

La inclusión del alumnado de etnia gitana a través de la enseñanza del inglés como lengua extranjera: una intervención en el aula de secundaria a través de los enfoques metodológicos *Design for Change* y *Culturally Responsive Teaching*

Autora: Jennifer Meléndez Luces

Tesis doctoral UDC / 2024

Directora: Pilar Couto Cantero (Universidad de A Coruña)

Codirector: Juan José Bueno Aguilar (Universidad de A Coruña)

Tutora: Pilar Couto Cantero (Universidad de A Coruña)

Programa de doctorado en Equidad e Innovación en Educación

Departamento de Didácticas Específicas y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

NOTA

En esta investigación se emplea el estilo de citación de autores tomando como referencia el manual APA 7ª edición, así como sus respectivas actualizaciones recogidas en el sitio web <http://www.apastyle.org/>

Acreditación de los directores

Departamento de Didácticas Específicas y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Dña. PILAR COUTO-CANTERO, PROFESORA TITULAR DE LA UNIVERSIDAD DE A CORUÑA. DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS Y MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

D. JUAN JOSÉ BUENO AGUILAR, PROFESOR TITULAR DE LA UNIVERSIDAD DE A CORUÑA. DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA.

DIRECTORA, CODIRECTOR Y TUTORA DE LA TESIS PRESENTADA POR:

D.ª Jennifer Meléndez Luces

Titulada: La inclusión del alumnado de etnia gitana a través de la enseñanza del inglés como lengua extranjera: una intervención en el aula de secundaria a través de los enfoques metodológicos Design for Change y Culturally Responsive Teaching

HACEN CONSTAR QUE:

La citada tesis reúne los requisitos teóricos, científicos y metodológicos que debe tener un trabajo de investigación de esta índole, dando su visto bueno para la lectura y defensa para obtener el título de doctor.

A Coruña, 20 de Diciembre de 2023

Pilar Couto-Cantero, Facultad de Ciencias de la Educación – Campus Elviña – s/n
1571 A Coruña Telf.: 981167000/ Ext: 4612 Correo: pilar.couto@udc.es

Juan José Bueno-Aguilar, Facultad de Ciencias de la Educación – Campus Elviña – s/n
1571 A Coruña Telf.: 981167000/ Ext: 1741 Correo: juan.j.buenoa@udc.es

DEDICADO A:

Mis hijos, Pelayo y Covadonga, para despertar en ellos lo que en su día José Heredia Maya denominó “mirada limpia”; siendo esta no la mirada de la inteligencia sino el don de mirar al otro sin prejuicios.

AGRADECIMIENTOS:

A mi tutora y directora de tesis doctoral Pilar Couto Cantero porque sin su apoyo, paciencia y constancia a lo largo de estos 5 años no habría conseguido llegar a la meta y depositar la presente tesis doctoral. Ambas sabemos que ha habido muchas piedras en el camino, tropiezos y zancadillas; pero hemos podido sortearlas y superarlas juntas.

A mi codirector de tesis Juan José Bueno por su paciencia y sus aportaciones en el área en la que él es experto.

A Eduardo Barros Grela pues sin su apoyo no habría tenido el coraje suficiente de matricularme en el programa de Doctorado en Equidad e Innovación en Educación.

Al IES Plurilingüe Rafael Dieste por abrirme las puertas del centro educativo y hacerme sentir siempre como en casa. Y, en especial a Hilda Fraga, quién durante mis prácticas de formación del profesorado en el curso académico 2014-2015 me permitió volar libremente e innovar contribuyendo a quién soy hoy como docente.

A la Comunidad Gitana de “O Portiño” por hacerme ver que he elegido la profesión correcta.

Y, a mi familia, por haber sido y ser el motor que da impulso a todos y cada uno de mis proyectos personales y profesionales.

“Si enseñamos a los niños a aceptar la diversidad como algo normal, no será necesario hablar de inclusión sino de convivencia”

Daniel Comín

RESUMO (200 PALABRAS)

A educación intercultural desempeña un papel crucial na promoción da inclusión de estudantes pertencentes a culturas étnicas minoritarias. En un instituto do noroeste de España, levouse a cabo e con éxito unha investigación de doutoramento empregando a metodoloxía *Design for Change* (DFC) e a Metodoloxía *Culturally Responsive Teaching* (CRT) con fin de incluír na aula de referencia o alumnado xitano mediante o ensino de inglés como lingua estranxeira. Buscase dar resposta a diversos obxectivos como identificar a discriminación, avaliar a inclusión, medir o respecto polas culturas minoritarias, explorar as experiencias dos estudantes procedentes de minorías étnicas, promover o coñecemento da cultura xitana a través da ensinanza do inglés, avaliar a conciencia dos estudantes sobre DFC e CRT e examinar a relación entre a ensinanza da cultura xitana e a redución do absentismo dos estudantes xitanos. Os resultados indican un aumento na motivación e habilidades sociais dos estudantes, así como unha mellora na súa competencia en inglés. Destaca a relevancia de aplicar CRT e DFC, tradicionalmente utilizadas en outras comunidades, para os estudantes xitanos, resaltando o potencial de combinar a ensinanza culturalmente responsable con estratexias innovadoras para crear un entorno educativo inclusivo e equitativo.

RESUMEN (200 PALABRAS)

La educación intercultural desempeña un papel crucial en la promoción de la inclusión de estudiantes pertenecientes a culturas étnicas minoritarias. En un instituto del noroeste de España, se llevó a cabo y con éxito una investigación de doctorado empleando las metodologías *Design for Change* (DFC) y *Culturally Responsive Teaching* (CRT) con el fin de incluir en el aula de referencia al alumnado gitano mediante la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Se da respuesta a diversos objetivos como identificar la discriminación, evaluar la inclusión, medir el respeto por las culturas minoritarias, explorar las experiencias de los estudiantes procedentes de minorías, promover el conocimiento de la cultura gitana a través de la enseñanza del inglés, evaluar el conocimiento de los estudiantes sobre DFC y CRT y examinar la relación entre la enseñanza de la cultura gitana para reducir el absentismo de los estudiantes gitanos. Los resultados indican un aumento en la motivación y habilidades sociales de los estudiantes, así como una mejora en su competencia en inglés. Destaca la relevancia de aplicar CRT y DFC utilizadas con otras etnias para los estudiantes gitanos, resaltando el potencial de combinar la enseñanza culturalmente responsable con estrategias innovadoras para crear un entorno educativo inclusivo y equitativo.

ABSTRACT (200 PALABRAS)

Intercultural education plays a crucial role in promoting the inclusion of students from ethnic minority cultures. In a High School located in the northwest of Spain, doctoral research was carried out successfully using the Design For Change (DFC) methodology and the Culturally Responsive Teaching (CRT) Methodology in order to include Roma students in the reference classroom through I teach it English as a foreign language. It sought to respond to various objectives such as identifying discrimination, evaluating inclusion, measuring respect for minority cultures, exploring the experiences of students from ethnic minorities, promoting knowledge of Gypsy culture through the teaching of English, evaluating students' awareness of DFC and CRT and examine the relationship between teaching Roma culture and reducing absenteeism of Roma students. The results indicate an increase in students' motivation and social skills, as well as an improvement in their English proficiency. It highlights the relevance of applying CRT and DFC, traditionally used in other communities, for Roma students, highlighting the potential of combining culturally responsible teaching with innovative strategies to create an inclusive and equitable educational environment.

GUÍA DE SIGLAS EN ESPAÑOL

ACLAD	(Asociación Ciudadana de Lucha Contra la Droga)
ACIS	(Adaptaciones Curriculares Individualizadas)
AL	(Audición y Lenguaje)
AMPA	(Asociación de madres y padres de alumnos)
CEIP	(Centro de Educación Infantil y Primaria)
DAFO	(Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades)
DUA	(Diseño Universal de Aprendizaje)
DUSI	(Desarrollo Urbano Sostenible Integrado)
EDAR	(Estación Depuradora de Aguas Residuales)
EE. UU.	(Estados Unidos)
EIDUS	(Estrategia DUSI)
ESO	(Educación secundaria Obligatoria)
FAGIC	(Federación de Asociaciones Gitanas de Cataluña)
FRA	(Agencia de los Derechos Fundamentales de la UE)
FSG	(Fundación Secretariado Gitano)
IES	(Instituto de Educación Secundaria)
LOGSE	(Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España)
LOMLOE	(Ley Orgánica por la que se modifica la LOE de 2006)
MCER	(Marco Común Europeo de Referencia)
NEE	(Necesidades Educativas Especiales)
ONCE	(Organización Nacional de Ciegos Españoles)
ONG	(Organización No Gubernamental)
PAHD	(Plan de Acceso al Hábitat Digno)
RISGA	(Renta de Inclusión Social de Galicia)
UE	(Unión Europea)

GUÍA DE SIGLAS EN INGLÉS

CRE	(Culturally Relevant Education)
CRP	(Culturally Responsible Pedagogy)
CRT	(Culturally Responsive Teaching)
EFL	(English as a Foreign Language)
EU	(European Union)
FIDS	(Feel, Imagine, Do and Share)
P21	(Partnership for 21st Century Skills)
PBL	(Project Based Learning)
PLE	(Personal Learning Environment)
STEM	(Science, Technology, Engineering and Mathematics)
UNESCO	(United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)
WEF	(World Eco Forum)

Índice de tablas

Tabla 1	p. 80
Tabla 2	p. 109
Tabla 3	p. 154
Tabla 4	p. 159
Tabla 5	p. 166
Tabla 6	p. 169
Tabla 7	p. 208
Tabla 8	p. 314

Índice de figuras

Figura 1	p. 60
Figura 2	p. 64
Figura 3	p. 160
Figura 4	p. 161
Figura 5	p. 181
Figura 6	p. 200
Figura 7	p. 206
Figura 8	p. 223
Figura 9	p. 224
Figura 10	p. 226
Figura 11	p. 228
Figura 12	p. 242
Figura 13	p. 243
Figura 14	p. 245
Figura 15	p. 246
Figura 16	p. 247
Figura 17	p. 248
Figura 18	p. 249
Figura 19	p. 250
Figura 20	p. 251
Figura 21	p. 253
Figura 22	p. 254
Figura 23	p. 255
Figura 24	p. 256
Figura 25	p. 257
Figura 26	p. 258
Figura 27	p. 259
Figura 28	p. 261
Figura 29	p. 263
Figura 30	p. 264
Figura 31	p. 265
Figura 32	p. 267
Figura 33	p. 268
Figura 34	p. 269
Figura 35	p. 270
Figura 36	p. 272
Figura 37	p. 273
Figura 38	p. 274
Figura 39	p. 275
Figura 40	p. 278

Figura 41	p. 281
Figura 42	p. 283
Figura 43	p. 284
Figura 44	p. 287
Figura 45	p. 289
Figura 46	p. 291
Figura 47	p. 292
Figura 48	p. 292
Figura 49	p. 295
Figura 50	p. 297
Figura 51	p. 300
Figura 52	p. 302
Figura 53	p. 304
Figura 54	p. 311
Figura 55	p. 313

Lista de abreviaturas

(')	(Minutos)
Art.	(Artículo)
h	(Hora)
m	(Metros)
N	(Número)
O1	(Objetivo 1)
O2	(Objetivo 2)
O3	(Objetivo 3)
O4	(Objetivo 4)
O5	(Objetivo 5)
O6	(Objetivo 6)
O7	(Objetivo 7)
p.	(Página)
pp.	(Páginas)
T. Min.	(Tiempo mínimo)
T. Med.	(Tiempo medio)
T. Total	(Tiempo total)

TABLA DE CONTENIDOS

CAPÍTULO I. MARCO INTRODUCTORIO

1.1 Introducción	p.19
1.2 Contextualización	p.20
1.3 Planteamiento y delimitación del problema	p.30
1.4 Antecedentes	p.32
1.5 Objetivos de la investigación	p.36

CAPÍTULO II. MARCO CONCEPTUAL

2.1 La Educación Humanística: El alumnado como parte del proceso educativo.....	p.41
2.2 La escuela intercultural y la inclusión como elemento educativo.....	p.49
2.3 <i>Design Thinking</i>	p.57
2.4 <i>Design for Change</i>	p.69
2.4.1 <i>DFC</i> como elemento integrador de la escuela intercultural.....	p.88
2.4.2 Antecedentes de la implementación de <i>DFC</i>	p.96
2.4.3 Claves y roles en la implementación de proyectos <i>DFC</i>	p.108
2.5 Humanismo y <i>Culturally Responsive Teaching</i>	p.111
2.6 Metodología para la intervención en el aula: la Investigación-Acción.....	p.124

CAPÍTULO III. MARCO EMPÍRICO

3.1 Contexto Sociocultural.....	p.135
3.1.1 La Comunidad Gitana en España.....	p.139
3.1.2 La Comunidad Gitana en Galicia.....	p.150
3.1.3 El poblado gitano de “O Portiño”	p.158
3.2 Selección de la muestra y de los participantes.....	p.165
3.3 Estudio de caso.....	p.167
3.4 Proceso de adaptación de la metodología <i>DFC</i> al estudio de caso mediante una intervención en el aula de secundaria.....	p.169
3.5 Recogida de datos.....	p.171
3.5.1 Entrada en el campo.....	p.171
3.5.2 Diseño de los instrumentos de recogida de datos.....	p.173
3.5.3 Tratamiento de datos.....	p.177
3.6 Intervención en el aula. Diseño, desarrollo y evaluación.....	p.179
3.6.1 Descripción de la intervención en el aula.....	p.179
3.6.2 Fases de la intervención.....	p.183
Fase 0. Introducción.....	p.183
Fase 1. Sentir.....	p.185
Fase 2. Imaginar.....	p.189

Fase 3. Actuar.....	p.196
Fase 4. Compartir.....	p.202
Fase 5. Evolucionar.....	p.205
3.6.3 Esquema resumen de las sesiones.....	p.208
3.6.4 Recursos y materiales empleados durante la intervención.....	p.209
3.6.5 Diversidad en el aula.....	p.212
3.6.6 Dificultades e inconvenientes durante la intervención.....	p.218
3.6.7 Evaluación de la intervención.....	p.221

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE DATOS

4.1 Análisis de datos.....	p.232
4.1.1 Análisis inicial de la prueba de conocimiento de la lengua inglesa.....	p.233
4.1.2 Análisis de las encuestas inicial, intermedia y final.....	p.235
4.1.3 Análisis de la encuesta intermedia.....	p.238
4.2 Análisis de las entrevistas.....	p.306
4.3 Análisis de la motivación del alumnado.....	p.309
4.4. Análisis de los resultados académicos.....	p.312

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES

5.1 Conclusiones.....	p.318
5.2 Limitaciones del estudio.....	p.339
5.2.1 Tamaño de la muestra y representatividad.....	p.339
5.2.2 Duración del Estudio.....	p.340
5.2.3 Instrumentos de recolección de datos.....	p.341
5.2.4 Registros de Asistencia.....	p.341
5.2.5 Ausencia de un grupo de control.....	p.341
5.2.6 Factores externos y variables.....	p.342
5.2.7 Generalización a otros contextos culturales.....	p.343
5.2.8 Sesgo de respuesta y selección.....	p.343
5.3 Futuras líneas de investigación.....	p.343
5.3.1 Impacto a largo plazo.....	p.344
5.3.2 Análisis comparativos con diferentes enfoques pedagógicos...p.344	
5.3.3 Formación docente para la implementación de estas metodologías	p.345
5.3.4 Sensibilidad cultural e inclusión.....	p.345
5.3.5 Participación de las familias en la Comunidad Educativa.....	p.346
5.3.6 Impacto más allá del aula.....	p.346
5.3.7 Comparaciones Interculturales.....	p.346

REFERENCIAS.....	p.348
-------------------------	--------------

Anexos	p.375
ANEXO I – Tabla de control de asistencia.....	p.376
ANEXO II – Análisis comparativo acorde a la asistencia del alumnado.....	p.388
ANEXO III – Prueba de Evaluación Inicial.....	p.389
ANEXO IV – Audio script de la prueba de evaluación del Listening.....	p.394
ANEXO V – Rúbrica para la corrección de la prueba de evaluación inicial.....	p.395
ANEXO VI – Encuesta Inicial: Informe Inicial.....	p.397
ANEXO VII – Entrevistas: Profesora del grupo de referencia y Directora del centro durante el curso académico 2020/2021.....	p.402
ANEXO VIII – Encuesta Intermedia: Informe Intermedio.....	p.410
ANEXO IX – Entrevista con una alumna gitana participante en la implementación de la metodología <i>DFC</i> y <i>CRT</i>	p.416
ANEXO X – Entrevista bajo el formato “Grupo de discusión” a todo el alumnado participante en la implementación de la metodología <i>DFC</i> y <i>CRT</i>	p.420
ANEXO XI – Encuesta Final: Informe Final.....	p.423
ANEXO XII – Gráfica comparativa de las calificaciones obtenidas por los alumnos en inglés como Lengua Extranjera en la 1ª evaluación y la 2ª evaluación.....	p.428
ANEXO XIII – Materiales didácticos creados por la Doctoranda para la implementación de las metodologías <i>DFC</i> y <i>CRT</i>	p.429
ANEXO XIV – Imágenes alumnado trabajando en el prototipo del proyecto <i>DFC</i>	p.434
ANEXO XV – Romani Words used in English and Spanish.....	p.437
ANEXO XVI – Compromisos de participación firmados por la dirección del IES Plurilingüe Rafael Dieste cursos 2019 – 2020 y 2020 – 2021.....	p.438

CAPÍTULO I

MARCO INTRODUCTORIO

CAPÍTULO I

En el presente capítulo se lleva a cabo la introducción del tema objeto de estudio, su contextualización y el planteamiento y delimitaciones del problema. Así mismo se da cuenta de los antecedentes y los objetivos de la investigación.

- 1.1 Introducción
- 1.2 Contextualización
- 1.3 Planteamiento y delimitación del problema
- 1.4 Antecedentes
- 1.5 Objetivos de la investigación

1.1 Introducción

El objetivo de esta tesis es ofrecer una propuesta para la inclusión educativa de las minorías étnicas, en particular de la etnia gitana, tomando como punto de partida el aula de inglés y, como consecuencia directa de ello, la adquisición de una segunda lengua.

Con el objetivo de facilitar el proceso de lectura de la presente tesis de investigación, es esencial imaginar el entorno en el que se llevó a cabo la investigación para tener una mejor comprensión de la tesis de investigación que se ha presentado. La investigación de este caso en particular se llevó a cabo en el IES Plurilingüe Rafael Dieste, situado en la ciudad de A Coruña (España). Como consecuencia de ello, es importante señalar que el entorno social es el origen tanto de las necesidades como de los desafíos existentes en la presente tesis doctoral son derivados de este contexto social.

Esta tesis doctoral se divide en los siguientes capítulos:

- **Introducción.** Sección actual y antes de dar comienzo a la lectura del marco teórico se ofrece una visión general con la contextualización, el planteamiento y delimitación del problema, los antecedentes y los objetivos de la investigación.
- **Marco Conceptual.** Este capítulo está dedicado a la justificación teórica que constituye la base y justificación teórica del posterior estudio empírico que se realiza en la presente tesis doctoral.
- **Marco Empírico.** En este capítulo se explica el desarrollo metodológico (contexto sociocultural, selección de la muestra, recogida de datos, método, etc.).
- **Análisis de datos.** Este capítulo recoge el análisis de los datos obtenidos tras la implementación de la investigación en un centro de Educación Secundaria.

- **Conclusiones.** Este último capítulo recoge las conclusiones finales tras el estudio empírico e incluye además las posibles limitaciones y futuras líneas de investigación.

1.2 Contextualización

El presente trabajo de investigación titulado *La inclusión del alumnado de etnia gitana a través de la enseñanza del inglés como lengua extranjera: una intervención en el aula de secundaria a través del enfoque metodológico Design for Change* parte de la premisa de que las oportunidades educativas deberían ser iguales para todos. En otras palabras: la educación debería influir de manera significativa en las oportunidades de vida de una persona (éxito en el mercado laboral, preparación para la ciudadanía democrática y desarrollo humano en general); del mismo modo que las oportunidades en la vida de los seres humanos no deberían estar determinadas por circunstancias moralmente arbitrarias de su nacimiento como lo son la clase social, la etnia o el género. Es por ello por lo que es necesario determinar que una cosa es la *igualdad de oportunidades* y otra muy distinta la *igualdad de oportunidades educativas*, tal y como resalta Christopher Jencks (1988). Es por ello por lo que, la presente tesis doctoral surge con el fin de acercar dicha *igualdad de oportunidades educativas* al alumnado en su totalidad, pero, específicamente, a aquel perteneciente a minorías étnicas en los centros educativos de Galicia y, en particular, al alumnado de etnia gitana.

En consecuencia, el Sistema Educativo (como elemento participante de la sociedad contemporánea en la que vivimos) debería garantizar que la comunidad avanza hacia una educación más equitativa y encaminada hacia la justicia social. Garantizando a su vez que, las diferencias entre seres humanos no promuevan la exclusión y/o la discriminación social, laboral o educativa de estos tal y como aparece argumentado en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (Naciones Unidas, 2015). De igual modo, y tal y como establece el Artículo 27 de la Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978:

“1. Todos tienen derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.

2. La educación tendrá por objetivo el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respecto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos e hijas reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.
6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.
7. Los profesores, los padres y, en su caso, el alumnado intervendrá en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.
8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.
9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.
10. Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca.”

Asimismo, los derechos para la infancia de la Organización de las Naciones Unidas (de ahora en adelante UNESCO), establecen que todos los niños tienen derecho a una educación siendo esta no solo entendida como el desarrollo de la lectoescritura (leer y escribir) sino que, a su vez, se debe centrar en el desarrollo personal de cada infante como ser humano con el objetivo de que este pueda formar parte de la sociedad y convivir con ella. La UNESCO también recalca el acceso a una educación sin discriminación. Se entiende, además, la discriminación como “toda distinción,

exclusión, limitación o preferencia, fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza”. (El derecho del niño a la educación bajo la dirección de Gaston Mialaret. UNESCO, 1979. Paris, p. 28)

No obstante, cada día las diferencias existentes entre los alumnos y alumnas¹ (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021a) que acuden a los centros educativos de nuestro país (España) y – específicamente – nuestra Comunidad Autónoma (Galicia), son más evidentes. Dichas diferencias (sociales, culturales y económicas) existentes entre ellos afectan a la forma en la que el alumnado accede al sistema educativo y, por consiguiente, la educación que reciben también se ve afectada. Estas diferencias son todavía mucho más evidentes cuando se trata de alumnado perteneciente a minorías étnicas como en el caso de aquel alumnado pertenecientes a la comunidad gitana. A pesar de la existencia y conocimiento por parte del profesorado de dichas diferencias, existe a su vez una tendencia generalista en el Sistema Educativo que regido por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, ensombrece estas diferencias, así como la forma en la que se tratan bajo el ideario de igualdad de oportunidades para todos. Dicha generalización bajo la que actualmente se educa e imparte clase en los centros educativos españoles está ligada a la idea de que diferenciar es sinónimo de discriminar (G. Gay, 2018). Y, por consiguiente, se considera que implementar contenidos al igual que metodologías que nos permitan ensalzar dichas diferencias no favorece la inclusión del alumnado puesto que, más allá de dar cabida en un mismo contexto a la realidad multicultural de nuestro país, se estaría señalando a aquellos que por cuestiones de etnia, religión,

¹ Entre 2019 y 2021, debido a la mejora de los servicios de apoyo e infraestructura, el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España informó un aumento en el número de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) que asisten a la escuela. Además, según el informe, cada vez más hispanohablantes de procedencia extranjera se están inscribiendo en las escuelas españolas. El informe enfatiza también la necesidad de abordar las disparidades socioeconómicas en la educación porque los estudiantes de bajos ingresos pueden tener más problemas para tener éxito en la escuela. De igual modo, los estudiantes con pocos recursos económicos de España han abandonado la escuela y tienen un bajo rendimiento académico debido a la crisis económica.

sexo, ideología o cuestiones socioeconómicas son “distintos” del resto. Como resultado, el conjunto total del alumnado recibe una educación dominada por el ideario occidental y monopolizada por la creencia de que aquello que se debe enseñar en la escuela es lo que representa a la mayoría. Una mayoría considerada a fin de cuentas “normal” y que, a su vez, invita a que el alumnado incapaz de encorsetarse bajo dicha definición se considere inferior por el simple hecho de que sus vivencias, sus experiencias, sus intercambios culturales, su forma de ver y comprender la vida corresponden a unos códigos culturales distintos a los de la mayoría y grupo dominante. Las diferencias previamente mencionadas son las que contribuyen a la existencia de una realidad intercultural en las aulas y en los centros educativos; realidad que, a su vez, debería contribuir a la formación y capacitación de un alumnado que debe estar preparado para afrontar, entender y respetar las características de la sociedad, cada vez más intercultural, en la que vivimos.

Para el desarrollo de nuestra investigación-acción en el aula hemos utilizado el término “interculturalidad” entendido desde la perspectiva de un nuevo enfoque educativo que es a su vez “continuo e inclusivo” cuyos objetivos son: incrementar la equidad educativa, superar el racismo, la discriminación y la exclusión social; favorecer la comunicación y las ventajas de los intercambios culturales; fomentar el aprendizaje cooperativo para mejorar la convivencia entre culturas y apoyar el cambio social para acercarnos a una sociedad justa, solidaria y respetuosa (Portal Europeo de la Juventud, 2021). Partiendo de esta premisa, así como de la definición del término, tal y como aparece definido por Guerrero (25-29, 1999), entendemos la interculturalidad como la iniciativa de impulsar procesos de intercambio mediante la implementación de medidas sociales, políticas y comunicativas para así, de esta forma, “construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas” (Walsh, 2005: 6-7).

En relación con lo mencionado en el párrafo anterior, es importante – además – recalcar que uno de los ámbitos de investigación-acción en el aula que quizás se ha desarrollado en menor medida es el de la Educación Intercultural (Walsh, 2005), ya que en determinadas escenas se carece de especialistas o formadores que estén libres de prejuicios sobre los grupos sociales a los que pertenece el alumnado sobre

los que recaerá la acción educativa propiamente dicha. Los centros educativos y en particular, las escuelas e institutos, deben – por consiguiente – prepararse para acoger a una sociedad que está cambiando de forma continua. Entre estos cambios, uno de los aspectos más importantes que debemos tener en cuenta es el factor intercultural que inunda las aulas resultado de políticas europeas de integración e inclusión social (Cabra de Luna, 2019; Fresno et al., 2021).

Sin embargo, la cuestión abordada, así como la inclusión del alumnado perteneciente a la comunidad gitana sigue sin ser abordado en su extensa mayoría por la comunidad educativa que, cargada de prejuicios, pone su foco de atención en otros aspectos como el abandono prematuro de la educación obligatoria; los problemas de absentismo escolar; la falta de puntualidad; los problemas de conducta; así como la formación de *ghettos* dentro de los propios centros educativos (Del poblado gitano a la escuela pa(ya: Unidad Didáctica. Meléndez-Luces, 2015). Todos ellos efectos – disfrazados de problemas – de una falsa inclusión social y educativa que, más allá de beneficiarse de las diferencias; reniega de ellas hasta eliminarlas por completo mientras trata de alienar a los constructos de un grupo étnico minoritario, que desvían a su vez el foco de atención de lo verdaderamente importante: que la no aceptación de las diferencias culturales del alumnado perteneciente a la comunidad gitana es perjudicial para la inclusión y alcance de la igualdad de oportunidades educativas.

Como consecuencia de lo anteriormente citado y sin olvidar que todo el mundo debería poder disfrutar de igualdad de oportunidades, esta propuesta de Tesis Doctoral abordará el tema de la inclusión del alumnado de etnia gitana a través de la enseñanza de las lenguas extranjeras: en particular, la enseñanza del inglés como lengua extranjera (por sus siglas en inglés EFL *English as a Foreign Language*). Si bien es cierto que en cuanto a la integración e inclusión del alumnado de etnia gitana se han escrito varias investigaciones, también es cierto que resulta difícil encontrar investigaciones en las que se trate el tema objeto de estudio desde la perspectiva de la enseñanza de las lenguas extranjeras. No obstante, existen investigaciones como las desarrolladas por Suzanne Majhanovich *et al.*(2017) que demuestran los beneficios del aprendizaje de lenguas extranjeras como herramientas de inclusión

(O'Brien, 2023); así como prácticas inclusivas llevadas a cabo en el aula de inglés con resultados positivos para inclusión del alumnado (Smith, 2021).

Llegados a este punto, es necesario justificar el origen de lo que, de ahora en adelante, será nuestra propuesta de Investigación-Acción para la inclusión del alumnado de etnia gitana en el aula de referencia a través de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, cuyas siglas en el contexto internacional son EFL (English as a Foreign Language); siglas y terminología que emplearemos de ahora en adelante.

El origen de este proyecto de tesis doctoral está fundamentado en la experiencia personal vivida en un el Instituto Plurilingüe de Educación Secundaria “Rafael Dieste” de la ciudad de A Coruña. Este centro, entre otras muchas, tiene una característica particular: la diversidad de su alumnado². Entre esta amplia diversidad nos encontramos al grupo étnico minoritario sobre el que gira nuestra investigación: la comunidad gitana.

Tras las observaciones realizadas durante el periodo de prácticas del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas durante el curso académico 2014 – 2015, hemos podido comprobar que el alumnado de etnia gitana no es tratado en igualdad de condiciones al resto del alumnado por el simple hecho de pertenecer a este grupo social. Este trato diferente es, a su vez, percibido por los demás miembros del alumnado del centro lo que conlleva a la segregación no solo dentro del aula sino fuera de esta. Con base en los motivos expuestos, durante los cursos académicos 2019-2020 y 2020-2021 hemos decidido llevar a cabo una Investigación-Acción en aula con un importante objetivo: la inclusión del alumnado de etnia gitana a través de EFL. Objetivo que en un principio puede presentarse arduo pero que, sin embargo, es real y, desde nuestro punto de vista, alcanzable. Para ese fin, hemos tomado la decisión de implementar la corriente metodológica *Design for Change* en combinación con el *Culturally Responsive Teaching*.

² Documentación oficial del centro IES Plurilingüe Rafael Dieste: *Proxecto Educativo IES Plurilingüe Rafael Dieste, Normas de Organización e Funcionamento do Centro, Concrección anual do plan Xeral de Atención a Diversidade, Concrección Curricular IES Plurilingüe Rafael Dieste y Plan de Igualdade*.

En relación con la introducción previamente realizada, así como a los objetivos previamente discutidos, consideramos que la presente Tesis Doctoral da respuesta a dos líneas de investigación del programa de Doctorado Interuniversitario en Equidad e Innovación Educativa: innovación para la equidad educativas, y procesos de inclusión y exclusión socioeducativa. El presente trabajo de investigación parte de la premisa de que las oportunidades educativas deben ser iguales para todos y que la educación debe influir de manera significativa en las oportunidades de vida de una persona. Sin embargo, las diferencias sociales, culturales y económicas existentes entre los estudiantes afectan a la forma en que acceden al sistema educativo y a la educación que reciben. Esto es especialmente evidente en el caso de los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas, como la comunidad gitana. Es por ello por lo que el Sistema Educativo debe garantizar una educación más equitativa y justa para todos, sin discriminación ni exclusión, tal y como establecen la Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948, Artículo 7 y Artículo 26; y la Constitución Española, 1978, Artículo 14 y Artículo 27. Todos los niños tienen derecho a una educación que no solo se centre en el desarrollo de la lectoescritura, sino también en su desarrollo personal como ser humano. Por lo tanto, la discriminación en la educación debe evitarse en todas sus formas.

La integración del alumnado de etnia gitana en España sigue siendo un tema de preocupación para los especialistas en equidad e innovación educativa. A pesar de los esfuerzos realizados en las últimas décadas para mejorar la inclusión y el rendimiento académico de este colectivo, los datos siguen mostrando una brecha significativa en comparación con el resto de la población escolar. Uno de los principales desafíos en la integración de los estudiantes gitanos en el sistema educativo español es el choque cultural que a menudo experimentan al entrar en el entorno escolar. Los estudiantes gitanos a menudo provienen de comunidades donde la educación formal no tiene tanta importancia como en otras culturas, lo que puede hacer que se sientan incómodos en un ambiente de aprendizaje tradicional. Es importante que los profesores y el personal escolar estén capacitados para comprender y respetar las diferentes culturas y experiencias de los estudiantes, y para crear un ambiente de aprendizaje acogedor y adaptado a sus necesidades.

El reto persistente de integrar a los estudiantes gitanos en el sistema educativo español ha sido objeto de investigación y debate político entre expertos en equidad e innovación en educación. Para comprender mejor la situación y desarrollar soluciones adecuadas, es fundamental examinar los datos, encuestas e investigaciones existentes sobre este tema. Los datos proporcionados por un estudio realizado por la Fundación Secretariado Gitano (FSG) en 2019 revelaron que la tasa de abandono escolar prematuro entre la población gitana en España era del 64 %, cifra considerablemente superior al 13,1 % de media de la población general (Fundación Secretariado Gitano, 2019). Esta disparidad destaca la necesidad de abordar los factores culturales, sociales y económicos que contribuyen a la desigualdad educativa que experimenta la comunidad romaní.

En consecuencia, uno de los aspectos clave para abordar el choque cultural que experimentan los estudiantes romaníes es promover la sensibilidad y la conciencia cultural entre los educadores. Varios estudios como los de Calvo *et al.* (2016) o Jordán (2007) enfatizan la importancia de brindar a los docentes una formación intercultural, que los dote de los conocimientos y habilidades necesarios para comprender y respetar los diversos orígenes culturales de sus alumnos. Además, la incorporación de elementos de la cultura romaní en el plan de estudios puede mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes romaníes y fomentar un entorno más inclusivo.

Otro factor importante para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes romaníes es la implementación de apoyo e intervenciones específicas. La investigación “Costes de la movilidad entre gitanos y gitanas con trayectorias de éxito” llevada a cabo por Bereményi *et al.* (2018) demostró que los programas integrales que incluyen tutoría, tutoría y participación familiar pueden mejorar significativamente los resultados educativos de los estudiantes romaníes. Dichos programas también pueden ayudar a abordar las barreras sociales y económicas que a menudo obstaculizan su éxito académico.

Además, fomentar la colaboración entre las escuelas, las familias y la comunidad gitana es fundamental para crear una red de apoyo para los estudiantes. El estudio

“How do vulnerable Youth complete Secondary Education? The key role of families and the community de García-Carrión *et al.*(2018) también destacó el impacto positivo de las acciones educativas basadas en la comunidad, como talleres participativos y actividades extraescolares, en la participación y el rendimiento escolar de los estudiantes romaníes. En consecuencia, abordar la desigualdad educativa que experimentan los estudiantes gitanos en España requiere un enfoque multifacético que implica la formación en sensibilidad cultural de los educadores, programas de apoyo específicos y la colaboración entre las escuelas, las familias y la comunidad gitana. La investigación continua y el desarrollo de políticas en esta área son cruciales para garantizar la equidad y la innovación en la educación para todos los estudiantes.

Otro desafío que afronta el alumnado gitano es la discriminación y el estigma que aún persisten en nuestra sociedad. Los estudiantes gitanos a menudo se encuentran con actitudes discriminatorias en la escuela, lo que puede afectar negativamente su autoestima y su motivación para aprender. Es fundamental que se promueva la igualdad y el respeto por la diversidad cultural en el aula, y que se aborden las actitudes discriminatorias de manera proactiva. Ambos aspectos (la discriminación y la estigmatización) siguen siendo desafíos importantes para los estudiantes gitanos en el sistema educativo español. Estas actitudes negativas pueden tener efectos perjudiciales en su autoestima, motivación y rendimiento académico. Por lo que abordar este problema requiere un enfoque proactivo que promueva la igualdad y el respeto por la diversidad cultural en el aula.

Las investigaciones han demostrado que la discriminación contra los estudiantes romaníes está generalizada en los entornos educativos. Un estudio de la Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (FRA) en 2018 encontró que el 20% de los niños gitanos en España sufrieron discriminación en la escuela, lo que afectó negativamente su rendimiento y asistencia escolar (Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, Capítulo 5, 2018). Esto subraya la importancia de abordar los prejuicios y la discriminación en el entorno escolar.

Una estrategia para combatir la discriminación y fomentar el respeto cultural es a través de la implementación de políticas y prácticas contra la discriminación en las escuelas. Un estudio de Carrasco *et al.*(2017) destacó el papel del liderazgo escolar en la promoción de una cultura escolar inclusiva que valora la diversidad y desalienta el comportamiento discriminatorio. Por consiguiente, al desarrollar y hacer cumplir políticas claras contra la discriminación, las escuelas pueden crear un entorno más acogedor y solidario para los estudiantes romaníes. Las escuelas tienen la capacidad de cultivar un ambiente que acepte mejor a los alumnos romaníes mediante la formulación y el mantenimiento de reglamentos que sean muy claros sobre la prohibición de la discriminación.

La incorporación de la cultura gitana en el currículo académico constituye un método fundamental que puede utilizarse para superar estas dificultades. Educar a los niños sobre la cultura gitana tiene el potencial de mejorar la capacidad de los estudiantes para entenderse y apreciarse unos a otros, así como el sentido de identidad de los estudiantes y el sentido de orgullo por sí mismos. Además, es esencial que los educadores y otro personal escolar reciban capacitación para interactuar efectivamente con estudiantes que provienen de una variedad de orígenes culturales y adaptar sus métodos de enseñanza para cumplir con los requisitos específicos de cada estudiante individual.

Es fundamental que las escuelas brinden a sus educadores capacitación en educación intercultural, además de implementar cambios de política, para combatir las actitudes y comportamientos discriminatorios. Según un estudio realizado por Guidetti (2009) se ha demostrado que los programas de formación docente intercultural mejoran la comprensión y el respeto de los docentes por la diversidad cultural, así como también disminuyen la adherencia de los docentes a las ideas preconcebidas y los sesgos. Esto, a su vez, tiene el potencial de establecer una atmósfera de aprendizaje que sea más acogedora para todos los estudiantes, especialmente para aquellos que son miembros de la comunidad romaní.

Por último, pero no menos importante, fomentar conexiones agradables entre estudiantes de origen gitano y no gitano puede contribuir a la reducción de

estereotipos y al aumento de la comprensión mutua. Los enfoques de aprendizaje cooperativo, que permiten a los estudiantes de diferentes orígenes trabajar juntos para lograr objetivos similares, demostraron ser exitosos en la reducción del sesgo y la promoción de la cohesión social en varios estudios realizado por Gillies *et al.*(2012) y Navarro *et al.*(2015) entre otros.

En conclusión, abordar los problemas de discriminación y estigma que enfrentan los estudiantes romaníes exige una estrategia integral. Esta estrategia debe incluir políticas contra la discriminación, formación docente intercultural y estrategias que promuevan interacciones positivas entre estudiantes que provienen de una variedad de orígenes. La implementación de estas políticas permitirá que las escuelas cultiven una atmósfera de aprendizaje que sea más acogedora y tolerante con todos los estudiantes, especialmente con los que se identifican como romaníes. Por consiguiente, es vital hacer frente a las barreras culturales y la discriminación que aún existen en nuestra sociedad para crear una educación más equitativa e inclusiva para el alumnado gitano en España. Esto nos permitirá alcanzar nuestra meta de una educación más equitativa e inclusiva. Las técnicas importantes para lograr este objetivo incluyen la enseñanza de la cultura romaní como parte del plan de estudios estándar y la capacitación en competencia intercultural de los trabajadores de las instituciones educativas. Además de esto, es de suma importancia cultivar un ambiente de aprendizaje acogedor que se adapte a los requisitos específicos de todos y cada uno de los estudiantes. Podemos trabajar juntos para brindar una educación más equitativa e inclusiva para todos los estudiantes si todos los actores involucrados en la educación están dispuestos a comprometerse y colaborar entre sí.

1.3 Planteamiento y delimitación del problema

Desde hace un tiempo a esta parte, en el mundo de la educación, comenzó a considerarse que la integración debía convertirse en inclusión. Y, a pesar de que – en teoría – los educadores trataron de asegurarse de que todo el alumnado accedía de manera igualitaria al currículum, dicho objetivo no siempre llegó a alcanzarse. Un claro ejemplo es el del alumnado perteneciente a minorías étnicas, específicamente, el alumnado de etnia gitana. Si bien es cierto que en algunas zonas geográficas de

España su inclusión es más plausible como en Andalucía; en otras zonas de España, como Galicia, la inclusión de estas minorías es apenas perceptible.

El problema es aún mayor cuando se trata de acercar el currículo de la asignatura de una lengua extranjera de manera igualitaria a todo el alumnado. De hecho, generalmente algunos profesores consideran que el alumnado perteneciente a esta minoría étnica ya tiene suficientes dificultades lidiando con asignaturas troncales por su falta de competencia en cuanto a su comprensión lectora en castellano. Por lo que, el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras pasa a relegarse a un segundo lugar hasta el punto de que, en ocasiones (tal y como ocurría en el centro educativo en el que llevamos a cabo nuestro proyecto de investigación-acción en el aula) la enseñanza de lenguas extranjeras a dicho alumnado pasa a ser escasa o inexistente. En ocasiones, son los padres de los propios alumnos los que – al igual que el profesorado – consideran que el aprendizaje de lenguas extranjeras es innecesario para el desarrollo personal de sus hijos e hijas y que, en proporción, necesitan aprender cosas que sean más “importantes” para ellos, y consiguientemente, más transferibles para sus vidas. Sin embargo, cuando el objetivo y fin ineludible de la educación es ofrecer igualdad de oportunidades, así como un acercamiento de manera igualitaria al currículo, no podemos negarle al alumnado perteneciente a minorías étnicas el derecho de conocer, y por consiguiente, aprender una o varias lenguas extranjeras, ya que – haciéndolo – no solo no estaremos educando de forma justa y en igualdad a todos los miembros de la comunidad educativa; sino que, también, estaremos favoreciendo la inclusión del alumnado gitano –así como aquel alumnado perteneciente a otras minorías – con el fin de contribuir a la eliminación de barreras sociales.

Llegados a este punto, debemos cuestionar y pensar en las siguientes cuestiones: ¿Cuál es el objetivo de la enseñanza y aprendizaje de idiomas? ¿Para qué enseñamos lenguas extranjeras? ¿Qué expectativas tenemos sobre nuestro alumnado? ¿Qué beneficios les estamos aportando? Y el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras con el que esperamos que dichos alumnos aprendan: ¿es el correcto? ¿Dará respuesta a todos los propósitos previamente identificados?

La respuesta a estas preguntas es clave para comprender la necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas que permitan la inclusión del alumnado de etnia gitana en la enseñanza de lenguas extranjeras. En este sentido, es importante señalar que el aprendizaje de una lengua extranjera no solo contribuye al desarrollo de habilidades comunicativas, sino que también promueve el desarrollo cognitivo y social de los estudiantes. Además, la enseñanza de lenguas extranjeras se ha convertido en una necesidad en un mundo globalizado, donde la comunicación intercultural y la competencia lingüística son esenciales para el éxito personal y profesional (Block *et al.* 2004).

No obstante, la enseñanza de lenguas extranjeras se ha convertido en una fuente de desigualdad para el alumnado de etnia gitana. La falta de recursos y estrategias pedagógicas adecuadas, así como la falta de formación específica del profesorado, han dificultado su inclusión en este ámbito. Es necesario, por tanto, desarrollar medidas específicas que permitan abordar esta problemática desde una perspectiva más inclusiva. Entre estas medidas, destacamos la necesidad de contar con un currículum inclusivo, que tenga en cuenta la diversidad cultural y lingüística del alumnado. Asimismo, es necesario desarrollar estrategias pedagógicas que fomenten la participación activa del alumnado y que sean sensibles a sus necesidades y habilidades lingüísticas. Es importante también establecer una colaboración estrecha con las familias y comunidades locales, para asegurar que los objetivos y expectativas de la enseñanza de lenguas extranjeras sean compartidos por todos los actores involucrados.

