Espiral del Aprendizaje Creativo en la que muestra el proceso de cómo se fomenta la creatividad y el cual es clave en las actividades y proyectos que se lleven a cabo.

Un aprendizaje que tiene que estar acompañado de la motivación, por el trabajo Duro-Divertido a través de las actividades (*Hard-Fun Activity*), por

350 Villarejo – Lifelong Kindergarten [Book Review]

la inmersión y la reflexión. Sin olvidar que las interacciones con otras personas, como los y las compañeras de clase, son primordiales ya que la persona obtiene más conocimiento, diferentes reacciones y es a través de todo ello que la persona construye nuevas ideas.

Aparecen diversos proyectos y actividades que han investigado y siguen investigando, tanto el autor como los otros miembros del equipo del MIT, algunos de ellos son: Lego bricks, las famosas piezas de construcción de colores; Robotic Workshops, especialmente en el colectivo femenino; *Scratch*, potenciando así con el aprendizaje de código; *The Computer Clubhouse*, un espacio tecnológico abierto después de clase; *Makey Makey* y *Minstorms robotics kit*, que potencia la robótica educativa; además de otros proyectos, con la finalidad de aumentar el aprendizaje y la creatividad de los más pequeños y pequeñas, lo que potenciará la creación de nuevas ideas para avanzar en la sociedad.

Beatriz Villarejo, Universidad de Deusto
beatriz.villarejo@deusto.es