En definitiva, la inclusión del alumnado de etnia gitana a través la enseñanza de lenguas extranjeras es esencial para asegurar su inclusión y para fomentar una educación equitativa y de calidad. Desde una perspectiva académica debemos comprometernos a desarrollar medidas concretas que permitan abordar esta problemática, asegurando la igualdad de oportunidades y el acceso a una educación de calidad para todos los estudiantes.

1.4 Antecedentes

En una de sus últimas publicaciones, Geneva Gay definía la metodología pedagógica “Culturally Reponsive Teaching” como el uso de “el conocimiento cultural, las experiencias previas, los marcos de referencia, así como los estilos de trabajo del alumnado étnicamente diverso con el propósito de hacer que el aprendizaje sea más relevante y efectivo para dicho alumnado” (2010, p.31). De igual modo, Gloria Ladson-Billings defiende que el enfoque pedagógico en el que se centra la enseñanza mediante el uso del “Culturally Responsive Teaching” es una pedagogía que empodera al alumnado no solo a nivel intelectual; sino que también a nivel social, emocional y político, ya que se hace uso de referentes culturales con el fin de transmitir e impartir conocimiento, habilidades y actitudes (2009 y 2021). Aquellos profesores capaces de incluir esta metodología en sus aulas son capaces de ver la cultura como una fuerza que puede ser empleada, a su vez, de manera efectiva con el fin de mejorar los logros tanto a nivel académico como social. De acuerdo con varios académicos que han llevado a cabo estudios de investigación sobre esta metodología, el profesorado se centra en prácticas pedagógicas, concepciones de enseñanza y relaciones sociales que contribuyen a mejorar la justicia social. Mayoritariamente, porque dicho profesorado tiene la capacidad de establecer una relación entre el currículo establecido por las leyes educativas y las experiencias personales del alumnado a nivel social, familiar y cultural. Dicho de otro modo, el profesorado es capaz de facilitar la entrada de las experiencias culturales de los alumnos, estableciendo un hilo conductor con las comunidades locales en las que se encuentran los centros educativos, mediante la creación de experiencias de aprendizaje compartidas y reconociendo las diferencias culturales como fuerzas sobre las que diseñar los programas educativos. El profesorado que pone en práctica esta metodología entiende, además, que la educación no es apolítica y, como resultado, ayudan al alumnado a entender su rol como agentes del cambio dentro de la sociedad a la que pertenecen. Son profesores que inspiran, motivan, inculcan valores y conocimiento, alimentan el orgullo racial derivado de las diferencias culturales y defienden la necesidad de un sistema equitativo.

Uno de los mejores ejemplos prácticos de dicha metodología puede encontrarse en el libro de Ladson-Billings *The Dreamkeepers: Successful Teachers of African*

American Children publicado en 2009. En el relata la experiencia de 8 profesores que imparten clase a alumnos afroamericanos. Estos profesores desarrollan con éxito su actividad docente porque incluyen la cultura de los alumnos como elemento vehicular para el aprendizaje; se centran en el alumno como elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje; son creativos; y desarrollan la competencia cultural mientras cultivan la conciencia sociopolítica entre el alumnado. De hecho, en este notable estudio, Ladson-Billings, nos cuenta cómo uno de los profesores empleó la música rap como un vehículo para enseñar poesía a los estudiantes afroamericanos, lo que permitió a sus estudiantes superar a los estudiantes de otras escuelas que no utilizaron este enfoque; otro profesor involucró a los padres de los alumnos mediante la creación de un programa de "artista o artesano" que permitió a las familias compartir su sabiduría y conocimiento con los estudiantes al permitir que los estudiantes aprendan de aquellas personas que forman parte de la comunidad. En una dirección diferente, una maestra animó a sus alumnos a usar su idioma nativo idiomas en clase mientras aprenden el idioma estándar simultáneamente, lo que resulta en que sus alumnos notable capacidad para hablar con fluidez ambos idiomas.

Estudios similares de enseñanza culturalmente sensible llevados a cabo por Gehlbach (2014); Johnson, Nyamekye, Chazan y Rosenthal (2013); Gay (2010); Delpit (1995); Lipman (1995); Maiga (1995); Shujaa (1995) y Tate (1995), registraron éxitos académicos similares de estudiantes en diferentes materias. La razón por la cual los maestros que practican una enseñanza culturalmente receptiva tienen éxito es que están entusiasmados con su trabajo; son respetuosos con los padres y entienden el comportamiento del alumnado de color. En otras palabras: la dualidad de operar en muchos mundos: el mundo de su entorno familiar, en el mundo de la comunidad escolar, y en el mundo de la comunidad global.

En consecuencia, mediante el uso del *CRT*, el profesorado apoya la cultura del alumnado como parte integral de la experiencia escolar lo que deriva en pocos problemas de disciplina en las aulas y una mayor tasa de asistencia. Como resultado, el alumnado obtiene mejores calificaciones, experimentan un mejor éxito académico y desarrollan la conciencia y competencia crítica.

La conexión entre el Culturally Responsive Teaching (*CRT*) y la metodología Design for Change (*DFC*) es fundamental en el ámbito de la equidad e innovación educativa, ya que ambas perspectivas comparten la premisa de que es necesario un enfoque más inclusivo y centrado en el estudiante para promover un cambio significativo en la educación y en la sociedad en general. Tal y como hemos visto previamente, el *CRT* es una teoría pedagógica que busca abordar las desigualdades en la educación al reconocer y valorar las diversas identidades culturales y étnicas de los estudiantes. Esta perspectiva se basa en la premisa de que la cultura es un componente esencial de la identidad de los estudiantes y que es necesario tener en cuenta sus antecedentes culturales para proporcionar una educación de calidad. El *CRT* también hace hincapié en la importancia de que los estudiantes se sientan valorados y respetados en el aula, independientemente de su origen cultural, para mejorar su desempeño académico y su bienestar emocional.

Por otro lado, la metodología Design for Change – *DFC* – se enfoca en capacitar a los estudiantes para que se conviertan en agentes de cambio en sus comunidades. Esta perspectiva se basa en la idea de que los estudiantes tienen la capacidad de identificar problemas en sus comunidades y de proponer soluciones innovadoras y efectivas. La metodología *DFC* se centra en el desarrollo de habilidades para la vida, como la empatía, la colaboración y la creatividad, y en el fomento de la ciudadanía global.

La conexión entre el *CRT* y la metodología *DFC* radica en la necesidad de una educación más inclusiva y centrada en el estudiante. Ambas perspectivas enfatizan la importancia de tener en cuenta las diversas identidades culturales de los estudiantes y de promover el respeto y la valoración de la diversidad en el aula y en la sociedad en general. Además, ambas perspectivas abogan por un enfoque más práctico y enfocado en el cambio social, en el que los estudiantes tienen un papel activo en la transformación de sus comunidades.

El *CRT* y la metodología *DFC* pueden combinarse para proporcionar una educación más efectiva y equitativa. Por ejemplo, la metodología *DFC* puede ser utilizada para involucrar a los estudiantes en la identificación de problemas en sus comunidades

relacionados con la equidad y la inclusión. Los estudiantes pueden trabajar juntos para proponer soluciones innovadoras y efectivas que aborden estos problemas desde una perspectiva culturalmente sensible. La implementación de estas soluciones puede mejorar la inclusión y la equidad en la comunidad y como resultado en la escuela.

Además, el *CRT* puede ser utilizado como una lente para analizar los problemas identificados por los estudiantes. El enfoque culturalmente sensible del *CRT* puede ayudar a los estudiantes a comprender mejor los problemas y a desarrollar soluciones que aborden las necesidades específicas de los miembros de la comunidad. Al unir el *CRT* y la metodología *DFC*, los estudiantes aprenden a abordar los problemas de manera más efectiva y a promover el cambio social positivo.

En conclusión, la combinación de *CRT* y *DFC* puede ser una poderosa herramienta para la innovación educativa y la equidad en la educación. Al utilizar elementos de ambos enfoques, se puede fomentar un ambiente de aprendizaje inclusivo, colaborativo y centrado en el estudiante, que valora y respeta las diversas culturas y perspectivas, fomenta la confianza mutua y el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, y promueve el cambio social y la mejora de las comunidades. Esto puede ayudar a preparar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos activos y comprometidos, capaces de enfrentar los desafíos sociales y contribuir al desarrollo sostenible de sus comunidades y del mundo en general.

1.5 Objetivos de la investigación

Tras haber desarrollado el planteamiento de la investigación, se propusieron una serie de objetivos específicos que están a su vez relacionados con el objetivo general; a los que se da respuesta a lo largo de la investigación. A continuación, se plantean el objetivo general y los objetivos específicos que marcan el desarrollo de la presente investigación.

Objetivo general

El objetivo general de la presente investigación es promover la inclusión del alumnado de etnia gitana en la realidad educativa de los centros de enseñanza

especializados en Educación Secundaria mediante el aprendizaje de segundas lenguas. Con ese objetivo en mente, se ha llevado a cabo una investigación-acción participativa en un aula de 1º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) ubicada en un IES de la Ciudad de A Coruña.

Objetivos específicos

Con el fin de alcanzar dicha meta, en esta investigación se han planteado a su vez 7 objetivos específicos con los que hemos conseguido abordar la problemática previamente presentada y existente en el centro educativo. A continuación, pasamos a determinar cuáles han sido los objetivos específicos abordados en la presente tesis doctoral:

- O1: Identificar la existencia de discriminación en el centro educativo y el aula por parte del alumnado.
- O2: Saber, por parte del alumnado, el grado de inclusión existente en el centro educativo o no.
- O3: Conocer hasta que punto el alumno siente que su cultura es respetada por la comunidad escolar.
- O4: Conocer la experiencia previa del alumnado participante en la investigación en cuanto a la convivencia con alumnado procedente de culturas étnicas minoritarias.
- O5: Fomentar el conocimiento de la cultura gitana a través de la enseñanza del inglés como Lengua Extranjera (EFL por sus siglas en inglés).
- O6: Obtener datos para conocer hasta qué punto el alumnado es consciente o no del uso de la metodología *DFC* y *CRT*.
- O7: Relacionar la enseñanza de la cultura gitana como herramienta que previene el absentismo escolar entre el alumnado gitano.

Para obtener datos que den respuesta a dichos objetivos específicos, hemos llevado a cabo un total de tres informes: informe inicial, intermedio y final. No obstante, el análisis que posteriormente se realizó se basó en los datos obtenidos exclusivamente en el informe intermedio, en primer lugar porque en este informe se recogen los datos más significativos y, en segundo lugar, por limitaciones de espacio

en el formato de una tesis doctoral. Dichos informes están a su vez divididos en secciones y cada una de ellas da respuesta a uno o varios de los objetivos establecidos: Sección 1 [Datos demográficos]; Sección 2 [O1, O2 y O3]; Sección 3 [O4]; Secciones 4 y 6 [O5]; Sección 7 [O6] y, además, hemos añadido también el control de asistencia del alumnado para justificar el O7. La Sección 5, aunque ha sido abordada, no se incluye en este análisis de objetivos porque contiene datos cualitativos y, de nuevo, prolongaría el formato de este estudio.

CAPÍTULO II

MARCO CONCEPTUAL

CAPÍTULO II

En el presente capítulo se llevará a cabo una síntesis de los elementos teóricos y conceptuales identificados en las secciones anteriores de forma que permitan establecer los fundamentos teóricos y metodológicos del estudio.

Marco teórico para la implementación del enfoque metodológico *Design for Change* en conexión con el *Culturally Responsive Teaching* como herramientas de inclusión del alumnado de etnia gitana en el aula de referencia.

2.1 La Educación Humanística: El alumnado como parte del proceso educativo

2.2 La escuela intercultural y la inclusión como elemento educativo

2.3 *Design Thinking*

2.4 *Design for Change*

2.4.1 *DFC* como elemento integrador de la escuela intercultural

2.4.2 Antecedentes de la implementación de *DFC*

2.4.3 Claves y roles en la implementación de proyectos *DFC*

2.5 Humanismo y *Culturally Responsive Teaching*

2.6 Metodología para la intervención en el aula: la Investigación-Acción

2.1 La Educación Humanística: el alumnado como parte del proceso educativo

La educación humanística emerge a finales de la década de los 60 y principios de la década de los 70 como respuesta a las iniciativas pedagógicas surgidas tras la Guerra Fría. Por aquel entonces, se buscaba un control rígido en el aula, tal y como se puede ver reflejado en varias publicaciones de la época como *How Children Fail* (Holt, 1975); *Schools without failure* (Glasser, 1975); or *Crisis in the classroom* (Silberman, 1971). Es en este último en el que el propio Silberman afirma que “la atmósfera generalizada de desconfianza, junto con las reglas que rigen los aspectos más básicos de la existencia, enseñan a los estudiantes que no son personas valiosas y, que ciertamente, tampoco son individuos capaces de controlar su propio comportamiento” (Silberman, 1971: 134). Es por ello por lo que, como consecuencia a esta corriente educativa encorsetada y alejada del humanismo, surge una nueva visión pedagógica: la educación humanística; apoyada entre otros por Carl Rogers con *Freedom to Learn* (1969); David Nathaniel Aspy bajo el título *Toward a Technology for Humanizing Education* (1972) y Cecil Holden Patterson con *Humanistic Education* (1973). Quienes, en todo momento, defienden un enfoque en el que los aspectos afectivos, así como la experimentación creativa por parte del alumnado, conforman la base para el aprendizaje. Así mismo, comparten la idea de que la educación – desde una perspectiva humanística – consiste en el desarrollo de la autorrealización del alumnado como seres humanos; tal y como explica Patterson:

The problems that society faces today require more than intelligence and technical know-how for their solution. They are basically problems of living together, of human relationships, of cooperating in making planet earth a place where people can live in peace. We need people who can understand others as well as themselves, who are honest and responsible – all characteristics of self-actualizing people (Patterson, 1973: 2)

Los principios del humanismo educativo, que priorizan el bienestar emocional y la experimentación creativa de los estudiantes, se alinean estrechamente con la idea de una enseñanza culturalmente receptiva. Ambos enfoques reconocen la

importancia de valorar y celebrar las identidades y experiencias individuales de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. La enseñanza culturalmente receptiva enfatiza la necesidad de incorporar diversas perspectivas y experiencias culturales en el plan de estudios, mientras que la educación humanista enfatiza la importancia de desarrollar la autorrealización y la autorrealización de los estudiantes como seres humanos.

En el contexto de la enseñanza de idiomas, la incorporación de enfoques culturalmente sensibles y humanistas puede tener un impacto significativo en el aprendizaje de idiomas y la comprensión cultural de los estudiantes. Al priorizar el bienestar emocional y la expresión creativa de los estudiantes, los educadores pueden crear una experiencia de aprendizaje más atractiva y significativa que promueva la empatía, la comprensión y la competencia intercultural. Además, los principios del humanismo educativo y la enseñanza culturalmente receptiva pueden ser particularmente beneficiosos para las minorías étnicas, incluidos los gitanos, que pueden sufrir marginación y discriminación en el sistema educativo. Al valorar y celebrar las identidades culturales y las experiencias de estos estudiantes, los educadores pueden ayudar a crear un entorno de aprendizaje más inclusivo y equitativo que promueva su crecimiento académico y personal.

Los principios del humanismo educativo y la enseñanza culturalmente sensible ofrecen marcos valiosos para promover una experiencia de aprendizaje más significativa, atractiva e inclusiva en la educación de idiomas. Al priorizar el bienestar emocional y la expresión creativa de los estudiantes, y al valorar y celebrar sus diversas identidades y experiencias culturales, los educadores pueden ayudar a promover la empatía, la comprensión y la competencia intercultural, y a crear un entorno de aprendizaje más inclusivo y equitativo para todos. estudiantes, incluidas minorías étnicas como los gitanos.

De igual modo, John Dewey (1859 – 1952), un destacado reformador educativo, sostenía que las personas se desarrollan como seres sociales y, por tanto, el punto de partida de la educación de cada alumno debe ser su entorno social. Según él, la vida social del niño es la base de su crecimiento y entrenamiento, y destacaba la

importancia del maestro como miembro de la comunidad. Sin embargo, a pesar de las deficiencias identificadas por Dewey hace décadas, muchas de sus ideas no se han considerado para mejorar el sistema educativo actual. Una de estas deficiencias es el descuido del aspecto social de los estudiantes de diversidad étnica, especialmente aquellos pertenecientes a comunidades marginadas. En otras palabras, a menudo se aborda el desarrollo educativo de estos alumnos de forma aislada y solo se atiende a sus capacidades cognitivas, dejando de lado su desarrollo social.

Las ideas de Dewey, junto con las desarrolladas por los pedagogos Jean Piaget (1896 – 1980) y Lev Vygotsky (1896 – 1934), contribuyeron a lo que hoy conocemos como aprendizaje centrado en el estudiante. Es decir, el estudiante funciona como el centro del proceso educativo. Para ellos, para asimilar conceptos y así aprender, la interacción y el compromiso activo son vitales. En consecuencia, se debe otorgar a los estudiantes un rol activo y ser los agentes responsables de su proceso de aprendizaje. La teoría principal que sustenta el aprendizaje cooperativo se refiere al constructivismo social propuesto por Vygotsky, quien extrañamente que los roles de la cultura y la sociedad, el lenguaje y la interacción son importantes para comprender cómo aprenden los humanos. Vygotsky supuso que el conocimiento es cultural; convertir un enfoque sociocultural en su estudio con niños. Este enfoque puede describirse probablemente como “cooperativo” y “cultural”. Vygotsky afirmó que el desarrollo de los individuos, incluidos sus pensamientos, lenguajes y procesos de razonamiento, es el resultado de la cultura. Estas habilidades se desarrollan a través de interacciones sociales con otros, por lo tanto, representan el conocimiento compartido de una cultura determinada. Vygotsky aumentó el crecimiento de los niños desde su entorno y a través de su interacción con los demás, encontró que lo que se les da y lo que sucede en el entorno social (por ejemplo, diálogos, acciones y actividades), ayuda a los niños a aprender, desarrollarse y crecer.

En el constructivismo social de Vygotsky, la interacción social es una forma importante en la que los niños aprenden el conocimiento disponible en su cultura sin necesidad de reinventarlo. Los padres, adultos, cuidadores, maestros y compañeros juegan un papel importante en el proceso de apropiación en el aprendizaje de los niños. Los maestros y los adultos dan indicaciones e, comentarios y comentarios a los

estudiantes. Estos no son recibidos pasivamente por los estudiantes porque también se comunican con los profesores, transmitiéndoles sus problemas o sus respuestas de manera interactiva. Los niños también usan conversaciones para trabajar con sus compañeros en el manejo de ejercicios, proyectos y problemas. De esta forma, intercambian ideas y reciben información, con lo que generan comprensión y desarrollan conocimiento.

Este proceso de aprendizaje se considera importante porque el conocimiento mismo se desarrolla a través de la historia y debe pasar por la apropiación en un entorno social. El aprendizaje se logra a través del proceso de desarrollo; por lo tanto, los alumnos deben ser participantes activos en el proceso de aprendizaje. La actividad es importante en el aprendizaje; es un concepto clave en las teorías socioculturales que también explican la importancia del hacer. Al participar en actividades significativas, los alumnos interactúan con sus compañeros y con personas más informadas. A través de la interacción, los niños desarrollan diálogos dentro de la estructura de actividades; como resultado, se produce el aprendizaje y el desarrollo. Para Vygotsky, el lenguaje juega un papel importante en el aprendizaje.

Además, el concepto de aprendizaje centrado en el alumno ha sido ampliamente adoptado en los últimos años como una forma de priorizar las necesidades e intereses del alumno en el proceso educativo. Este enfoque enfatiza la importancia del compromiso activo y la participación del alumno en su propio aprendizaje, así como el papel del docente como facilitador y no como única fuente de conocimiento. Como señalaron Darling-Hammond y Rothman (2011), "el aprendizaje centrado en el estudiante se basa en la idea de que el aprendizaje es un proceso social y que los estudiantes aprenden mejor cuando participan activamente en el proceso, cuando trabajan en tareas que son significativas y relevantes para sus vidas, y cuando están trabajando con otros para resolver problemas y crear nuevos conocimientos" (p. 2).

Además de promover el éxito académico, los enfoques de aprendizaje centrados en el estudiante también tienen el potencial de promover la equidad y la inclusión en la educación. Al priorizar las necesidades e intereses de los estudiantes individuales y crear oportunidades para el compromiso y la participación activos, estos enfoques

pueden ayudar a abordar las diversas necesidades de aprendizaje y antecedentes de los estudiantes de diferentes orígenes culturales, lingüísticos y socioeconómicos. Como también señalaron Darling-Hammond y Rothman (2011), "el aprendizaje centrado en el estudiante es un aprendizaje inclusivo porque respeta y se basa en las experiencias, los intereses y las fortalezas que cada estudiante aporta al aula" (p. 3).

En general, las ideas de Dewey, Piaget y Vygotsky han tenido un profundo impacto en el campo de la educación, enfatizando la importancia del compromiso de los estudiantes, la participación activa y la interacción social en el proceso de aprendizaje. Se ha demostrado que los enfoques de aprendizaje centrados en el estudiante basados en estas ideas promueven el rendimiento académico, el pensamiento crítico y otras habilidades importantes, así como también fomentan la equidad y la inclusión en la educación. Al incorporar estos principios en la práctica educativa, podemos ayudar a crear un entorno de aprendizaje más atractivo, equitativo y eficaz para todos los estudiantes. De hecho, fue Piaget quien avanzó que el aprendizaje se logra apelando a la experiencia (1964), ya que el conocimiento se adquiere luego de un proceso activo llevado a cabo por los estudiantes. De ahí que se pueda decir que al apelar a conceptualizaciones centradas en el estudiante; Se debe reconocer no sólo las necesidades cognitivas sino también las afectivas y sociales.

En relación con el "aprendizaje centrado en el estudiante", la educación humanística surgió durante la segunda mitad del siglo XX —específicamente durante las décadas de 1960 y 1970— influenciada por los psicólogos Maslow, Rogers y Bugental, quienes planteaban una visión holística de los individuos. Esta nueva visión fue una respuesta a las teorías educativas comunes de la época que se centraban en el conductismo y el psicoanálisis. Así, mientras estas teorías se enfocaban en modificar el comportamiento de los estudiantes y el enfoque académico hacia las recompensas y castigos; consideraron que los estudiantes inherentemente tomarían buenas decisiones una vez que se satisfagan sus necesidades. Por lo tanto, para educar y hacer que el aprendizaje sea real y alcanzable es necesario considerar a los estudiantes como individuos dotados de intelecto y emociones a la vez. En otras palabras: para educar es necesario centrarse en las necesidades cognitivas, afectivas

y físicas del educando. Posteriormente, Williams y Burden (1997) citando a Thomas y Harry-Augstein (1991) consideraron que el aprendizaje para que se produzca y sea una experiencia enriquecedora debe ser personal para que la educación sea una experiencia enriquecedora, los significados que emergen deben volverse personales, y deben ser significativos e importantes en alguna parte de la vida de la persona. Lo que significa que las experiencias personales de los estudiantes deben ser consideradas para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Fue Stevick (1990) quien afirmó que el alumnado aprende mejor cuando se sienten cómodos consigo mismos y con sus compañeros y que cuando se les enseña con una metodología que se centra en sus fortalezas personales, el aprendizaje es más efectivo. Además, Moskowitz (1978) enfatiza que la “empatía” también es otro aspecto importante que considerar cuando se enseña, ya que ayuda no solo a los estudiantes a verse en el lugar de los demás; pero también, docentes para verse en el lugar de su alumnado. Además, Williams y Burden (1997) afirman que la educación humanística se basa en la idea de que los estudiantes difieren y necesitan ser alentados a ser ellos mismos y no tratar de parecerse a los demás. La mayoría de estas ideas también fueron consideradas por Paulo Freire (1970 y 1997), quien consideró que el contenido educativo debe derivarse de las experiencias cotidianas que los estudiantes encuentran en la vida como individuos. Por lo tanto, los estudiantes aprenden a participar en su propio proceso de aprendizaje y, como resultado, transforman el mundo dentro de su realidad.

Siguiendo estas ideas, la educación humanística y el aprendizaje centrado en el estudiante abogan por un enfoque más inclusivo y equitativo en la educación, ya que se reconoce la importancia de considerar la diversidad de los estudiantes y sus necesidades individuales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Como señala Maryellen Weimer, la enseñanza centrada en el estudiante implica tratar a los estudiantes como seres humanos integrales, reconocer que la enseñanza y el aprendizaje son procesos complejos y, como tal, requerir un enfoque integrado que aborde las necesidades cognitivas, emocionales y sociales de los estudiantes (Weimer, 2012).

En este sentido, el enfoque centrado en el estudiante no solo busca que los estudiantes adquieran conocimientos y habilidades, sino que también fomenta su desarrollo personal y social. Como señala Edgar Morin, la educación debe ser un proceso integral que no solo implica la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de la personalidad, la creatividad y la capacidad de relación con los demás (Morin, 2001). Es decir, la educación debe ser un proceso que permita a los estudiantes desarrollarse como personas en su totalidad y no solo como receptores pasivos de información.

El enfoque centrado en el estudiante y la educación humanística son enfoques pedagógicos que buscan un enfoque más inclusivo y equitativo en la educación, reconociendo la importancia de considerar las necesidades cognitivas, emocionales y sociales de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos enfoques buscan no solo que los estudiantes adquieran conocimientos y habilidades, sino que también fomentan su desarrollo personal y social como seres humanos integrales.

La educación humanística, que tiene como centro al estudiante en el proceso educativo, ha sido reconocida como una perspectiva importante para el aprendizaje significativo. Además, se ha demostrado que la enseñanza centrada en el alumno aumenta la motivación y el compromiso del estudiante, lo que resulta en un aprendizaje más efectivo y duradero. La metodología *CRT* busca eliminar las barreras culturales en el aprendizaje al permitir que los estudiantes desarrollen su identidad cultural mientras adquieren habilidades académicas. Por lo tanto, combinar la educación humanística con la *CRT* es fundamental para garantizar que los estudiantes se sientan valorados, respetados y comprendidos en el proceso de aprendizaje, lo que a su vez puede promover un aprendizaje más significativo y equitativo.

La *CRT* constituye un enfoque de enseñanza que reconoce y respeta la diversidad cultural de los estudiantes y sus comunidades. *CRT* promueve el desarrollo de un currículo culturalmente inclusivo que sea relevante y significativo para todos los estudiantes. Este enfoque reconoce que los estudiantes aportan sus propias experiencias culturales únicas al aula y que estas experiencias deben valorarse e

integrarse en el proceso de aprendizaje. Mediante el uso de *CRT*, los profesores pueden crear un entorno de aprendizaje que sea inclusivo y respetuoso de la diversidad cultural de sus alumnos.

Los principios de la educación humanística y *CRT* están estrechamente alineados, ya que ambos enfatizan la importancia de un enfoque de enseñanza y aprendizaje centrado en el estudiante. La educación humanística reconoce la importancia de los aspectos emocionales y afectivos del aprendizaje y promueve la idea de que los estudiantes deben ser participantes activos en su propio proceso de aprendizaje. De manera similar, *CRT* reconoce la importancia de la identidad cultural y la experiencia en el proceso de aprendizaje, y alienta a los maestros a crear un plan de estudios inclusivo y culturalmente receptivo.

Combinar la educación humanística y *CRT* es importante para lograr la inclusión en la educación porque ayuda a crear un ambiente de aprendizaje que es inclusivo y respetuoso de los diversos orígenes culturales de los estudiantes. Al utilizar un enfoque centrado en el estudiante que valora los aspectos emocionales, afectivos y culturales del aprendizaje, los maestros pueden ayudar a crear un sentido de pertenencia y empoderamiento entre sus estudiantes. Esto, a su vez, puede conducir a un mayor compromiso y motivación, así como a mejores resultados académicos. Además, esto también puede ayudar a abordar cuestiones de justicia social y equidad en la educación. Al reconocer y valorar la diversidad cultural de los estudiantes, los maestros pueden crear un ambiente de aprendizaje más equitativo y justo. Esto puede ayudar a reducir las disparidades en los resultados académicos que a menudo se asocian con la raza, el origen étnico y el estatus socioeconómico.

En conclusión, combinar la educación humanística y la *CRT* supone un paso importante para lograr la inclusión en la educación. Al utilizar un enfoque centrado en el estudiante que valora los aspectos emocionales, afectivos y culturales del aprendizaje, los maestros pueden crear un ambiente de aprendizaje que sea inclusivo y respetuoso de los diversos orígenes culturales de sus estudiantes. Esto puede ayudar a mejorar los resultados académicos, reducir las disparidades en la educación y promover la justicia social y la equidad en el aula.

2.2 La escuela intercultural y la inclusión como elemento educativo

En el siguiente apartado se establecen los fundamentos teóricos que han sido empleados para sentar las bases de la presente propuesta de Investigación-Acción en el aula, así como el trabajo de investigación que constituye esta Tesis Doctoral. En otras palabras: este apartado es concebido como el resultado de la revisión teórica de diversas fuentes que abordan los aspectos fundamentales de nuestro Plan de Investigación, así como los objetivos de este, y que han sido organizados tomando como punto de partida aquellos aspectos más generales para, posteriormente, tratar aquellos aspectos más particulares.

Dicha propuesta, al tratarse de una Investigación-Acción en el Aula con la que esperamos facilitar la inclusión del alumnado de etnia gitana a través de la enseñanza del inglés como Segunda Lengua (EFL) en un Instituto de Educación Secundaria de la ciudad de A Coruña, se hace necesario analizar y profundizar en aquellos autores que han tratado el tema objeto de estudio de cerca y que, por consiguiente, guardan más relación con el enfoque que se propone. A su vez, se tendrán en cuantos aspectos específicos sobre la enseñanza de lenguas extranjeras y se profundizará en aquellos aspectos que defienden la necesidad de acercar el contenido a la realidad vivencial conocida por el alumno. Más específicamente, la necesidad de que el alumnado sea capaz de establecer una conexión entre los contenidos que se les enseña en el aula y su realidad fuera de esta.

Paulo Freire en su libro *Pedagogía del Oprimido* (1970) hablaba de que la educación podía funcionar tanto como un instrumento capacitador de la integración de las generaciones jóvenes dentro de la lógica del sistema presente aportado conformidad, o bien podría funcionar como la “praxis” (práctica) de la libertad. Siendo esta entendida como aquel medio mediante el que hombres y mujeres puedan gestionar de manera crítica y creativa la realidad de la que forman parte y descubrir como participar en la transformación del mundo que les rodea.

Por tanto, se hace necesario replantear el enfoque de la enseñanza del inglés como segunda lengua a través de una metodología que tenga en cuenta la diversidad

cultural y lingüística del alumnado y fomente la inclusión y la equidad en el aula. En este sentido, la perspectiva de la escuela intercultural se presenta como una alternativa para abordar las desigualdades educativas y promover la inclusión de los estudiantes de etnia gitana en España. La escuela intercultural se basa en el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural y lingüística presente en el aula, y en la promoción del diálogo y la convivencia entre culturas y lenguas diferentes. Según Álvarez-González (2011), la escuela intercultural es un modelo que busca construir puentes entre las diferentes culturas y lenguas presentes en el aula, y que se basa en la premisa de que todas las culturas y lenguas son igualmente valiosas y merecen el mismo respeto y reconocimiento. En la escuela intercultural, el aprendizaje de una lengua extranjera se convierte en una herramienta para el desarrollo de habilidades comunicativas interculturales y para el acercamiento y conocimiento de otras culturas y formas de vida. Además, esta metodología fomenta la inclusión y la equidad en el aula al reconocer y valorar las diferencias culturales y lingüísticas presentes en el alumnado.

En el contexto de la enseñanza del inglés como segunda lengua, la escuela intercultural implica la integración de elementos culturales y lingüísticos de la comunidad gitana en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, se fomenta la conexión entre los contenidos enseñados en el aula y la realidad vivencial de los estudiantes de etnia gitana, lo que a su vez puede motivar y mejorar su rendimiento académico. En definitiva, la escuela intercultural se presenta como una alternativa pedagógica que puede contribuir a la inclusión y la equidad educativa de los estudiantes de etnia gitana en España, así como a la promoción del respeto y la valoración de la diversidad cultural y lingüística en el aula. La enseñanza del inglés como segunda lengua a través de la escuela intercultural implica la integración de elementos culturales y lingüísticos de la comunidad gitana, lo que puede mejorar su conexión con los contenidos enseñados y su rendimiento académico.

La educación de las minorías étnicas, incluida la inclusión de los gitanos en el sistema educativo, es un tema complejo que requiere atención y dedicación por parte de los políticos, educadores y comunidades. A continuación se incluyen datos que pueden arrojar luz sobre la importancia de este tema:

- Acceso a la educación: Según UNICEF, alrededor de 93 millones de niños en todo el mundo no asisten a la escuela y un porcentaje significativo de ellos pertenecen a minorías étnicas, incluidos los gitanos. Las razones de esto pueden ser varias, incluyendo la pobreza, las barreras culturales, la discriminación y la falta de recursos. El primer paso para la inclusión de los gitanos en el sistema educativo es garantizar que tengan acceso a una educación de calidad.
- Sensibilidad cultural: En muchos casos, la falta de sensibilidad cultural por parte de los educadores y los responsables políticos puede dificultar la educación de los niños gitanos. Por ejemplo, algunas comunidades gitanas tienen diferentes creencias y costumbres con respecto a la educación, y los educadores deben conocerlas para asegurarse de que no entren en conflicto con el sistema educativo. Por lo tanto, es fundamental involucrar a las comunidades gitanas en el proceso educativo y desarrollar un currículo que sea culturalmente sensible.
- Barreras del idioma: Otro problema importante son las barreras del idioma. Muchos niños gitanos hablan un idioma diferente al de la mayoría de la población, lo que puede dificultarles el acceso al sistema educativo. En este sentido, es fundamental ofrecer programas de educación bilingüe que ayuden a los niños gitanos a aprender la lengua mayoritaria preservando al mismo tiempo su propia lengua y cultura.
- Discriminación y segregación: Históricamente, los gitanos han sufrido discriminación y marginación, lo que también puede afectar su acceso a la educación. En algunos casos, los niños gitanos son segregados en escuelas separadas, lo que puede conducir a un mayor aislamiento y marginación. Es esencial combatir la discriminación y promover la inclusión en el sistema educativo para garantizar que todos los niños, incluidos los gitanos, tengan las mismas oportunidades para aprender y prosperar.
- Modelos positivos: Finalmente, tener modelos a seguir positivos y líderes de las comunidades gitanas también puede contribuir a la inclusión de los gitanos en el sistema educativo. Esto puede incluir educadores gitanos, líderes comunitarios y activistas que puedan abogar por la educación de los

niños gitanos y trabajar para derribar las barreras culturales y promover la inclusión.

Es por ello por lo que, la educación de las minorías étnicas, incluidos los gitanos, requiere un enfoque multifacético que aborde cuestiones como el acceso, la sensibilidad cultural, las barreras del idioma, la discriminación y los modelos a seguir positivos. En consecuencia, es fundamental involucrar a las comunidades gitanas en el proceso educativo y desarrollar políticas y programas que promuevan la inclusión y la igualdad de oportunidades para todos los niños.

Con el objetivo en mente de poder proporcionar una educación de calidad a todos los alumnos, incluidos aquellos que pertenecen a minorías étnicas, las escuelas deben convertirse en espacios interculturales capaces de brindar a los estudiantes de diversos orígenes culturales una plataforma para aprender, compartir y apreciar su herencia cultural única. Como consecuencia, la inclusión, como herramienta educativa, ha ganado una atención significativa en los últimos años, ya que los sistemas educativos de todo el mundo se esfuerzan por crear entornos de aprendizaje más equitativos e inclusivos para todos los estudiantes. La inclusión reconoce las diversas necesidades de los estudiantes y garantiza que reciban una educación adecuada a sus antecedentes culturales únicos, dominio del idioma, estilos de aprendizaje y habilidades.

Las escuelas interculturales brindan un entorno enriquecedor para que los estudiantes de diferentes orígenes culturales aprendan, socialicen y crezcan juntos. Estas escuelas están diseñadas para promover el multiculturalismo, donde los estudiantes aprenden sobre diferentes culturas, creencias y tradiciones, y cómo respetarlas y apreciarlas. Las escuelas interculturales también brindan a los estudiantes la oportunidad de aprender un segundo idioma, lo que mejora sus habilidades de comunicación y promueve el intercambio cultural. La inclusión en escuelas interculturales promueve la equidad y el acceso a la educación para todos los estudiantes, independientemente de su origen cultural, dominio del idioma o estatus socioeconómico. Asegura que los estudiantes se sientan valorados, respetados e incluidos en la comunidad escolar. La inclusión también ayuda a romper

las barreras culturales y los prejuicios y promueve una sociedad más tolerante y tolerante.

La inclusión y las escuelas interculturales entendidas estas como herramientas educativas proporcionan varios beneficios, tanto para los estudiantes individuales como para la sociedad en su conjunto. Estos beneficios se enumeran a continuación:

- Mejores resultados académicos: se ha demostrado que la educación inclusiva mejora los resultados académicos de todos los estudiantes, independientemente de su origen. Las escuelas interculturales promueven un entorno de aprendizaje positivo que fomenta la excelencia académica, el intercambio cultural y el desarrollo socioemocional.
- Comprensión cultural mejorada: las escuelas interculturales brindan a los estudiantes una plataforma para aprender sobre diferentes culturas, tradiciones y creencias, promoviendo el respeto y la comprensión mutuos. Esto conduce a una sociedad más tolerante y tolerante que celebra la diversidad.
- Habilidades sociales mejoradas: los estudiantes de escuelas interculturales aprenden a interactuar con personas de diversos orígenes, mejorando sus habilidades sociales y de comunicación. Esto los prepara para el mundo globalizado, donde el multiculturalismo es la norma.
- Reducción de los prejuicios y la discriminación: la educación inclusiva ayuda a romper las barreras culturales y promueve la cohesión social, reduciendo los prejuicios y la discriminación en la sociedad.

En los últimos años, las comunidades gitanas en España han experimentado importantes barreras educativas y sociales que se han traducido en menores niveles educativos, mayores tasas de abandono escolar prematuro y exclusión social. La exclusión y discriminación que han enfrentado estas comunidades ha sido reconocida tanto a nivel nacional como internacional, ya que representa un desafío importante para lograr una educación inclusiva y equitativa. Por ello, es fundamental mejorar la educación de las comunidades gitanas y promover su inclusión en el sistema educativo español.

La educación intercultural y la inclusión juegan un papel vital en la mejora de la educación de las comunidades gitanas en España. Peiró i Grègory, & Merma-Molina (2012) sostienen que la educación intercultural es una herramienta eficaz para reducir los prejuicios y la discriminación y promover el respeto a la diversidad, que es crucial para la inclusión de las comunidades marginadas en el sistema educativo. Al promover la educación intercultural, los estudiantes aprenden a comprender y apreciar la diversidad cultural de las diferentes comunidades, incluidas aquellas que están marginadas. Este proceso conduce a una sociedad más tolerante y tolerante que celebra la diversidad.

La Pedagogía del oprimido de Freire proporciona un marco teórico que también es relevante para la educación de las comunidades gitana en España. Freire sostiene que la educación es una herramienta de transformación y liberación social. La educación debe ser inclusiva, empoderadora y culturalmente relevante, permitiendo a los educandos analizar críticamente su realidad social y participar activamente en su transformación. Este enfoque de la educación es particularmente relevante para las comunidades gitanas en España, que históricamente se han enfrentado a la marginación y la opresión. Al empoderar a estas comunidades, pueden obtener un sentido de agencia y una voz para defender sus derechos y trabajar por el cambio social.

La incorporación de la educación intercultural en el sistema educativo español también reporta beneficios económicos y sociales. Según la Unión Europea, mejorar los resultados educativos de las comunidades gitana podría conducir a un aumento del PIB y la cohesión social. Al promover la educación inclusiva para las comunidades marginadas, es posible reducir la brecha de logros educativos, lo que puede resultar en niveles más altos de empleabilidad y mejores resultados económicos. Sin embargo, mejorar la educación de las comunidades gitana y romaní requiere abordar problemas sistémicos que contribuyen a su marginación. Estos temas incluyen la pobreza, la vivienda y el acceso a la atención médica, entre otros. Por lo tanto, es necesario adoptar un enfoque integral que involucre no solo la reforma educativa, sino también políticas que aborden los problemas sociales más amplios que afectan a estas comunidades.

Todos estos aspectos nos llevan a afirmar que la educación intercultural y la inclusión son fundamentales para promover la educación y la inclusión de las comunidades gitanas en España. La incorporación de la educación intercultural puede ayudar a reducir los prejuicios y la discriminación, promover el respeto por la diversidad y desarrollar habilidades de pensamiento crítico. También es necesario abordar los problemas sociales más amplios que afectan a estas comunidades para promover su inclusión y lograr la justicia social. Al promover la educación inclusiva para las comunidades marginadas, es posible reducir la brecha de logros educativos, lo que puede resultar en niveles más altos de empleabilidad y mejores resultados económicos.

Además, también es fundamental garantizar que las comunidades tengan voz en el desarrollo e implementación de las políticas educativas que les afectan. Esto incluye la participación de líderes comunitarios, padres y los propios estudiantes. La participación de la comunidad asegura que las políticas educativas sean culturalmente sensibles, relevantes y significativas para las comunidades gitana y romaní. Por lo tanto, es fundamental establecer mecanismos de participación comunitaria, como la consulta y el diálogo, para garantizar que se tomen en cuenta las necesidades y perspectivas de estas comunidades.

De igual modo, también es crucial reconocer la diversidad dentro de las comunidades gitana y romaní y promover políticas educativas que se adapten a sus necesidades únicas. Las comunidades gitanas en España no son un grupo homogéneo, por lo que las políticas deben ser sensibles a la diversidad lingüística, cultural y social que existe dentro de estas comunidades. Esto incluye promover la educación bilingüe, reconocer el valor del conocimiento tradicional y abordar temas relacionados con el género, entre otros. Al adoptar un enfoque más matizado de la educación para las comunidades gitana y romaní, es posible promover su inclusión y lograr resultados educativos más equitativos.

La educación inclusiva, cuyo objetivo es crear un entorno que valore y respete la diversidad, se ha vuelto cada vez más importante para promover una educación equitativa y de alta calidad para todos los estudiantes. A su vez, la enseñanza del

inglés como lengua extranjera brinda una excelente oportunidad para promover la educación inclusiva, especialmente para comunidades marginadas como la población gitana. La enseñanza inclusiva de EFL reconoce y valora la diversidad cultural, lingüística y de estilos de aprendizaje de los estudiantes, promoviendo la equidad y el acceso a la educación para todos.

La incorporación de prácticas de enseñanza de EFL inclusivas en el aula puede crear un entorno culturalmente sensible y significativo para todos los estudiantes. Al proporcionar materiales de aprendizaje y actividades que son relevantes para el alumnado culturalmente diverso, estos pueden verse reflejados en el plan de estudios, lo que puede conducir a una mayor participación y motivación. Por otra parte, estas prácticas también promueven la comunicación y el entendimiento intercultural, lo que puede mejorar el desarrollo social y emocional de los estudiantes y promover la cohesión social.

Además, la incorporación de prácticas de enseñanza de EFL inclusivas puede ayudar a abordar el bajo rendimiento y la desventaja educativa que pueden experimentar los estudiantes gitanos. Según un informe de la Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2014), el alumnado gitano en España tiene un menor nivel educativo y un mayor abandono escolar que la población general. Al proporcionar a los estudiantes gitanos una enseñanza de EFL inclusiva y de alta calidad, los profesores pueden promover su logro educativo, lo que puede generar mejores oportunidades de vida y movilidad social.

La educación inclusiva supone un enfoque de la educación que tiene como objetivo proporcionar una educación equitativa y de alta calidad para todos los estudiantes, independientemente de su origen cultural o lingüístico, estado de discapacidad u otros factores que puedan afectar su aprendizaje. Además, reconoce las diversas necesidades de los estudiantes y tiene como objetivo crear un entorno que valore y respete la diversidad. La enseñanza del inglés como lengua extranjera brinda una excelente oportunidad para promover la educación inclusiva, especialmente para comunidades marginadas como la población gitana.

Las prácticas de enseñanza inclusivas de EFL reconocen y valoran la diversidad de los antecedentes culturales, las habilidades lingüísticas y los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Al proporcionar materiales de aprendizaje y actividades que son cultural y lingüísticamente relevantes, los profesores de inglés como lengua extranjera pueden crear un entorno significativo y atractivo para todos los estudiantes, independientemente de su origen. Esto puede conducir a un mayor compromiso y motivación y, en última instancia, a mejores resultados educativos.

En conclusión, la incorporación de prácticas de enseñanza de EFL inclusivas en el aula puede promover una educación equitativa y de alta calidad para todos los estudiantes, especialmente para las comunidades marginadas como la población gitana. Al reconocer y valorar la diversidad de antecedentes culturales, habilidades lingüísticas y estilos de aprendizaje de los estudiantes, los maestros de inglés como lengua extranjera pueden crear un entorno de aprendizaje culturalmente sensible y significativo que mejore el desarrollo social y emocional de los estudiantes y promueva la cohesión social.

2.3 Design Thinking

La metodología *Design Thinking* nace en el Estudio IDEO, gracias a David Kelley; conocido por haber creado el primer ratón de ordenador para un ordenador Apple en 1982. En sus inicios, el *Estudio IDEO* de diseño se centraba en el diseño de trabajos tradicionales para el sector de los negocios diseñando productos como el *Palm V personal digital assistant*, los cepillos de dientes de *oral-B*, o sillas como las de la marca *Steelcase*. Fue en 2001 cuando la empresa de diseño *IDEO* recibió multitud de preguntas acerca de cómo solucionar problemas que se alejaban del diseño tradicional. Entre varios de esos trabajos destacan: la reestructuración de una fundación sanitaria, la mejora de la atención al cliente por parte de una empresa de fabricación de productos, e incluso una Universidad que quería contar con el trabajo de *IDEO* para crear un ambiente de aprendizaje alternativo al de las clases tradicionales. De este modo es como el trabajo que se desarrolla en *IDEO* pasa de ser el diseño de productos para el consumidor al diseño de experiencias para el consumidor. Podríamos decir entonces que la metodología *Design Thinking*

aprovecha las capacidades que todos tenemos pero que son pasadas por alto a la hora de solucionar problemas más convencionales. Es decir: no solo se enfoca en crear productos y servicios que están centrados en el ser humano, pero además en el proceso en sí mismos, siendo este también profundamente humano.

No obstante, fue en los años 70 en la Universidad de Standford en California donde comenzó a emplearse este enfoque metodológico de una forma mucho más teórica con el objetivo de dar respuesta a la necesidad existente en aquel momento de cambiar el paradigma educativo que tenía como objetivo llevar a cabo un cambio innovativo que involucrase y beneficiase tanto al alumnado como a los docentes. En otras palabras: un nuevo paradigma que busca dar respuestas a las necesidades del mundo actual, tal y como describen Jiménez y Castillo (2018).

Design Thinking es una metodología que tiene como objetivo crear soluciones innovadoras a problemas complejos, enfatizando la empatía con el usuario final, la creatividad y la experimentación. Es un enfoque centrado en el ser humano para la resolución de problemas que implica comprender las necesidades, los comportamientos y las motivaciones de las personas que utilizarán la solución. Al poner a las personas en el centro del proceso de diseño, *Design Thinking* permite que surja una solución más efectiva y significativa. Es un proceso colaborativo que involucra a un equipo diverso de expertos, incluidos diseñadores, ingenieros, expertos en negocios y usuarios finales, todos trabajando juntos para resolver un problema.

El proceso de *Design Thinking* generalmente involucra cinco etapas: empatizar, definir, idear, crear prototipos y probar. En la etapa de empatía, los diseñadores buscan comprender las necesidades de los usuarios y obtener información sobre sus experiencias y motivaciones. En la etapa de definición, se define el problema y se crea una declaración del problema. En la etapa de ideación, los diseñadores generan múltiples ideas y posibles soluciones. En la etapa de prototipo, se crea una versión de baja fidelidad de la solución, y en la etapa de prueba, la solución se prueba y refina en función de los comentarios de los usuarios.

La metodología *Design Thinking* ha sido ampliamente adoptada por empresas y organizaciones en una variedad de industrias. Se ha utilizado para diseñar productos, servicios y experiencias que satisfagan mejor las necesidades de los usuarios. Por ejemplo, *Stanford Design School* ha utilizado *Design Thinking* para desarrollar soluciones innovadoras en campos como la atención médica, la educación y el impacto social. Empresas como Apple, Google e IBM también han utilizado *Design Thinking* para crear productos y servicios más innovadores y centrados en el usuario.

Design Thinking se ha convertido en una metodología popular debido a su efectividad en la resolución de problemas complejos y su énfasis en la experiencia humana. Fomenta un enfoque colaborativo e iterativo para la resolución de problemas, lo que permite explorar múltiples perspectivas e ideas. También enfatiza la importancia de la empatía y la comprensión de las necesidades del usuario final, lo que conduce a soluciones que son más significativas y efectivas. Si bien *Design Thinking* a menudo se asocia con el campo del diseño, es una metodología que se puede aplicar a una amplia gama de industrias y disciplinas. Se ha utilizado para desarrollar soluciones en salud, educación, negocios, impacto social y muchos otros campos. La metodología es adaptable y se puede personalizar para adaptarse a las necesidades específicas de un proyecto o problema en particular.

En otras palabras, *Design Thinking* constituye un enfoque centrado en el ser humano para la resolución de problemas que enfatiza la empatía, la creatividad y la experimentación. Ha sido ampliamente adoptado por empresas y organizaciones en una variedad de industrias y se ha utilizado para desarrollar soluciones innovadoras que satisfacen mejor las necesidades de los usuarios. La metodología implica un proceso colaborativo e iterativo que permite explorar múltiples perspectivas e ideas, lo que conduce a soluciones más efectivas y significativas. *Design Thinking* es una metodología versátil que se puede adaptar para satisfacer las necesidades específicas de un proyecto o problema en particular, lo que la convierte en una herramienta invaluable para la resolución de problemas en el complejo mundo actual.

En el ámbito de la educación el *Design Thinking* es entendido, tal y como establecen Ramos y Wert (2015), como aquella metodología que sirve para generar

ideas innovadoras y se centra en dar soluciones y entender las necesidades reales de la sociedad. Esta metodología busca identificar necesidades con el fin de ofrecer las correspondientes soluciones. Es por ello por lo que este enfoque metodológico, tal y como especifican Razzouk y Shute, se caracteriza por ser un proceso analítico a la par que creativo que permite a aquellos que lo implementan la oportunidad de generar ideas innovadoras, así como experimentar y crear prototipos que dan respuesta a diversos problemas y necesidades (2012) (Ver Figura 1).

Según Tim Brown, actual CEO de IDEO, el *Design Thinking* se puede definir de la siguiente forma:

“Disciplina que usa la sensibilidad y métodos de los diseñadores para hacer coincidir las necesidades de las personas con lo que es tecnológicamente factible y con lo que una estrategia viable de negocios puede convertir en valor para el cliente, así como en una gran oportunidad para el mercado”. (2008).

Figura 1. Elementos del *Design Thinking*



Fuente: Design Thinking en Español

Design Thinking se ha vuelto cada vez más popular en el campo de la educación en los últimos años. Ofrece una metodología para generar ideas y soluciones innovadoras enfocadas a satisfacer las necesidades reales de los usuarios. Mediante el uso de un enfoque centrado en el ser humano para la resolución de problemas, *Design Thinking* puede ayudar a los educadores a crear experiencias de aprendizaje más efectivas y atractivas para los estudiantes.

Una de las características clave del *Design Thinking* en la educación es su énfasis en la empatía. Al comprender las necesidades, motivaciones y experiencias de los estudiantes, los educadores pueden crear experiencias de aprendizaje que sean más significativas y relevantes. Este enfoque alienta a los educadores a pensar más allá del modelo de aula tradicional y considerar formas nuevas e innovadoras de involucrar a los estudiantes. *Design Thinking* también fomenta la experimentación y la creación de prototipos. Al crear versiones de soluciones de baja fidelidad y probarlas con los estudiantes, los educadores pueden iterar y refinar rápidamente sus ideas. Este enfoque permite a los educadores crear soluciones que se adaptan a las necesidades específicas de sus alumnos y que se pueden adaptar y modificar según sea necesario.

Otro beneficio del *Design Thinking* en la educación es su capacidad para fomentar la colaboración y el trabajo en equipo. Al reunir a estudiantes, educadores y otras partes interesadas, *Design Thinking* fomenta un enfoque colaborativo e interdisciplinario para la resolución de problemas. Este enfoque puede ayudar a romper los silos y crear una comprensión más holística del problema, lo que lleva a soluciones más efectivas e innovadoras. Además, *Design Thinking* puede ayudar a los educadores a crear experiencias de aprendizaje que sean más atractivas y relevantes para los estudiantes. Al centrarse en las necesidades e intereses de los estudiantes, *Design Thinking* puede ayudar a los educadores a crear experiencias de aprendizaje más personalizadas y que reflejen mejor el mundo real. Este enfoque puede ayudar a los estudiantes a desarrollar las habilidades y el conocimiento que necesitan para tener éxito en el mundo actual que cambia rápidamente.

Design Thinking puede ayudar a los educadores a crear una cultura de innovación y mejora continua. Al fomentar la experimentación, la creación de prototipos y la iteración, *Design Thinking* puede ayudar a los educadores a crear una mentalidad de aprendizaje y mejora continuos. Este enfoque puede ayudar a los educadores a mantenerse actualizados con las últimas tendencias y tecnologías en educación, y puede ayudarlos a crear experiencias de aprendizaje que siempre están evolucionando y mejorando. Esta metodología que se basa en un proceso que valora lo que se ha definido como las “5 características diferenciales”. Estas características

incluyen la generación de empatía, el trabajo en equipo, la creación de prototipos, la promoción de aspectos lúdicos y el enfoque en la resolución creativa de problemas que explicamos con más detalle a continuación:

- La primera característica del *Design Thinking* es la generación de empatía, lo que implica desarrollar la capacidad de comprender los problemas, necesidades y deseos de todos los usuarios involucrados en la búsqueda de la solución que se necesita. Es un proceso que siempre involucra interacción entre personas. Al comprender las necesidades y motivaciones de los usuarios finales, *Design Thinking* puede crear soluciones que sean más efectivas y significativas.
- La segunda característica constituye el trabajo en equipo, que es esencial para reunir diversas perspectivas y conocimientos. Al trabajar en equipos, *Design Thinking* puede sacar a relucir las fortalezas y contribuciones únicas de cada miembro del equipo, lo que lleva a soluciones más creativas e innovadoras.
- La tercera característica es la generación de prototipos, lo que permite probar y refinar las ideas antes de que estén completamente desarrolladas. Al crear versiones de soluciones de baja fidelidad, *Design Thinking* puede iterar y refinar ideas rápidamente, lo que lleva a mejores resultados.
- En la cuarta se promueve la promoción de aspectos lúdicos. Esto implica crear una experiencia agradable y atractiva para quienes están involucrados en el proceso de *Design Thinking*. Al promover el juego y la creatividad, *Design Thinking* puede crear una atmósfera más positiva y productiva que fomente la experimentación y la innovación.
- Finalmente, la quinta característica del *Design Thinking* es un enfoque en la resolución creativa de problemas. Esto implica el uso de una variedad de técnicas y métodos para generar ideas nuevas e innovadoras y desarrollar soluciones que se adapten a las necesidades de los usuarios finales. Mediante el uso de un enfoque centrado en el ser humano para la resolución de problemas, *Design Thinking* puede crear soluciones que son más efectivas, atractivas y relevantes.

Es consecuencia, *Design Thinking* se ha convertido en una metodología importante en el campo de la educación. Ofrece un enfoque centrado en el ser humano para la resolución de problemas que puede ayudar a los educadores a crear experiencias de aprendizaje más efectivas y atractivas para los estudiantes. Al enfatizar la empatía, la experimentación, la colaboración, la relevancia y la innovación, *Design Thinking* puede ayudar a los educadores a crear una cultura de aprendizaje y mejora continua que puede beneficiar a los estudiantes, los educadores y la sociedad en general.

Como ya hemos mencionado, el *Design Thinking* es una metodología que enfatiza la importancia de preparar cuatro puntos relevantes antes de comenzar a emplear esta metodología: materiales, equipo, espacio y actitud. En primer lugar, los materiales deben ser de fácil acceso para todos. En segundo lugar, el trabajo en equipo y la colaboración son fundamentales para implementar esta metodología. En tercer lugar, se requiere un espacio de trabajo para llevar a cabo todo el proceso de *Design Thinking*. Finalmente, la actitud del diseñador es fundamental, ya que el *Design Thinking* requiere curiosidad, observación, empatía y optimismo.

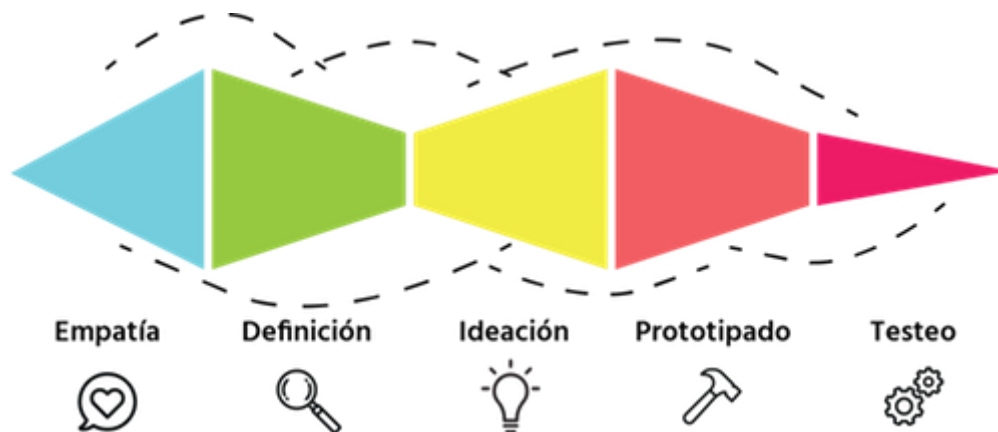
Según la página web oficial del movimiento *Design Thinking* en Español, el proceso metodológico se compone de cinco etapas, por lo que no es un proceso lineal, sino que se utiliza para abordar desafíos complejos, que a menudo se denominan "problemas perversos" en el mundo del diseño. Estos problemas son difíciles de definir y resolver, y la implementación del proceso *Design Thinking* a menudo ayuda a identificar estos problemas perversos y contribuye a encontrar soluciones reales. El método utilizado por *Design Thinking* permite la fluctuación entre diferentes etapas si es necesario.

Las cinco etapas son: empatizar, definir, idear, prototipar y probar. La primera etapa, empatizar, se trata de comprender las necesidades y los deseos de los usuarios finales y las partes interesadas. Esto implica participar en la escucha y la observación activas, así como realizar investigaciones para obtener información sobre el problema. La segunda etapa, definir, consiste en sintetizar la información recopilada en la etapa de empatizar para definir el problema de manera clara y concisa. La

tercera etapa, idear, implica generar una amplia gama de ideas y posibles soluciones. Esta etapa se caracteriza por el pensamiento divergente, fomentando la generación de muchas ideas sin juicio. La cuarta etapa, prototipo, consiste en crear versiones de baja fidelidad de las ideas más prometedoras. Esta etapa permite probar ideas de manera rápida y económica para refinar e iterar. Finalmente, la quinta etapa, prueba, consiste en probar los prototipos con los usuarios finales y las partes interesadas para obtener comentarios y conocimientos. Esta etapa permite el refinamiento y la iteración de las soluciones antes de la implementación.

En general, *Design Thinking* proporciona un enfoque centrado en el ser humano para la resolución de problemas que enfatiza la empatía, la colaboración y la creatividad. Al emplear esta metodología, las personas y las organizaciones pueden comprender mejor las necesidades y los deseos de los usuarios finales y las partes interesadas, generar soluciones innovadoras y crear experiencias significativas y atractivas para todos los involucrados. A continuación, podemos observar en la Figura 2 la descripción de las diferentes fases implicadas en el desarrollo de proyectos mediante la implementación del enfoque *Design Thinking*.

Figura 2. Proceso *Design Thinking*



Nota. La figura representa el proceso general de la metodología Design Thinking. Tomado de Ramos y Wert (2015).

A continuación, se realiza una breve explicación de cada una de las fases o etapas por las que aboga la metodología *Design Thinking*:

- *Empatía*: en esta primera etapa es necesario identificar las necesidades de los participantes implicados en la búsqueda de una solución

que permita dar una respuesta a un problema o necesidad. En esta etapa, los participantes no solo deberán observar el problema desde fuera, sino que, además, deberán de hacerlo desde la empatía – poniéndose en la piel de los demás – con el fin de tener en cuenta diversos puntos de vista y, también, poder generar soluciones que sean consecuentes a la realidad.

- *Definición*: a lo largo de esta etapa, los participantes implicados en la búsqueda de una solución a las necesidades encontradas deberán realizar una selección de la información que han recopilado durante la fase previa – empatía –. El objetivo es que los participantes se queden con aquella información que sea verdaderamente relevante para la necesidad a la que se espera dar respuesta. En esta etapa, se busca “identificar problemas cuyas soluciones serán clave para la obtención de un resultado innovador”.

- *Ideación*: esta fase o etapa tiene como finalidad que los participantes – de manera totalmente colaborativa – lleven a cabo un *Brainstorming* o “lluvia de ideas”. El objetivo es conseguir obtener varias soluciones a una misma necesidad o problema. Esto permite la participación de todos los miembros del equipo y, además, “favorecer el pensamiento expansivo” así como la eliminación de juicios de valor.

- *Prototipado*: En esta fase o etapa los participantes trabajan por hacer realidad sus ideas de forma que estas se vuelvan palpables. Los prototipos, bien reales o físicos, permiten a los participantes observar y les ayuda a visualizar posibles errores y soluciones que antes no se habían contemplado. Lo que permite, a su vez, la mejora y refinación de lo que será el resultado final.

- *Testeo*: en esta fase o etapa los participantes ponen a prueba los prototipos elaborados con anterioridad. Se trata de una fase de vital importancia, ya que en esta etapa se podrán identificar fallos, carencias, así como otros aspectos que necesiten una mejora. Es en esta etapa durante la que la idea que hemos escogido como solución a la necesidad observada llegará a su etapa final.

Así mismo, existen diversas técnicas que se aconseja incluir en el proceso de implementación de *Design Thinking* puesto que ayudan a los participantes a acercarse a los aspectos clave a tener en cuenta con el fin de realizar el proyecto con éxito. Es decir: técnicas que funcionan como un hilo conductor y que potencian el uso de la creatividad a la par que el análisis. Entre estas técnicas podemos encontrar: mapa de actores, inmersión cognitiva, interacción constructiva, *moodboards*, entrevistas cualitativas, etc.

Es mediante este tipo de metodologías y enfoques a través de los cuales el sistema alienta al alumnado a generar su propio aprendizaje siendo protagonistas de este y, por consiguiente, soluciones a las necesidades existentes en el mundo que les rodea. De igual modo, permite que los alumnos sean capaces de desarrollar otras habilidades sociales gracias al trabajo colaborativo como la empatía tal y como establece Flores “*Design Thinking* es una metodología pionera y rompedora que contempla la innovación como un enfoque holístico, donde los alumnos por medio de la tecnología y sus propios intereses o necesidades formativas convergen a través de un plan de acción diseñado por ellos mismos” (2016). De igual modo, el *Design Thinking*, contempla también el desarrollo del pensamiento crítico tal y como determinan Lipman (2016) y Howie (2012). A través del uso de esta metodología, se anima a los estudiantes a participar en la resolución creativa de problemas, lo que implica explorar diferentes posibilidades y alternativas antes de llegar a una solución final. Este proceso de exploración y experimentación fomenta el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, ya que los estudiantes aprenden a analizar, evaluar y sintetizar información de múltiples fuentes.

A su vez Magro y Carrascal (2019), consideran que este tipo de metodología contribuye a la elaboración de juicios, aplicación del conocimiento, a la producción de cambios así como eleva el nivel de pensamiento, la autoestima y el autocontrol.

Por otro lado, Lipman (2016) también destaca que el *Design Thinking* también contribuye a que el profesorado pueda garantizar la diversidad, así como la integración del contexto, de los agentes educativos implicados, así como de los niveles de pensamiento, los intereses y las emociones. Esto se debe a que mediante

esta metodología se exige a los participantes que desarrollen la capacidad de adaptación a situaciones que los situarán fuera de su zona de confort. Como también sugiere Lipman (2016), la implementación del *Design Thinking* en la educación también ayuda a promover la diversidad y la integración. Al trabajar con una amplia gama de perspectivas y puntos de vista, los estudiantes pueden aprender a apreciar y valorar diferentes culturas, orígenes y experiencias. Esto puede conducir a un entorno de aprendizaje más inclusivo y acogedor, donde todos los estudiantes se sientan valorados y respetados.

Design Thinking proporciona un enfoque único para la educación que enfatiza el aprendizaje centrado en el estudiante, la colaboración y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. Al animar a los estudiantes a asumir un papel activo en su propio proceso de aprendizaje, *Design Thinking* puede ayudar a fomentar el desarrollo de importantes habilidades sociales y emocionales, como la empatía, la colaboración y la autorregulación. Además, la implementación de esta metodología también puede promover la diversidad y la integración en el aula, lo que lleva a un entorno de aprendizaje más inclusivo y acogedor para todos los estudiantes.

La implementación del *Design Thinking* en la educación está alineada con los objetivos de la nueva ley educativa española, LOMLOE, que busca promover un sistema educativo inclusivo y diverso que satisfaga las necesidades de todos los estudiantes. *Design Thinking* es una metodología que fomenta el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, aprendizaje colaborativo y enfoques centrados en el estudiante, todos ellos en línea con los objetivos de LOMLOE. Así mismo, *Design Thinking* puede ayudar a promover el aprendizaje personalizado, que es otro objetivo importante de LOMLOE. Al animar a los estudiantes a tomar un papel activo en su propio proceso de aprendizaje y brindar oportunidades para el aprendizaje individualizado, *Design Thinking* puede ayudar a garantizar que todos los estudiantes puedan alcanzar su máximo potencial.

La implementación del *Design Thinking* en la educación también puede ayudar a promover el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, siendo estos componentes clave de la LOMLOE. Al trabajar en colaboración y desarrollar empatía

y comprensión, los estudiantes pueden aprender a apreciar y valorar diferentes perspectivas y culturas, lo que puede conducir a un entorno de aprendizaje más inclusivo y acogedor. De igual modo, el uso del *Design Thinking* en la educación también ayuda a promover el desarrollo del pensamiento crítico y las habilidades de resolución de problemas, que son objetivos importantes de LOMLOE. Al alentar a los estudiantes a explorar diferentes posibilidades y alternativas, *Design Thinking* ayuda a fomentar el desarrollo de soluciones creativas e innovadoras para problemas complejos.

En consecuencia, podemos decir que el uso del *Design Thinking* en educación está en línea con los objetivos de LOMLOE, ya que promueve la educación inclusiva, el aprendizaje personalizado y el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Al proporcionar un marco para el aprendizaje colaborativo y la resolución de problemas, *Design Thinking* puede ayudar a garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de alta calidad que satisfaga sus necesidades y los ayude a alcanzar su máximo potencial.

El *Design Thinking* es una metodología que involucra un enfoque del diseño centrado en el ser humano que enfatiza la empatía, la creatividad y la iteración. Busca identificar las necesidades de los usuarios y desarrollar soluciones que satisfagan esas necesidades. Design for Change, por otro lado, es un movimiento global que tiene como objetivo empoderar a los niños para que se conviertan en agentes de cambio utilizando una metodología similar. Alienta a los estudiantes a identificar los problemas que enfrentan en sus comunidades locales y desarrollar soluciones para abordarlos. A su vez, el *Design for Change* se inspiró en el éxito del *Design Thinking* para la promoción de la resolución creativa de problemas y lo ha adaptado para su uso en la educación. La metodología consta de cuatro etapas: Sentir, Imaginar, Hacer y Compartir. En la etapa “Sentir”, los estudiantes identifican los problemas que quieren abordar y desarrollan empatía por las personas afectadas por ellos. En la etapa de “Imaginar”, desarrollan ideas y soluciones para abordar el problema. En la etapa “Hacer”, crean prototipos y prueban sus ideas. Finalmente, en la etapa “Compartir”, comparten sus soluciones con otros y los inspiran a tomar acción.

En consecuencia, podemos decir que ambas metodologías comparten un enfoque similar sobre la creatividad, la empatía y la colaboración. Ambos buscan promover un enfoque de aprendizaje centrado en el estudiante que anime a los estudiantes a convertirse en agentes activos de cambio en sus comunidades. Ambas metodologías alientan a los estudiantes a pensar fuera de la caja y desarrollar soluciones innovadoras para problemas complejos. Ambas metodologías alientan a los estudiantes a convertirse en agentes de cambio y desarrollar soluciones a los problemas del mundo real que afectan a sus comunidades.

2.4 Design for Change

Actualmente, los sistemas educativos se enfocan en la transferencia de conocimientos que están orientados a una época pasada y carecen de las habilidades necesarias para fomentar la alfabetización tecnológica y la creatividad. Estas deficiencias se han vuelto aún más evidentes a raíz de la pandemia de COVID-19 y los efectos correspondientes en nuestra sociedad y las estrategias educativas implementadas durante el período de confinamiento. Además, cabe señalar que la mayoría de los alumnos responden de forma más positiva a la educación que reciben durante sus primeros años de educación, especialmente durante las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria. Sin embargo, la motivación tiende a decaer a medida que los alumnos avanzan en las etapas educativas, a partir del último curso de Educación Primaria. Como señala la Dra. Madeleine Levine (2012), a partir del sexto grado el aprendizaje deja de ser entretenido para los alumnos y carece de motivación por parte de los docentes. Los estudiantes comienzan a compararse con sus pares y toman conciencia de la evaluación numérica que reciben a través de exámenes y pruebas estandarizados.

Todos estos aspectos que caracterizan la educación tradicional fueron desarrollados para educar y preparar a los estudiantes que luego trabajarían en la era de la Revolución Industrial y Tecnológica. Sin embargo, los sistemas económicos actuales se han transformado, dando paso a la era del Conocimiento. En esta era, las empresas y los países requieren personas capaces de ser innovadores en la resolución de problemas desde una perspectiva creativa. Por lo tanto, creemos que este es el

momento adecuado para incorporar metodologías y pedagogías basadas en fundamentos de diseño. Metodologías como *Design Thinking* empleadas por el movimiento global Design for Change ayudarán a sentar una base sólida para el desarrollo de estudiantes capaces de resolver problemas de manera innovadora mientras poseen las habilidades necesarias para el siglo XXI, entre ellos el entusiasmo, el ingenio, la creatividad y la ética de trabajo, autocontrol, autoestima y autoeficacia, entre otros. En consecuencia, investigadores del mundo de la educación tales como Carroll consideran que la implementación de metodologías basadas en el *Design Thinking* en la escuela secundaria supondrían un punto de inflexión que reportaría beneficios positivos y duraderos para el aprendizaje del alumnado:

“As children move from kindergarten to middle school, and to high school, instruction shifts from stories to facts, from speculation to specifics, and imagination fades from focus. *Design Thinking* is an approach to learning that focuses on developing children’s creative confidence. Students engage in hands-on projects that focus on building empathy, promoting a bias toward action, encouraging ideation, and fostering active problem solving. Using one’s imagination is central” (Carroll *et al.*, 2010, p.38).

Abordar la diversidad y la inclusión en la educación es crucial para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su origen étnico o socioeconómico, tengan acceso a una educación de alta calidad que fomente sus talentos y habilidades únicos. Las investigaciones indican que un entorno educativo más inclusivo y equitativo beneficia a todos los estudiantes, no solo a los de grupos subrepresentados (Sleeter, Ch. & Grant, C. 2000). La implementación de metodologías basadas en el *Design Thinking*, como es el caso de *DFC*, en el aula puede ayudar a crear un entorno de aprendizaje más inclusivo al fomentar la colaboración, la empatía y el intercambio de diversas perspectivas.

Un aspecto clave del Design for Change es el cultivo de la empatía, que juega un papel importante en la promoción de la inclusión y la comprensión entre los estudiantes. Según un estudio de Kouprie y Sleeswijk Visser (2009), fomentar la empatía en el aula puede generar conexiones más significativas entre los alumnos,

así como una mayor apreciación de las diversas perspectivas y experiencias. Al integrar esta metodología en el aula, los educadores pueden facilitar el desarrollo de la empatía entre sus alumnos, contribuyendo en última instancia a un entorno de aprendizaje más inclusivo.

De igual modo, además de fomentar la empatía, las metodologías de *DFC* enfatizan la colaboración y el trabajo en equipo. La investigación ha demostrado que los entornos de aprendizaje colaborativo pueden mejorar el rendimiento académico y las habilidades sociales de los estudiantes de diferentes orígenes (Johnson & Johnson, 2009). Al incorporar el enfoque metodológico *DFC* en el plan de estudios, los educadores pueden crear oportunidades para que los estudiantes trabajen juntos en problemas del mundo real, promoviendo una atmósfera inclusiva donde todas las voces son valoradas y escuchadas.

Por otra parte, el énfasis en la creatividad y la innovación dentro del Design for Change puede ayudar a cerrar la brecha entre las habilidades necesarias en la fuerza laboral del siglo XXI y las habilidades que tradicionalmente se enseñan en las escuelas. Según un informe del Foro Económico Mundial por sus siglas en inglés WEF (2016), algunas de las habilidades más importantes para el éxito futuro incluyen la resolución de problemas complejos, el pensamiento crítico y la creatividad. Es por ello por lo que, mediante la implementación de metodologías de *Design Thinking*, los educadores pueden equipar a los estudiantes con las habilidades necesarias para prosperar en un mundo que cambia rápidamente.

Por último, es importante considerar los posibles beneficios a largo plazo de incorporar *DFC* en el sistema educativo. Los estudios han demostrado que los estudiantes que están expuestos a la resolución creativa de problemas y al pensamiento innovador al principio de su educación tienen más probabilidades de desarrollar estas habilidades a lo largo de sus carreras académicas y profesionales (Carroll *et al.*, 2010). Al fomentar estas habilidades en los estudiantes desde una edad temprana, podemos ayudarlos a prepararse para los desafíos y oportunidades del siglo XXI.

La implementación de metodologías basadas en el *Design Thinking* en la educación tiene el potencial de abordar muchas de las deficiencias de los modelos educativos tradicionales. Al fomentar la empatía, la colaboración y la creatividad, *DFC* puede ayudar a crear un entorno de aprendizaje más inclusivo y equitativo, preparando mejor a los estudiantes para los desafíos y oportunidades que enfrentarán en la fuerza laboral del siglo XXI. Como investigadores y profesionales de la educación, es nuestra responsabilidad adoptar enfoques innovadores para la enseñanza y el aprendizaje, a fin de garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial.

Por otro lado, y a pesar de la controversia que suscita, las metodologías que incluyen el enfoque metodológico del *Design Thinking* se han visto popularizadas en todos los niveles de la educación. Aquellos a favor consideran que mediante su implementación no solo mejora la confianza del alumnado, sino también la creatividad. El movimiento Design for Change (*DFC*), en particular, ha mostrado resultados prometedores cuando se implementa en el aula. Según un estudio de la Universidad de la Sabana (2017), la metodología *DFC* tiene un impacto positivo en las habilidades de resolución de problemas, las habilidades de comunicación y la autoestima general de los estudiantes. Al empoderar a los estudiantes para que identifiquen y aborden problemas dentro de sus comunidades, el enfoque de *DFC* los alienta a convertirse en agentes activos del cambio y a desarrollar un sentido de responsabilidad social. Además, la metodología *DFC* se alinea con el concepto de enseñanza culturalmente sensible, que enfatiza la importancia de reconocer y valorar los diversos antecedentes y experiencias de los estudiantes (Gay, 2000). Al alentar a los estudiantes a aprovechar sus conocimientos y perspectivas culturales, el enfoque de *DFC* puede ayudar a promover un entorno de clase más inclusivo, donde todos los estudiantes se sientan valorados y respetados.

La incorporación de la metodología *DFC* en el plan de estudios también apoya el desarrollo del pensamiento crítico y las habilidades de resolución de problemas de los estudiantes, que son esenciales para el éxito en el mundo cada vez más complejo de hoy. Según un informe de Partnership for 21st Century Learning (P21) (2015), el pensamiento crítico y las habilidades para resolver problemas se encuentran entre

las más importantes para preparar a los estudiantes para la universidad, la carrera profesional y el éxito en la vida. Al involucrar a los estudiantes en la resolución de problemas del mundo real a través del enfoque *DFC*, los educadores pueden ayudar al alumnado a desarrollar estas habilidades esenciales.

Otra ventaja de implementar la metodología *DFC* es su potencial para involucrar y motivar a los estudiantes que, de otro modo, podrían tener dificultades en un entorno educativo tradicional. Las investigaciones han demostrado que cuando los estudiantes tienen la oportunidad de participar en experiencias de aprendizaje prácticas y significativas, es más probable que se sientan motivados e involucrados en su educación (Dewey, 1938). Al proporcionar a los estudiantes las herramientas y los recursos para abordar problemas del mundo real, el enfoque *DFC* puede ayudar a volver a involucrar a los estudiantes desencantados y fomentar un amor por el aprendizaje de por vida. De igual modo, la integración del enfoque *DFC* en el aula puede ayudar a preparar a los estudiantes para que sean ciudadanos globales responsables y empáticos. Al colaborar con estudiantes de diversos orígenes y culturas para abordar problemas globales apremiantes, la metodología *DFC* puede ayudar a los estudiantes a desarrollar la competencia intercultural y la conciencia global necesarias para navegar en nuestro mundo cada vez más interconectado (Boix-Mansilla & Jackson, 2011).

Por ese motivo, la implementación de la metodología Design for Change en el aula tiene un potencial significativo para promover la equidad, la inclusión y la innovación en la educación. Al fomentar la confianza en sí mismos, la creatividad y las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes, y al valorar e incorporar sus diversas perspectivas, el enfoque *DFC* puede ayudar a crear un entorno de aprendizaje más inclusivo y atractivo. Como expertos en equidad e innovación en la educación, es nuestra responsabilidad continuar explorando y abogando por la adopción de metodologías tan transformadoras para garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de prosperar.

Tal y como hemos manifestado con anterioridad, el enfoque metodológico Design for Change – también conocido bajo las siglas *DFC* – tiene su origen en la India. Kiran

Bir Sethi se dio cuenta de que el proyecto educativo del centro al que asistía su hijo no tenía en cuenta las motivaciones personales del alumnado. Como resultado de su búsqueda de cambio del paradigma, surge al Riverside School, escuela que ella misma funda y que se convierte en el motor de la metodología *DFC* basada en el *Design Thinking*. Kiran Bir Sethi considera que lo que ocurre en la escuela “no depende de los docentes o del programa de estudios ni del sistema de evaluaciones”. Para ella, la problemática se centra en dar respuesta a las necesidades educativas y determinar “cuáles son los verdaderos agentes o actores que desempeñan su papel en la educación” (Design for Change: Un movimiento educativo para cambiar el mundo, 2017, p. 16).

Sethi, además, ve los sistemas educativos como algo caduco que necesita una atención constante, ya que la educación se centra generalmente en enseñar sobre aquello que sabemos y hemos experimentado. En ocasiones, dicho conocimiento pertenece al pasado, y se aleja de las necesidades educativas de los niños de hoy en día. Además, los niños hoy son diferentes a como éramos nosotros cuando éramos niños. Incluso, si los comparamos, son diferentes a los niños que ocupaban las aulas del mismo centro educativo hace diez años. Por ese motivo, cuando se habla de un cambio en el paradigma de la educación no solo se puede pensar en el contenido, sino también en el usuario de dicho contenido puesto que ha pasado a ser un ser mucho más complejo (Kiran Bir Sethi, 2017). Además, desde su perspectiva, invita a que el profesorado se centre en pensar en “quienes son los que aprenden y para qué y cómo va a resultar útil el tiempo pasado en la escuela”. De igual modo cree que “si la educación y las políticas educativas pudieran centrarse más en el usuario y en el día de hoy, podríamos tener una probabilidad de salvar, con gran esfuerzo, el futuro”. Así mismo, también considera que la educación está compuesta por muchos elementos – algunos de ellos externos – como la educación recibida por parte de las familias, las expectativas del sistema educativo, las políticas gubernamentales, al igual que las instituciones y centro de enseñanza que regulan las políticas de admisión.

La perspectiva de Sethi sobre la educación enfatiza la importancia de considerar a los propios alumnos y cómo el tiempo que pasan en la escuela les será útil. Este

enfoque en el “usuario” de los contenidos educativos es fundamental, ya que los niños de hoy son diferentes a los de generaciones anteriores e incluso a los niños que asistían a las mismas escuelas hace apenas una década (Sethi, 2017). En este sentido, es fundamental reevaluar no solo el contenido de la educación sino también las diversas y complejas necesidades de los estudiantes contemporáneos. Además, esta educadora destaca que en la educación influyen muchos factores, algunos externos, como la educación que brindan las familias, las expectativas del sistema educativo, las políticas gubernamentales y las instituciones y escuelas que regulan las políticas de admisión. El papel de estos factores externos no debe pasarse por alto al considerar la implementación de la metodología *DFC* en el aula.

La investigación respalda la noción de que abordar las diversas necesidades de los estudiantes y considerar sus antecedentes y motivaciones personales es vital para un aprendizaje efectivo. Un estudio de Ladson-Billings (1995) encontró que la pedagogía culturalmente relevante, que busca empoderar a los estudiantes intelectual, social, emocional y políticamente, puede conducir a mejores resultados académicos para diversas poblaciones estudiantiles. Al incorporar elementos de *DFC* y *Design Thinking* en el plan de estudios, los educadores pueden ayudar a crear experiencias de aprendizaje culturalmente más relevantes para sus estudiantes.

La metodología *DFC* también promueve la colaboración entre estudiantes, profesores y la comunidad en general. Según un estudio de Schön (1983), la naturaleza colaborativa del *Design Thinking* puede conducir al desarrollo de una comprensión compartida de los problemas y la generación de soluciones innovadoras. Al involucrar a los estudiantes en la resolución de problemas del mundo real y fomentar asociaciones con las partes interesadas de la comunidad, el enfoque *DFC* puede ayudar a los estudiantes a desarrollar valiosas habilidades interpersonales y de comunicación, mejorando su capacidad para colaborar de manera efectiva en diversos entornos.

El énfasis del enfoque *DFC* en la empatía y la comprensión de las perspectivas de los demás se alinea con el creciente reconocimiento de la importancia del aprendizaje socioemocional en la educación. La investigación de Durlak *et al.* (2011) ha

demostrado que los programas donde se trabaja el aprendizaje socioemocional pueden conducir a mejoras en el rendimiento académico, las habilidades sociales y el bienestar emocional de los estudiantes. Al incorporar la metodología *DFC* en el aula, los educadores pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar estas competencias socioemocionales esenciales, preparándolos mejor para el éxito en sus futuras carreras y vidas personales.

La metodología *Design for Change* proporciona un marco valioso para abordar las necesidades complejas y diversas de los estudiantes de hoy, al mismo tiempo que promueve la equidad y la inclusión en la educación. Al fomentar un ambiente de aprendizaje que valora las motivaciones personales y los antecedentes de todos los estudiantes y enfatiza la colaboración, la empatía y el desarrollo socioemocional, el enfoque de *DFC* puede ayudar a crear experiencias educativas más atractivas y efectivas. Es nuestra responsabilidad como expertos en equidad e innovación en la educación continuar abogando por la adopción de metodologías transformadoras como *DFC* para garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de prosperar.

La metodología *DFC* también apoya el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, que son esenciales en el mundo actual que cambia rápidamente. Según un estudio de Paul y Elder (2006), el pensamiento crítico implica la capacidad de analizar, evaluar y sintetizar información, así como la capacidad de reflexionar sobre los propios procesos de pensamiento. Al involucrar a los estudiantes en la resolución de problemas del mundo real a través de *Design Thinking*, los educadores pueden ayudar a los estudiantes a perfeccionar sus habilidades de pensamiento crítico y estar mejor equipados para navegar situaciones complejas en sus vidas personales y profesionales. Además, el enfoque *DFC* alienta a los estudiantes a apropiarse de su aprendizaje, fomentando un sentido de agencia y autoeficacia. Bandura (1997) postula que la autoeficacia, o la creencia en la propia capacidad para tener éxito, juega un papel crucial en la motivación, el establecimiento de metas y la perseverancia. Al permitir que los estudiantes participen activamente en el proceso de aprendizaje y aborden desafíos significativos, la metodología *DFC* puede ayudar a

cultivar la autoeficacia y la resiliencia en los estudiantes, preparándolos para enfrentar futuros obstáculos con confianza.

El enfoque *DFC* también apoya el desarrollo de la alfabetización digital, una habilidad vital en el siglo XXI. Buckingham (2007) argumenta que la alfabetización digital va más allá de la capacidad de utilizar la tecnología y abarca la capacidad de interactuar críticamente con los medios digitales y crear contenido significativo. Al incorporar la tecnología en los proyectos de *Design Thinking*, la metodología *DFC* puede ayudar a los estudiantes a dominar las herramientas y tecnologías digitales al mismo tiempo que fomenta su capacidad de pensar críticamente sobre el mundo digital.

Por otro lado, el enfoque de la metodología *DFC* en la empatía y la comprensión de diversas perspectivas puede contribuir al desarrollo de la ciudadanía global, una cualidad cada vez más importante en nuestro mundo interconectado. Según UNESCO (2015), la educación para la ciudadanía mundial tiene como objetivo dotar a los alumnos de los conocimientos, habilidades y valores necesarios para interactuar con el mundo y trabajar hacia un futuro más justo y sostenible. Al fomentar la empatía, la colaboración y el pensamiento crítico, la metodología *DFC* se alinea con los objetivos de la educación para la ciudadanía global y puede ayudar a los estudiantes a convertirse en ciudadanos globales más responsables y activos. Así mismo, el enfoque *DFC* puede contribuir a entornos de aprendizaje más inclusivos, en particular para las minorías étnicas y otros grupos marginados. La investigación de Gay (2000) sugiere que la enseñanza culturalmente receptiva, que reconoce y valora la diversidad cultural de los estudiantes, puede mejorar los resultados académicos y aumentar la participación de todos los alumnos. Al incorporar los principios de *Design Thinking* y la metodología *DFC*, los educadores pueden crear aulas más inclusivas que respeten y celebren los antecedentes y experiencias únicos de cada estudiante.

En general, la metodología *Design for Change* ofrece un marco integral para abordar las necesidades multifacéticas de los estudiantes de hoy y fomentar la equidad, la inclusión y la innovación en la educación. Al enfatizar la colaboración, la empatía, el pensamiento crítico y la capacidad de respuesta cultural, el enfoque *DFC*

puede ayudar a los estudiantes a desarrollar las habilidades y competencias necesarias para prosperar en un mundo cada vez más complejo y diverso. Como expertos en equidad e innovación en la educación, es nuestra responsabilidad continuar abogando e investigando metodologías transformadoras como *DFC* para garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de tener éxito.

Por otro lado, la metodología *DFC* promueve la idea de que el alumnado, como personas, no han llegado a este mundo con el fin de formar parte de una competición continua sino para, de forma colaborativa y cooperativa, participar en completar la historia de otras personas a la vez que la propia. Uno de los hilos conductores de esta metodología se centra en que, en la actualidad, se habla del miedo en diversas partes del mundo y, de igual modo, se inculca ese miedo a las nuevas generaciones. Un miedo hacia el otro género, miedo hacia otras comunidades, miedo hacia otras religiones. Sin embargo, enseñar en el miedo no es la respuesta pues hacerlo no garantiza que el mundo pueda florecer de igual modo – es decir, en equidad – para todos los seres humanos.

El enfoque metodológico *DFC* combina diversas metodologías como el *Design Thinking*, el Aprendizaje *Maker* (Taylor, 2016; Montanero-Fernández, 2019), el Aprendizaje Basado en Proyectos (conocido por sus siglas en inglés PBL) y, a su vez, guarda relación con otras metodologías a las cuales nos podemos referir como metodologías subyacentes como, por ejemplo, la metodología Reggio Emilia, la Teoría Construcionista del Aprendizaje de Seymour Papert o el experimentalismo de la Educación de John Dewey. Así mismo, mediante el desarrollo de proyectos, *DFC* busca promover el *Personal Learning Environment* o Entorno de Aprendizaje Personal (por sus siglas en inglés PLE), ya que el aprendizaje se entiende más bien como un proceso activo de construcción que el alumnado debe llevar a cabo que como una mera adquisición de conocimientos; mientras que, el rol del educador, así como del proceso de enseñanza, se centran en apoyar la construcción de dicho conocimiento. En otras palabras, crear un entorno en el que la construcción del aprendizaje por parte del alumnado pueda ocurrir de manera satisfactoria.

Sobre la base del concepto de empatía en la metodología *DFC*, los investigadores han descubierto que fomentar esta habilidad en el aula puede generar numerosos beneficios para los estudiantes, incluyendo mejores habilidades de comunicación, mayor compasión y comprensión de diversas perspectivas (Batson, 2011). Al enseñar la habilidad de la empatía como un componente central del enfoque *DFC*, los educadores pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar las habilidades interpersonales necesarias para tener éxito en una sociedad cada vez más interconectada y diversa.

En línea con el espíritu cooperativo de la metodología *DFC*, la investigación ha demostrado consistentemente los efectos positivos del aprendizaje colaborativo en el rendimiento y la participación de los estudiantes. Johnson y Johnson (2009) encontraron que los estudiantes que participaron en el aprendizaje colaborativo demostraron un mejor rendimiento académico, niveles más altos de motivación y una mayor satisfacción en comparación con aquellos que aprendieron en entornos competitivos o individualistas. Al enfatizar la colaboración y el trabajo en equipo en el enfoque *DFC*, los educadores pueden promover un entorno de aprendizaje más inclusivo y de apoyo que permita a los estudiantes trabajar juntos para lograr sus objetivos.

La educación inclusiva es otro aspecto crucial de la metodología *DFC*, ya que busca crear entornos de aprendizaje que sean acogedores y de apoyo para todos los estudiantes, independientemente de su origen, cultura o capacidad. La investigación de Cumming y Dickson (2013) sugieren que la educación inclusiva puede generar mejores resultados académicos, una mayor integración social y un clima escolar más positivo para todos los alumnos. Al adoptar el enfoque *DFC*, los educadores pueden trabajar para crear un sistema educativo más equitativo e inclusivo que valore y celebre las contribuciones únicas de cada estudiante.

En resumen, la metodología Design for Change ofrece un marco integral basado en evidencia para transformar la educación y fomentar la equidad, la inclusión y la innovación en el aula. Al promover la empatía, la colaboración, el pensamiento crítico, el aprendizaje personalizado y la capacidad de respuesta cultural, el enfoque

DFC puede ayudar a los estudiantes a desarrollar las habilidades y competencias necesarias para prosperar en un mundo cada vez más complejo y diverso. Como expertos en equidad e innovación en la educación, debemos continuar defendiendo e investigando metodologías transformadoras como *DFC* para garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de tener éxito. A continuación, se ofrecen en la Tabla 1 las fases de la metodología *Design For Change (DFC)*:

Tabla 1. Fases de la metodología *Design For Change (DFC)*

Fases DFC	Proceso	Acciones
Sentir	Reconocer una determinada situación a mejorar y adquirir conocimientos sobre la misma.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar y elegir focos de acción • Ganar en comprensión • Sintetizar lo aprendido • Generar un reto
Imaginar	Buscar recursos y soluciones al problema detectado, diseñar un plan de acción y realizar las primeras pruebas	<ul style="list-style-type: none"> • Proponer ideas • Elegir las mejores soluciones • Prototipar • Concretar la propuesta • Trazar un plan de acción
Actuar	Poner en acción las acciones pertinentes para atenuar o solucionar el problema.	<ul style="list-style-type: none"> • Llevar a la práctica las soluciones diseñadas.
Evoluar (Evaluar + Evolucionar)	Realizar una reflexión sobre el aprendizaje y las experiencias desarrolladas, así como proponer posibles líneas de mejora.	<ul style="list-style-type: none"> • Dibujar o escribir una anécdota a lo largo del proceso. • Definir lo más diferente, lo más difícil y lo aprendido. • Planificar acciones futuras para mejorar los resultados.
Compartir	Difundir los proyectos y los resultados.	<ul style="list-style-type: none"> • Utilización de medios de comunicación, redes sociales, espacios comunes, etc. para mostrar lo realizado.

Nota. Fuente: Design for Change (2017 y 2019)

En cuanto a la conceptualización del proyecto *Design for Change* conviene indicar que es una iniciativa global destinada a capacitar a los estudiantes para que se

conviertan en agentes de cambio dentro de sus comunidades, escuelas y el mundo en general. En el corazón del proyecto *DFC* se encuentra la creencia de que los jóvenes poseen la creatividad, la curiosidad y la empatía necesarias para abordar problemas sociales complejos e idear soluciones innovadoras. Al incorporar la metodología *DFC* dentro de los sistemas educativos, podemos ayudar a los estudiantes a desarrollar el pensamiento crítico, la resolución de problemas y las habilidades de comunicación necesarias para tener éxito en el siglo XXI. En esta sección, exploraremos la conceptualización del proyecto *DFC* y su potencial para fomentar la equidad, la inclusión y la innovación en la educación.

Las investigaciones han demostrado que cultivar la empatía en los estudiantes puede conducir a un aumento de los comportamientos prosociales, mejores habilidades de comunicación y una mayor comprensión de las diversas perspectivas (Goleman, 2006). Al fomentar la empatía en el aula, el proyecto *DFC* tiene como objetivo crear un entorno educativo más inclusivo y compasivo que valore las experiencias y contribuciones únicas de todos los estudiantes.

Otro aspecto clave del proyecto *DFC* es el enfoque en la resolución de problemas y las habilidades de pensamiento crítico. Según el Informe sobre el futuro de los trabajos del Foro Económico Mundial (2016), la resolución de problemas complejos, el pensamiento crítico y la creatividad se encuentran entre las principales habilidades necesarias para el éxito en la fuerza laboral moderna. Al involucrar a los estudiantes en proyectos prácticos del mundo real, la metodología *DFC* los alienta a aplicar su aprendizaje para abordar desafíos significativos, fortaleciendo así sus habilidades de resolución de problemas y pensamiento crítico.

El proyecto *DFC* también promueve la colaboración y el trabajo en equipo, que son cruciales para el éxito en el mundo interconectado de hoy. La investigación de Roseth, Johnson y Johnson (2008) ha demostrado que los estudiantes que participan en el aprendizaje colaborativo muestran un mejor rendimiento académico, una mayor motivación y satisfacción en comparación con los que aprenden en entornos competitivos o individualistas. Al enfatizar la cooperación y el trabajo en equipo, la metodología *DFC* ayuda a los estudiantes a desarrollar las habilidades interpersonales necesarias para una colaboración efectiva. Además de fomentar el pensamiento

crítico, la empatía y la colaboración, el proyecto *DFC* alienta a los estudiantes a adoptar su creatividad e innovación. Según Robinson (2011), los sistemas educativos tradicionales a menudo sofocan la creatividad al centrarse en pruebas estandarizadas y memorización rotatoria. Sin embargo, la metodología *DFC* ayuda a los estudiantes a explorar su potencial creativo y generar soluciones novedosas para problemas sociales apremiantes.

El proyecto *DFC* se ha implementado en más de 70 países gracias a la organización sin ánimo de lucro que recibe el mismo nombre: Design for Change y ha llegado a más de 2,2 millones de estudiantes, lo que lo convierte en una de las iniciativas educativas más grandes e impactantes del mundo. Como resultado, *DFC* no es solo un proyecto educativo único del Colegio Riverside. De hecho, en la actualidad, la escuela se sitúa como una de las cinco mejores de la India y es mundialmente conocida por ser un espacio donde los estudiantes aprenden como adaptar y aplicar los conceptos aprendidos en el mundo real. Esta adopción generalizada de la metodología *DFC* es un testimonio de su eficacia para involucrar a los estudiantes y promover un cambio positivo en las escuelas y comunidades.

La ética es otro aspecto esencial del enfoque de *DFC*, que enfatiza la importancia de la toma de decisiones éticas y la responsabilidad personal. La investigación de Narváez, Bock & Endicott (2003) sugiere que la enseñanza de la ética en las escuelas puede promover el desarrollo moral, mejorar la conciencia ética y ayudar a los estudiantes a tomar decisiones responsables. Al integrar consideraciones éticas en el marco de *DFC*, los educadores pueden ayudar a los estudiantes a convertirse en ciudadanos más comprometidos y responsables, contribuyendo positivamente a sus comunidades y al mundo en general.

La excelencia, como principio rector de la metodología *DFC*, alienta a los estudiantes a esforzarse por lograr un desempeño de alta calidad y una mejora continua en su trabajo. La investigación de Hattie (2009) demuestra que un enfoque en la excelencia y altas expectativas puede conducir a mejores resultados académicos y una mayor motivación entre los estudiantes. Al fomentar una cultura de excelencia en el aula, los educadores pueden ayudar a todos los alumnos, incluidos los

pertencientes a minorías étnicas, a alcanzar su máximo potencial y lograr sus objetivos.

Otro aspecto clave del enfoque *DFC* viene derivado de la colaboración y el apoyo mutuo, es otro aspecto clave del enfoque *DFC*. Como se señaló anteriormente, la investigación de Roseth, Johnson y Johnson (2008) ha demostrado que los estudiantes que participan en el aprendizaje colaborativo muestran un mejor rendimiento académico, una mayor motivación y satisfacción en comparación con los que aprenden en entornos competitivos o individualistas. Al fomentar un espíritu de elevación e interdependencia, la metodología *DFC* puede ayudar a crear un entorno de aprendizaje más inclusivo y equitativo que apoye el éxito de todos los estudiantes.

El principio de Evolución subraya la importancia de cultivar una mentalidad de crecimiento y abrazar el aprendizaje y el desarrollo continuos. La investigación de Dweck (2006) indica que los estudiantes que poseen una mentalidad de crecimiento tienen más probabilidades de perseverar frente a los desafíos, exhibir niveles más altos de resiliencia y demostrar un rendimiento académico mejorado. Al incorporar el principio de Evolución en la metodología *DFC*, los educadores pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar las habilidades y la mentalidad necesarias para prosperar en un mundo que cambia rápidamente.

Además de los beneficios mencionados anteriormente, la metodología Design for Change también fomenta el desarrollo de habilidades esenciales para el siglo XXI, como el pensamiento crítico, la creatividad, la comunicación y la colaboración. Estas habilidades, a menudo denominadas las "4 C", se consideran vitales para el éxito de los estudiantes en un mundo cada vez más complejo e interconectado (Trilling & Fadel, 2009). Al involucrar a los estudiantes en la resolución de problemas del mundo real y fomentar un sentido de agencia, el enfoque de *DFC* ayuda a cultivar estas competencias esenciales y, por lo tanto, prepara mejor a los estudiantes para los desafíos y oportunidades del futuro. De igual modo, se ha demostrado que la metodología Design for Change promueve una mentalidad de crecimiento entre los estudiantes, que es esencial para el éxito académico y el aprendizaje permanente. Dweck (2006), también considera las personas con mentalidad de crecimiento creen

que la inteligencia y las habilidades se pueden desarrollar a través del esfuerzo, la persistencia y el aprendizaje del fracaso. Esta mentalidad se ha relacionado con niveles más altos de motivación, resiliencia y logros. Al enfatizar la importancia de la reflexión, la retroalimentación y la mejora continua, el enfoque de *DFC* alienta a los estudiantes a adoptar una mentalidad de crecimiento y ver los desafíos como oportunidades de crecimiento y aprendizaje.

La metodología Design for Change también contribuye a fomentar un sentido de comunidad y pertenencia dentro del aula, lo que es particularmente importante para los estudiantes de minorías étnicas. La investigación de Johnson *et al.* (2014) sugiere que un fuerte sentido de pertenencia se asocia con mayores niveles de compromiso, motivación y rendimiento académico. Al crear un entorno de aprendizaje inclusivo en el que se valoran las voces de todos los estudiantes y se reconocen sus contribuciones, el enfoque *DFC* puede ayudar a crear un sentido de pertenencia entre los estudiantes de diversos orígenes, promoviendo así su desarrollo social, emocional y académico.

Así mismo, la metodología Design for Change puede servir como una herramienta poderosa para involucrar a los padres, familias y miembros de la comunidad en el proceso educativo. Al involucrar a los estudiantes en proyectos que abordan problemas del mundo real y fomentan la colaboración con las partes interesadas fuera del aula, el enfoque *DFC* puede fortalecer las conexiones entre las escuelas, las familias y las comunidades (Epstein, 2001). Este enfoque colaborativo no solo enriquece la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, sino que también empodera a las familias y las comunidades para que asuman un papel activo en el apoyo a la educación de sus hijos, fomentando un sentido compartido de responsabilidad por su éxito.

Por otro lado, la naturaleza colaborativa de la metodología Design for Change puede brindar oportunidades para que los estudiantes romaníes participen activamente en el proceso de aprendizaje y muestren sus habilidades, talentos y perspectivas. Esta participación puede ayudar a cuestionar y cambiar las percepciones negativas sobre la comunidad gitana, así como a promover un sentido

de pertenencia y autoestima entre los estudiantes gitanos (Flecha & Soler, 2013). Al reconocer y valorar las contribuciones únicas de todos los estudiantes, incluidos los de entornos marginados, el enfoque de *DFC* crea un entorno de clase más equitativo e inclusivo.

La metodología Design for Change también enfatiza la importancia de involucrarse con problemas del mundo real y conectar el aprendizaje con la vida y las comunidades de los estudiantes. Al involucrar a los estudiantes romaníes en proyectos que abordan los desafíos y las oportunidades dentro de sus comunidades, el enfoque *DFC* puede ayudar a cerrar la brecha entre la escuela y el hogar, haciendo que la educación sea más relevante y significativa para estos estudiantes (Levinson, 2007). Esta conexión con el mundo real puede contribuir a una mayor motivación y compromiso entre los estudiantes gitanos, lo que conduce a mejores resultados académicos y a un menor riesgo de abandono escolar.

La implementación de la metodología Design for Change en el sistema educativo español puede contribuir al desarrollo de una pedagogía culturalmente sensible, que es fundamental para la inclusión de minorías étnicas como la comunidad gitana. Por lo tanto, la implementación de la metodología Design for Change en el sistema educativo español es una gran promesa para promover la inclusión de las minorías étnicas, incluida la comunidad gitana. Al fomentar la empatía, la colaboración, la resolución de problemas del mundo real, la participación de la familia y la comunidad y una pedagogía culturalmente receptiva, el enfoque de *DFC* puede contribuir a crear un entorno educativo más equitativo e inclusivo para todos los estudiantes, ayudando a abordar los desafíos de larga data que enfrenta el Población gitana en el sistema educativo español.

La LOMLOE (Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación), también conocida como Ley Celaá, es una reforma educativa reciente en España destinada a promover una educación de calidad, inclusiva y equitativa para todos los estudiantes (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020). El DECRETO 156/2022 establece además la organización y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia. Estos cambios legislativos, junto

con la metodología Design for Change, pueden proporcionar una base sólida para fomentar la inclusión de los estudiantes gitanos en el entorno del aula en escuelas como el Instituto Rafael Dieste de A Coruña.

Uno de los aspectos clave de la LOMLOE es su compromiso de promover la educación inclusiva abordando las necesidades específicas de los estudiantes de diversos orígenes culturales y sociales, incluidos los estudiantes gitanos (Art. 2, LOMLOE). Esto se alinea con los principios de la metodología Design for Change, que enfatiza la empatía, la colaboración y la resolución de problemas del mundo real como estrategias para fomentar un entorno de aprendizaje más inclusivo. Al integrar el enfoque *DFC* en el plan de estudios de la Escuela Secundaria Rafael Dieste, los educadores pueden apoyar los objetivos de la LOMLOE y contribuir a crear una experiencia educativa más equitativa e inclusiva para los estudiantes gitanos.

El DECRETO 156/2022 también destaca la importancia de incorporar la diversidad cultural de Galicia en el currículo educativo, reconociendo el valor de la diversidad como fuente de enriquecimiento personal y colectivo (Art. 3, DECRETO 156/2022). Esto brinda una oportunidad para que escuelas como la Escuela Secundaria Rafael Dieste adopten la metodología *DFC* como una forma de involucrar a los estudiantes en proyectos que exploran y celebran la rica herencia cultural de la comunidad gitana. Al hacerlo, las escuelas pueden fomentar una mayor comprensión y apreciación de la diversidad entre todos los estudiantes, ayudando a romper los estereotipos y prejuicios que puedan existir hacia la población gitana.

Por otro lado, la LOMLOE fomenta el desarrollo de proyectos educativos que impliquen la colaboración entre la escuela, las familias y las comunidades, con el objetivo de crear entornos de aprendizaje más inclusivos (Art. 19, LOMLOE). Esto se alinea con el énfasis de la metodología Design for Change en la creación de alianzas y la participación de las partes interesadas en el proceso de aprendizaje. Al involucrar a las familias y comunidades romaníes en el diseño y la implementación de los proyectos de *DFC*, la escuela secundaria Rafael Dieste puede fortalecer las relaciones, generar confianza y promover un sentido compartido de responsabilidad por la educación de los estudiantes romaníes.

Otro aspecto de la LOMLOE y el DECRETO 156/2022 que se alinea con la metodología Design for Change es su enfoque en el desarrollo de competencias clave para el aprendizaje permanente (Art. 4, LOMLOE; Art. 7, DECRETO 156/2022). El enfoque *DFC*, con su énfasis en la resolución de problemas del mundo real, la colaboración y el pensamiento crítico, puede apoyar el desarrollo de estas competencias entre todos los estudiantes, incluidos los estudiantes romaníes. Al brindar oportunidades para que los estudiantes romaníes participen activamente en el proceso de aprendizaje y demuestren sus habilidades y talentos, la metodología *DFC* puede contribuir a mejorar los resultados académicos y reducir las tasas de abandono escolar para esta población marginada.

La LOMLOE y el DECRETO 156/2022 destacan la importancia del desarrollo profesional docente en la promoción de la educación inclusiva (Art. 17, LOMLOE; Art. 21, DECRETO 156/2022). La metodología Design for Change puede servir como una herramienta valiosa para el desarrollo profesional, brindando a los educadores estrategias y recursos para crear entornos de aprendizaje más inclusivos para los estudiantes romaníes. Al incorporar el enfoque *DFC* en los programas de formación docente, escuelas como la Escuela Secundaria Rafael Dieste pueden garantizar que sus educadores estén equipados con el conocimiento y las habilidades necesarias para apoyar de manera efectiva la inclusión de los estudiantes romaníes en el entorno del aula.

Para implementar con éxito la metodología *Design for Change* en el IES Plurilingüe Rafael Dieste, fue fundamental brindar un adecuado desarrollo profesional y apoyo a los docentes, así como involucrar a la comunidad escolar en general, incluidas las familias gitanas, en el proceso. En este contexto, en el que se llevó a cabo la investigación se pudo aprovechar la experiencia y los conocimientos de organizaciones y redes dedicadas a promover la inclusión de las minorías étnicas en la educación. Por ejemplo la *Fundación Secretariado Gitano* o el *European Roma Rights Centre*, que apoyan la implementación del *DFC* y garantizan su eficacia en la promoción de la inclusión del alumnado gitano. Al colaborar con estas organizaciones, la escuela pudo acceder a recursos, capacitación y mejores prácticas

para crear entornos de aprendizaje inclusivos que respondan a las necesidades y experiencias de los estudiantes gitanos.

En conclusión, la LOMLOE, el DECRETO 156/2022 y la metodología Design for Change pueden proporcionar una base sólida para la inclusión exitosa de los estudiantes gitanos en el entorno del aula en el Instituto Rafael Dieste de A Coruña. Al alinear las prácticas educativas con los objetivos y principios descritos en estos marcos legales e implementar la metodología Design for Change, la escuela puede crear un entorno de aprendizaje inclusivo y de apoyo que fomente el éxito académico y el crecimiento personal de todos los estudiantes, incluidos aquellos de entornos marginados como la comunidad gitana.

2.4.1. DFC como elemento integrador de la escuela intercultural

El pensamiento de diseño es un enfoque innovador para la resolución de problemas que se ha aplicado cada vez más en la educación, incluso como una herramienta para promover la comprensión intercultural y la inclusión en el aula. La base teórica de este enfoque radica en la comprensión de que el pensamiento de diseño se puede utilizar para ayudar a las personas a desarrollar empatía y comprensión de los demás, generar nuevas ideas y emprender acciones colaborativas para resolver problemas complejos. En el contexto de la escuela intercultural, el pensamiento de diseño puede proporcionar un marco valioso para fomentar el respeto y el aprecio por las diversas perspectivas y experiencias.

Un estudio realizado por investigadores de la Universidad de Hong Kong (Tit-hei Leung et al., 2018) exploró el impacto del pensamiento de diseño en el desarrollo de competencias interculturales entre estudiantes de secundaria. El estudio encontró que el pensamiento de diseño facilitó el desarrollo de competencias interculturales como la comunicación, la empatía y la tolerancia. Los estudiantes que participaron en la intervención de pensamiento de diseño demostraron una mayor voluntad de involucrarse con diversas perspectivas, así como una mayor confianza en su capacidad para trabajar en colaboración para abordar problemas complejos.

Otro estudio realizado por investigadores de la Universidad de Murcia en España (2017) examinó el potencial del pensamiento de diseño como herramienta para

promover la competencia intercultural entre los docentes en formación. El estudio encontró que el pensamiento de diseño podría ayudar a los maestros a comprender y apreciar mejor los diversos orígenes y experiencias de sus alumnos, y a desarrollar estrategias de enseñanza que fueran más inclusivas y culturalmente receptivas. Los autores del estudio sugieren que incorporar el pensamiento de diseño en los programas de formación docente podría ser una estrategia valiosa para promover la equidad y la inclusión en la educación.

Además de la investigación académica, hay una serie de recursos disponibles para educadores interesados en incorporar el pensamiento de diseño en su práctica como un medio para promover la comprensión intercultural y la inclusión. La Stanford D. School³, por ejemplo, ofrece una variedad de recursos para educadores interesados en el pensamiento de diseño, incluidos talleres, juegos de herramientas y estudios de casos. El sitio web IDEO.org⁴ también ofrece una variedad de recursos relacionados con el pensamiento de diseño para el impacto social, incluido un conjunto de herramientas para diseñar e implementar soluciones centradas en el ser humano.

La incorporación del pensamiento de diseño en la escuela intercultural requiere algunas consideraciones clave. Primero, es importante reconocer que el pensamiento de diseño no es un enfoque único para todos, y que su éxito depende de su implementación dentro de una cultura más amplia de inclusión y respeto por la diversidad. En segundo lugar, es importante brindar capacitación y apoyo adecuados a los educadores y estudiantes para garantizar que puedan participar de manera efectiva en el proceso de pensamiento de diseño. Finalmente, es importante asegurarse de que el proceso de pensamiento de diseño se adapte adecuadamente a las necesidades y experiencias de los estudiantes y las comunidades a las que sirve, para maximizar su impacto y eficacia.

Como señala Tim Brown el pensamiento de diseño es un enfoque de la innovación centrado en el ser humano que se basa en el conjunto de herramientas del diseñador para integrar las necesidades de las personas, las posibilidades de la tecnología y los

³ <https://dschool.stanford.edu>

⁴ <https://ideo.org>

requisitos de los negocios (2020). En el contexto de la escuela intercultural, el pensamiento de diseño puede proporcionar una herramienta valiosa para promover la empatía, la inclusión y la colaboración en el aula, y para fomentar una cultura de respeto y comprensión entre diversas culturas y comunidades.

Los aspectos culturales que rodean a una lengua son muy importantes, ya que la herencia cultural de cada sociedad está, al mismo tiempo, ligada a la evolución de su lengua. Por ello, se podría afirmar que, en la enseñanza del inglés o de cualquier otra lengua extranjera, es importante incorporar e involucrar todos los elementos que han sido claves en la historia y cultura de las diferentes comunidades o países, sobre todo, porque al hacerlo estaremos contribuyendo a la promoción y el entendimiento entre diferentes pueblos cuyos antecedentes históricos y legados culturales son muy diferentes (Sagredo, 2007). Sin embargo, las apariencias son engañosas, como cuando se trata de enseñar inglés como lengua extranjera, y cualquier otra lengua— parece que sólo hay una manera de enseñar cultura a través de ella, y es haciendo uso de contenidos culturales e históricos que se han repetido y ampliado durante alumnos desde primaria hasta educación superior. Es más, tanto los libros como el profesorado caen en una cultura limitada, lo que significa que el desarrollo de la competencia sociocultural entre los estudiantes parecía no haber sido considerado como uno de los principales propósitos de la educación a la hora de seleccionar los contenidos y materiales que presentarían los países de habla inglesa. Como ejemplifica Lund (2006) en su estudio acerca de los libros de texto para la enseñanza del inglés, tanto el texto ficticio como el no ficticio que se utiliza en los diferentes libros de texto analizados, todos se centran en los mismos contenidos: Londres, Shakespeare, el rey Enrique VIII, la Torre de Londres, o el lago Ness entre otros.

En consecuencia, es necesario decir que el idioma y la cultura son inseparables, y enseñar un idioma sin considerar su contexto cultural limita la capacidad de los estudiantes para comprender y comunicarse de manera efectiva con personas de otras culturas. Además, es crucial comprender que la cultura no es una entidad monolítica y que varía según las diferentes regiones y grupos sociales dentro de un país.

Sin embargo, la enseñanza de la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras se ha visto limitada por la limitada selección de contenidos y materiales culturales que a menudo se repiten en los diferentes niveles educativos. Esta limitación ignora la diversidad de culturas que existen dentro de los países donde se habla el idioma y perpetúa una visión estrecha de la cultura. Como resultado, la capacidad de los estudiantes para desarrollar la competencia sociocultural, que es esencial en el mundo globalizado de hoy, a menudo se descuida. Para abordar este problema, los educadores deberían dar prioridad a un enfoque más inclusivo de la enseñanza de la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras. Este enfoque debe incorporar una amplia gama de contenidos y perspectivas culturales, incluidos los de las comunidades subrepresentadas y marginadas. Además, los maestros deben brindar oportunidades para que los estudiantes interactúen con materiales auténticos, como literatura, películas y música, de las culturas sobre las que están aprendiendo. Al hacerlo, los estudiantes desarrollarán una comprensión y apreciación más profundas de las diferentes culturas, lo que les permitirá comunicarse de manera más efectiva y respetuosa con personas de diversos orígenes. Como consecuencia, la educación en lenguas extranjeras no solo debe centrarse en la enseñanza de habilidades lingüísticas, sino también incorporar aspectos culturales para promover la competencia sociocultural de los estudiantes. Al adoptar un enfoque más inclusivo para la enseñanza de la cultura, los educadores pueden brindar una experiencia de aprendizaje más completa y enriquecedora para los estudiantes, lo cual es esencial para desarrollar ciudadanos globales que puedan comunicarse y colaborar de manera efectiva entre culturas.

Como resultado, otros aspectos culturales, sociales e históricos de los países de habla inglesa que podrían ser considerados menos populares o canónicos por la sociedad en general pasan desapercibidos. Algunos ejemplos que podríamos destacar son la ciudad de Birmingham donde vivieron muchas familias de origen gitano-romaní después de la Primera Guerra Mundial, las Comunidades de Viajeros – denominadas *travellers* – que recorrían las carreteras de Inglaterra, o los comerciantes, la mayoría de ellos de origen gitano, que utilizaban los canales de agua para la distribución de mercancías y gracias a quienes se desarrolló un lenguaje

específico; el *British Waterway English*. Por lo tanto, se podría decir que los libros de texto de inglés no presentan personas inglesas reales ni tampoco una imagen más amplia de los países de habla inglesa, lo que limita las oportunidades de los estudiantes para explorar el idioma y la cultura en diferentes contextos situacionales.

En 2018 el Consejo de Europa dentro de su Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) introdujo la “Dimensión Intercultural” como uno de los objetivos de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. De hecho, consideran que la esencia de adquirir esta dimensión intercultural no radica únicamente en que el “aprendiz de la lengua extranjera” debe ser consciente de la cultura que ha moldeado la identidad del interlocutor sino, al mismo tiempo y siendo esto más importante para el desarrollo de nuestra propuesta, consciente de la cultura que ha forjado una identidad propia (Byram et al., 2002). También se afirma que, de ese modo, los estudiantes podrían evitar los estereotipos ya que, en lugar de percibir al interlocutor como una representación de una identidad adscrita, serían percibidos como un individuo “cuyas cualidades están por descubrir” (Byram et al., 2002, p. 9). Sin embargo, la cultura dominante continúa reflejándose en todos los aspectos de la mayoría de las escuelas, desde la forma en que se ha escrito el plan de estudios hasta la forma en que los maestros interactúan con los estudiantes y las familias. Por lo tanto, cuando a las culturas de minorías étnicas se les da la oportunidad de estar en la imagen, solo se presta atención a aspectos culturales superficiales como la comida y las celebraciones (Snyder & Fenner, 2021).

Este enfoque limitado de la enseñanza de la cultura es problemático, ya que perpetúa los estereotipos y no reconoce la riqueza y diversidad de las culturas. La introducción de la "Dimensión intercultural" en el Marco común europeo de referencia para las lenguas en 2018 refleja el creciente reconocimiento de la importancia de la competencia intercultural en la educación lingüística. Esta dimensión enfatiza la necesidad de que los alumnos comprendan y aprecien no solo la cultura que ha dado forma a la identidad del interlocutor, sino también la cultura que ha dado forma a su propia identidad.

Sin embargo, a pesar del reconocimiento de la importancia de la competencia intercultural, la cultura dominante aún impregna la mayoría de los aspectos de las escuelas, desde el plan de estudios hasta las interacciones entre docentes y alumnos. Como resultado, cuando se incluyen culturas étnicas minoritarias, a menudo se reducen a aspectos superficiales como la comida y las celebraciones, en lugar de presentarse como complejas y multifacéticas. Esta representación limitada de culturas no solo no prepara a los estudiantes para el mundo diverso que encontrarán, sino que también refuerza la marginación de las culturas minoritarias y perpetúa las desigualdades sociales.

Por lo tanto, es fundamental adoptar un enfoque más inclusivo de la enseñanza de la cultura en la enseñanza de idiomas que reconozca la diversidad y complejidad de las culturas. Este enfoque debe incorporar una amplia gama de contenidos y perspectivas culturales, incluidos los de las comunidades subrepresentadas y marginadas. Además, los maestros deben brindar oportunidades para que los estudiantes interactúen con materiales auténticos, como literatura, películas y música, que reflejen la diversidad de culturas y brinden una experiencia de aprendizaje más integral y enriquecedora para los estudiantes. Al hacerlo, los estudiantes pueden desarrollar una comprensión y apreciación más profundas de las diferentes culturas, lo cual es esencial para desarrollar la competencia intercultural y promover la equidad social.

De hecho, la investigación ha demostrado que la incorporación de materiales culturales diversos y auténticos en la educación de idiomas puede tener un impacto positivo en las actitudes de los estudiantes hacia otras culturas. Un estudio realizado por Kasper y Rose (2002) encontró que los estudiantes que interactuaban con materiales auténticos que representaban diversas perspectivas culturales mostraban una mayor apertura para aprender sobre otras culturas y una disposición a relacionarse con las diferencias culturales. De manera similar, un estudio de la Doctora Yeon Mi Lee (2017) considera que incorporar literatura multicultural en la educación de idiomas puede promover la empatía y la comprensión de los estudiantes hacia personas de diferentes orígenes culturales.

Además, la incorporación de materiales culturales auténticos también puede mejorar las habilidades lingüísticas de los estudiantes. Un estudio realizado por Yamashita (2013) encontró que los estudiantes que se involucraron con materiales auténticos en la enseñanza del idioma japonés mostraron un mayor nivel de dominio del idioma y pudieron comunicarse mejor en situaciones de la vida real. De manera similar, un estudio de Hu, Chen y Zheng (2018) encontró que el uso de materiales auténticos en la educación del idioma inglés mejoró las habilidades de escucha y habla de los estudiantes.

Sin embargo, a pesar de los beneficios de incorporar materiales culturales diversos y auténticos en la educación de idiomas, los maestros pueden enfrentar desafíos para encontrar materiales apropiados e incorporarlos de manera efectiva en su enseñanza. Un estudio realizado por Plessis and Bisschoff (2007) encontró que los docentes enfrentan desafíos al seleccionar materiales apropiados que reflejen con precisión la diversidad de culturas y eviten los estereotipos. Además, los maestros pueden enfrentar la resistencia de los estudiantes y padres que tienen puntos de vista estrechos de la cultura y se resisten a la inclusión de perspectivas diversas.

La incorporación de materiales mediante los que se trabaje la diversidad cultural y que sean a su vez auténticos (reales) en la enseñanza de idiomas es esencial para promover la competencia intercultural y preparar a los estudiantes para el mundo diverso que encontrarán. Al interactuar con materiales auténticos que reflejan la riqueza y la complejidad de las culturas, los estudiantes pueden desarrollar una comprensión y una apreciación más profundas de las diferentes culturas, mejorar sus habilidades lingüísticas y promover la empatía y la comprensión hacia las personas de diversos orígenes. Sin embargo, los maestros pueden enfrentar desafíos para seleccionar e incorporar materiales apropiados de manera efectiva, y es importante abordar estos desafíos para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una experiencia de aprendizaje integral y enriquecedora.

Por ese motivo, la importancia de incorporar aspectos culturales en la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido reconocida en numerosos estudios. Según Byram (1997), la enseñanza de la cultura es necesaria para el desarrollo de la competencia

intercultural, que él define como la capacidad de comprender y comunicarse eficazmente con personas de otras culturas. Además, un estudio realizado por Liu y Littlewood (1997) encontró que la incorporación de contenidos culturales en la educación de idiomas puede conducir a una comprensión y apreciación más profundas del idioma y mejorar la motivación de los estudiantes para aprender.

No obstante, la selección limitada de contenidos y materiales culturales utilizados en la enseñanza de idiomas ha sido criticada por perpetuar una visión estrecha de la cultura. En un estudio realizado por Lund (2006), analizó diferentes libros de texto en inglés y descubrió que estos se centraban en una gama limitada de contenidos culturales, como la historia, la literatura y los hitos británicos, sin considerar la diversidad de culturas que existen dentro del inglés. países de habla. Lund argumentó que este enfoque no logra preparar a los estudiantes para el mundo multicultural y diverso en el que vivimos hoy. Para abordar este problema, los educadores abogan ahora por un enfoque más inclusivo de la enseñanza de la cultura en la educación de idiomas. Tal y como señalan Liu y Littlewood (1997), es importante que el profesor de idiomas sea consciente de la diversidad de culturas representadas en el aula y trate de incorporar materiales de diferentes orígenes culturales. Al hacerlo, los estudiantes pueden desarrollar una comprensión más amplia de la cultura y mejorar su competencia intercultural.

Conjuntamente, la incorporación de materiales culturales auténticos, como literatura, películas y música, puede ayudar a los estudiantes a desarrollar una comprensión y una apreciación más profundas del idioma y la cultura. Como señala Andrijević (2013), los materiales auténticos ofrecen oportunidades para que los estudiantes encuentren, analicen e interpreten elementos culturales de una variedad de fuentes y pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar una comprensión más matizada de la cultura sobre la que están aprendiendo. Esta incorporación de materiales es un aspecto fundamental del enfoque *CRT*, que reconoce la importancia de incluir diversas perspectivas y experiencias en el aula. El enfoque *CRT* enfatiza la necesidad de que los educadores reconozcan y valoren las identidades culturales de sus alumnos y utilicen este conocimiento para crear un entorno de aprendizaje más inclusivo y equitativo. Así mismo, la inclusión de diversos materiales culturales en la

enseñanza de idiomas es especialmente importante para las minorías étnicas, incluidos los gitanos, que históricamente se han enfrentado a la marginación y la discriminación en la educación. En España, la inclusión de los gitanos en el marco educativo ha sido un reto debido a las barreras y prejuicios sistémicos que han contribuido a su exclusión de la educación general.

Por tanto, es esencial adoptar un enfoque de enseñanza culturalmente sensible que reconozca y valore las identidades culturales de los estudiantes gitanos e incorpore materiales culturales auténticos que reflejen sus experiencias y perspectivas. Este enfoque también debería implicar el desarrollo de estrategias para comprometerse con las comunidades gitanas y establecer asociaciones que puedan facilitar una educación más inclusiva y culturalmente receptiva. Además, el uso de estos materiales puede ayudar a contrarrestar los estereotipos negativos y promover una representación más positiva de la cultura gitana. Al incorporar materiales culturales auténticos que reflejen la riqueza y complejidad de la cultura gitana, los estudiantes pueden desarrollar una comprensión más matizada de la cultura gitana y desafiar los estereotipos y prejuicios negativos.

En conclusión, la incorporación de materiales inclusivos en la educación lingüística es esencial para promover la sensibilidad cultural y crear un entorno de aprendizaje más inclusivo y equitativo. Este enfoque es particularmente importante para las minorías étnicas, incluidos los gitanos, que históricamente se han enfrentado a la marginación y la discriminación en la educación. Al adoptar un enfoque culturalmente sensible a la enseñanza e incorporar materiales culturales auténticos, los educadores pueden ayudar a promover una representación más positiva de la cultura gitana y apoyar la inclusión de los estudiantes gitanos en el marco educativo.

2.4.2. Antecedentes de la implementación de *DFC* como parte del enfoque educativo

Una encuesta realizada por Design for Change USA en 2021 encontró que el 91% de los educadores que implementaron *DFC* en sus aulas informaron que sus estudiantes estaban más comprometidos y motivados para aprender. Además, el 83 % de los educadores informó una mejora en las habilidades de creatividad e

innovación de sus alumnos, mientras que el 75 % informó una mejora en las habilidades de aprendizaje socioemocional de sus alumnos. Estos hallazgos sugieren que implementar *DFC* puede tener un impacto positivo en la participación de los estudiantes y el desarrollo de habilidades en varias áreas.

Dicha investigación también respalda la eficacia de *DFC* en la promoción del rendimiento académico. Un estudio realizado por la Universidad de Florida encontró que los estudiantes que participaron en un proyecto *DFC* mostraron una mejora significativa en sus puntajes de ciencias y matemáticas en comparación con un grupo de control. Esto sugiere que *DFC* puede usarse como una herramienta para mejorar el rendimiento académico, particularmente en materias STEM.

Además, se ha descubierto que *DFC* promueve la inclusión de las minorías étnicas en la educación. Un estudio realizado por Design for Change India encontró que los proyectos de *DFC* dirigidos por estudiantes de comunidades marginadas dieron como resultado una mayor participación y compromiso de estudiantes de diversos orígenes. El estudio también encontró que *DFC* ayudó a reducir los estereotipos y promover la empatía entre los estudiantes. Estos resultados sugieren que *DFC* puede usarse como una herramienta para promover la diversidad y la inclusión en el aula. Los recursos para implementar *DFC* en el aula incluyen el sitio web Design for Change, que proporciona una guía paso a paso para educadores y estudiantes, así como acceso a recursos en línea como videos, planes de lecciones y estudios de casos. El sitio web también incluye un foro comunitario donde los educadores pueden compartir ideas y mejores prácticas. Estos recursos pueden ayudar a los educadores a implementar con éxito *DFC* en sus aulas.

La implementación de *DFC* como parte del enfoque educativo ha demostrado ser una forma efectiva de fomentar la creatividad, el pensamiento crítico y las habilidades de resolución de problemas entre los estudiantes, así como promover la inclusión de las minorías étnicas en la educación. Se ha descubierto que el uso de *DFC* tiene un impacto positivo en la participación de los estudiantes y el desarrollo de habilidades, así como en el rendimiento académico, particularmente en materias

STEM. Recursos como el sitio web Design for Change pueden proporcionar a los educadores el apoyo que necesitan para implementar *DFC* con éxito en sus aulas.

En los enfoques educativos tradicionales, a menudo se asume que es tarea de los adultos "poblar las mentes" de los niños, sin considerar que el papel de los maestros es fomentar las habilidades creativas naturales de los estudiantes. Este enfoque no es ideal para el desarrollo adecuado de los niños en el siglo XXI. En cambio, debemos preparar a los jóvenes para navegar con éxito en un futuro desconocido y complejo y enfrentar los desafíos que conlleva. El pensamiento de diseño es una forma de lograr este cambio de paradigma.

Design for Change es un ejemplo de un movimiento que tiene como objetivo provocar este cambio en el pensamiento educativo. *DFC* proporciona un marco simple para que los estudiantes de secundaria identifiquen un problema en su comunidad y creen una solución para mejorar la situación. El marco, "siente, imagina, haz y comparte", ha sido utilizado por millones de estudiantes en todo el mundo para marcar una diferencia positiva en sus comunidades.

La implementación de *DFC* en el aula requiere creatividad y adaptabilidad. Como se demuestra en el ejemplo de la visita del equipo de investigación a una comunidad rural en Gujarat, India, las barreras de comunicación y las diferencias culturales pueden plantear desafíos. El equipo tuvo que encontrar formas de simplificar el mensaje e involucrar la imaginación de los estudiantes para alentarlos a participar en el proceso de pensamiento de diseño. Es fundamental promover el mensaje de que cada niño posee empatía, creatividad y la capacidad de marcar una diferencia en la vida de los demás. Lamentablemente, muchas personas, como la persona que dirigía el centro en Gujarat, creen que los niños no son capaces de identificar los problemas de su comunidad y crear soluciones. Esta mentalidad debe cambiar, y la adopción del pensamiento de diseño en la educación puede ayudar a cambiar el enfoque hacia el empoderamiento de los jóvenes para crear un cambio positivo en sus comunidades.

Tal y como recalca Sandy Speicher, directora ejecutiva de IDEO Educación, el pensamiento de diseño no es un concepto nuevo, pero su implementación en la educación está cobrando impulso. La efectividad del pensamiento de diseño para

promover la creatividad, el pensamiento crítico y las habilidades de resolución de problemas entre los estudiantes está bien documentada. Además, la inclusión de *DFC* en los enfoques educativos puede promover la diversidad, la inclusión y el compromiso entre estudiantes de diferentes orígenes. Al incorporar el pensamiento de diseño en el enfoque educativo, podemos preparar mejor a los estudiantes para un futuro lleno de oportunidades y desafíos desconocidos (Design for Change, 2017).

Design for Change ha realizado varios estudios para afirmar el impacto de la implementación del enfoque FIDS (por sus siglas en inglés *Feel, Imagine, Do and Share*) en el desarrollo holístico de los estudiantes. *DFC* colaboró con "The Good Project"⁵, una iniciativa de investigación del Proyecto Cero en la Escuela de Graduados en Educación de Harvard, para investigar el impacto de *DFC* en el desarrollo de habilidades de empatía y resolución de problemas. El estudio confirmó el impacto del enfoque FIDS en el desarrollo de habilidades como la colaboración, el pensamiento creativo y la empatía. A continuación, resumimos los resultados obtenidos del estudio realizado entre 2009 y 2012.

El estudio tuvo como objetivo evaluar el impacto del enfoque *DFC* en el desarrollo de habilidades de empatía y resolución de problemas entre los estudiantes. La investigación involucró a 35 escuelas de seis países, incluidos India, Estados Unidos y España. El estudio utilizó un enfoque de métodos mixtos, incluidas encuestas, entrevistas y observaciones, para evaluar el impacto de *DFC* en el desarrollo de los estudiantes. A su vez, encontró que la implementación del enfoque *DFC* tuvo un impacto positivo en la empatía y las habilidades de resolución de problemas de los estudiantes. Los estudiantes que participaron en el programa *DFC* demostraron mayores niveles de empatía hacia sus compañeros y la comunidad. También exhibieron mejores habilidades para resolver problemas, incluida la capacidad de identificar problemas y desarrollar soluciones creativas.

También se demostró que el enfoque *DFC* promovió la colaboración y el trabajo en equipo entre los estudiantes. Se animó a los estudiantes a trabajar juntos en grupos para identificar problemas y desarrollar soluciones. Este enfoque colaborativo

⁵ <https://thegoodproject.org>

no solo fomentó el trabajo en equipo, sino que también promovió la diversidad y la inclusión en el aula, ya que estudiantes de diferentes orígenes trabajaron de forma conjunta. El estudio también destacó la importancia de incorporar desafíos y problemas del mundo real en el aula. El enfoque de *DFC* alentó a los estudiantes a abordar problemas reales en su comunidad, lo que no solo hizo que la experiencia de aprendizaje fuera más significativa, sino que también ayudó a los estudiantes a desarrollar un sentido de responsabilidad hacia su comunidad.

En este estudio se afirmó el impacto positivo del enfoque *DFC* en el desarrollo holístico de los estudiantes. El enfoque *FIDS*, que enfatiza la empatía, el pensamiento creativo y las habilidades para resolver problemas, es una herramienta eficaz para promover la colaboración, la diversidad y la inclusión en el aula. Al incorporar desafíos y problemas del mundo real en el proceso de aprendizaje, el enfoque *DFC* hace que la experiencia de aprendizaje sea más significativa y ayuda a los estudiantes a desarrollar un sentido de responsabilidad hacia su comunidad.

Los datos presentados en *The Good Project* sobre los proyectos Design for Change indican que estas iniciativas están presentes en las escuelas en diferentes entornos, incluidas las zonas rurales, semiurbanas y urbanas. Esto sugiere que esta metodología se puede aplicar en una variedad de contextos, haciéndola accesible a una amplia gama de estudiantes. Además, los temas abordados en los proyectos son diversos, abarcando temas como los problemas sociales, la salud y el medio ambiente. Esto significa que los estudiantes pueden elegir un problema que sea relevante para su comunidad, lo que les facilita participar en el proyecto. El estudio también demostró que la mayoría de los estudiantes que participaron en proyectos de *DFC* se encontraban en la etapa formal operativa, que es la etapa en la que los alumnos desarrollan habilidades de razonamiento abstracto. Esta es una indicación de que la metodología es particularmente adecuada para promover el pensamiento crítico y la capacidad de resolución de problemas. Además, la metodología permite el desarrollo de habilidades blandas como la colaboración, la comunicación y la empatía, que son cada vez más importantes en el mundo actual.

La distribución de género de los participantes en el estudio fue relativamente uniforme, con pequeñas fluctuaciones a lo largo de los años. Esto indica que la metodología no está sesgada hacia un género u otro. Además, la mayoría de los estudiantes encontraron problemas a resolver en su entorno inmediato, como su escuela o comunidad. Esto es particularmente relevante para los estudiantes de minorías étnicas, quienes pueden enfrentar desafíos específicos en su entorno local que pueden abordarse a través de proyectos de *Design for Change*.

El impacto positivo de los proyectos *DFC* en los estudiantes es evidente a partir de los datos presentados en el estudio. Los estudiantes informaron un aumento en la motivación y el deseo de participar en proyectos futuros. Además, los maestros informaron que los estudiantes que participaron en los proyectos mostraron una mayor colaboración y compromiso con su comunidad. Esto es particularmente relevante para los estudiantes de minorías étnicas que pueden sentirse desconectados de la comunidad general.

En consecuencia, la metodología *Design for Change* tiene el potencial de ser una herramienta valiosa para promover la educación inclusiva. Los datos presentados en el estudio de *The Good Project* demuestran que esta metodología se puede aplicar en una variedad de contextos y no está sesgada hacia un género u otro. Además, la metodología promueve el pensamiento crítico, la resolución de problemas y habilidades blandas como la colaboración, la comunicación y la empatía, que son esenciales para todos los alumnos. Finalmente, los proyectos *Design for Change* permiten a los estudiantes abordar problemas en su entorno inmediato, lo que los hace particularmente relevantes para estudiantes de minorías étnicas que pueden enfrentar desafíos específicos en su comunidad local. Por lo tanto, incorporar la metodología *Design for Change* en los sistemas educativos podría ayudar a que la educación sea más inclusiva y accesible para las personas con menos recursos y las minorías étnicas.

En los siguientes párrafos, se resumen brevemente varias investigaciones educativas en las que se ha empleado el enfoque metodológico *DFC* como eje conductor de la presente investigación:

En el informe “Desing for Change: Impact of an-In-School Experiential Learning Program”⁶ se da cuenta de un análisis de un estudio de caso llevado a cabo por Evaldesing en Tamil Nadu, basado en la construcción de un muro “Eco-Friendly” en las inmediaciones del centro educativo cuyo objetivo era evitar que los transeúntes arrojasen basura en las zonas exteriores del mismo. Para analizar dicho estudio de caso, se empleó la máxima variación de la muestra objeto de estudio, tras medir el impacto de la implementación del enfoque metodológico *DFC* tanto en el alumnado, como en el profesorado y las familias. La evaluación mostró claramente que el enfoque aplicado (*DFC*) tuvo un impacto positivo sobre las partes interesadas y, además, propició cambios positivos y sostenibles a largo plazo para la sociedad. A continuación, reseñaremos brevemente las áreas sobre las que el programa ha tenido un mayor impacto tal y como se mencionan en el informe:

- Se ha demostrado que el modelo Sentir-Imaginar-Hacer-Compartir (FIDS) es transferibles puesto que el alumnado que ha formado parte del estudio de caso en el que se basa el informe ha demostrado su capacidad de aplicar el modelo a otros ámbitos de la vida como las relaciones sociales.

- Los participantes del proyecto *DFC* han demostrado mayor creatividad que aquellos que no han participado. Con el fin de medir y comparar la creatividad del alumnado participante y no participante se llevó a cabo el Test de pensamiento creativo desarrollado por Ellis Paul Torrance; con el cual se demostró que el alumnado que había tomado parte en el proyecto *DFC* tenía una mayor fluidez a la hora de producir ideas; mayor flexibilidad a la hora de desarrollar las mismas; así como mayor originalidad.

- Aprendizaje de habilidades y aptitudes del siglo XXI entre las cuales la seguridad y confianza en uno mismo, así como el desarrollo de la conciencia social fueron las más desarrolladas por los participantes. De igual forma, otras habilidades como la empatía, la colaboración, la diligencia, la igualdad, la motivación o el pensamiento crítico también fueron reforzadas tras trabajar empleando la metodología *DFC*.

⁶ https://DFCchina.net/pdf/india_report.pdf

- El profesorado participante en los proyectos *DFC* también demostró, tras trabajar empleando la metodología basada en el *Design Thinking*, mayor implicación, así como una mejora en la habilidad de interactuar con el alumnado. Como resultado, el profesorado comenzó a responsabilizarse de la motivación del alumnado con el fin de “promover” el cambio social.
- La percepción por parte de las familias de la educación de sus hijos e hijas aumentó de manera positiva. Promoviendo no solo un mayor interés en la educación de sus hijos e hijas sino un incremento de la escolarización en centros públicos durante un mayor periodo de tiempo.
- Cambios positivos, sostenibles y significativos en el comportamiento de la comunidad educativa.

Así mismo, ocho escuelas situadas en Colombia llevaron a cabo la guía *DFC* del profesorado y del alumnado de manera colaborativa con el fin de aplicar en modelo FIDS⁷. Una vez llevado a cabo el estudio e implementada la metodología *DFC*, se obtuvieron los siguientes resultados: hubo un incremento en la percepción del alumnado por parte del profesorado en cuanto a la capacidad de liderazgo de éstos. De igual modo, el profesorado percibió una mayor preocupación por la comunidad, mayor empatía, creatividad, así como una mejora en la capacidad de entender y resolver problemas mediante acciones estructuradas.

Como resultado, podemos afirmar que se ha demostrado que el uso de metodologías educativas innovadoras como Design for Change (*DFC*) tiene un impacto positivo en los resultados de aprendizaje de estudiantes de diversos orígenes. Históricamente, las minorías étnicas, incluida la comunidad gitana, se han enfrentado a barreras significativas a la educación debido a factores socioeconómicos y culturales. Por lo tanto, es importante explorar el potencial de *DFC* para promover la inclusión y la accesibilidad para estos estudiantes.

Los estudios previamente mencionados han demostrado que la metodología *DFC* puede tener un impacto positivo en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. El estudio mostró que *DFC* promovió la creatividad, la conciencia social y otras

⁷ https://DFCworld.org/file2015/research_colombia.pdf

habilidades del siglo XXI entre los estudiantes participantes. Además, el estudio demostró que la metodología era transferible y podía aplicarse a otros aspectos de la vida más allá del aula. Estos hallazgos sugieren que *DFC* tiene el potencial de promover la inclusión y la accesibilidad para estudiantes de diversos orígenes, incluidas las minorías étnicas.

En el caso del IES Rafael Dieste ubicado en la ciudad de A Coruña, la implementación de la metodología *DFC* ha proporcionado un enfoque eficaz para promover la inclusión y la accesibilidad del alumnado gitano. El modelo FIDS empleado en *DFC* podría ayudar a los estudiantes gitanos a sentirse más conectados con su comunidad y brindarles un sentido de agencia para abordar los desafíos de la comunidad. Además, el enfoque de colaboración empleado en *DFC* podría fomentar una mayor participación entre los estudiantes gitanos, sus familias y la comunidad escolar en general.

Además, el impacto positivo de *DFC* en los docentes, como se demuestra en el mismo estudio citado anteriormente, podría proporcionar beneficios adicionales para los estudiantes gitanos. Los maestros que participan en proyectos de *DFC* han informado sentirse más comprometidos y mejor equipados para interactuar con los estudiantes. Este mayor compromiso podría ayudar a promover interacciones más positivas entre los estudiantes gitanos y sus profesores, lo que conduciría a mejores resultados de aprendizaje.

Aparte del impacto potencial en los estudiantes gitanos, la implementación de la metodología *DFC* también ha tenido un impacto positivo más amplio en la comunidad escolar. El enfoque colaborativo y experiencial empleado en *DFC* ayuda a promover una mayor participación y cooperación entre estudiantes, maestros y familias de diversos orígenes. Este mayor compromiso podría ayudar a promover una mayor comprensión y apreciación de la diversidad, lo que conduciría a un entorno de aprendizaje más inclusivo y accesible para todos los estudiantes.

La implementación de la metodología *DFC* en la IES Rafael Dieste también brindó una valiosa oportunidad para promover una mayor participación y colaboración de la comunidad. El modelo FIDS empleado en *DFC* enfatizó la importancia de

comprometerse con la comunidad local y abordar los desafíos de la comunidad. Este enfoque pudo ayudar a fomentar una mayor colaboración entre la escuela y la comunidad en general, lo que condujo a soluciones más efectivas para los desafíos de la comunidad y un mayor sentido de propiedad y orgullo entre los miembros de la comunidad.

Para implementar la metodología *DFC* en el aula de referencia a la hora de impartir inglés como lengua extranjera, la profesora primero ha alentado a los estudiantes a identificar un problema o desafío relacionado con su propia cultura o comunidad. Esto se ha podido hacer a través de una actividad de lluvia de ideas y una discusión grupal, donde los estudiantes han compartido sus experiencias e inquietudes. Una vez que se ha elegido un tema, los estudiantes han podido trabajar en grupos para diseñar y desarrollar un proyecto que aborde el problema, utilizando las cuatro etapas del modelo *FIDS*; tal y como veremos más adelante en el desarrollo del marco empírico.

Durante la etapa de "Sentir", se alentó a los estudiantes a reflexionar sobre sus propias experiencias y emociones relacionadas con el tema elegido, y a explorar cómo estas experiencias se conectan con la comunidad en general. En la etapa de "Imagina", los estudiantes trabajaron de forma colaborativa para generar ideas sobre posibles soluciones y diseñar un proyecto que aborde el problema que han identificado. Esto ha incluido actividades de investigación, planificación y resolución creativa de problemas. En la etapa de "Hacer", los estudiantes llevaron a cabo el proyecto que han diseñado, con el apoyo de la profesora-investigadora y con el profesor titular del aula de referencia. Esto implicó que una amplia variedad de actividades, como la creación de carteles, la organización de eventos o talleres, o el diseño e implementación de un proyecto comunitario han sido realizadas. Finalmente, en la etapa de "Compartir", los estudiantes presentaron sus proyectos a la comunidad en general, compartiendo sus ideas y experiencias y reflexionando sobre el impacto de su trabajo. La necesidad de presentar sus proyectos a otros grupos del IES así como compartir su trabajo con grupos u organizaciones de la comunidad local "AMPA" y Secretariado Gitano de A Coruña se podría haber

transferido a otros grupos del centro de haber tenido más tiempo en el momento de la intervención.

Al usar la metodología *DFC* en el aula de EFL, los estudiantes gitanos tuvieron la oportunidad de desarrollar una variedad de habilidades y competencias, que incluyen creatividad, colaboración, resolución de problemas y liderazgo, al mismo tiempo que se involucran con el plan de estudios de manera significativa. Además, al centrarse en temas relacionados con su propia cultura y comunidad, estos estudiantes fueron capaces de generar el sentido de orgullo y propiedad en su trabajo, lo que ha ayudado – a su vez – a fomentar un entorno de aprendizaje más positivo e inclusivo.

Para garantizar que la metodología *DFC* sea inclusiva y accesible para los estudiantes gitanos, fue de vital importancia considerar sus necesidades y experiencias específicas. Por ejemplo, la profesora-investigadora pudo brindar apoyo adicional a los estudiantes que presentaron dificultades con las demandas de lenguaje o alfabetización durante el desarrollo del proyecto, así como a aquellos alumnos gitanos o no gitanos que necesitaron orientación adicional para superar las barreras culturales o sociales. Además, fue muy importante involucrar a las familias gitanas y miembros de la comunidad en el proyecto, con el fin de garantizar que se tengan en cuenta sus perspectivas y experiencias y para generar un sentido de confianza y colaboración entre la escuela y la comunidad en general.

En general, la metodología *DFC* tiene el potencial de ser una herramienta poderosa para promover la equidad y la inclusión en el aula de EFL, particularmente para los estudiantes gitanos que pueden enfrentar barreras culturales y lingüísticas. Al proporcionar un marco para proyectos colaborativos dirigidos por estudiantes que se conectan con las propias experiencias e intereses de los estudiantes, la metodología *DFC* puede ayudar a fomentar el compromiso, la motivación y un sentido de propiedad en el proceso de aprendizaje, al mismo tiempo que desarrolla habilidades y competencias importantes para el siglo XXI.

Además de la metodología Design for Change, la metodología *CRT* constituyó una herramienta valiosa para promover la equidad educativa y la inclusión de los estudiantes gitanos. *CRT* tiene como objetivo promover la comprensión y el respeto

por la diversidad cultural de los estudiantes y sus familias, al mismo tiempo que reconoce las barreras sistémicas y las desigualdades que enfrentan. Al implementar *CRT* junto con *DFC*, la profesora-investigadora pudo crear un entorno de aula promoviendo la inclusión y la comprensión cultural, al tiempo que capacitó a los estudiantes para identificar y abordar problemas en sus comunidades.

Un aspecto clave de *CRT* es el reconocimiento de los antecedentes culturales y las experiencias de los estudiantes como activos importantes en el proceso de aprendizaje. Al integrar el conocimiento cultural y las experiencias de los estudiantes gitanos en el aula, los educadores pueden crear un entorno de aprendizaje más inclusivo y atractivo que valore las perspectivas y contribuciones únicas de todos los estudiantes. Esto puede ayudar a promover un sentido de pertenencia y conexión entre los estudiantes gitanos, lo que a su vez puede conducir a una mayor motivación y compromiso en el proceso de aprendizaje.

Otro aspecto importante de la *CRT* fue la promoción de la conciencia crítica, o la capacidad de reconocer y desafiar las desigualdades e injusticias sistémicas que existen en la sociedad. Al incorporar la conciencia crítica en el proceso de *DFC*, la profesora-investigadora pudo ayudar a los estudiantes gitanos a identificar y abordar problemas que son particularmente relevantes para sus comunidades, como la discriminación, la pobreza o la falta de acceso a los recursos. Esto contribuyó a empoderar a los estudiantes gitanos para que desempeñen un papel activo en la creación de un cambio positivo en sus comunidades, al mismo tiempo que promueven una comprensión más profunda de las barreras sistémicas a las que se enfrentan.

Además, *CRT* también enfatiza la importancia de la competencia cultural entre los educadores del centro educativo IES Rafael Dieste, lo que implicó una comprensión profunda de los antecedentes culturales y las experiencias de los estudiantes gitanos y sus familias. Al promover la competencia cultural entre el profesorado, el proyecto de *DFC* llevado a cabo fue más efectivo a la hora de abordar las necesidades y preocupaciones específicas de los estudiantes gitanos, al mismo tiempo que promovió una mayor comprensión y apreciación de su cultura y tradiciones. Esto

puede ayudar a construir relaciones más sólidas entre los educadores y las familias gitanas, al tiempo que promueve un entorno de aprendizaje más inclusivo y respetuoso para todos los estudiantes.

En conclusión, al combinar la metodología *DFC* con *CRT*, la profesora-investigadora junto con el profesorado del centro pudo crear un nuevo entorno de aprendizaje más inclusivo y equitativo para los estudiantes gitanos. A través de la integración de los principios de *CRT*, los educadores pueden promover la inclusión cultural, la conciencia crítica y la competencia cultural entre estudiantes y educadores por igual, al mismo tiempo que capacitan a los estudiantes gitanos para identificar y abordar problemas en sus comunidades. Al promover una comprensión y una apreciación más profundas de la cultura y las tradiciones gitanas, los educadores pueden construir relaciones más sólidas con las familias gitanas, al mismo tiempo que promueven un entorno de aprendizaje más inclusivo y respetuoso para todos los estudiantes.

2.4.3. Claves y roles en la implementación de proyectos *DFC*

Para implementar con éxito los proyectos *DFC* en el aula, es importante tener en cuenta varios aspectos clave. Uno de los factores más importantes es el papel del docente, quien debe actuar como facilitador y brindar apoyo a los estudiantes durante todo el proceso. Esto incluye ayudar a los estudiantes a desarrollar sus ideas, proporcionar recursos y materiales y ofrecer orientación cuando sea necesario. Además, es crucial que el profesor mantenga una actitud positiva y optimista hacia el proyecto y hacia los propios alumnos. Esta actitud debe transmitirse a los estudiantes para fomentar un sentido de confianza y entusiasmo. Cuando los estudiantes sienten que su maestro cree en ellos y en sus ideas, es más probable que se involucren y motiven en el proyecto.

Otro aspecto clave es que el profesor fomente un sentido de posibilidad y creatividad en los estudiantes. Esto significa que el maestro debe estar abierto a nuevas ideas y estar dispuesto a explorar enfoques no convencionales para la resolución de problemas. Al fomentar una cultura de experimentación e innovación, es más probable que los estudiantes se sientan empoderados y confiados en sus habilidades para crear un cambio positivo. También, el docente debe ser flexible y

adaptable a lo largo del proyecto, reconociendo que los estudiantes pueden encontrar desafíos u obstáculos inesperados. Es importante que el maestro siga siendo solidario y alentador durante estos momentos, al mismo tiempo que ayuda a los estudiantes a aprender de sus errores y a seguir avanzando. Finalmente, es importante reconocer la importancia de crear un entorno de aprendizaje de apoyo y colaboración. El docente debe alentar a los estudiantes a trabajar juntos y compartir sus ideas, al mismo tiempo que promueve el respeto y la empatía entre ellos. Al fomentar un sentido de comunidad y trabajo en equipo, es más probable que los estudiantes se sientan involucrados en el proyecto y motivados para crear un cambio significativo. Indeterminadamente, las claves para el éxito de los proyectos *DFC* en el aula implican la creación de un entorno de aprendizaje colaborativo y de apoyo, fomentando un sentido de creatividad y posibilidad, y brindando a los estudiantes el apoyo y la orientación necesarios para lograr sus objetivos. Al incorporar estos elementos clave en el proyecto (ver tabla 2), los maestros pueden ayudar a empoderar a sus estudiantes para crear un cambio positivo y convertirse en agentes activos de transformación social.

Tabla 2. Elementos clave de *DFC*

Aspectos	Claves
Participación	El proyecto debe ser liderado por el alumnado y tener en cuenta las necesidades de la comunidad.
<i>Design Thinking</i>	El enfoque metodológico debe seguir el proceso de Sentir, Imaginar, Hacer y Compartir.
Objetivos de Desarrollo Sostenible	Los proyectos deben estar alineados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas.
Impacto social	Los proyectos deben buscar un cambio positivo y sostenible en la comunidad.
Creatividad e innovación	Los proyectos deben fomentar la creatividad e innovación para buscar soluciones originales a los problemas.
Evaluación y reflexión	Es importante evaluar y reflexionar sobre el proceso y los resultados del proyecto para mejorar en futuras iniciativas.

Facilitación del profesorado	El profesorado debe facilitar el desarrollo del proyecto y apoyar las propuestas presentadas por el alumnado.
Actitud del profesorado	El profesorado debe mantener una actitud positiva y optimista, creyendo en su alumnado y pensando que todo es posible.
Colaboración y cooperación	El proyecto debe fomentar la colaboración y cooperación entre los miembros del grupo para trabajar de forma efectiva.
Inclusión y diversidad	El proyecto debe ser inclusivo y tener en cuenta la diversidad de la comunidad.

Fuente. Tabla resumen de los elementos clave de la metodología DFC. Elaboración propia.

A continuación, incluimos una descripción de los roles a tener en cuenta durante la implementación de proyectos bajo la metodología DFC:

- **Alumnado:** El enfoque metodológico *Design Thinking* que se implementa mediante el desarrollo de proyectos DFC, está centrado en el alumnado siendo este el elemento clave y alrededor del cual gira toda la actividad. En otras palabras, la metodología emplea lo que hoy en día se conoce como “Student-Centered Learning”. Los componentes del grupo/curso en el que se implemente la actividad de trabajo por proyectos DFC – tal y como ya hemos mencionado con anterioridad – debe analizar el entorno en el que vive y se desenvuelve a diario con el fin de buscar problemáticas que exijan una solución; generar ideas con las que solucionar el problema hallado y, finalmente, decidir de manera cooperativa y democrática que solución será la que se llevará a cabo.
- **Profesorado:** Al tratarse de un enfoque metodológico que centra el desarrollo y aprendizaje en el propio alumno; el profesorado pasa a ser un ente que observa a su alumnado mientras que guía y facilita el trabajo de estos. A su vez, el profesorado debe tener la capacidad de poder crear las condiciones necesarias para desarrollar el proyecto. Cabe destacar, además, que el poder adquisitivo del Centro Educativo no es de carácter relevante, pues el objetivo de trabajar a través de estos proyectos no implica un desembolso de cuantiosas cantidades económicas.

2.5 Humanismo y Culturally Responsive Teaching

La influencia del enfoque humanista del aprendizaje se puede ver en el uso del Culturally Responsive Teaching, también conocido bajo sus siglas *CRT*. Este enfoque centrado en el alumno tiene en cuenta los procesos cognitivos del alumno, pero también el trasfondo cultural al que pertenece para que su aprendizaje sea efectivo y personal. Además, esta forma humanista de abordar la educación plantea un flujo bilateral de ideas que enriquece tanto a docentes como a estudiantes a través del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La enseñanza culturalmente receptiva es un enfoque de la educación que reconoce la diversidad cultural de los estudiantes y tiene como objetivo incorporar esta diversidad en el plan de estudios para promover el rendimiento académico y la comprensión cultural. La investigación ha demostrado que la enseñanza culturalmente receptiva puede tener un impacto significativo en los resultados de los estudiantes, particularmente para los estudiantes de minorías étnicas que pueden experimentar marginación y discriminación en el sistema educativo.

Además, la importancia de una enseñanza basada en el *CRT* se reconoce cada vez más en los marcos políticos y educativos. Los Estándares Estatales Básicos Comunes (CCSS por sus siglas en inglés), por ejemplo, subrayan la importancia de la diversidad cultural y la inclusión de diversas perspectivas en el currículo. A su vez, el Marco para el Aprendizaje del Siglo XXI enfatiza de manera similar la importancia de promover la comprensión cultural y la empatía en la educación.

En el contexto de la educación de idiomas, el enfoque *CRT* puede ayudar a promover la competencia intercultural y el dominio del idioma entre estudiantes de diversos orígenes culturales. Un estudio realizado por Orellana, Reynolds, Dorner y Meza (2003) encontró que la incorporación de los antecedentes culturales y lingüísticos de los estudiantes en el plan de estudios condujo a una mayor participación y aprendizaje del idioma entre los estudiantes de inglés de origen latino.

Como consecuencia, el *CRT* es un enfoque valioso de la educación que reconoce y valora la diversidad cultural de los estudiantes. Al incorporar diversas perspectivas y experiencias culturales en el plan de estudios, los educadores pueden promover el

logro académico y la comprensión cultural, en particular para los estudiantes de minorías étnicas. En el contexto de la educación de idiomas, la enseñanza culturalmente sensible puede ayudar a promover la competencia intercultural y el dominio del idioma entre estudiantes de diversos orígenes culturales.

Como se mencionó anteriormente, un aspecto que suele ser debatido cuando se trata de educación es la relación entre el bajo rendimiento de los estudiantes y sus antecedentes; especialmente cuando se trata de extranjeros, minorías étnicas o estudiantes empobrecidos. Este continuo debate no permite que los educadores nos demos cuenta de que una de las muchas soluciones posibles en cuanto a la implicación de estos estudiantes puede ser la adquisición de conocimientos (contenidos y competencias) a través de la implantación de la propia cultura en el aula, ya que enseñar es a la vez una contextual y un proceso situacional. De hecho, y utilizando las palabras de Geneva Gay, “los factores ecológicos, como las experiencias previas, los entornos comunitarios, los antecedentes culturales y las identidades étnicas de docentes y estudiantes” (Gay, 2000, p.21) deben incluirse e implementarse dentro del currículo educativo, ya que todos ellos deben ser herramientas consideradas que facilitan tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje (Pai, 1990). Sin embargo, estos hechos tienden a ser ignorados y caen en el olvido cuando los estudiantes, a quienes debe dirigirse el proceso de enseñanza, pertenecen a comunidades étnicamente diversas, especialmente pobres.

Como resultado, se tiende a enseñar mediante el uso de un marco eurocéntrico en el que no se haya lugar para las culturas de minorías étnicas ya que, aparentemente, la educación no tiene nada que ver con culturas o herencias, sino con la enseñanza de habilidades intelectuales y vocacionales. y habilidades cívicas. Ese tipo de enseñanza termina dejando atrás nociones fantasiosas como la diversidad cultural porque se cree que los estudiantes étnicamente diversos, generalmente considerados por los sistemas educativos como "de bajo rendimiento", solo deben aprender varias habilidades que podrían aplicarse a la vida y la cultura de la sociedad mayoritaria y asimilarse a ella. Desafortunadamente, esto tiene consecuencias nefastas porque los estudiantes olvidan quiénes son en realidad y la cultura a la que pertenecen.

La falta de inclusión y equidad en el sistema educativo es un problema que debe abordarse mediante la implementación de una educación más sensible con la diversidad cultural del alumnado. El enfoque de la enseñanza culturalmente receptiva se centra en la creación de un ambiente de aprendizaje inclusivo que valora y respeta las diversas experiencias culturales de los estudiantes. Este enfoque no solo beneficia a los estudiantes de minorías étnicas, sino que también mejora el rendimiento académico de todos los estudiantes al involucrarlos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera significativa.

La educación humanística y el *CRT* están estrechamente relacionadas, ya que ambas buscan desarrollar un ambiente de aprendizaje inclusivo y respetuoso que valora la diversidad y las perspectivas culturales. Además, ambos enfoques abordan el proceso de enseñanza y aprendizaje como una experiencia bilateral en la que tanto el estudiante como el docente son agentes activos.

La implementación de la enseñanza culturalmente receptiva en el aula puede ser un desafío para los educadores que no están familiarizados con la diversidad cultural de sus estudiantes. Por lo tanto, se requiere una capacitación adecuada para que los educadores comprendan y aprecien la importancia de la diversidad cultural en el aprendizaje. Además, los educadores deben ser conscientes de los estereotipos culturales y prejuicios que pueden tener y cómo pueden afectar negativamente el aprendizaje de los estudiantes.

Abordar las necesidades culturales y cognitivas de los estudiantes, nos permitió mejorar significativamente el rendimiento académico y la comprensión cultural de todos los estudiantes, especialmente de aquellos que pertenecen a minorías étnicas. Al combinar la educación humanística y la enseñanza culturalmente receptiva, se puede crear un ambiente de aprendizaje inclusivo que valore y respete la diversidad cultural de los estudiantes y promueva su éxito académico y personal.

No hay que olvidar que poder llevar al aula la cultura de las minorías étnicas, como en nuestro caso particular, la cultura gitana, requiere conocer las dimensiones culturales, así como otros aspectos como las condiciones sociales, políticas y económicas que, a su vez, son responsables de la desigualdad entre aquellos

estudiantes minoritarios que forman parte de la comunidad educativa. En muchas ocasiones, también es considerado como un gran desafío por parte de los docentes, ya que creen erróneamente que tratar a los estudiantes de manera diferente debido a sus orientaciones culturales es discriminación racial (Pai, 1990). Al mismo tiempo, los docentes cometen el error de no reconocer la influencia de la cultura en sus propias actitudes, valores y comportamientos, así como en los de sus alumnos. Principalmente porque la forma en que educamos está profundamente arraigada en la cosmovisión predominante y las normas culturales dejan de lado otros enfoques de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, no abordar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes desde un lado étnico y cultural dificulta que estos alcancen todo su potencial (United Nations Educational, 2001). Sin embargo, muchos docentes no consideran que sus enfoques de enseñanza sean problemáticos. Al contrario: atribuyen el fracaso escolar del alumnado de diversidad étnica a lo que “no tienen” o “no pueden hacer” como en el caso del alumnado gitano-roma. Por lo tanto, se necesita un enfoque pedagógico muy diferente para mejorar el desempeño de los estudiantes de minorías étnicas, uno que considere sus fortalezas y capacidades personales y culturales como lo hace el *CRT*.

Antes de adentrarnos en esta metodología que surgió a principios de la década de 1990, es importante explicar que la misma metodología central ha recibido diferentes nombres desde que tuvo su primera aparición. Entre dicha nomenclatura nos podemos encontrar las siguientes denominaciones: Educación Culturalmente Relevante (*CRE* por sus siglas en inglés); Pedagogía Culturalmente Responsable (*CRP* por sus siglas en inglés); y Enseñanza Culturalmente Relevante (*CRT* por sus siglas en inglés).

Sin embargo, y a pesar de los diferentes términos acuñados, todos ellos coinciden en hacer uso de la definición de la palabra “cultura” como central en el modo en que se produce todo aprendizaje (Pai, 1990) y en la forma en que nos ayuda, como individuos, a comprender el mundo alrededor de nosotros. Por un lado, la UNESCO ha definido “cultura” como “el conjunto de rasgos distintivos espirituales, materiales, intelectuales y afectivos de una sociedad o de un grupo social, y que comprende, además del arte y la literatura, estilos de vida, formas de convivencia, sistemas de

valores, tradiciones y creencias” (Hall, 1976, p. 68). Sin embargo, por otro lado, la definición de cultura parece ser más compleja ya que existen tres niveles a considerar cuando se trata de ella: superficial, media y profunda (Hammond, 2015). Esta misma concepción del término “cultura” fue posteriormente retomada y ampliada por la pedagoga Zaretta L. Hammond—también colaboradora de la Metodología *CRT*—ya que cree que tanto la cultura “superficial” como la “profunda” contribuyen a la manera en que experimentamos la vida (Stembridge, 2020). Como podemos ver, ambas definiciones están fuertemente conectadas con las formas en que las sociedades, los grupos y las comunidades tienden a definir su identidad, lo que a su vez proporciona la clave para entender la interacción entre los pueblos en contextos de globalización, así como la forma en que los individuos entienden la educación y abordan el aprendizaje.

Es importante señalar que la sensibilidad cultural en la educación va más allá del simple reconocimiento de los diversos orígenes culturales de los estudiantes. Implica un esfuerzo intencional para incorporar y valorar esas culturas en el salón de clases, creando un ambiente de aprendizaje que sea inclusivo y promueva el éxito académico para todos los estudiantes. Como explica Gloria Ladson-Billings, investigadora líder en *CRT*, “la enseñanza culturalmente sensible es una pedagogía que reconoce la importancia de incluir las referencias culturales de los estudiantes en todos los aspectos del aprendizaje” (Ladson-Billings, 1992a). Esto significa que los maestros deben buscar activamente comprender los antecedentes culturales y las experiencias de sus alumnos y utilizar ese conocimiento para dar forma a su instrucción de manera significativa.

Las investigaciones han demostrado que la enseñanza culturalmente receptiva tiene un impacto significativo en el rendimiento y la participación de los estudiantes. Un estudio realizado por Ladson-Billings y Tate (1995) encontró que la incorporación de materiales culturalmente relevantes en el plan de estudios condujo a un mayor rendimiento académico y compromiso entre los estudiantes afroamericanos (Ladson-Billings, 1992b). De manera similar, un estudio de Gay (2000) encontró que *CRT* tuvo un impacto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes latinos (Ladson-Billings, 2009). Otros estudios han demostrado que *CRT* puede mejorar los resultados

académicos de los estudiantes de diversos orígenes, incluidos los estudiantes nativos americanos, asiáticos americanos e isleños del Pacífico (Delpit, 2006).

Además de mejorar los resultados académicos, *CRT* también puede promover la comprensión y el respeto cultural entre los estudiantes. Al valorar e incorporar los antecedentes culturales de todos los estudiantes, *CRT* puede ayudar a romper los estereotipos y promover la empatía y la comprensión. Como explica Geneva Gay, "cuando los estudiantes se ven reflejados en el plan de estudios, es más probable que se sientan valorados y respetados por sus profesores y compañeros, y es más probable que estén motivados para aprender" (Hutchison & McAlister-Shields, 2020, p. 124).

Es importante tener en cuenta que la capacidad de respuesta cultural no es un enfoque único para todos, y los maestros deben estar dispuestos a adaptar su instrucción para satisfacer las necesidades culturales y lingüísticas únicas de sus alumnos. Como explica Zaretta Hammond, una destacada experta en *CRT*, la enseñanza culturalmente receptiva no es un enfoque formulado, sino un proceso continuo de reflexión y adaptación (Hammond, 2015). Esto requiere que los maestros sean profesionales reflexivos, que evalúen constantemente la efectividad de su instrucción y hagan los ajustes necesarios.

La aplicación de la metodología *CRT* constituye un enfoque valioso para la educación que promueve el éxito académico y la comprensión cultural de todos los estudiantes. Al valorar e incorporar los antecedentes culturales de sus alumnos, los maestros pueden crear un ambiente de aprendizaje que sea inclusivo y promueva el logro académico. Sin embargo, implementar *CRT* requiere la voluntad de reflexionar sobre los propios prejuicios culturales y adaptar la instrucción para satisfacer las necesidades únicas de cada estudiante. De igual modo Zaretta Hammond, señala que hacer un uso efectivo de esta metodología en el aula no es un trabajo fácil, pero es un trabajo necesario si queremos crear aulas equitativas e inclusivas que honren y celebren la diversidad de nuestros estudiantes (Hammond, 2015).

Una vez explicado el término "cultura", es necesario abarcar el marco teórico que subyace a la Metodología *CRT*. Cronológicamente hablando, los estudiosos-

practicantes que dieron vida a tal metodología fueron: Gloria Ladson-Billings, Lisa Delpit, Geneva Gay y Sonia Nieto. Las cuatro investigadoras son consideradas las matriarcas del Modelo *CRT* (Ladson-Billings, 1992a) después de hacer distintas contribuciones que juntas forman las líneas de base esenciales desde donde los educadores pueden comenzar a implementarlo. Ladson-Billings ha estado estudiando desde la década de 1980 las prácticas llevadas a cabo por maestros que enseñaban a estudiantes afroamericanos, así como la implementación de la Pedagogía del Oprimido desarrollada por Paulo Freire (Ladson-Billings, 1992b; Ladson-Billings, 1994; Delpit, 2006). “Su trabajo alienta una visión más sólida desde una perspectiva pedagógica de las brechas raciales de logros y desempeño que se descubrieron cuantitativamente a través del análisis de los puntajes de las pruebas estandarizadas” (Ladson-Billings, 1992). En 1995, fue Lisa Delpit quien contribuyó a la Metodología *CRT* después de llamar a los maestros a la acción “para comprender mejor el alcance de la influencia del poder cultural que tienen” (Delpit, 2006, p. xiv). Su investigación explora cómo los desequilibrios de poder social y los conflictos culturales más grandes se recrean dentro de la escuela y en el contexto del aula y, por lo tanto, niegan oportunidades educativas a estudiantes étnicamente diversos (minorías). En palabras de Delpit:

“el culpable de estas situaciones no es simplemente el racismo, aunque ciertamente juega un papel. Es la renuencia de las personas, especialmente aquellas con poder y privilegios, a percibir a los que son diferentes a ellos excepto a través de su propia visión culturalmente nublada” (Delpit, 2006, p. xiv).

Por esta razón, la enseñanza en general, pero específicamente en un grupo multicultural, es considerada por Delpit como un proceso complicado que no debe ser respondido simplemente por “la replicación de técnicas y herramientas de enseñanza” (Ladson-Billings, 1992) sino a través de las “perspectivas diferentes sobre el debate sobre los enfoques de 'habilidades' versus 'proceso' que pueden conducir a una comprensión de la alienación y la falta de comunicación”, y por lo tanto a una mejor comprensión de los estudiantes étnicamente diversos.

El modelo *CRT* también ha sido desarrollado por Geneva Gay. En su opinión, el *CRT* está conectado con la definición de cultura, incluido el conocimiento cultural, las experiencias previas y los estilos de desempeño, ya que a través de él es posible hacer que el aprendizaje sea más efectivo entre los estudiantes y mejorar sus fortalezas. Es, por lo tanto, la “expresión conductual de conocimientos, creencias y valores que reconoce la importancia de la diversidad racial y cultural en el aprendizaje” (Pai, 1990) lo que permitirá la creación de comunidades de aprendizaje en las que tanto las diferencias culturales como patrimonio—y sería posible su inclusión en el currículo. Al mismo tiempo, *CRT* contribuye a: reconocer la legitimidad del patrimonio cultural de diferentes grupos étnicos, tanto como legados que afectan las disposiciones, actitudes y enfoques de aprendizaje de los estudiantes, como contenido digno de ser enseñado en la escuela formal. plan de estudios; construir puentes significativos entre las experiencias del hogar y la escuela, así como entre la abstracción académica y las realidades socioculturales vividas; uso de diferentes estrategias de instrucción conectadas a diferentes estilos de aprendizaje; enseñar a los alumnado a conocer y exaltar el patrimonio cultural propio y ajeno; e incorporar la información, los recursos y los materiales en todas las materias y habilidades que se enseñan habitualmente en la escuela (Pai, 1990). Sin embargo, el enfoque *CRT* no solo se caracteriza por traer aspectos culturales de los estudiantes que pertenecen a grupos étnicos diversos al plan de estudios y al aula, sino también por ser integral, multidimensional, empoderador, transformador y emancipador. Es, en otras palabras, no el tipo de enseñanza que ha sido diseñado para adaptar la cultura escolar a la cultura de los estudiantes, sino el que hace uso de la cultura de los estudiantes como base para la educación. Por lo tanto, las estrategias *CRT* deben considerarse como una construcción fundamental en los entornos educativos (Hutchinson & McAlister, 2020).

Además, de acuerdo con Stenbridge (2020), durante las últimas décadas se ha afirmado que a pesar de que se han realizado muchas investigaciones que respaldan la idea de unir la cultura escolar con la cultura de los estudiantes para promover el éxito académico, no se han aplicado ampliamente cuando tratar con la instrucción de estudiantes étnicamente diversos. Principalmente porque existe una tendencia

persistente de negación de la existencia de culturas étnicamente minoritarias. Este es el caso de la minoría étnica objeto de nuestro estudio: los gitanos-romaníes. Por lo tanto, la negación debe terminar y se deben implementar materiales étnicos para enseñar habilidades tanto fundamentales como no fundamentales. Todos los estudiantes pueden aprender utilizando materiales escritos por y sobre personas étnicamente diversas, en nuestro caso específico, los romaníes-gitanos, ya que, al hacerlo, estos grupos étnicos minoritarios serían reconocidos y, por lo tanto, la experiencia de aprendizaje se construiría sobre ellos. base de la enseñanza culturalmente receptiva: validación, comprensión, multidimensional, transformacional y emancipadora. Todos ellos son capaces de empoderar a los estudiantes para que desarrollen su pensamiento crítico y analicen el mundo en el que viven y trabajan hacia el cambio social.

Por otro lado, los aportes de Ladson-Billings, Delpit, Gay y Nieto (Stembridge, 2020) son importante destacar el rol del *CRT* en la promoción de la diversidad cultural y la justicia social dentro del sistema educativo. Uno de los objetivos principales de esta metodología es proporcionar a los estudiantes de diversos orígenes étnicos una educación culturalmente relevante y que responda a sus necesidades, fortalezas y experiencias individuales. Como señaló Hammond (2015), el uso de la *CRT* significa que los educadores reconocen, valoran y aprovechan las culturas y experiencias de los estudiantes como un medio para mejorar el aprendizaje académico y el desarrollo socioemocional. Al reconocer y valorar la diversidad cultural de sus estudiantes, los educadores pueden crear un entorno de aprendizaje más inclusivo y empoderado que promueva la equidad y la justicia social.

Esto es particularmente relevante en el caso del pueblo gitano, que históricamente ha sufrido discriminación y marginación en muchas áreas de la sociedad, incluida la educación. Como señaló el Consejo de Europa, "los niños romaníes están desproporcionadamente representados en la educación especial y tienen una tasa de abandono escolar más alta que los niños no romaníes" (Council of Europe, 2012, pp. 144-145). Esto se debe en parte al hecho de que muchas familias gitanas viven en la pobreza y se enfrentan a importantes barreras socioeconómicas que dificultan el acceso y el éxito de sus hijos e hijas en el sistema educativo. Además,

la cultura y el idioma romaní a menudo no se reconocen ni valoran en la educación general, lo que puede generar una sensación de desconexión y alienación entre los estudiantes romaníes.

Para abordar estos problemas y promover una mayor inclusión y equidad en el sistema educativo, es fundamental incorporar los principios y prácticas de *CRT*. Esto implica reconocer y valorar la diversidad cultural de los estudiantes gitanos e incorporar sus experiencias, conocimientos y perspectivas en el currículo y las prácticas docentes.

Un ejemplo de cómo se puede aplicar la *CRT* en la práctica es mediante el uso de materiales y estrategias basadas en el *Culturally Responsive Teaching* que reflejen la cultura y el idioma romaníes. Esto puede incluir la incorporación de la historia, las tradiciones y los valores romaníes en el plan de estudios, así como el uso de estrategias de enseñanza que sean culturalmente receptivas y atractivas para los estudiantes romaníes. Por ejemplo, el uso de la narración de cuentos y las tradiciones orales, que son una parte importante de la cultura romaní, puede incorporarse a la enseñanza del idioma y la alfabetización. Del mismo modo, el uso de la música, la danza y el arte romaníes puede utilizarse para mejorar el aprendizaje y promover el orgullo y la identidad cultural.

Se ha demostrado que la implementación de *CRT* tiene efectos positivos en estudiantes de diversos orígenes étnicos. En un estudio realizado por Delpit (1995), descubrió que el uso de la pedagogía *CRT* en un aula predominantemente afroamericana condujo a un aumento en la participación y el rendimiento de los estudiantes. De manera similar, un estudio de Irvine (2003) encontró que *CRT* puede tener efectos positivos en el rendimiento académico y la motivación de los estudiantes nativos americanos. Además, un estudio de Gay (2010) encontró que *CRT* se puede usar para enseñar de manera efectiva la competencia cultural a los maestros en formación.

A pesar de los resultados positivos de *CRT*, algunos educadores pueden resistirse a su implementación. Esto puede deberse a una falta de comprensión o al temor de ser acusado de discriminación. Sin embargo, es importante que los educadores

reconozcan la importancia de una enseñanza culturalmente sensible y el impacto positivo que puede tener en los estudiantes. Como afirma Ladson-Billings (2009), “El objetivo de la enseñanza culturalmente sensible es ayudar a los estudiantes a convertirse en aprendices culturalmente sensibles” (p. 482).

En el caso de la comunidad gitana, la necesidad de una enseñanza culturalmente sensible es especialmente importante. Los romaníes se han enfrentado a siglos de discriminación y marginación, lo que ha llevado a altas tasas de pobreza y bajos niveles de educación. Según la Comisión Europea “los gitanos continúan siendo uno de los grupos más desfavorecidos y excluidos de Europa, enfrentando discriminación, pobreza, desempleo y acceso limitado a la educación, la atención médica y la vivienda” (European Union Agency for Fundamental Rights, 2014).

En España, donde reside la mayor población gitana de Europa, solo el 14,8% de los gitanos de entre 18 y 24 años ha finalizado la educación secundaria, frente al 62,6% de los no gitanos (Fundación Secretariado Gitano, 2019). Esta brecha de rendimiento destaca la necesidad de implementar metodologías que permitan enseñar desde una perspectiva culturalmente sensible y receptiva que tenga en cuenta la diversidad cultural y lingüística de la comunidad romaní.

La implementación de *CRT* en las aulas con estudiantes romaníes requiere una comprensión profunda de su herencia cultural, experiencias y valores. Como afirma Nieto (2000), “los docentes que entienden y valoran las culturas de sus alumnos tienen más probabilidades de tener actitudes positivas hacia ellos y hacia su educación, y es más probable que desarrollen relaciones sólidas con ellos” (p. 31). Por otro lado, es importante reconocer y celebrar la diversidad dentro de la comunidad gitana, que incluye diferentes dialectos, tradiciones e historias. Como afirma Gay (2010), “La enseñanza culturalmente receptiva asume que la diversidad cultural es una fortaleza que se debe respetar y celebrar, no una barrera que superar” (p. 6).

Además, esta metodología enfatiza la importancia de la diversidad cultural en el aula y reconoce el papel que juega la cultura en el aprendizaje. Se ha demostrado que la implementación de *CRT* tiene efectos positivos en el rendimiento académico y la

motivación de los estudiantes de diversos orígenes étnicos. En el caso de la comunidad gitana, la necesidad de una enseñanza culturalmente sensible es especialmente importante, dados los altos índices de pobreza y los bajos niveles educativos a los que se enfrentan. La implementación de *CRT* en las aulas con estudiantes romaníes requiere una comprensión profunda de su herencia cultural, experiencias y valores, así como capacitación y apoyo continuos para los maestros. Al valorar y celebrar la diversidad cultural, los educadores pueden crear entornos de aprendizaje más inclusivos y efectivos para todos los estudiantes.

Como ya se ha mencionado, la inclusión constituye un elemento de la educación que tiene como objetivo brindar una formación equitativa y de alta calidad para todos los estudiantes, independientemente de su origen cultural o lingüístico, estado de discapacidad u otros factores que puedan afectar su aprendizaje. La enseñanza de los estudiantes gitanos requiere un enfoque inclusivo que reconozca y valore los antecedentes culturales y las experiencias de estos estudiantes. Un marco teórico que puede ser particularmente relevante para enseñar a los estudiantes gitanos de manera inclusiva es el *Culturally Responsive Teaching*.

La enseñanza basada en la metodología *CRT* presenta un enfoque educativo que reconoce y valora los antecedentes culturales y las experiencias de los estudiantes. Su objetivo es crear un entorno de aprendizaje que sea culturalmente relevante y significativo para todos los estudiantes, en particular los de comunidades marginadas. Al reconocer y valorar el trasfondo cultural y las experiencias de los estudiantes gitanos, los docentes pueden crear un entorno de aprendizaje que promueva su inclusión y participación en el aula.

De igual modo, esta metodología reconoce que los antecedentes culturales y las experiencias de los estudiantes influyen en sus estilos de aprendizaje, intereses y valores. Al incorporar estos factores culturales en el currículo y las prácticas de enseñanza, los maestros pueden crear un ambiente de aprendizaje culturalmente relevante y atractivo para todos los estudiantes. Para los alumnos gitanos, que pueden enfrentarse a importantes barreras lingüísticas y culturales en el aula, la Enseñanza sensible a la cultura puede ser especialmente relevante. Así mismo,

también puede ayudar a abordar los estereotipos y prejuicios negativos que los estudiantes gitanos pueden enfrentar en la sociedad en general. Al crear un entorno de aprendizaje que reconozca y valore su trasfondo cultural y sus experiencias, los maestros pueden promover un sentido de pertenencia y comunidad entre los estudiantes gitanos. Esto puede conducir a un mejor bienestar social y emocional, lo que a su vez puede conducir a mejores resultados educativos.

La incorporación de prácticas que empleen esta visión en el aula también puede ayudar a abordar el bajo rendimiento y la desventaja educativa que pueden experimentar los estudiantes gitanos. Al reconocer y valorar sus antecedentes y experiencias culturales, los maestros pueden crear un entorno de aprendizaje que promueva su inclusión y participación en el aula. Esto puede conducir a un mejor logro educativo, lo que puede conducir a mejores oportunidades de vida y movilidad social. De igual modo, esta metodología permite promover una educación equitativa y de alta calidad para todos los estudiantes, en particular los de comunidades marginadas. Al reconocer y valorar los antecedentes culturales y las experiencias de los estudiantes gitanos, los docentes pueden crear un entorno de aprendizaje que sea culturalmente relevante y significativo, promoviendo su inclusión y participación en el aula. Esto puede conducir a un mejor bienestar social y emocional y mejores resultados educativos, contribuyendo a una sociedad más justa y equitativa.

El estudio desarrollado por Ladson-Billings y Tate (1995), encontró que *CRT* alienta a los estudiantes a abrazar sus propias culturas mientras aprenden sobre los demás y promueve un sentido de comunidad y experiencias compartidas. De manera similar, un estudio de Gay (2010) encontró que con la metodología *CRT* se ofrece la oportunidad de celebrar la diversidad cultural de los estudiantes y sus familias, mientras que, a su vez, se crea un ambiente que apoya el crecimiento académico, emocional y social de todos los estudiantes.

Estos hallazgos sugieren que la *CRT* podría ser igualmente efectiva para promover la inclusión y el rendimiento académico de los estudiantes gitanos en España. Según un informe de la Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2014), los estudiantes gitanos en España tienen más probabilidades de abandonar la escuela

que la población general y se enfrentan a importantes barreras educativas debido a las diferencias lingüísticas y culturales. La incorporación de prácticas de *CRT* en el aula podría ayudar a concienciar acerca de estas barreras y promover el logro educativo de los estudiantes gitanos.

Además, otro estudio de Ladson-Billings (1994) demostró que el uso de la metodología *CRT* puede ser eficaz para abordar los estereotipos y prejuicios negativos que los estudiantes afroamericanos pueden enfrentar en la sociedad en general. Al crear un ambiente de aprendizaje que reconozca y valore sus antecedentes culturales y experiencias, *CRT* puede promover un sentido de pertenencia y comunidad entre los estudiantes afroamericanos. Esto puede conducir a un mejor bienestar social y emocional, lo que a su vez puede conducir a un mejor rendimiento académico.

En conclusión, existen paralelismos significativos entre las experiencias de los estudiantes gitanos en España y los estudiantes afroamericanos en los EE. UU. en lo que respecta a la importancia de la enseñanza cultural sensible. Los estudios han demostrado que *CRT* puede ser eficaz para promover la inclusión y el rendimiento académico de los estudiantes afroamericanos, y hay razones para creer que podría ser igualmente eficaz para los estudiantes gitanos en España. Al reconocer y valorar los antecedentes culturales y las experiencias de los estudiantes gitanos, *CRT* puede crear un entorno de aprendizaje que promueva su inclusión y participación en el aula, aborde los estereotipos y prejuicios negativos y promueva su bienestar social y emocional.

2.6 Metodología para la intervención en el aula: la Investigación-Acción

En esta sección, se ponen de manifiesto las características, así como las necesidades educativas para la adquisición de segundas lenguas de la población involucrada en el estudio de investigación-acción en el aula.

La investigación-acción en el aula es un enfoque metodológico que involucra a docentes e investigadores trabajando juntos para investigar, implementar y evaluar estrategias educativas dentro de un contexto de la vida real. Es un proceso colaborativo de planificación, acción, observación y reflexión que permite que los

docentes identifiquen áreas de mejora en sus prácticas en el aula y diseñen e implementen cambios basados en la evidencia recopilada de sus propios contextos de enseñanza. El objetivo de la investigación-acción es desarrollar soluciones prácticas y efectivas a los problemas educativos, con énfasis en mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes y la calidad general de la educación.

En el contexto de la investigación educativa, la investigación-acción es un enfoque bien establecido que enfatiza la importancia de la colaboración, la participación y la reflexión. Su objetivo es cerrar la brecha entre la teoría y la práctica proporcionando a los profesores las herramientas y los recursos que necesitan para desarrollar sus propios conocimientos, habilidades y experiencia. Además, la investigación-acción enfatiza la importancia de situar la investigación dentro del contexto del aula y la comunidad escolar, donde los participantes de la investigación están activamente involucrados en el proceso de investigación. Este enfoque permite a los investigadores desarrollar una comprensión profunda de los desafíos y oportunidades que existen dentro del contexto del aula y desarrollar estrategias que se adaptan a las necesidades únicas de sus estudiantes.

En general, la investigación-acción en el aula brinda un marco valioso para promover la innovación dirigida por los docentes y el desarrollo de estrategias prácticas y efectivas para abordar los desafíos educativos. Es un enfoque que fomenta la colaboración, la participación y la reflexión y es muy adecuado para promover prácticas de educación inclusiva. Los conocimientos obtenidos de la investigación-acción en el aula pueden informar el desarrollo de políticas y contribuir al campo más amplio de la investigación educativa, con implicaciones para mejorar los resultados de la enseñanza y el aprendizaje en diversos entornos educativos.

Como señalan Schmuck y Miles (2018), la investigación-acción permite a los docentes mejorar su perfil profesional, promover su autonomía y desarrollar estrategias prácticas para abordar los desafíos educativos. Los datos respaldan la efectividad de la investigación-acción, con estudios que muestran que ayuda a los docentes a identificar y resolver problemas en su práctica, mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes y aumentar su confianza y motivación para enseñar

(Korpershoek et al., 2014; Yendol-Hoppey & Dana , 2015). Además, la investigación sugiere que la investigación-acción es más eficaz cuando se realiza en colaboración, durante un período prolongado y en un entorno de apoyo (Jogersen, Grootenboer, Niesche & Lerman, 2010; Anderman & Gray, 2017).

Una de las fortalezas clave de la investigación-acción es su enfoque en la colaboración y la participación. Como señala Mertler (2016), la investigación-acción implica observar lo que hacen los maestros, pensar por qué lo hacen, averiguar si funciona e intentar otra cosa si no funciona. Al involucrar a los docentes en el proceso de investigación, la investigación-acción les permite desarrollar una comprensión profunda de los desafíos y oportunidades que existen dentro del contexto de sus aulas y desarrollar estrategias que se adaptan a las necesidades únicas de sus alumnos. Este enfoque participativo ayuda a cerrar la brecha entre la teoría y la práctica y empodera a los docentes para que se apropien de su desarrollo profesional.

Además de promover el desarrollo docente, se ha demostrado que la investigación-acción tiene un impacto positivo en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. En un metaanálisis que incluye noventa y cinco estudios sobre investigación-acción en educación, Linden et al., 2012, encontraron que la investigación-acción tenía un efecto positivo estadísticamente significativo en el desarrollo docente y los resultados de aprendizaje de los estudiantes. De manera similar, en una revisión sistemática de treinta y ocho estudios sobre investigación-acción en educación, Rowan y Grootenboer (2017) encontraron que la investigación-acción estaba asociada con un mayor conocimiento, habilidades y confianza de los docentes, así como con mejores resultados de aprendizaje de los estudiantes.

En general, los datos, las citas y la información de la investigación respaldan el uso de la investigación-acción activa en el aula como una herramienta poderosa para promover el desarrollo docente y mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Además, la investigación-acción en el aula puede conducir a mejoras en la educación y una mayor inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, necesidades culturales y otros grupos marginados. Al involucrar a

docentes y estudiantes en el proceso de investigación, la investigación-acción permite a los educadores desarrollar e implementar estrategias de enseñanza que se adaptan a las necesidades únicas de los diversos alumnos. Este enfoque participativo promueve una cultura más colaborativa y reflexiva entre los docentes, lo que puede conducir a prácticas docentes más eficaces e inclusivas.

Para los estudiantes con necesidades educativas especiales, se ha descubierto que la investigación-acción es particularmente eficaz para promover la inclusión y mejorar los resultados académicos. Por ejemplo, un estudio realizado en una escuela secundaria de Nueva Zelanda encontró que el uso de la investigación-acción ayudó a desarrollar estrategias de enseñanza más efectivas para estudiantes con trastorno del espectro autista, lo que resultó en mejoras en sus resultados académicos e inclusión social (Tanaka et al., 2007; Higgins, MacArthur and Morton, 2008). De manera similar, un estudio realizado en una escuela primaria en el Reino Unido encontró que el uso de la investigación-acción ayudó a promover la inclusión de estudiantes con dislexia al desarrollar estrategias de enseñanza más efectivas (Thompson & Baker, 2015).

La investigación-acción también puede ser efectiva para promover la inclusión de estudiantes con necesidades culturales. Por ejemplo, un estudio realizado en una escuela primaria canadiense encontró que el uso de la investigación-acción ayudó a desarrollar estrategias de enseñanza que respondían mejor a la diversidad lingüística y cultural de los estudiantes, lo que resultó en mejores resultados académicos y una mayor participación (García & Pearson, 2014). De manera similar, un estudio realizado en una escuela secundaria australiana encontró que el uso de la investigación-acción ayudó a promover la inclusión de estudiantes indígenas mediante el desarrollo de prácticas de enseñanza culturalmente más sensibles (Wright & Smith, 2016).

En general, la investigación-acción llevada a cabo en el aula puede generar mejoras significativas en la educación y una mayor inclusión para estudiantes considerados diferentes a la mayoría del alumnado del centro. De esta forma, al involucrar a docentes y estudiantes en el proceso de investigación, la investigación-

acción promueve una cultura más colaborativa y reflexiva entre los docentes, lo que puede conducir al desarrollo de estrategias de enseñanza más efectivas que se adaptan a las necesidades únicas de los diversos alumnos. A través de su enfoque participativo, la investigación-acción tiene el potencial de promover la equidad educativa y apoyar el éxito de todos los estudiantes, independientemente de sus antecedentes culturales, lingüísticos o educativos.

También se ha descubierto que la investigación-acción es una herramienta eficaz para promover la inclusión de las minorías étnicas en el aula. Los estudios han explorado el uso de la investigación-acción para promover la inclusión de varios grupos minoritarios, incluidos estudiantes que no hablan chino en un aula de idioma chino en Hong Kong (Chen & Cheng, 2017), así como estudiantes con diversas necesidades de aprendizaje en programas inclusivos en entornos educativos (Fordyce, Riddell & Weedon, 2015; Akdemir & Özçelik, 2019). En todos estos estudios, se encontró que la investigación-acción fue eficaz para desarrollar estrategias de enseñanza que se adaptaron a las necesidades únicas de los diversos alumnos y para fomentar un entorno de clase más inclusivo.

En consecuencia, el uso de la investigación-acción para promover la inclusión de las minorías étnicas en el aula es particularmente relevante dadas las barreras para el logro educativo que enfrentan muchos de estos estudiantes. Por ejemplo, una investigación-acción ha demostrado que los estudiantes de bajos ingresos y de minorías tienen más probabilidades de experimentar malos resultados académicos, niveles más bajos de participación en la escuela y tasas más altas de abandono escolar (Pew Research Center, 2021). En este contexto, la investigación-acción proporciona una herramienta valiosa para promover la equidad educativa y abordar las necesidades educativas de los diversos alumnos.

Por otro lado, el uso de la investigación-acción para promover la inclusión de las minorías étnicas en el aula es consistente con los principios de la pedagogía *CRT*. Esta pedagogía, enfatiza la importancia de comprender y responder a la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes, y promueve el desarrollo de estrategias de enseñanza que sean sensibles a las necesidades y experiencias únicas de los diversos

estudiantes (Ladson-Billings, 2014). Al involucrar a docentes y estudiantes en el proceso de investigación, la investigación-acción proporciona una plataforma para desarrollar estrategias de enseñanza culturalmente sensibles que promuevan la equidad educativa y apoyen el éxito de todos los estudiantes.

El uso de la investigación-acción para promover la inclusión de las minorías étnicas en el aula es un enfoque valioso que puede ayudar a abordar las importantes disparidades educativas que existen entre los diferentes grupos de estudiantes. La evidencia sugiere que la investigación-acción puede ser eficaz en el desarrollo de estrategias de enseñanza que se adapten a las necesidades únicas de los diversos alumnos y que puede fomentar un entorno de clase más inclusivo. Al promover la equidad educativa y apoyar el éxito de todos los estudiantes, la investigación-acción tiene el potencial de hacer una contribución significativa al campo de la educación.

En el contexto de la presente investigación-acción como parte de la tesis doctoral sobre la inclusión de estudiantes gitanos en el sistema educativo a través de la enseñanza de EFL, la investigación-acción en el aula sirvió como una herramienta poderosa para comprender las necesidades de estos estudiantes, identificar las barreras para su éxito y desarrollar estrategias efectivas para apoyar su aprendizaje.

A través del proceso de investigación-acción, hemos podido trabajar en colaboración con profesores y estudiantes gitanos para investigar sus experiencias, necesidades y aspiraciones relacionadas con el aprendizaje de EFL. Esto implicó la recopilación de datos a través de observaciones, entrevistas, encuestas y otros métodos, el análisis de los datos para identificar temas y patrones clave; así como el uso de esta información para desarrollar y probar nuevas estrategias de enseñanza que se adapten a las necesidades específicas de los estudiantes gitanos.

Es fundamental brindar una educación inclusiva a las minorías étnicas como la comunidad romaní para promover la equidad educativa y la justicia social, así como para cumplir con los requisitos de la legislación y las políticas europeas. La educación inclusiva se refiere a las prácticas educativas que están diseñadas para satisfacer las necesidades de diversos estudiantes, incluidos aquellos de origen étnico minoritario. Además, tiene como objetivo crear un entorno de aprendizaje más equitativo e

inclusivo que promueva el éxito académico y la integración social de todos los estudiantes, independientemente de su origen cultural o lingüístico.

Por otro lado, la legislación y las políticas europeas reconocen la importancia de la educación inclusiva para las minorías étnicas. Por ejemplo, el Marco de la UE para las Estrategias Nacionales de Integración de los Gitanos hasta 2020 enfatiza la necesidad de promover el acceso a una educación de calidad para los niños gitanos y abordar la brecha de logros educativos entre los estudiantes gitanos y no gitanos (Comisión Europea, 2011). La Recomendación del Consejo de Europa sobre la juventud gitana y las Conclusiones del Consejo de la Unión Europea sobre la integración de los gitanos en la educación también enfatizan la importancia de la educación inclusiva para los estudiantes gitanos (Consejo de Europa, 2012; Consejo de la Unión Europea, 2013).

Así mismo, numerosos estudios de investigación han demostrado el impacto positivo de la educación de inclusión en el rendimiento académico y la integración social de los estudiantes de minorías étnicas. Por ejemplo, un estudio realizado en Italia encontró que el uso de prácticas educativas inclusivas condujo a mejores resultados académicos para los estudiantes romaníes (Cavioni, 2019). De manera similar, un estudio realizado en el Reino Unido encontró que el uso de prácticas educativas inclusivas condujo a una mejor integración social para los estudiantes gitanos, romaníes y viajeros (Bhopal *et al.*, 2000).

También existen varios proyectos e iniciativas en toda Europa que promueven la educación de inclusión para las minorías étnicas. Por ejemplo, el programa Erasmus+ de la Comisión Europea financia proyectos que tienen como objetivo promover la inclusión de estudiantes desfavorecidos, incluidos los pertenecientes a minorías étnicas, a través de prácticas educativas innovadoras. El programa ROMACT⁸ del Consejo de Europa tiene como objetivo promover la participación de los gitanos en la gobernanza local, incluso en el campo de la educación, para promover la inclusión social y combatir la discriminación.

⁸ <https://coe-romact.org>

La educación inclusiva para las minorías étnicas como los romaníes, los gitanos y los zingaros no solo es importante para abordar los problemas de justicia social y equidad, sino también para promover el crecimiento económico y el desarrollo. La investigación ha demostrado que el logro educativo está fuertemente relacionado con los resultados económicos, incluidas las tasas de empleo, los ingresos y el crecimiento económico general (OCDE, 2016). Al promover la educación de inclusión para las minorías étnicas, los países pueden aprovechar todo el potencial de estas poblaciones y promover el crecimiento económico y el desarrollo. Por otro lado, al valorar y respetar los antecedentes culturales y lingüísticos únicos de los estudiantes de minorías étnicas, la educación de inclusión puede ayudar a promover un entorno de aprendizaje más diverso y culturalmente rico. Esto puede conducir a una mayor comprensión intercultural y una sociedad más inclusiva y cohesionada.

A pesar de la importancia de la educación de inclusión para las minorías étnicas, aún existen desafíos importantes para su implementación en la práctica. Estos desafíos incluyen la falta de capacitación y apoyo docente, la disponibilidad limitada de recursos y financiamiento, y la persistencia de estereotipos y discriminación. Para superar estos desafíos, los formuladores de políticas y los educadores deben trabajar juntos para promover políticas y prácticas que apoyen la educación de inclusión para las minorías étnicas.

Un enfoque prometedor, tal y como ya hemos visto, es el uso de la investigación-acción en el aula, como se discutió anteriormente. La investigación-acción puede ayudar a promover una cultura más colaborativa y reflexiva entre los docentes, y permitirles desarrollar e implementar estrategias de enseñanza que se adapten a las necesidades únicas de los estudiantes de minorías étnicas. Al involucrar a los estudiantes y las familias en el proceso de investigación, la investigación-acción también puede ayudar a obtener un mayor compromiso y participación en el proceso educativo.

Si bien la investigación-acción en el aula es una metodología establecida para mejorar la práctica educativa, es especialmente relevante en el contexto de la educación inclusiva, donde los educadores afrontan el desafío de garantizar que

todos los estudiantes tengan el mismo acceso a una educación de alta calidad. Esto es particularmente cierto para los estudiantes de comunidades marginadas, como los estudiantes gitanos, que deben superar una variedad de barreras para el logro educativo.

Según un informe de la Comisión Europea (2016), los estudiantes gitanos en España se encuentran entre los colectivos más marginados y desfavorecidos en cuanto al acceso a la educación. Es menos probable que asistan a la escuela, tienen tasas más altas de abandono escolar y alcanzan niveles más bajos de logro educativo en comparación con sus pares no gitanos. Estas disparidades se deben a una variedad de factores, que incluyen la pobreza, la discriminación y las barreras culturales. Para abordar estos problemas, es importante desarrollar estrategias efectivas para enseñar a los estudiantes gitanos, particularmente en materias como el inglés como lengua extranjera, que a menudo se consideran un factor clave en la movilidad social y económica. Aquí es donde la investigación-acción en el aula puede ser una herramienta poderosa para desarrollar prácticas de enseñanza efectivas e inclusivas.

En conclusión, estos estudios anteriormente mencionados demuestran el potencial de la investigación-acción en el aula como una poderosa herramienta para promover la inclusión y mejorar los resultados educativos de los estudiantes gitanos y gitanos. Al trabajar en colaboración con maestros y estudiantes, los investigadores pueden desarrollar estrategias de enseñanza que se adapten a las necesidades específicas de estos estudiantes y que sean más efectivas para promover su participación y rendimiento en EFL.

CAPÍTULO III

MARCO EMPÍRICO

Capítulo III

En este nuevo capítulo de la tesis doctoral, se presenta un estudio de investigación-acción realizado en un centro educativo de educación secundaria. En él se abordan aspectos relacionados con el contexto sociocultural, la selección de la muestra, la recopilación de datos, los métodos empleados, los resultados obtenidos y las conclusiones.

3.1 Contexto Sociocultural

3.1.1 La Comunidad Gitana en España

3.1.2 La Comunidad Gitana en Galicia

3.1.3 El poblado gitano de “O Portiño”

3.2 Selección de la muestra y de los participantes

3.3 Estudio de caso

3.4 Proceso de adaptación de la metodología *DFC* al estudio de caso/ mediante una intervención en el aula de secundaria

3.5 Recogida de datos

3.5.1 Entrada en el campo

3.5.2 Diseño de los instrumentos de recogida de datos

3.5.3 Tratamiento de datos

3.6 Intervención en el aula. Diseño y desarrollo

3.6.1 Descripción de la intervención en el aula

3.6.2. Fases de la intervención

Fase 0. Introducción

Fase 1. Sentir

Fase 2. Imaginar

Fase 3. Actuar

Fase 4. Compartir

Fase 5. Evoluar

3.6.3 Esquema resumen de las sesiones

3.6.4 Recursos y materiales empleados durante la intervención

3.6.5 Diversidad en el aula

3.6.6 Dificultades e inconvenientes durante la intervención

3.6.7 Evaluación de la intervención

3.1 Contexto sociocultural

La acción de aprender es una actividad social que implica el uso por parte de un individuo de un lenguaje compartido, herramientas, normas y prácticas de interacción con su contexto social (Shepard *et al.*, 2018, p.23). Es por ello por lo que debemos reconocer, de igual modo, que el contexto social está arraigado culturalmente. Principalmente porque los individuos se desarrollan en entornos culturalmente específicos. A su vez, podemos afirmar que los jóvenes – en nuestro caso el alumnado participante en el presente proyecto de tesis doctoral – se desarrollan en múltiples maneras de forma simultánea. Por este motivo, debemos basarnos en la teoría sociocultural para ayudarnos a comprender el papel del contexto sociocultural en el aprendizaje.

La teoría sociocultural “va más allá al reconocer que el desarrollo de la capacidad cognitiva al igual que la identidad social se constituyen de manera conjunta a través de la participación en múltiples mundos como familia, comunidad y escuela” tal y como manifiesta Shepard en su publicación colaborativa *Using learning and motivation theories to coherently link formative assessment, grading practices, and large-scale assessment*. De hecho, es esta idea la que nos ayuda, a su vez, a comprender el papel que constituye el contexto socio educativo en el aprendizaje del alumnado. En otras palabras, lo que Shepard intenta decir es que el aprendizaje no ocurre de forma aislada. Y que, para apoyar el aprendizaje y maximizar el potencial del alumnado, debemos reconocer otros aspectos simultáneos al desarrollo. En este caso particular, el contexto sociocultural al que pertenece el alumnado.

Llegados a este punto, es fundamental describir como el contexto sociocultural del alumno influye en el aprendizaje de este, ya que el proceso educativo tiene lugar en sociedad y, por consiguiente, en dicho proceso se comparten valores, creencias y pensamientos diversos. Muchos de ellos pertenecientes a la corriente de pensamiento mayoritaria y, otros, como en el caso del alumnado gitano, pertenecientes a la corriente de pensamiento de la minoría étnica a la que pertenecen. Es por ello por lo que, es fundamental, conocer las características socioculturales del alumnado al que impartimos clase (situación familiar,

procedencia, motivación, interés, capacidades...) con el fin de poder usar esa realidad – en ocasiones ajena a nosotros – y plantear el desarrollo de los contenidos desde una perspectiva cercana para ellos de forma que puedan aplicar dichas enseñanzas a su vida real.

El contexto cultural que nos concierne en este estudio está caracterizado por la amplia diversidad cultural y lingüística de la comunidad educativa del IES Plurilingüe Rafael Dieste de La Coruña. El centro se ubica en el distrito V de la ciudad de A Coruña, donde convergen los barrios de Los Rosales-Labañou y Riazor, con familias principalmente autóctonas, y el barrio del Agra del Orzán, en el que destaca la presencia de inmigrantes procedentes sobre todo de América Latina (17%); todas ellas pertenecientes a la clase media y baja. Así mismo, también recibe alumnado procedente de otras áreas de la ciudad económicamente desfavorecidas. Entre ellos, se encuentra el alumnado de etnia gitana (4%) de diversos asentamientos de la ciudad como el procedente del asentamiento ubicado en “O Portiño”, así como alumnado inmigrante también con dificultades económicas. Como resultado, casi 20 nacionalidades distintas coexisten bajo el techo de este centro educativo favoreciendo, a su vez, el contexto sociocultural del mismo y su diversidad plural. De igual modo, el nivel cultural de las familias influye mucho en el nivel y las expectativas del alumnado. El tipo de población previamente mencionado da lugar a un alumnado heterogéneo en el que la convivencia es pacífica con independencia de la origen racial o étnica del alumnado. Sin embargo, existen problemas de interrupción en las aulas – sobre todo en los primeros cursos de la ESO – así como casos puntuales de acoso que exigen medidas de sensibilización y prevención a través de una gestión pacífica de los conflictos. Por otro lado, también destaca la presencia de alumnado con discapacidad física, sensorial e intelectual, al tratarse de un centro de referencia para alumnado con este tipo de NEE (Necesidades Educativas Especiales).

La realidad sociocultural del IES Plurilingüe Rafael Dieste afecta directamente a la situación económica del centro, siendo esta bastante compleja. La mayoría de la población trabaja en el sector servicios o como autónomos. Además, existe un porcentaje significativo de personas desempleadas que, en algunos casos, perciben

una renta mínima (RISGA⁹). Es necesario destacar que, entre el alumnado, existe población chabolista (mayoritariamente perteneciente a la etnia gitana) – como en el caso del alumnado residente en “O Portiño” – cuyas familias realizan sus actividades laborales de manera informal. Dichas actividades por lo tanto están ligadas a la venta ambulante en los mercados de la ciudad – el mercado del barrio de “Os Maios” – la compra y venta de chatarra, así como la realización de actividades consideradas ilegales como la pesca furtiva y el marisqueo sin licencia.

En cuanto al contexto lingüístico del centro podemos concluir que la población mayoritaria del centro educativo utiliza el castellano como idioma habitual y, a su vez, poseen la competencia – al menos verbal – para expresarse en lengua gallega. Una minoría, usa el gallego como lengua vehicular y poseen también una competencia similar en castellano. No obstante, alrededor de un 20% de inmigrantes “se enfrentan al reto de comunicarse en al menos una de las lenguas citadas – castellano o gallego – a pesar de que, con los suyos, se siguen expresando en su idioma de origen: portugués, rumano, ruso, árabe...” (Proxecto Educativo do IES Rafael Dieste, 2019)

Las familias del centro responden a las siguientes características: familias nucleares, familias monoparentales y familias de etnia gitana (4%) “que presentan características especiais froito das súas tradición e da súa cultura”. (Claustro IES Rafael Dieste & Consello Escolar IES Rafael Dieste. Proxecto Educativo do IES Rafael Dieste, 2019). En consecuencia, y en relación con la diversidad pluricultural del centro, el IES Rafael Dieste mantiene una constante relación con otras administraciones. En especial con el Ayuntamiento de A Coruña mediante: la actuación de los Servicios de Asuntos Sociales de los Centros Cívicos de las Zonas de Influencia que trabajan con el alumnado procedente de familias en riesgo de exclusión social, con dificultades económicas, alumnado de reciente incorporación al sistema educativo gallego y alumnado absentista; los programas divulgativos de la

⁹ Se conoce bajo las siglas “RISGA” a la *Renta de inclusión social de Galicia*. Esta ayuda económica de inclusión social es una prestación pública otorgada por la Xunta de Galicia a través del Sistema gallego de servicios sociales y el Sistema público de empleo de Galicia, con el fin de garantizar aquellos recursos económicos necesarios para la subsistencia a aquellas personas que carecen de ellos con el fin de facilitarles la integración social y laboral así como proporcionarles cierta autonomía. (Xunta de Galicia, 2018)

Consejería de Educación; así como el programa “Policía-Titor” entre otros. Además, tres centros educativos de Educación Primaria están adscritos al centro: CEIP de Prácticas, CEIP San Pedro de Visma, CEIP Rosalía de Castro y CPR Cid. Entre ellos, existe una labor de colaboración mediante la cual se coordinan los departamentos de orientación de todos los centros. De igual modo, el IES Plurilingüe Rafael Dieste colabora con otras entidades como la Guardia Civil, ONG, Fundaciones y/o Asociaciones como: Secretariado Gitano, Ponle Freno, ONCE, ACLAD, Agalure, Protección Civil, Cruz Roja o Agrupación Ío entre todas.

Así mismo, en el documento *Concreción Curricular* del IES Rafael Dieste aprobado por el Claustro del Centro en 2020 se pone de manifiesto la necesidad de conocer y valorar la historia y el patrimonio cultural de la cultura gitana tal y como podemos ver en la sección 1. Aspectos Generales del Centro, 1.1. Adecuación de los objetivos al contexto y 1.1.1. Objetivos de la educación secundaria obligatoria, apartado I):

“Coñecer, valorar e respectar os aspectos básicos tanto da cultura e historia propia como da cultura e a historia e o patrimonio cultural e artístico doutras culturas coma a latinoamericana ou a xitana, entre outras. Coñecer mulleres e homes que realizaran achegas importantes á cultura e á sociedade galega, e a outras culturas do mundo” (*Concreción Curricular*. IES Rafael Dieste, 2019).

Es también relevante recalcar que, el IES Plurilingüe Rafael Dieste es, desde 2017, un centro participante en el programa MUS-E^{®10} – programa financiado por la Fundación Yehudi Menuhin España –. Dicho programa fomenta la educación en valores a través de las artes y se decidió incluirlo como una herramienta educativa del centro con el fin de atraer la participación del alumnado gitano. No obstante, no

¹⁰ El programa MUS-E[®] se inicia en España en febrero de 1996, cuando se suscribe el convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia, la Fundación Internacional Yehudi Menuhin, iniciándose la colaboración para el aprendizaje y la práctica artística como fuente de equilibrio y tolerancia es un proyecto de intervención educativa a través del Arte, que parte de la utilización de las artes como herramienta para el trabajo en los centros educativos y contempla el desarrollo de la inteligencia emocional, como fuente que pretende fomentar la cohesión social, y luchar contra la posible exclusión de niños y niñas que viven en ambientes desfavorecidos. Es un Programa a través del Arte que aúna distintas facetas de trabajo: artística, social, cultural y educativo, resultando una herramienta útil según avala la evaluación externa realizada. (Fuente: Web <https://fundacionyehudimenuhin.org/programas/mus-e/>)

solo el alumnado gitano se beneficia de las actividades desarrolladas dentro del programa, ya que un aspecto fundamental que se pretende impulsar a través del programa MUS-E® es la inclusión del alumnado con independencia de su origen y nivel socioeducativo.

3.1.1. La Comunidad Gitana en España

La comunidad gitana en España es una de las más antiguas de Europa, con una presencia documentada desde el siglo XV. Se estima que actualmente hay alrededor de 750,000 gitanos en España (Jiménez-González, 2018) lo que la convierte en una de las mayores poblaciones gitanas del continente. Dicha comunidad se divide en varios grupos regionales, cada uno con su propia cultura y tradiciones. Los gitanos andaluces son quizás el grupo más conocido y estereotipado, pero también hay comunidades gitanas importantes en otras regiones como Cataluña, Valencia, Madrid y Murcia (Gutiérrez et al., 2020).

A pesar de su larga historia en España, la comunidad gitana ha enfrentado y sigue enfrentando problemas de discriminación y exclusión social. Durante siglos, los gitanos españoles fueron objeto de leyes y decretos que los discriminaban y los marginaban. En la era moderna, a pesar de la abolición de estas leyes, la discriminación contra los gitanos sigue siendo un problema persistente en España. Por ejemplo, en un informe de 2020 de la Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, se encontró que el 60% de los gitanos españoles han sufrido discriminación en el ámbito laboral, mientras que el 20% ha experimentado discriminación en el acceso a la educación y el 30% en el acceso a la vivienda (Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, 2021).

No obstante, la cultura y las tradiciones gitanas siguen siendo una parte vibrante e importante de la sociedad española. La música, el baile y la artesanía gitana son reconocidos y valorados en todo el mundo. Además, muchos gitanos españoles han logrado destacar en diversos campos, incluyendo la política, la música, el cine y las artes. En cuanto a la organización y representación de la comunidad gitana en España, la Federación de Asociaciones Gitanas de Cataluña (FAGIC) ha sido un modelo para otras organizaciones gitanas en todo el país. Fundada en 1991, FAGIC es una

organización no gubernamental que promueve la inclusión social y la igualdad de oportunidades para los gitanos catalanes (FAGIC, 2021).

En términos de políticas públicas, España ha adoptado medidas para combatir la discriminación y la exclusión social de la comunidad gitana. En 2006, se aprobó la Ley de Igualdad de Trato y No Discriminación, que establece medidas para prevenir y erradicar la discriminación racial y étnica en España. La ley reconoce que la discriminación contra los gitanos es un problema significativo en el país y establece medidas específicas para abordar este problema (Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, 2021).

En lo que concierne a la historia del pueblo gitano en España, el Doctor en Historia David Martín Sánchez, relata que la documentación existente sobre la historia del pueblo gitano es parcial y carente de evidencias. En su mayoría, “se trata de textos procesales y legislativos cargados de connotaciones negativas escritas por la parte de la sociedad que hoy en día ignora todavía la cultura e idiosincrasia del pueblo gitano” (2022, p. 11). En consecuencia, resalta la idea de que conocer el origen de un pueblo, en este caso el origen del pueblo gitano puede ser significativo para entender ciertos aspectos de las personas que forman parte de él. En nuestro caso particular, estos aspectos son los que de alguna forma afectan al contexto educativo del alumnado de origen gitano.

Durante siglos, el pueblo gitano-romaní ha sido incomprendido. Las actitudes hacia su comunidad, así como las decisiones políticas que les conciernen han sido motivadas por prejuicios, ignorancia y estereotipos más que por el conocimiento de la realidad histórico-cultural que gira en torno a ellos. Este desconocimiento, producto de prejuicios y estereotipos, contribuye, a su vez, a la no presencia de representaciones históricas y culturales del pueblo gitano en los libros de historia – especialmente en los manuales escolares –, imposibilitando inculcar los conocimientos que conducir a la comprensión, comprensión y respeto de esta comunidad en contextos de relaciones interpersonales e interculturales como las que se dan en la escuela. Por tanto, y antes de pasar al caso concreto de España respecto al panorama de la Educación del alumnado gitano-romaní, conviene mirar a esta

comunidad desde el punto de vista sociohistórico y político que ha motivado muchas de las leyes que han estado regulando las acciones europeas que se toman al respecto.

De la misma forma, este investigador relata diferentes aspectos en relación al origen del pueblo gitano. Un pueblo al que el mismo denomina como “pueblo europeo” (2022, p. 15) pues el origen y su evolución hasta los días de hoy se forjó en el seno de Europa. Su llegada a Occidente se produce en varias fases que han sido denominadas en la lengua caló como “aresipé” y “buxjaripé”. En otras palabras: difusión e instalación. Dichas etapas forman parte a su vez de las 4 etapas cronológicas de consolidación del pueblo gitano: “teljaripé” (inicio histórico y consolidación del idioma romanés), “nakhipé” (nacimiento de la etnia gitana tras su paso por Asia y Asia Menor), “aresipé” y “buxjaripé” (Carmona, 2010 y Hancock, 2008; como se citó en Martín, 2022). De hecho, la expansión hacia Occidente estuvo ligada a el afán conquistador del Imperio Otomano que tuvo lugar a finales del siglo XIV.

Las comunidades romaníes-gitanas se han caracterizado por su forma de vida y esta tendencia y movimiento nómada se siguió una y otra vez casi hasta la década de 1990 por razones tanto políticas como culturales. Dondequiera que llegaran, de alguna manera se enfrentaron a la hostilidad de la comunidad mayoritaria. Los organismos internacionales han realizado estudios ya que sus movimientos migratorios, en busca de aceptación, son vistos como un problema susceptible de causar dificultades en una dimensión internacional. Visto como un problema y como una cultura menor incapaz de “encajar”, el miedo, así como el rechazo, despertó en Europa y se desarrollaron muchas políticas globales. Estas políticas pasaron de la exclusión al encierro llegando a la asimilación durante la segunda mitad del siglo XX. Sin embargo, hoy en día la situación no ha mejorado mucho, ya que, en términos de formulación de políticas educativas, la indecisión y la innovación van de la mano, mientras que las condiciones de vida de los gitanos siguen siendo difíciles, como ya lo han señalado informes nacionales e internacionales (Bennett, 2010; Diana y Repaire, 2003; Hugh y Marlier, 2011; Liégeois, 2012).

Durante siglos, la comunidad gitano-romaní ha pasado desapercibida por el sistema educativo y, en cierto modo, ha sido una de las grandes comunidades incomprendidas de nuestro país a pesar de existir políticas de inclusión que promueven su aceptación. Las actitudes hacia esta comunidad minoritaria, así como las decisiones políticas que les conciernen han estado siempre motivadas por prejuicios, ignorancia, así como estereotipos en lugar de hacerlo a través del conocimiento de su realidad histórica y cultural. Esta ignorancia, producto de prejuicios y estereotipos, ha contribuido y continúan contribuyendo, además, a la no presencia de una representación fidedigna de la cultura y la historia del pueblo gitano en los libros de texto. Esta opinión es apoyada por David Martín Sánchez quien en su libro *Historia del pueblo gitano en España* escribe “lo cierto es que existe una ausencia total de contenido de la historia del pueblo gitano en el currículo que se crea para formarnos intelectualmente”(2022, p.4). Aspecto que imposibilita inculcar el conocimiento que facilitaría la comprensión, el entendimiento y el respeto hacia esta comunidad en contextos tanto interpersonales como interculturales como los que tienen lugar dentro de la escuela.

Fue a finales del siglo XVIII, cuando un grupo de lingüistas descubrió que la lengua hablada por la comunidad romaní era, de hecho, un dialecto que provenía del noreste de la India, derivado a su vez de una lengua popular próxima al Sanscrito. Gracias a este descubrimiento, fue posible investigar los orígenes de la comunidad y cultura gitana y su trayectoria en Europa. Originalmente, las migraciones nómadas de los Roma desde la India hacia Europa comenzaron entre el siglo IX y el XIV tras atravesar el que por aquel entonces era conocido como el Imperio Bizantino. Hoy Persia, Armenia y Asia Menor. Los movimientos migratorios continuaron después de 1385 a través del Principado de Valaquia – hoy Rumanía – y Bohemia – hoy una de las tres regiones que conforma la República Checa – y, posteriormente en 1430, a través de Europa Occidental a excepción de los países situados más al norte. Entre 1407 y 1416, las crónicas sitúan a miembros de la Comunidad Gitano-Romaní en Alemania donde consiguieron asilo gracias a una carta de recomendación del Emperador Segismundo I también conocido como el Emperador del Sacro Imperio. Gracias a esta carta pudieron continuar viajando hacia los Países Bajos y Bélgica. Al mismo tiempo, otros

grupos pertenecientes a la comunidad gitano-romaní comenzaron a llegar a Hungría a través de Transilvania.

Los países más al norte comenzaron a recibirlos entre 1422 y 1425, cuando llegaron a diferentes zonas de Francia, Italia, España y Portugal. Desafortunadamente, durante la segunda mitad del siglo XV, fueron expulsados de este último por el rey Joao III. Fue por aquel entonces, cuando los Gitanos o Roma llegaron a las Islas Británicas (1514 en Inglaterra y 1530 en Gales) a pesar de que se cree que su llegada realmente tuvo lugar años antes. En 1540 un grupo fue deportado a Noruega desde Inglaterra y esta nueva “moda” de deportaciones fue seguida por otros países como Francia, Portugal y España; dando como resultado la forzosa migración de la comunidad gitano-romaní hacia África, así como a América del Norte y del Sur (Liégeois, 2012).

La comunidad gitana nunca ha sido vista como realmente es. La visión existente se basa en prejuicios y preconcepciones de la comunidad no gitana hacia esta minoría étnica. Los prejuicios no solo les afectan a nivel social sino también político. La difusión de estas percepciones —generalizadas y equivocadas— a través de definiciones existentes en diccionarios, descripciones en obras literarias, publicaciones en prensa y televisión, contribuye a alimentar la imagen estereotipada de la opinión pública al validarlas. En consecuencia, cualquier intento organizacional de implementar nuevas políticas o medidas integradoras y/o inclusivas choca con las percepciones mencionadas anteriormente. Esto, a su vez, dificulta la proliferación de actitudes y políticas respetuosas hacia la comunidad gitana.

En cuanto a la educación, las políticas seguidas por las autoridades estatales hacia la población gitana a lo largo de su historia en Europa y encaminadas a solucionar el llamado “problema gitano”, han significado en muchas ocasiones la erradicación de la identidad y el estilo de vida gitano. Así, la educación solía verse como el medio central para lograr la asimilación a través de la creación de un entorno escolar en el que los niños gitanos se sintieran alienados en lugar de un entorno en el que los niños gitanos pudieran sentirse cómodos mientras formaban parte de la Comunidad Educativa.

La mayoría de las resoluciones y recomendaciones adoptadas en las últimas cuatro décadas se refieren a los problemas de escolarización de los niños y jóvenes gitanos, así como a la necesidad de mejorar las condiciones de dicha escolarización y el acceso a sus derechos en el ámbito de la educación. Ejemplos como la Recomendación 563 (1969) de la Asamblea Parlamentaria y la Resolución (75) 13 del Comité de Ministros; Resolución 125 (1981) de la Conferencia Permanente de Autoridades Locales y Regionales de Europa que pide una preparación específica para profesores sobre la historia y la cultura de los romaníes como parte de la educación intercultural; la Resolución 249 (1993) sobre Cooperación Cultural; Recomendación 1203 (1993) sobre formación de docentes y mediadores escolares; la Recomendación de política general núm. 3 sobre la lucha contra el racismo y la intolerancia contra los romaníes/gitanos; la Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia (ECRI); la Recomendación No. R (2000) 4 sobre la educación de los niños romaníes/gitanos en Europa, así como la Recomendación CM/REC (2009) 4 del Comité de Ministros a los estados miembros sobre la educación de los romaníes y los nómadas en Europa. Sin embargo, independientemente de las estrategias que se hayan desarrollado, ninguna de ellas parece haber producido resultados significativos, ya que la situación de los romaníes/gitanos sigue siendo la comunidad más expuesta a la pobreza, la ignorancia y el desempleo en Europa (Consejo Europeo, 2018).

Como se ha señalado, si hay algo que configura e influye en la manera de ver y representar la vida en la actualidad, eso es la historia y el punto de vista o perspectiva desde la que se han contado los hechos históricos. Sin embargo, cuando se trata de minorías socio-étnicas como la Comunidad Roma-Gitana (European Union Agency for Fundamental Rights, 2014; European Roma and Travellers Forum, 2016), y específicamente dentro del contexto español (Consejo Europeo, 2010), encontrar documentación que relate realmente lo acaecido a lo largo de la historia de la comunidad gitano-romaní es difícil: principalmente porque su la historia y la cultura siempre han sido contadas desde una perspectiva occidental que representa a los romaníes-gitanos como una nación inferior (Consejo Europeo, 2006). Es por ello por lo que, indagando en el tiempo (XVII-XVIII), se puede encontrar una extensa

documentación legal promulgada por la administración española para lograr tanto la separación como la ruptura social de esta comunidad (Alfaro, 2010).

En la segunda mitad del siglo XX, coincidiendo con un momento de cambios en la educación gracias a las nuevas corrientes pedagógicas que se produjeron en Europa (Winzer, 1993), también se produjeron cambios en la forma de abordar la educación del alumnado gitano-romaní. Fue alrededor de 1899, cuando varias escuelas fundadas por sacerdotes cristianos comenzaron a desarrollar actividades pedagógicas con miembros de la comunidad gitana-romana. Sin embargo, se les enseñó desde una perspectiva racista para tratar de borrar sus costumbres y convertirlos al cristianismo, que era la religión impuesta en el país en ese momento.

Más tarde, durante la dictadura franquista, aparecen las políticas educativas y los marcos legales que configuran el sistema educativo. Sin embargo, estos documentos no hacían ninguna mención a este grupo étnico minoritario por ser visto como una comunidad marginal y analfabeta. A pesar de que no se hace mención o referencia especial sobre ellos en las políticas educativas, el Ministerio de Educación creó en Madrid una “escuela de mecenazgo suburbano” para acoger a alumnado de origen gitano y no gitano pertenecientes a familias pobres asentadas en los suburbios de la ciudad. En la década de los 60, concretamente en 1965, y coincidiendo con el fin del nomadismo, así como con el establecimiento de los primeros asentamientos estables de la comunidad gitana-romaní, los niños pertenecientes a esta minoría étnica comenzaron a asistir a la escuela. En el artículo La Educación y la Población Gitana (Belenguer, 2016), este cambio de paradigma – Nomadismo en contraposición al Sedentarismo – y su consiguiente escolarización se clasifican en tres periodos o etapas diferenciadas según la ubicación general de los individuos en la escuela en España: la etapa del voluntariado; la etapa institucional y la etapa de normalización escolar.

La primera etapa o etapa de voluntariado (1965-1978) la llevaron a cabo voluntarios pertenecientes a organizaciones religiosas y sin ánimo de lucro, como Cáritas y Secretariado Gitano, en diferentes puntos y barrios de España, que solicitaron al Ministerio de Educación la apertura de algunas escuelas para atender la

tasa de desescolarización de los niños romaníes-gitanos. La segunda etapa o etapa institucional se inicia con la llegada de la Democracia (1977) tras la firma de un convenio en 1978 entre la Conferencia Episcopal Española y el Ministerio de Educación y Ciencia para crear escuelas “puente” capaces de afrontar la escolarización de estudiantes gitanos. Sin embargo, ya pesar de su institucionalización, la segregación siguió existiendo con base en el art. 51 de la Ley General de Educación, estas escuelas “tienen como objetivo preparar a niñas y niños gitanos en situación de marginación para que puedan incorporarse a la escuela ordinaria” (Belenguer, 2016). Es decir, buscaban “desgitanizar” a los estudiantes gitanos, ya que esta medida se percibía como la única forma de prepararlos para convivir con la comunidad mayoritaria no gitana.

No fue hasta 1983 cuando el Ministerio de Educación desarrolló la denominada “Educación Compensatoria” en el Real Decreto 1174/83 (Ministerio de Educación y Ciencia, 1983) en el que se modificaban las políticas educativas respecto a aquel alumnado considerado desfavorecido para acceder al Sistema Educativo. Entre esos cambios podemos destacar la dotación de más docentes a las escuelas; becas para asistir a los comedores escolares, así como libros y útiles escolares; o una mejor incorporación del alumnado gitano a diferentes instituciones educativas, entre otros. A estas medidas siguió la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) publicada en 1990 que recogía políticas educativas basadas en la Constitución Española y que, a su vez, suponía el inicio de la educación intercultural tal y como citan Catalá (2009).

Esas medidas incluían: la lucha contra la discriminación y la desigualdad (ya sea por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión); la formación para el ejercicio de la libertad, la tolerancia y la solidaridad en una sociedad plural; la formación en el respeto a la pluralidad lingüística y cultural de España o el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas (Freire, 1970). Así, la Ley Educativa de la década de 1990 ofrecía por primera vez a los ciudadanos el reconocimiento de la diversidad cultural junto con el derecho a la educación. Dos aspectos que en su conjunto debían permitir a los niños, independientemente de su origen y condición, sentirse y ser parte de la comunidad educativa. Sin embargo, no se habían incluido ni

integrado en ellas ni rastro de las recomendaciones realizadas por Europa sobre la integración de este grupo étnico minoritario. Es decir, a pesar de los esfuerzos por incluir la interculturalidad en el marco escolar y educativo, el alumnado gitano-roma sigue siendo visto como un intruso y no como parte de él.

No obstante, desde 1990 no ha habido mejoras que contribuyan a la inclusión de los estudiantes gitanos ya que no son reconocidos como cultura dentro del aula, la escuela y la sociedad tanto por el sistema como por la comunidad educativa. Por tanto, podemos aventurarnos a afirmar que uno de los principales problemas tanto en la escolarización como en la inclusión del alumnado gitano-romaní en el Sistema Educativo es que la sociedad mayoritaria sigue sin reconocerlo ni aceptarlo ni aceptar su cultura. A este no reconocimiento y aceptación, hay que sumar los prejuicios que se han instalado en la mente colonizada de los pueblos occidentales a partir de muchas concepciones erróneas producto del desconocimiento y la generalización con que autores tradicionales y canónicos, antropólogos e historiadores han representado a esta comunidad. De hecho, y con base en lo anterior, Catalá (2009) menciona que prueba de ello se encuentra en cómo las diversidades culturales son muchas veces interpretadas como problemáticas.

Por lo tanto, los Sistemas Educativos tienden a redactar legislaciones enfocadas en las adaptaciones curriculares para “ayudar” a los que necesitan ser incluidos, en lugar de invertir en políticas educativas interculturales, que apuntarán a terminar con la desmotivación e incluir verdaderamente al alumno procedente de minorías étnicas (Ley Orgánica 1/1990. Ministerio de Educación y Ciencia, 1990, pp. 187–188).

Este pequeño esbozo de la historia de la comunidad gitano-romaní retrata las direcciones que fueron tomadas por dicha comunidad, así como la escala de los movimientos migratorios que tuvieron lugar. Sin embargo, debemos aclarar que no siempre todos los miembros de esta comunidad siguieron la tradición nómada de su pueblo, sino que, en ocasiones, la abandonaban con el objetivo de encontrar una vida mejor y un trabajo en las áreas rurales. Mediante estos movimientos migratorios llevados a cabo por la comunidad gitano-romaní, puede verse al igual que entenderse que una ola de migraciones fue seguida por otra y así de manera sucesiva una y otra

vez hasta la década de 1990. Momento en el que, por motivos políticos y culturales, los gitanos-romaníes dejaron a un lado el nomadismo que hasta aquel momento les había caracterizado. Las comunidades gitano-romaníes, por consiguiente, han sido distinguidas siempre por su forma de vida nómada que continuó repetidamente hasta la década de 1990 por motivos políticos y culturales. No obstante, allí donde la comunidad gitana llegaba, era reprendida de manera hostil por la comunidad mayoritaria; tal y como pone de manifiesto David Martín Sánchez en el capítulo “La legislación antigitana del Antiguo Régimen: represora e ineficaz” (2022, p. 25).

La educación es uno de los factores más importantes para la inclusión social y la promoción de la igualdad de oportunidades. Sin embargo, en España, la comunidad gitana ha sido históricamente marginada y discriminada en el sistema educativo. A pesar de los esfuerzos realizados desde la década de 1980 para mejorar la situación de este grupo étnico minoritario, aún queda mucho por hacer para lograr su plena inclusión. Según Catalá (2009), la educación intercultural es fundamental para garantizar la igualdad de oportunidades y la integración de la Comunidad Gitana en el sistema educativo. Esto implica no solo el reconocimiento y valoración de su cultura y lengua, sino también la eliminación de los estereotipos y prejuicios que existen hacia esta comunidad en la sociedad en general y en la comunidad educativa en particular. Como presentan Freire *et al.* (2018) en la reedición del 50 aniversario de Pedagogía del Oprimido, el reconocimiento de la diversidad cultural junto con el derecho a la educación debe permitir a los niños, independientemente de su origen y condición, sentirse y ser parte de la comunidad educativa.

Sin embargo, la realidad es que aún persisten barreras para la inclusión de la comunidad gitana en el sistema educativo español. Como señala Martín Sánchez (2022), la hostilidad hacia los gitanos por parte de la sociedad mayoritaria ha sido una constante a lo largo de la historia de España, lo que ha llevado a la marginación y discriminación de este grupo étnico. A esto se suma la falta de reconocimiento y valoración de su cultura en el sistema educativo, lo que dificulta su integración y el desarrollo de su identidad cultural.

Por tanto, es necesario seguir trabajando en políticas y prácticas educativas interculturales que permitan una inclusión real y efectiva de la Comunidad Gitana en el sistema educativo. Esto implica, como afirma Catalá (2009), la formación de los docentes en competencias interculturales, la adaptación curricular para atender a la diversidad cultural y lingüística, y la promoción de la participación de las familias gitanas en la vida escolar. Solo así se logrará una educación equitativa e inclusiva para todos, independientemente de su origen y condición. La integración del alumnado de etnia gitana en España sigue siendo un reto importante en el ámbito educativo. La discriminación y la exclusión social que enfrenta esta comunidad en la sociedad española se reflejan también en el ámbito educativo, lo que se traduce en un mayor índice de fracaso escolar, abandono escolar y menor acceso a la educación superior (Madueño, 2013).

Para abordar este problema, se han implementado diversas políticas públicas en el ámbito educativo. Por ejemplo, el Plan Operativo Integral del Pueblo Gitano 2018-2022, establece medidas específicas para mejorar la educación de este colectivo, como la promoción de la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación, la lucha contra el absentismo escolar, la mejora de la calidad educativa y la promoción del éxito escolar y académico (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2019). Otra iniciativa que busca mejorar la educación de los estudiantes de etnia gitana en España es el programa “Promociona”, impulsado por la Fundación Secretariado Gitano y que cuenta con el apoyo del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Este programa busca mejorar la educación de los estudiantes gitanos a través de medidas como la orientación educativa, el apoyo escolar y la promoción de la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior (Fundación Secretariado Gitano, 2022).

Además, se han llevado a cabo diversas investigaciones y estudios que buscan comprender mejor la situación educativa de la comunidad gitana en España y proponer medidas para mejorar su situación. Por ejemplo, un estudio realizado por el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar en 2020, analizó las experiencias de los estudiantes de etnia gitana en el ámbito educativo y propuso medidas para mejorar su inclusión y éxito escolar, como la formación de los docentes en temas

interculturales y la promoción de la participación de las familias gitanas en la educación de sus hijos (Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, 2020).

En conclusión, a pesar de los avances en la promoción de la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo, la comunidad gitana en España sigue afrontando importantes desafíos en cuanto a su inclusión en el sistema educativo. Es necesario seguir implementando políticas y programas específicos para mejorar la educación de este colectivo, así como llevar a cabo investigaciones y estudios que permitan comprender mejor su situación y proponer medidas efectivas para su integración en la sociedad española.

3.1.2. La Comunidad Gitana en Galicia

La comunidad gitana en España es una de las más antiguas de Europa y ha estado presente en el territorio español desde el siglo XV. La comunidad gitana en España se divide en varios grupos regionales, cada uno con su propia cultura y tradiciones. Los gitanos andaluces son quizás el grupo más conocido y estereotipado, pero también hay comunidades gitanas importantes en otras regiones como Cataluña, Valencia, Madrid, Murcia y Galicia (Martín Sánchez, 2022).

La presencia gitana en Galicia ha sido objeto de estudios por parte de diversos investigadores, entre los que destaca el Doctor en Historia David Martín Sánchez. Según sus investigaciones, la presencia gitana en Galicia se remonta al siglo XVIII, cuando algunos grupos de gitanos se establecieron en la región para trabajar en la trashumancia y la venta ambulante. Durante el siglo XIX, la presencia gitana en Galicia se vio favorecida por el auge de la industria textil en la región, que generó una gran demanda de mano de obra en la fabricación de telas y mantas. Muchos gitanos gallegos encontraron trabajo en estas fábricas y se establecieron en las ciudades y pueblos de la región (Martín Sánchez, 2022).

Sin embargo, la presencia gitana en Galicia también ha estado marcada por la discriminación y la exclusión social. En la década de 1930, durante la Segunda República, se promulgó una ley que obligaba a los gitanos a vivir en colonias separadas del resto de la población. Esta ley fue derogada en la década de 1960, pero

la discriminación contra los gitanos en Galicia y en el resto de España sigue siendo un problema importante (Martín Sánchez, 2022). Según un informe de la Fundación Secretariado Gitano, la tasa de pobreza entre los gitanos gallegos es del 71%, una cifra muy superior a la tasa de pobreza entre la población general de la región (Fundación Secretariado Gitano, 2021 y Asociación Pueblo Gitano de Galicia para el periódico La Opinión de A Coruña, 2010). Además, la comunidad gitana en Galicia también enfrenta problemas de exclusión social en áreas como el acceso a la vivienda, la educación y el empleo (Hugh y Marlier, 2011).

Para abordar estos problemas, se han implementado diversas políticas públicas en Galicia y en el resto de España. En 2006, se aprobó la Ley de Igualdad de Trato y No Discriminación, que establece medidas para prevenir y erradicar la discriminación racial y étnica en España. La ley reconoce que la discriminación contra los gitanos es un problema significativo en el país y establece medidas específicas para abordar este problema (Bennett, 2010).

En la publicación “Estudio Antropológico de una Comunidad Gitana de Galicia” Antonio Aguayo Cobo, Mercedes Bermejo Barreras, María Dolores Corral Fernández y Manuel F. Martínez Rodríguez del Departamento de Prehistoria y Arqueología de la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad de Santiago de Compostela, describen una comunidad gitana muy similar a la que pertenece el alumnado gitano del centro en el que hemos llevado a cabo nuestra Investigación–Acción en el aula. En la introducción de dicho documento que data de 1975-1976, se nombra una pequeña comunidad que recibe el nombre ficticio de “Heredia”¹¹ y que se encuentra en “los alrededores de una ciudad portuaria de Galicia” (Aguayo-Cobo et al.,1978).

Con tal motivo, dicha ubicación, así como la descripción del solar “un rectángulo de 120 por 20 metros, es decir, 2400 metros cuadrados donación del Ayuntamiento” (Aguayo-Cobo et al.,1978) que ocupa la comunidad gitana descrita en este estudio, comparte ciertas similitudes con el enclave coruñés de “O Portiño”, lugar de origen y procedencia del 90% del alumnado de etnia gitana que estudia en el IES Rafael Dieste

¹¹ Cabe destacar que Heredia era el nombre de uno de los gitanos más famosos de la literatura española: Antonio Torres Heredia, más conocido como “Antoñito el Camborio” protagonista del poema “Prendimiento de Antoñito el Camborio en el camino de Sevilla” de Federico García Lorca.

de la Ciudad de A Coruña. En relación con lo previamente mencionado y, teniendo en cuenta la falta de la inexistencia de fuentes estadísticas oficiales para grupos culturales diferenciados establecidos con el fin de evitar segregación y discriminación, tomaremos algunos aspectos de este estudio antropológico de una comunidad gitana en Galicia como un acercamiento sustancial al tema que nos concierne.

Este estudio realizado por Aguayo-Cobo *et al.* (1978) incluye una diferenciación por edad en la que se detallan las distintas etapas del individuo: Infancia, Juventud, Madurez y Vejez. De estas cuatro etapas, aquellas que tienen relevancia para nuestro estudio son la Infancia y la Juventud, definidas en el mismo estudio como se detalla a continuación:

- Se considera “Infancia” a la etapa durante la que el infante “goza de una valoración suma dentro de la comunidad”, ya que para la comunidad gitano-romaní los niños y niñas representan la esperanza de futuro.
- Se considera “Juventud” a la etapa que transcurre entre los 12 y 17 años. Dicha etapa comienza cuando el gitano o gitana deja de ser “infante” y, finaliza, en el momento en el que puede contraer matrimonio. Momento en el que se considera que ha alcanzado la madurez y, por consiguiente, se considera esta etapa como aquella que representa la “pérdida de esperanza de futuro”.

Ambas etapas son importantes para el desarrollo de nuestra investigación acción en el aula, ya que uno de los aspectos que nos interesa analizar – además de los objetivos previamente establecidos – es la transgresión entre la Escuela Primaria (Colegio Público San Pedro de Visma) y la Escuela Secundaria (IES Plurilingüe Rafael Dieste), ya que el fracaso escolar es menor en primaria que en secundaria; el número de adaptaciones curriculares es menor o inexistente en primaria que en secundaria y el abandono escolar también es menor.

Por otro lado, también es de vital importancia y necesidad que hagamos referencia al documento “Estratexia de Inclusión Social de Galicia” para los años 2014 – 2020 publicado por la *Consellería de Política Social* en colaboración con la *Dirección Xeral de Inclusión Social* ambas dependientes de la *Xunta de Galicia* (Santiago de

Compostela, 2016) en el que se habla del caso particular de la comunidad gitana en la Comunidad Autónoma de Galicia. En este documento, publicado por el Gobierno Local, resalta que – Con base en los estudios estadísticos que han podido llevar a cabo a pesar de la dificultad – “a pesar del rápido y hondo avance producido en el camino de la normalización social de la Comunidad Gitana en Galicia [...] resulta concluyente que su situación social, en conjunto, aún está lejos de equipararse a la de la población gitana en España” (Política Social. Xunta de Galicia, 2016). A su vez, el mismo documento establece unos objetivos estratégicos de referencia en a nivel educativo. Dichos objetivos son:

- Apoyar el desarrollo de los derechos fundamentales de las personas gitanas y equiparar su estándar de acceso a los servicios, bienes y recursos de los diferentes sistemas (educativo, sanitario, de empleo, vivienda y servicios sociales) con el de la población total, fomentando su conocimiento y su uso adecuado.
- Mejorar las condiciones y la calidad de vida de las personas gitanas a través de medidas específicas y compensatorias dirigidas a la normalización en aquellos ámbitos que registran mayores desventajas y desigualdad respecto a la población total: Incrementar el nivel educativo y formativo de las personas gitanas y, de modo especial, el número de alumnado/as que completan la educación primaria y secundaria.
- Promover la igualdad y desarrollo de la mujer gitana, mediante acciones positivas que compensen la desigualdad real de oportunidades.
- Aumentar el conocimiento y actualizar la información disponible sobre la situación de la población gitana en Galicia, permitiendo, así, mejorar las herramientas de diagnóstico y la calidad del diseño de políticas y medidas dirigidas a la intervención con este colectivo.

A continuación, procedemos a analizar la comparativa de la comunidad gitana en Galicia con la comunidad Gitana en el resto del territorio español (Tabla 3):

Tabla 3 Comparativa del nivel de estudios de la población gitana entre la CCAA de Galicia y España

Nivel de Estudios	Comparación Población Gitana - 2007			
	Galicia		España	
Analfabeto	13,2	77%	13,1	71,2%
Solo leer y escribir	21,7		21	
Primarios Incompletos	42,2		37,1	
Primarios completos	11,7	21,5%	15,1	22,4%
Secundarios incompletos	9,8		7,3	
Secundarios Completos	1,2	1,4%	5,3	6,4%
Superiores	0,2		1,1	
Total	100,0		100,0	

Fuente. Datos aportados por la Fundación Secretariado Gitano: Estudio comparado sobre la situación de la población gitana en España en relación con el empleo y la pobreza (2018).

Como se puede observar en los datos aportados por la Fundación Secretariado Gitano en el año 2007, existe una clara desventaja educativa en la población gitana de Galicia. Los resultados del análisis correccional entre la publicación “Estrategias para la Inclusión Social en Galicia” (Xunta de Galicia, 2016) con los datos de la tabla muestran que el 13% de la población gitana en Galicia es analfabeta, el 77% no ha finalizado sus estudios primarios y, solamente, un 11% de la población gitana en Galicia consigue alcanzar la etapa de educación secundaria o superior. También se destaca que, la población gitana adulta – edades entre 24 y 44 años – con hijos a su cargo se encuentra dentro de ese 77% que no ha finalizado sus estudios primarios dificultando así la posibilidad de poder “ayudar a sus hijos e hijas” (Estrategia Sectorial de Inclusión Social de la Población Gitana en Galicia 2014-2020, p. 14) perpetuando la situación de desventaja educativa. Así como el importante descenso en la tasa de abandono escolar anterior a los 16 años.

Otros aspectos de especial relevancia a los que hace referencia la Estrategia de Inclusión Social de la Xunta de Galicia son similares a los objetivos que previamente hemos establecido como eje vertebral de nuestro estudio. Entre ellos: la necesidad

de implicar a las familias en el proceso educativa; la pertinencia de trabajar el éxito académico, así como la percepción y las expectativas que los estudiantes proyectan sobre la Educación; reducir la brecha de atraso escolar y la tasa de abandono en Educación Secundaria Obligatoria, así como la promoción de la diversidad y la convivencia intercultural en el ámbito educativo.

La integración del alumnado de etnia gitana en el sistema educativo de Galicia es un desafío importante debido a la persistente discriminación y exclusión social que enfrenta esta comunidad en la región. Según un informe de la Fundación Secretariado Gitano, la tasa de pobreza entre los gitanos gallegos es del 71%, lo que se traduce en una serie de barreras para el acceso a la educación, la vivienda y el empleo (Fundación Secretariado Gitano, 2021).

Además, la comunidad gitana en Galicia afronta una serie de desafíos específicos en el sistema educativo. Un estudio de la Universidad de Santiago de Compostela muestra que la transición de la educación primaria a la educación secundaria es particularmente difícil para los estudiantes gitanos, debido a factores como la discriminación, el racismo, la falta de apoyo familiar y la falta de comprensión por parte de los profesores de las necesidades culturales y lingüísticas de la comunidad gitana (Aguayo Cobo *et al.*, 1978). Para abordar dichos desafíos, se han implementado diversas políticas y programas en Galicia. La Estrategia de Inclusión Social de Galicia para los años 2014-2020 establece objetivos específicos para mejorar el acceso y la calidad de la educación para los estudiantes gitanos, como aumentar el número de estudiantes gitanos que completan la educación primaria y secundaria, promover la igualdad de oportunidades para las mujeres gitanas y mejorar el conocimiento y la información disponible sobre la situación de la población gitana en Galicia (Política Social. Xunta de Galicia, 2016).

Uno de los programas implementados en Galicia para mejorar la educación de los estudiantes gitanos es el Programa de Intervención Socioeducativa con la Comunidad Gitana, que tiene como objetivo mejorar la educación, la formación y la empleabilidad de los estudiantes gitanos en la región. El programa incluye una serie de medidas para mejorar la integración de los estudiantes gitanos en el sistema

educativo, como la identificación temprana de estudiantes en riesgo de abandono escolar, la formación de profesores en cuestiones culturales y lingüísticas relevantes para la comunidad gitana y el apoyo a la participación de las familias gitanas en la educación de sus hijos (Xunta de Galicia, 2021).

En consecuencia, la integración del alumnado de etnia gitana en el sistema educativo de Galicia sigue siendo un desafío importante debido a la persistente discriminación y exclusión social que enfrenta esta comunidad en la región. Sin embargo, se han implementado políticas y programas para abordar estos desafíos y mejorar el acceso y la calidad de la educación para los estudiantes gitanos en la región. Es importante seguir trabajando en la promoción de la igualdad y la inclusión social para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su origen étnico, tengan igualdad de oportunidades para desarrollarse y alcanzar su potencial educativo.

Además de las políticas públicas y los estudios antropológicos mencionados anteriormente, la literatura académica también ha analizado la situación de la población gitana en España y su relación con el sistema educativo. En general, los estudios indican que la tasa de abandono escolar entre los gitanos es mucho mayor que la tasa de abandono escolar entre la población general (FSG, 2013). Según Haro-Rodríguez (2009), la falta de interacción entre la cultura gitana y la cultura escolar, la discriminación y la falta de oportunidades para los estudiantes gitanos son algunas de las barreras que limitan su éxito académico y su integración social. Por lo tanto, es importante que los profesionales de la educación estén informados sobre las tradiciones y valores culturales de la comunidad gitana y desarrollen estrategias pedagógicas que fomenten la inclusión y el respeto a la diversidad.

Por otro parte, se han implementado otras iniciativas en el sistema educativo gallego para abordar estos desafíos. Una de ellas es el Programa Promociona, que se enfoca en apoyar a los estudiantes gitanos en su transición de la educación primaria a la educación secundaria y en su acceso a la educación superior y la formación profesional (FSG, 2009). Otras iniciativas incluyen programas de tutorías y apoyo escolar, actividades extracurriculares para fomentar la participación de los

estudiantes gitanos y la formación de docentes en interculturalidad y diversidad. Sin embargo, a pesar de estas iniciativas, sigue siendo necesario abordar la discriminación y la exclusión social que enfrentan los gitanos en Galicia y en el resto de España. Es importante que el sistema educativo y la sociedad en general adopten una perspectiva intercultural y fomenten el respeto y la valoración de la diversidad cultural y étnica (Heredia-Fernández, 2016; Asociación Enseñantes con Gitanos, 2019).

La población gitana en Galicia ha enfrentado desafíos significativos en términos de discriminación, exclusión social y éxito académico. Es importante que el sistema educativo y la sociedad en general adopten un enfoque intercultural y fomenten la inclusión y el respeto a la diversidad cultural y étnica. Las políticas públicas, las iniciativas educativas y la investigación académica son herramientas fundamentales para abordar estos desafíos y lograr una sociedad más equitativa y justa para todos los ciudadanos, incluidos los gitanos.

Otro aspecto importante a tener en cuenta en la integración del alumnado gitano en el sistema educativo es la importancia de la inclusión de sus familias en el proceso. La implicación y participación de los padres y madres en la educación de sus hijos e hijas es fundamental para el éxito académico de los mismos. En el caso de la comunidad gitana, donde la familia y la comunidad tienen un papel central, la participación de los padres en la educación de sus hijos es aún más crucial (Martín Sánchez, 2022). Por lo tanto, se deben implementar medidas que promuevan la colaboración entre la escuela y las familias gitanas, fomentando una relación de confianza y colaboración entre ambas partes.

Además de la participación de las familias, es importante tener en cuenta las barreras culturales y lingüísticas que pueden afectar a la educación del alumnado gitano. El uso de la lengua romaní en el hogar y la falta de conocimiento del castellano pueden ser obstáculos para el aprendizaje y la comunicación con los profesores y compañeros de clase. Por ello, es fundamental que el sistema educativo garantice la educación bilingüe y la formación del profesorado en interculturalidad, para asegurar

una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes (Martín Sánchez, 2022).

Otro factor relevante en la integración del alumnado gitano en el sistema educativo es la identidad cultural y la autoestima. La promoción de una educación intercultural que valora y respeta la diversidad cultural puede ayudar a fortalecer la autoestima y la identidad cultural de los estudiantes gitanos, y a su vez, a fomentar un ambiente de respeto y tolerancia en el aula. Además, la inclusión de la cultura gitana en el currículo escolar puede contribuir a la valoración de esta por parte de la sociedad y a su reconocimiento como parte del patrimonio cultural de España (Gutiérrez-Sánchez, 2023; García-Llamas, 2005).

En conclusión, la integración del alumnado gitano en el sistema educativo es un proceso complejo y multifacético que requiere de medidas específicas y adaptadas a las necesidades de esta comunidad. Es importante tener en cuenta las barreras culturales y lingüísticas que pueden afectar a la educación de estos estudiantes, así como la importancia de la implicación de las familias y la promoción de una educación intercultural que valore la diversidad cultural. Además, se deben implementar políticas públicas y estrategias específicas que aborden la exclusión social y la discriminación que enfrenta la comunidad gitana en Galicia y en el resto de España. Solo mediante un enfoque integral y colaborativo entre el sistema educativo, las familias, la comunidad y las instituciones públicas, se podrá garantizar una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes, incluyendo a los de etnia gitana.

3.1.3 El poblado gitano de “O Portiño”

En el asentamiento de “O Portiño” conviven familias gitanas con familias no gitanas. Los residentes son de origen gallego y están unidos por lazos familiares comunitarios. En el documento “Modelo de desarrollo urbano de la ciudad de A Coruña 2017-2023” publicado por el Ayuntamiento de La Coruña a través de las estrategias de desarrollo urbano sostenible e integrado EIDUS Coruña se incluye el barrio de “O Portiño” como protagonista de uno de los cinco problemas principales diagnosticados en la ciudad puesto que, dicho barrio, se localiza en la periferia

siendo, además, un núcleo de la ciudad en el que todavía persisten infraviviendas debido a los altos niveles de exclusión social.

De igual modo, en el PAHD (Plan de Acceso ao Habitat Digno para as persoas habitantes dos asentamientos precarios na cidade da Coruña) llevado a cabo por el Ayuntamiento de A Coruña con Arquitectura Sen Fronteiras, se describe la ciudad de A Coruña como la ciudad de Galicia con más chabolistas – 1142 en total (Xunta de Galicia e FSG (2007) Chabolismo en Galiza, Informe de situación 2007). Se añade además que “ademais destas persoas que aínda subsisten en asentamientos precarios na cidade, a cifra duplicase se consideramos o chabolismo vertical: aquelas familias en situación de exclusión social marcada pola situación de chabolismo preexistente e que seguen vivindo nunha situación precaria, sen dereitos recoñecidos en relación á vivienda que habitan e, polo tanto, sen deberes asumidos en relación a ela”. En el mismo documento, se reconoce que existen aún en la actualidad 3 asentamientos chabolistas: O Portiño, As Rañas e A Pasaxe (antigua conservera) (Ver Tabla 4).

Tabla 4. Asentamientos

Asentamientos existentes	Nº unidades convivencia	Nº persoas	Nº menores
As Rañas	25	99	44
O Portiño	78	280	70
A Pasaxe	40	120	38
Total	129	499	152

Fuente. Plan de acceso ao hábitat digno para as personas habitantes dos asentamientos precarios na cidade da Coruña.

El mismo documento, además, afirma que existen carencias en relación con las políticas sociales de vivienda desarrolladas en los últimos años que priorizaron la “intervención asistencialista” y perpetuaron la dependencia de las personas implicadas y, por consiguiente, no promovieron la autonomía de estos.

A continuación, se procede a exponer el origen y la evolución histórica del barrio de *O Portiño* situado en el entorno de Bens (A Coruña) tal y como se señala en la figura 3:

Figura 3. Barrio de O Portiño



Nota. Emplazamiento del barrio chabolista de “O Portiño” obtenido por captura de imagen en Google Maps.

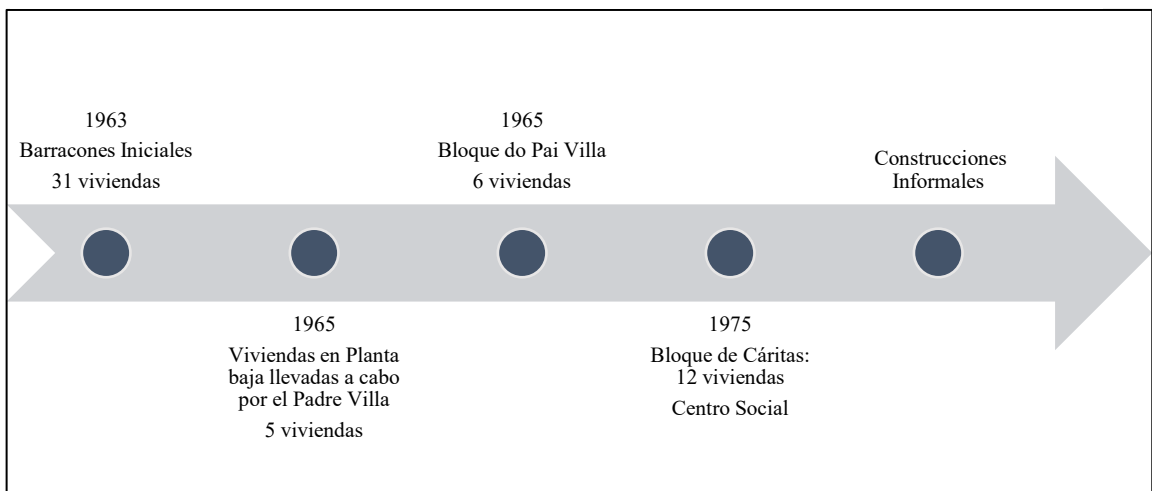
El poblado de “O Portiño” se conoce también bajo el nombre de “O Campanario”, nombre que recibe a su vez el barrio en el que el asentamiento se encuentra. Su origen data del año 1962 después de que unos terrenos particulares fuesen donados al Ayuntamiento de A Coruña con el fin de construir bloques de viviendas sociales destinadas a poner solución al problema del chabolismo existente en la ciudad. Como resultado, varios poblados chabolistas gitanos fueron reubicados en esta zona lejos de la ciudad y carente de servicios tales como luz y agua. Este aspecto, claramente, sentencia la evolución y el estado del barrio en la actualidad, 60 años después. En el año 1965 el Padre Villa llega al barrio del Campanario con el fin de llevar a cabo diversas labores sociales con el fin de mejorar la situación de los vecinos de la zona.

Entre estas labores podemos destacar: construcción de 12 viviendas, edificación de una escuela que, posteriormente, pasaría a ser el actual Centro Social. Posteriormente, ya a comienzos de los 70’ se decide instalar un vertedero de basura en las inmediaciones de “O Portiño”; el conocido vertedero de Bens, que agravó la situación del poblado que residía en alojamientos provisionales y barracones que “non cumprían, e seguen a día de hoxe sen cumprir, as mínimas condición de habitabilidade” y que con el paso del tiempo terminaron por consolidarse y convertirse en “infraviviendas de propiedade municipal”. Fue en 1975, con ayuda de

Cáritas, cuando finaliza la construcción de un bloque de 12 viviendas – proyecto iniciado gracias al Padre Villa – que posteriormente fue ocupado por varias familias del entorno. Poco a poco el barrio de “O Portiño” siguió creciendo de forma paulatina y a su vez siendo un reducto olvidado de la ciudad de A Coruña lo que dio lugar, como resultado, a la aparición de viviendas informales con el fin de dar respuesta al aumento de la población.

Cabe destacar que todas estas viviendas (chabolas) se encuentran en condiciones muy precarias. Fue a finales de esta década cuando la consolidación del barrio de “O Campanario” / “O Portiño” tuvo lugar. A continuación, presentamos una pequeña enumeración cronológica de la evolución de las viviendas formales e informales existentes en “O Portiño” tal y como aparece reflejado en el *Plan de acceso ao hábitat digno para as persoas habitantes dos asentamentos precarios na cidade da Coruña* tal y como se puede ver en la Figura 4:

Figura 4. Evolución de las viviendas formales e informales existentes en “O Portiño”



Fuente. Diagrama temporal de elaboración propia creado con la información proporcionada por el documento “Modelo de Desarrollo”

Es importante recalcar, además, que el barrio de “O Portiño” ha sido una de las “traseiras da cidade” (puertas traseras) y que debido a dicha localización se situaron en sus inmediaciones el vertedero de Bens – que trágicamente se derrumbó sobre el poblado chabolista de “O Portiño” hace 26 años – y la Depuradora de Aguas Residuales (EDAR). Después del derrumbe (1996), se llevó a cabo el sellado de este y la recuperación del Monte de San Pedro (1999) y del Parque de Bens (2001) con fines recreativos para los vecinos de A Coruña. A raíz de estas mejoras, se han visto

cambios sustanciales en los alrededores del barrio de “O Portiño”. Sin embargo, la situación sigue siendo negativa para la comunidad gitana residente en la zona a pesar de la creación de nuevas áreas urbanizables, así como la presentica de un pequeño puerto para los pescadores de la zona.

En 2009, el Colegio Oficial de Arquitectos de Galicia decide llevar a cabo una iniciativa que recibió el nombre “A Cidade dos barrios”. Entre las actividades llevadas a cabo como parte del programa, se realizó un taller en el barrio de “O Portiño” con el fin de incentivar la cohesión social entre los vecinos de la zona y, a su vez, ejercer una ciudadanía activa y consciente para ser capaces de transformar el entorno en el que se vive”. De igual modo, gracias a los talleres llevado a cabo se pusieron de manifiesto las condiciones precarias bajo las que los vecinos del poblado de “O Portiño” tenían y todavía hoy tienen que vivir. Entre esas condiciones precarias, el Colegio Oficial de Arquitectos de Galicia destacó: carpinterías en estado precario; instalaciones de agua y electricidad deficientes o inexistente; y, cubiertas de las viviendas formales e informales deterioradas hasta el punto de no cumplir la función de aislamiento térmico o impermeabilización. Condiciones que posteriormente la Consejería de Rehabilitación del Ayuntamiento de La Coruña catalogó en 2010 de encontrarse “nunhas condición insuficientes para garantir a saúde e protección das familias” (EIDUS Coruña, 2016, p. 20). En consecuencia, se creó un plan de intervención en el que se establecía una línea de trabajo de mayor a menor urgencia: seguridad de los ocupantes, salubridad, confort e intervenciones generales. Finalmente, se llevaron a cabo distintas iniciativas con el fin de poner una solución temporal a la problemática encontrada. Entre las medidas llevadas a cabo destacan: “28 instalacións eléctricas renovadas, máis de 1900 m2 de cuberta illada e impermeabilizada, traballos varios de albanería e fontanería e 101 xanelas substituídas” (EIDUS Coruña, 2016, p. 20). Tras la realización de las mejoras, en 2011, un incendio en las proximidades del barrio supuso un nuevo hándicap para las infraestructuras de la zona de “O Portiño” y, como resultado, la Consejería de Servicios Sociales del Ayuntamiento de A Coruña firmó varios convenios (CV 58/2011: 200.000€ y CV 61/2012: 200.000€) con la Fundación Secretariado Gitano para la mejora de las infraestructuras afectadas.

La barriada de “O Portiño” está formada por 280 habitantes (payos y gitanos), aproximadamente 64 Unidades Familiares. El 25% de la población son menores de 14 años y todos ellos están escolarizados en el IES Plurilingüe Rafael Dieste. La participación en la educación de la población de los asentamientos chabolistas refleja una imagen de la situación actual que muestra la influencia que tienen el contexto sobre la implicación de la comunidad en la educación de sus menores con el fin de que esta sea una realidad. La población adulta está constituida por un alto porcentaje (más mujeres que hombres) de personas que no alcanzaron las competencias de lectoescritura, así como otra formación básica para el desarrollo de su vida cotidiana. De hecho, muchas de las personas adultas que perciben la RISGA “teñen incorporadas no seus proxectos de integración as clases de alfabetización e Educación Secundaria de adultos” (PAHD, 2016, p.40).

La escolarización en Educación Primaria para la totalidad de los menores fue un logro alcanzado durante los últimos años. Sin embargo, todavía existen casos de desescolarización de menores al igual que factores que dificultan la incorporación en edades tempranas al sistema educativo. Problemáticas que limitan, por consiguiente, el rendimiento y la motivación en las aulas a lo largo del periodo de escolarización tal y como podemos ver en las tablas recogidas a continuación, en las que se representa el número de niños y niñas residentes en la zona chabolista de “O Portiño” para Educación Primaria; y en la que también se pone de manifiesto la escasez de matriculaciones en centros educativos en la etapa de Educación Infantil y Educación Secundaria Obligatoria:

La asignación de plazas en los diferentes centros educativos, teniendo en cuenta la distancia, las posibilidades de transporte y la asistencia con otros menores, tienen un papel decisivo en la participación en la educación a diferentes niveles. Las gestiones administrativas dificultan las matrículas e las solicitudes específicas: becas de comedor, becas de transporte, al igual que las becas de material escolar entre otras. Existe, además, una dependencia elevada de los trabajadores municipales, así como de algunas entidades sociales para la debida cumplimentación de la documentación, la comprensión de las instrucciones y los plazos de entrega; al igual que para la presentación de recursos y reclamaciones sobre las resoluciones. En

ocasiones esta dependencia bloquea los propios procesos por falta de capacidad para gestionar la totalidad de los casos de las familias y los plazos limitados de las gestiones.

El modelo de crianza y la estructura de cuidados adoptados por las familias condiciona el acceso de 0 a 6 años a la etapa educativa de Educación Infantil puesto que, en el primer ciclo de EI (0 – 3), las familias tienen preferencia por la permanencia en el núcleo familiar y posterior matriculación en el segundo ciclo de EI. Cabe destacar que este aspecto limita las posibilidades no solo del alumnado a la hora de alcanzar una inclusión progresiva y real en el sistema educativo, sino que, además, perjudica el rol de las madres al no poder disponer de independencia y/o estabilidad económica por no acceder a un empleo formal. De igual modo, los bajos niveles educativos alcanzados por los progenitores dificultan la labor de apoyo por parte de las familias a los menores en cuanto a la realización de tareas, creación de hábitos o la ayuda con contenidos específicos. Por otro lado, la situación en la que se encuentran los poblados chabolistas en los que residen y el entorno físico de las mismas tampoco garantizan la existencia de un espacio adaptado a las necesidades de los menores con el fin de fomentar el desarrollo de una mecánica de trabajo educativa de manera individual o en familia. Además, tal y como pone de manifiesto el *Plan de acceso ao hábitat digno para as persoas habitantes dos asentamentos precarios na cidade da Coruña* del Ayuntamiento de La Coruña tampoco “existe unha dinámica de uso dos recursos socioeducativos presentes na contorna” (PAHD, 2016, p. 41)

Por otro lado, también se hace referencia al alto porcentaje de retraso curricular entre los menores de los poblados chabolistas. Además, se hace hincapié en que este retraso curricular es prolongado en el tiempo y que supone “unha barreira para a implicación das e dos menores na educación e ten como consecuencia o baixo rendemento escolar, a desmotivación e o abandono temperá da educación” el PAHD, (2016, p. 44). Estadísticamente, este hecho se hace todavía más plausible si nos centramos en el número de mujeres de entre 13 y 16 años que abandonan de forma prematura el sistema educativo. Este aspecto repercute directamente en la continuación de sus estudios, así como en el rendimiento en esta etapa educativa.

De igual modo, es necesario tener en cuenta que las condiciones de vida, así como el contexto familiar influyen en la interrupción de la participación escolar en esta etapa y, por consiguiente, en “as aspiracións propias de cada moza e mozo e a ausencia de referencias de éxito merman as súa ambición educativa” conduciéndoles a una “complexa interiorización das limitacións do seu desenvolvemento intelectual e profesional” (PAHD, 2016, p. 44). Todo ello, de igual modo, perjudica la inclusión en el mundo laboral y da como resultado una mayor dificultad a la hora de optar situaciones de equidad real.

3.2. Selección y muestra de los participantes

El eje vertebral del presente proyecto de investigación-acción en el aula se enmarca en la promoción de la inclusión del alumnado de etnia gitana en la realidad educativa de los centros de enseñanza especializados en Educación Secundaria mediante el aprendizaje de segundas lenguas. Con ese fin hemos decidido entrenar diversas competencias sociales y lingüísticas que permitan la convivencia entre alumnado gitano y no gitano; así como la permanencia de los primeros en el aula de referencia; siendo esta entendida como el aula principal a la que todos los alumnos pertenecientes a un grupo (A, B, C o D) asisten antes de recibir atención personalizada, así como adaptaciones curriculares (ACIS) específicas. Este centro, tal y como hemos explicado previamente, recibe alumnado de etnia gitana de diversos enclaves de la ciudad de La Coruña y, por ese motivo, se ha seleccionado dicho IES para el presente estudio. Debido a la alta tasa de abandono escolar entre la población gitana del centro, así como el escaso número de alumnado gitano que consigue pasar de curso en la etapa de educación secundaria, hemos llevado nuestro estudio en el curso de 1º de la ESO siendo este en el que más alumnado de etnia gitana hay. Por lo tanto, el contexto en el que nos encontramos y en el que hemos llevado a cabo nuestra investigación, no solo se caracteriza por la pertenencia del alumnado objeto de estudio a una comunidad en riesgo de exclusión social; sino, además, a una comunidad cuyo nivel de estudios es bajo y, en algunos casos, inexistente. No obstante, la investigación no se centra única y exclusivamente en el alumnado de etnia gitana sino en la convivencia entre alumnado gitano y no gitano.

En la investigación participaron cincuenta estudiantes (N = 50) del IES Plurilingüe Rafael Dieste de A Coruña elegido por muestreo intencional con una muestra representativa en los cursos de 1º de Educación Secundaria Obligatoria. Cabe destacar, además, que la selección de la muestra fue determinada por la institución educativa teniendo en cuenta los siguientes aspectos: el curso académico en el que están matriculados los alumnos; las materias en las que el alumnado está matriculado; si el alumnado cursa o no asignaturas correspondientes al plan de bilingüismo del centro educativo; y, la existencia de alumnado perteneciente a minorías étnicas o con otras necesidades educativas especiales. Así mismo, cabe indicar que no se trabajó con la totalidad de los 50 estudiantes en el mismo año académico, sino que durante el curso 2019-2020 se trabajó con un grupo de veintitrés alumnos (N = 23) y durante el curso 2020-2021, tras la vuelta al campo de investigación después de la pandemia, con un grupo de veintisiete alumnos (N = 27) con los que finalmente se pudo concluir la investigación.

Por consiguiente, se ha seleccionado el curso de 1º B de la ESO por tener una mayor cantidad de alumnado gitano (10%); así como una mayor variedad de alumnado perteneciente a minorías étnicas distintas a la gitana (15%) (ver tabla 5). Por esta razón, la selección de los sujetos constituye una muestra no simbólica, puesto que fue llevada a cabo siguiendo los criterios preestablecidos por el centro educativo, así como por la intencionalidad de la investigación. Por lo tanto, podemos decir que la selección de los sujetos es una muestra no probabilística (Otzen y Manterola, 2017) y que este, a su vez, se trata de un muestreo intencional o por conveniencia tal y como definen Corral *et al.* (2015, 162).

Tabla 5. Participantes en el estudio

Curso	Grupo	N.º de Estudiantes	N.º de alumnado de etnia gitana	N.º de alumnado de otras culturas	N.º de alumnado con otras NEE
1º	A	28	5	3	1
1º	B	27	4	4	2
1º	C	25	3	3	2
1º	D	28	3	2	1
Total		108	12	19	6

Tabla de elaboración propia desarrollada con los datos proporcionados por el IES Rafael Dieste.

En consecuencia, este tipo de muestra de población permite al investigador seleccionar a los participantes en función de sus características, intencionalidad de la investigación y accesibilidad.

3.3. Estudio de caso

Dentro del ámbito de la investigación académica, la utilización del estudio de caso como enfoque metodológico tiene un gran valor, ya que brinda a los investigadores la oportunidad de adquirir una comprensión completa y profunda de un caso o situación particular que se encuentra bajo investigación. A través del análisis meticuloso de una instancia o situación específica o de un número limitado de instancias, los investigadores pueden explorar a fondo las complejidades y la naturaleza multifacética del fenómeno que se está investigando. La utilización de este enfoque empírico ofrece conocimientos integrales e intrincados que tienen el potencial de realizar valiosas contribuciones a la reserva de conocimiento preexistente en diversas disciplinas académicas.

De acuerdo con lo anterior, el presente estudio busca promover la integración de los estudiantes gitanos en instituciones de Educación Secundaria especializada mediante el estudio de segundas lenguas. La consecución de este objetivo ha requerido la implementación de una metodología de investigación-acción colaborativa en un aula de primero de ESO. Al abordar las dificultades generalizadas que tradicionalmente han aquejado a esta institución educativa, hemos identificado objetivos precisos para brindar una solución integral y cumplir con el propósito general de esta tesis doctoral.

En primer lugar, existe un enfoque en el establecimiento de una relación sólida y mutuamente beneficiosa entre la institución educativa, los estudiantes y sus familias. Estudios previos sobre la inclusión de estudiantes romaníes han enfatizado consistentemente la importancia de la conexión interdependiente entre el sistema educativo y la comunidad romaní, principalmente debido a la posición fundamental que tiene la unidad familiar dentro de la cultura romaní. Los resultados previstos incluyen un aumento en la motivación de los estudiantes y la consiguiente

disminución de la deserción escolar a través de la participación activa de los padres en la educación de sus hijos.

Además, mediante el presente estudio de caso buscamos favorecer a la población estudiantil gitana para que esta pueda lograr, como mínimo, la Certificación de Educación Secundaria (ESO). Esto es consistente con el objetivo de mantener a estos alumnos en el aula de referencia, evitando ubicaciones innecesarias en aulas segregadas que brindan currículos modificados. Con frecuencia, tal y como hemos podido ver durante los periodos de observación previos a la implementación de nuestra investigación, estos cambios no logran satisfacer adecuadamente los requerimientos reales de los estudiantes, particularmente teniendo en cuenta que la mayoría de los niños hacen la transición a la escuela secundaria sin haber recibido modificaciones previas en su plan de estudios durante su educación primaria.

De igual modo, el enfoque en la pedagogía de enseñanza de una lengua extranjera, particularmente el inglés en esta investigación no solo tiene como objetivo cumplir con las pautas establecidas por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2001) sino resaltar la importancia de la adquisición de lenguas extranjeras dentro de una sociedad que a menudo la considera secundaria y carente de ventajas. Este énfasis en el inglés, más allá de su importancia académica inmediata, sirve como puerta de entrada a oportunidades más amplias en el mundo globalizado. Y, consecuentemente, a la existencia de igualdad de oportunidades entre población gitana y no gitana.

Además, utilizamos el *DFC* que se alinea con los principios del *CRT* en el aula en la que se ha llevado a cabo la investigación. Este método no solo facilita el aprendizaje, sino que también fomenta un sentido de transformación global a través de propuestas humildes. En consecuencia, el objetivo se extiende más allá de cumplir con los estándares educativos para la competencia en idiomas extranjeros; implica inculcar principios y cultivar la convicción de que las iniciativas deliberadas y localizadas pueden catalizar eficazmente un cambio social más amplio.

3.4 Proceso de adaptación de la metodología *DFC* al estudio de caso mediante una intervención en el aula de secundaria

El concepto *DFC* previamente presentado y conocido como "Diseño para el Cambio" ha ganado reconocimiento internacional. Sin embargo, es importante tener en cuenta que, al aplicar esta metodología a circunstancias particulares, es posible que se requieran algunas modificaciones sutiles. El enfoque de nuestro estudio está en la personalización del método *DFC*, con el objetivo de integrarlo sin problemas con las necesidades y complejidades únicas involucradas en el fomento de la inclusión de los estudiantes romaníes en la educación secundaria. En las siguientes secciones, se explora con más detalle el proceso personalizado de adaptación de la metodología *DFC* a nuestro estudio de caso particular, brindando información sobre su papel crucial en el logro de nuestros objetivos de investigación.

La metodología *DFC* fue diseñada para que los proyectos que se implementan mediante este enfoque puedan llevarse a cabo de manera continua e intensiva. En otras palabras: están orientados a que el alumnado durante un periodo limitado de tiempo se sumerja en esta metodología con el objetivo de poder sacar el máximo provecho de ella. La "Guía para facilitar proyectos *DFC* España" recomienda planificar el proceso de implementación de la metodología en un periodo de 5 días – todos los días dentro de la misma semana – con una dedicación continua de entre 5 a 6 horas diarias. A continuación (ver Tabla 6), se aporta un resumen del tiempo que recomienda dedicar *DFC* España a cada sesión dentro de cada etapa:

Tabla 6. Indicaciones de la duración mínima y máxima estimada de cada sesión según el planteamiento de *DFC* Spain

Etapa	Sesión	Duración	T. Min.	T. Med.	T. Total
Siente	Sesión 1. ¿Qué sabes sobre tu entorno?	30' – 2h	4.5h	10h	16h
	Sesión 2. Organiza la información	30' – 2h			
	Sesión 3. Identifica los focos de acción	1 – 3 h			
	Sesión 4. Elige un foco	30' – 2 h			
	Sesión 5. Gana en comprensión	1 – 3 h			
	Sesión 6. Sintetiza lo aprendido	30' – 2 h			

	Sesión 7. Genera un reto	30' – 2 h			
Imagina	Sesión 1. Propón muchas ideas	30' – 2 h	2.45h	7h	11h
	Sesión 2. Elige las mejores soluciones	45' – 2 h			
	Sesión 3. Haz un prototipo	30' – 3 h			
	Sesión 4. Concreta tu propuesta	30' – 2 h			
	Sesión 5. Traza un plan de acción	30' – 2 h			
Actúa	Sesión 1. Pasa a la acción	1 – 3 h	1h	1h 30'	3h
Evolúa	Sesión 1. Reflexiona sobre tu experiencia	1 – 3 h	1h 30'	3h	6h
	Sesión 2. Haz que tu proyecto evolucione	30' – 3 h			
Comparte	Sesión 1. Presenta tu proyecto	1 – 3 h	2h	4'	6h
	Sesión 2. Difunde tu proyecto	1 – 3 h			
Tiempo total de todas las etapas			11.45h	25h 30'	42h

Fuente. Se ha llevado a cabo un cálculo del tiempo medio. Legenda: T. Min. significa Tiempo Mínimo, T. Med. significa Tiempo Medio y T. Total significa Tiempo Total.

Tal y como se puede ver en esta tabla elaborada teniendo en cuenta las etapas, sesiones y tiempos establecidos por *DFC* existen dos tiempos: el tiempo mínimo de dedicación a cada sesión dentro de cada etapa (casi 12 horas); y el tiempo total de dedicación a cada sesión dentro de cada etapa (42 horas).

En nuestro caso, el centro educativo en el que se ha implementado la metodología no ha podido permitirnos implementar la metodología *DFC* en el aula siguiendo al pie de la letra las orientaciones establecidas por *DFC* España. Por consiguiente, no se ha podido llevar a cabo la metodología en un periodo continuo de 5 días con una dedicación exclusiva de entre 5 a 6 horas por día (25h/30h). En su lugar, hemos tenido que adaptarnos a la realidad del centro educativo – sesiones lectivas de 50 minutos – y a las necesidades del centro – el profesorado necesita impartir un número de horas lectivas con el fin de cumplir con su programación del curso así como los mínimos establecidos por la Ley Educativa para cada curso académico –, por consiguiente, solo se ha permitido impartir una sesión semanal de 50 minutos durante aproximadamente 2 trimestres: del 4 de noviembre de 2020 al 23 de abril de 2021.

3.5. Recogida de datos

La recopilación de datos juega un papel crucial en toda investigación académica, ya que es la base sobre la cual se pueden derivar conclusiones fiables. En esta sección se describen las metodologías y estrategias sistemáticas utilizadas en este estudio para reunir un conjunto de datos completo y relevante para la investigación. A la luz de las complejidades y sensibilidades particulares asociadas con la educación inclusiva de estudiantes romaníes, así como de los objetivos generales de este estudio, ha sido esencial utilizar metodologías que fueran culturalmente sensibles y académicamente sólidas.

Por consiguiente, esta sección tiene como objetivo explicar cómo ha sido la entrada al campo de investigación, presentar las numerosas herramientas y procedimientos utilizados, aclarar el razonamiento detrás de cada selección y proporcionar una comprensión de las dificultades encontradas y las medidas implementadas para asegurar la fiabilidad y precisión de los datos recopilados. La minuciosidad mostrada en el procedimiento de recopilación de datos destaca nuestra dedicación para generar una tesis que brinde conocimientos significativos y prácticos sobre la incorporación y el avance de los estudiantes romaníes a través del aprendizaje de un segundo idioma mediante la implementación de metodologías como *DFC* y *CRT*.

3.5.1. Entrada en el campo

En una primera toma de contacto con el centro, la metodología *DFC* fue implementada en un aula de 1º de la ESO que contaba con un total de veintisiete alumnos ($N = 27$), y cuyas edades comprendían entre los 12 y los 14 años. El grupo, entre otras de sus muchas peculiaridades, se caracterizó por ser de capacidades mixtas en cuanto al conocimiento y dominio de lenguas extranjeras, así como por la multiculturalidad del alumnado entre los cuales pudimos encontrar un 15% de alumnado de etnia gitana. A pesar de que la planificación inicial estaba orientada a desarrollar un único proyecto bajo la metodología *DFC* durante el curso académico 2019-2020, las circunstancias provocadas por la Pandemia Mundial ocasionaron que ese primer proyecto – titulado por el alumnado bajo el lema: “We have a DREAM”,

no pudiera finalizarse debido a que, más de la mitad del alumnado – un 45% – no contaba con los medios ni el apoyo tecnológico para poder finalizarlo de forma remota.

DFC establece una serie de parámetros y recomendaciones que todo profesor debe tener en cuenta a la hora de desarrollar proyectos. Sin embargo, dadas las circunstancias de la situación sanitaria existente – COVID19 – durante el desarrollo de la actividad de investigación, así como las restricciones y protocolos establecidos por la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia, así como por la Dirección del IES Plurilingüe Rafael Dieste, nos vimos obligados a readaptar las estrategias de trabajo. Debido a este inconveniente, y tras tomar las medidas Anti-Covid19 impuestas por el IES Plurilingüe Rafael Dieste¹², se retomó la actividad durante el curso 2020-2021. No obstante, es necesario mencionar que, a pesar de que el primer proyecto “We have a Dream” podría haberse finalizado con el mismo alumnado durante el curso 2020-2021, ya que todos promocionaron y continuaban en el mismo grupo, esto no fue posible por decisión personal del profesorado de inglés encargado de impartir clase en el correspondiente grupo en 2º de la ESO.

El grupo con el que se comenzó el nuevo proyecto *DFC* durante el curso 2020-2021 también pertenecía al curso académico de 1º de la ESO y presenta similitudes en cuanto a edad (12 – 14 años), a la multiculturalidad y diversidad de este, así como en relación con el nivel de conocimiento en lenguas extranjeras y otras materias. Sin embargo, en este caso particular, se atisba una brecha de conocimiento ocasionada por el repentino cierre de los Centros Educativos desde marzo hasta junio como medida para afrontar la Crisis Sanitaria del COVID19. Dicha brecha, parece estar, a su vez, ligada al nivel educativo y de conocimiento de las familias. Este aspecto dificulta además la labor del profesorado, ya que debe adaptarse a la multiplicidad de niveles existentes en el aula.

Posteriormente, para el desarrollo e implementación del proyecto *DFC* en el IES Plurilingüe Rafael Dieste durante el curso académico 2020-2021 se tuvieron en

¹² Conocimiento de los siguientes documentos: Protocolo COVID19 de la Consellería de Educación, Protocolo COVID19 del Centro, Plan de Contingencia y PCR Negativa.

cuenta las indicaciones establecidas por *DFC* España en la guía para la implementación de proyectos Design for Change: el grupo de trabajo debe estar formado por un mínimo de 20 y un máximo de 30 alumnos de forma que este número nos facilite organizar pequeños equipos o grupos de entre 4 y 6 alumnos. En nuestro caso, el grupo de 1º de la ESO está formado por un total de 25 alumnos. El trabajo en grupos reducidos se llevó a cabo en 5 grupos de 5. En un principio se intentó atajar esta problemática para la elaboración de las tareas grupales haciendo uso de las nuevas tecnologías como por ejemplo por medio de “rooms” creadas para cada grupo en Zoom o la creación de tableros colaborativos en *Paddlet* y *Google Keep*.

Sin embargo, tras consultarlo con los responsables del centro educativo, y en vista de la falta de comunicación con el alumnado y sus familias, volvimos a ver nuestro proyecto dificultado por la escasez de recursos tecnológicos a los que el alumnado tenía acceso fuera del aula. Esta problemática unida al hecho de que la metodología *DFC* no contempla el uso de nuevas tecnologías para las tareas a desarrollar ya bien en grupos extensos como en grupos reducidos, hizo considerar que la mejor opción era trabajar con todo el grupo – los 27 alumnos – mediante la integración de asambleas, debates y actividades específicas con las que el alumnado pudiera desarrollar su pensamiento crítico y buscar problemas en su entorno.

3.5.2. Diseño de los instrumentos de recogida de datos

Con el objetivo de recoger datos que apoyen la presente tesis doctoral los siguientes instrumentos han sido creados y se han aplicado en el siguiente orden:

1. Tabla de asistencia [ANEXO I].
2. Prueba de evaluación inicial de dominio de las cuatro destrezas de lengua inglesa (Reading, Writing, Listening y Speaking) [ANEXO II, ANEXO III, ANEXO IV]
3. Encuesta Inicial: Informe Inicial [ANEXO V].
4. Una entrevista con la profesora del grupo de referencia y una entrevista con la directora del centro durante el curso académico 2020/2021 [ANEXO VI].
5. Encuesta Intermedia: Informe Intermedio [ANEXO VII].

6. Una entrevista con una alumna gitana participante en la implementación de la metodología *DFC* y *CRT* [ANEXO VIII].
7. Una entrevista bajo el formato “Grupo de discusión” a todo el alumnado participante en la implementación de la metodología *DFC* y *CRT* [ANEXO IX].
8. Encuesta Final: Informe Final [Ver ANEXOS p.376].
9. Una tabla comparativa de las calificaciones obtenidas por los alumnos en inglés como Lengua Extranjera en la 1ª evaluación y la 2ª evaluación [Ver ANEXOS p.376].

Así mismo, y con el objetivo de poder explicar esta sección dedicada al diseño de los instrumentos para la recogida de datos, se considera fundamental repasar los objetivos iniciales de la investigación que fueron planteados para desarrollar la presente tesis doctoral. Por tanto, dichos objetivos son: establecer una relación triangular entre el centro, el alumnado y las familias del alumnado; fomentar al alumnado a conseguir (al menos) el título de Educación Secundaria Obligatoria (ESO); mantener al alumnado de etnia gitana en el aula de referencia (entendiéndola como opuesto al aula de segregación); fomentar la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera; y, implementar el enfoque metodológico conocido como *Design for Change* ligado al *Cultural Responsive Teaching* dentro del aula en el que ha sido llevada a cabo la investigación.

A continuación, se analiza con más detenimiento cada uno de los instrumentos de recogida de datos diseñados aportando una justificación de estos. Uno de los aspectos que se buscaba mejorar, era el problema generalizado de absentismo escolar entre el alumnado de etnia gitana. En consecuencia, surgió la necesidad de saber si había un mayor o un menor índice de absentismo los días que el alumnado tenía clase con la profesora oficial del grupo de referencia en contraste con los días que el alumnado tenía clase con la doctoranda. Para llevar a cabo dicho seguimiento se creó un documento [Ver ANEXOS p.376] que recogió la asistencia del alumnado. El análisis del absentismo, además, nos permite analizar la motivación del alumnado al igual que su rendimiento académico entendiendo que: al haber un mayor absentismo escolar existe una falta de motivación por parte del alumnado y, en

consecuencia, un rendimiento inferior lo que acaba repercutiendo en sus notas académicas (Meléndez-Luces y Couto-Cantero, 2021).

Otro de los aspectos que era necesario tener en cuenta era el nivel de conocimiento de la lengua inglesa que tenía el alumnado al iniciar la investigación. El objetivo de esta no ha sido en ningún momento evaluar si tienen mejor o peor nivel, pero si poder hacer uso de la lengua inglesa como lengua vehicular en el transcurso de las sesiones e implementación de las metodologías *DFC* y *CRT*. En consecuencia, y para poder determinar el nivel de conocimiento medio del alumnado, se crearon varias pruebas de evaluación inicial con las que se buscaba evaluar el nivel de conocimiento según el Marco Común Europeo de las Lenguas del alumnado en base a las destrezas: *Reading*, *Writing*, *Listening* y *Speaking* [Ver ANEXOS p.376] Estas evaluaciones iniciales, llevan además asociadas dos rúbricas: una para evaluar la destreza escrita (*Writing*) y la destreza oral (*Speaking*) [Ver ANEXOS p.376]. Con esta experiencia inicial, se adaptó el vocabulario que iba a ser empleado en las sesiones y se reescribieron y reestructuraron algunas oraciones para que fueran más fáciles de entender. Una vez evaluada la prueba previa, se decidió incluir – además – la traducción al español de las oraciones del cuestionario.

En la búsqueda de investigar de forma exhaustiva la inclusión del alumnado gitano en los entornos educativos, nuestra labor investigadora ha incorporado meticulosamente las pautas y recursos establecidos para la elaboración de encuestas que mantengan tanto el rigor metodológico como la inclusividad. Inspirándonos en trabajos seminales en el desarrollo de encuestas, como "Guía para diseñar encuestas" de José Linares Fontenla (2003) y la "Guía AMEE 87^º sobre encuestas en educación", hemos basado nuestro enfoque en los principios sólidos del diseño de encuestas, que abarcan facetas que van desde la construcción de cuestionarios hasta el análisis de datos.

Para abordar las necesidades distintivas de los estudiantes gitanos y abogar por su inclusión, nuestro método de construcción de encuestas demuestra un gran compromiso con la equidad y la diversidad. Al seguir las pautas del documento "Recomendación del Consejo de la OCDE sobre Buenas Prácticas Estadísticas" (OCDE,

2019) hemos atendido meticulosamente los aspectos críticos que abarcan el diseño de la encuesta, las metodologías de muestreo y la recopilación meticulosa de datos. Este enfoque se ha complementado con una integración consciente de estrategias de enseñanza culturalmente sensibles, que incorporan una apreciación de los matices socioculturales únicos asociados con los estudiantes gitanos. Tales estrategias, en consonancia con la orientación de los "Principios rectores para crear climas escolares seguros, inclusivos, de apoyo y justos", han facilitado la creación de una encuesta que resume una comprensión empática de las experiencias de los estudiantes gitanos y no gitanos dentro de los entornos educativos.

El mismo instrumento – con ligeros cambios – se usó en tres momentos diferentes de la investigación. Encuesta inicial: antes de que comenzase la implementación de las metodologías *DFC* y *CRT* [Ver ANEXOS p.376]; Encuesta Intermedia: durante el proceso de investigación mediante la implementación de las metodologías *DFC* y *CRT* [Ver ANEXOS p.376]; y Encuesta Final: una vez finalizada la implementación de dichas metodologías [Ver ANEXOS p.376]. Al llevar a cabo encuestas similares en tres momentos distintos de la investigación, nos permitió evaluar cualquier cambio o tendencia en las percepciones y experiencias sobre la inclusión del alumnado gitano entre los estudiantes a lo largo del tiempo. De esta forma, al recopilar datos en múltiples momentos, se obtiene una comprensión integral del impacto y la eficacia de la intervención llevada a cabo en el aula que ha sido implementada durante el período de investigación.

De igual modo, se realizaron varias entrevistas [Ver ANEXOS p.376] en distintos momentos de la investigación:

- Antes de la intervención: una entrevista a la profesora del grupo de referencia encargada de la docencia de inglés como lengua extranjera en el aula de 1º de la ESO en la que se lleva a cabo la investigación; una entrevista con la directora del centro durante el curso académico 2020/2021.
- Durante la intervención: una entrevista con una alumna de etnia gitana que participó en la implementación de las metodologías *DFC* y *CRT*.

- Después de la intervención: una entrevista grupal “grupo de discusión” con todos los alumnos que participaron en la implementación de las metodologías *DFC* y *CRT*.

Dichas entrevistas se realizaron con el objetivo de mejorar la práctica docente y obtener retroalimentación tanto del personal del centro como de las opiniones de los estudiantes participantes. De igual modo, se creó una tabla comparativa con la que establecer un cotejo entre los resultados académicos obtenidos por el alumnado durante la primera evaluación y la segunda evaluación [Ver ANEXOS p.376], ya que comparando ambos resultados también se puede analizar el rendimiento académico que va ligado a la motivación y el interés del alumnado (Meléndez-Luces y Couto-Cantero, 2021).

3.5.3. Tratamiento de datos

En el rigor de la investigación académica, la recopilación y el manejo meticuloso de los datos es primordial. Esta sección delinea los protocolos y procedimientos ejecutados en esta investigación doctoral para asegurar la integridad y relevancia de la adquisición de datos y su posterior tratamiento.

Con respecto a la descripción de los datos el estudio involucró varios métodos de recopilación de datos entre las que incluimos: las evaluaciones iniciales de conocimiento de la lengua inglesa con las que se evaluaron todas las competencias descritas por el MCER; la realización de tres encuestas centradas en explorar la inclusión cultural, el uso de *DFC* y *CRT* en relación con los estudiantes de origen gitano del centro; la realización de entrevistas personales a la profesora del grupo en el que se llevó a cabo la investigación, a la directora del centro educativo durante la fase de investigación así como a una alumna de origen romaní que decidió participar de forma anónima con permiso de sus padres. También se realizó una mesa redonda colectiva con el grupo de alumnos participantes en la investigación. De igual modo, se llevaron registros diarios de asistencia a clases, en este registro no solo se marcaba la asistencia del alumnado a las sesiones con la doctoranda sino la asistencia general a las 3h semanales de inglés como segunda lengua extranjera que el alumnado tenía que recibir. También se consideraron las evaluaciones académicas de los estudiantes

para el primer y segundo trimestre, junto con un diario de clase detallado que fue llevado diligentemente por la doctoranda durante las sesiones con el alumnado.

Por lo que respecta al proceso de recopilación de datos se utilizaron las varias herramientas que se describen a continuación. En primer lugar, las tres encuestas (inicial, intermedia y final) que se distribuyeron primero en formato papel y luego se transformaron en versiones digitales utilizando Google Forms. La preferencia por este formato digital se debe a la capacidad de esta plataforma de aportar representaciones visuales de las respuestas, lo que a su vez permitió un análisis comparativo más eficiente de las tres iteraciones de la encuesta, así como a la generación automática de tablas de Excel. En segundo lugar, las entrevistas se llevaron a cabo en persona y se transcribieron palabra por palabra utilizando la función de dictado incluida en el programa de procesamiento de textos de Word. En tercer lugar, el registro de la asistencia a las aulas se documentó meticulosamente en cada sesión, bajo la supervisión tanto de la profesora oficial del alumnado como por parte de la doctoranda.

La administración de las pruebas de nivel se llevó a cabo respetando estrictamente los principios de anonimato, asegurando la protección de la privacidad de los estudiantes y en formato papel. De igual forma, las evaluaciones académicas se realizaron mediante una tabla comparativa entre las notas obtenidas en inglés por el alumnado en la primera y la segunda evaluación. Siempre manteniendo el anonimato del alumnado, y salvaguardando así la integridad del proceso de evaluación. Para finalizar, el diario del aula consistió en un archivo digital creado y supervisado por la doctoranda.

En cuanto a las consideraciones éticas y de privacidad en el contexto de la recopilación y el análisis de datos, antes de realizar la entrada en el campo de investigación, se obtuvo el permiso para la llevada a cabo de esta por parte de la institución educativa, que incluyó la autorización para la captura de fotografías dentro del centro sin que se pudiera reconocer la cara del alumnado participante.

Es crucial enfatizar que los procedimientos utilizados en este estudio siguieron estrictamente los protocolos académicos y éticos establecidos por el Código Ético de

la Investigación de la Universidade da Coruña [UDC Ethical Code of Research] aprobado por el CEID-UDC el 15 de noviembre de 2018 y aprobado por el Consejo de Gobierno del 27 de febrero de 2019. Sin embargo, es de vital importancia reconocer que los estándares pueden variar según el campo académico y las normas institucionales, lo que resalta la necesidad de una adherencia continua a las regulaciones específicas de la institución.

3.6. Intervención en el aula. Diseño, desarrollo y evaluación.

Dentro del ámbito de la investigación académica, la formulación e implementación cuidadosas del diseño y desarrollo del proyecto de tesis doctoral sigue siendo de suma importancia. La presente sección proporciona un análisis detallado de la formulación de la estrategia y la posterior operacionalización del estudio, destacando el marco que sustenta esta investigación. Situado en el marco de la defensa de la inclusión de los estudiantes romaníes en la educación secundaria especializada a través del proceso de adquisición de un segundo idioma, este estudio delinea el diseño estructural de la investigación, abarcando su origen, opciones metodológicas, incorporación de recursos pedagógicos relevantes y mejoras iterativas. A medida que los lectores avancen en esta parte, tendrán una comprensión integral de los principios fundamentales, las metas y los enfoques estratégicos del proyecto utilizados para asegurar su implementación en el entorno educativo designado.

3.6.1. Descripción de la intervención en el aula

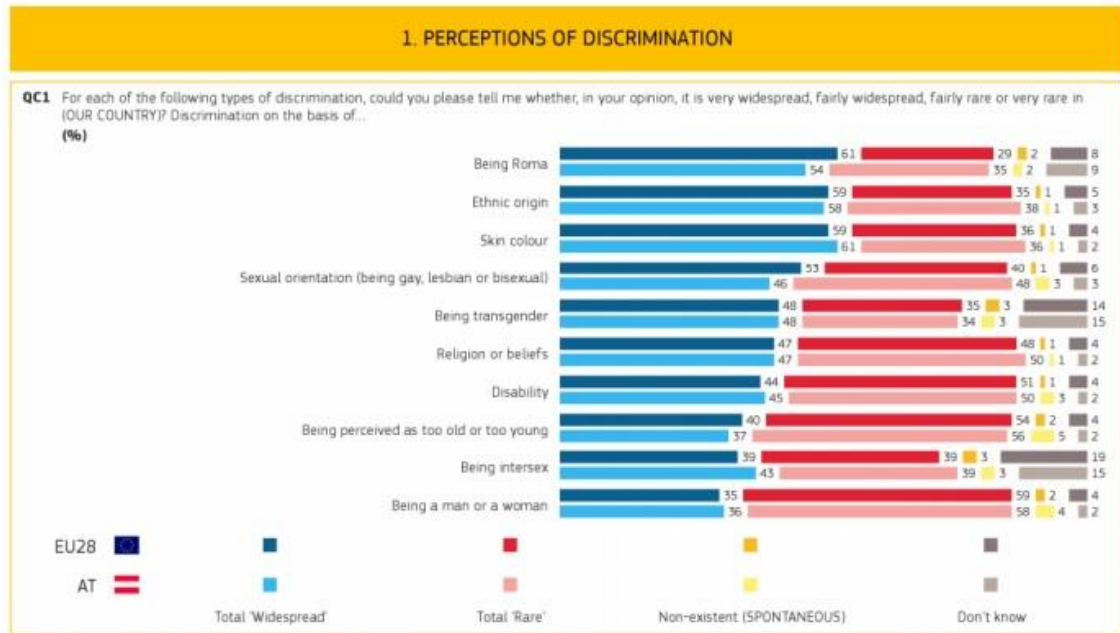
Acercar la cultura gitano-romaní a todas las personas que forman parte de la comunidad educativa, tanto docentes como alumnado (gitanos y no gitanos) promoverá la inclusión de esta minoría étnica a través del diálogo, el conocimiento, la comprensión y, sobre todo, la empatía. Desgraciadamente, la existencia de documentación que sustente la historia de la comunidad gitana es escasa y, en la mayoría de los casos, dicha documentación es producto de una sociedad occidental que se ha apoyado en la ideología de la supremacía de las etnias mayoritarias sobre las minoritarias. Esto, unido a la larga tradición oral ligada a la comunidad gitana, hace que muchos aspectos de la historia de la comunidad gitana se desconozcan, se hayan perdido y pasen desapercibidos. Por tanto, no es de extrañar que aquellos

alumnos gitanos-romaníes que forman parte de la comunidad educativa de un colegio o instituto no se sientan representados en el día a día de sus clases, ya que el marco legal que configura el currículo, los libros utilizados, así como los contenidos enseñados por los maestros, solo representan la cultura, la historia y la política dominantes.

El sociólogo francés y profesor de la Universidad René Descartes de París, Jean-Pierre Liégeois se refiere a la situación de la comunidad gitana en la escuela, así como a las medidas llevadas a cabo por el Consejo de Europa desde 1969 en su estudio del caso: El derecho a la educación de calidad: hacia una educación escolar de calidad para gitanos. En este documento, publicado por el Consejo Europeo en marzo de 2011, Liégeois relata cómo la mayoría de los estudios y trabajos que esta organización ha realizado desde 1984 sobre los gitanos: “muestran que el porcentaje de niños gitanos que asisten a la escuela es regularmente bajo; que un número significativo nunca ha ido a la escuela; que un pequeño porcentaje ha llegado al umbral de la educación secundaria; y, que los resultados, especialmente el uso habitual de la lectura y la escritura, no guardan relación con el período de escolarización”, concluyendo que en torno a la comunidad gitana “la escuela no ha cumplido su función” Liégeois, J. (2011, p. 1). Muchos de los aspectos concluidos en este estudio siguen siendo un fiel reflejo de la situación educativa en la que nos encontramos hoy en día la Comunidad Gitano Romaní. Una realidad que, a su vez, la propia UNESCO deja clara al afirmar que “de todas las poblaciones europeas, los gitanos son los más expuestos a la pobreza, la ignorancia y el desempleo” (Bennet, J., 2010, p. 79). Un concepto también introducido durante esta conferencia es el de “defectología”, un término acuñado por la Unión Soviética en la década de 1920 basado en la idea de que las “discapacidades” o “defectos” podrían corregirse mediante técnicas médicas. Desafortunadamente, muchos niños, incluso hoy, están categorizados bajo esta etiqueta y, como resultado, son segregados de las aulas de clases convencional. Entre estos niños se pueden encontrar muchos estudiantes de origen gitano-romaní (Bennet, J., 2010; págs. 17-18). Cabe destacar, además, que esta situación, la discriminación y la exclusión social de gran alcance, se ve agravada por el racismo persistente (dentro y fuera de las escuelas) tal y como muestran las encuestas de

opinión europeas y nacionales como la que podemos ver a continuación en la figura 5:

Figura 5. Percepciones de discriminación



Fuente: Percepciones de discriminación. Eurobarómetro especial 493. Discriminación en la Unión Europea. Mayo de 2019.

Tanto a nivel nacional como internacional, se han realizado esfuerzos continuos para resolver los problemas educativos a los que se enfrenta actualmente la población gitana. El Consejo de Europa ha aprobado una serie de resoluciones y propuestas que destacan la importancia de la educación inclusiva y la necesidad de prevenir los prejuicios contra los estudiantes romaníes. Estas resoluciones y recomendaciones se pueden encontrar aquí. Por ejemplo, la Resolución CM/Res3 (2016) aboga por el reconocimiento y respeto de la cultura e identidad gitana dentro de las instituciones educativas. Esta resolución enfatiza el valor de la educación intercultural y enfatiza la necesidad de este reconocimiento y respeto. En una línea similar, la Comisión Europea ha lanzado programas como el Marco Europeo para la Inclusión de los Gitanos. El objetivo general de este programa es reducir la prevalencia de la segregación racial y étnica en las instituciones educativas y aumentar el acceso a una educación de alta calidad para los niños romaníes. Sin embargo, a pesar de estos intentos, sigue existiendo la brecha de logros entre los

alumnos gitanos y no gitanos, lo que demuestra la necesidad de más acción, así como soluciones legislativas integrales.

En consecuencia, es de suma importancia incorporar a las comunidades gitanas y a las partes interesadas en el proceso de toma de decisiones para cultivar un entorno educativo más inclusivo de muchas culturas y atento a sus necesidades. Su participación tiene el potencial de ayudar a establecer políticas y procedimientos educativos que estén alineados con las necesidades y metas únicas de los estudiantes romaníes. Además, los programas de formación para educadores y otros profesionales de la educación deben contener componentes antidiscriminatorios y de sensibilización cultural a fin de proporcionar a los docentes y otros profesionales de la educación la información y las habilidades necesarias para establecer aulas inclusivas. Las escuelas tienen el potencial de convertirse en lugares que celebran la diversidad y fomentan la cohesión social si fomentan las buenas conexiones y la comprensión entre los estudiantes que provienen de una variedad de orígenes.

Los obstáculos del idioma también se han señalado como un impedimento clave que enfrentan los estudiantes romaníes cuando intentan alcanzar sus objetivos educativos. El proceso de aprendizaje de la lengua de instrucción puede ser difícil para muchos jóvenes gitanos, lo que podría ralentizar su desarrollo académico general. Las instituciones educativas deben reconocer el valor del multilingüismo y ofrecer apoyo específico, como programas de asistencia lingüística e instructores de idiomas experimentados, para ayudar a los estudiantes romaníes a superar los obstáculos lingüísticos y participar plenamente en el proceso educativo. Esto ayudará a los estudiantes romaníes a ser más multilingües. Además, se deben realizar esfuerzos para valorizar y conservar las lenguas romaníes, ya que son componentes clave del patrimonio cultural de los romaníes y pueden contribuir a un sentimiento de pertenencia e identificación entre los estudiantes romaníes. Esto se debe a que las lenguas romaníes son componentes esenciales del patrimonio cultural de los romaníes.

Es muy necesario, para lograr una reforma educativa a largo plazo, abordar los problemas socioeconómicos que contribuyen a la perpetuación de la desigualdad

educativa entre la comunidad gitana. Las altas tasas de pobreza, desempleo e insuficiencia de vivienda que son comunes en las comunidades romaníes pueden tener un impacto directo en el desempeño educativo de los niños que viven en dichas áreas. Para romper el ciclo de desventajas y promover oportunidades equitativas para los estudiantes romaníes, se requieren iniciativas integrales que incluyan no solo la educación, sino también el desarrollo socioeconómico, la atención médica y la vivienda. Es posible que los legisladores establezcan un sistema educativo más justo que fomente el rendimiento académico y la integración social de los niños romaníes si abordan las disparidades estructurales subyacentes que existen en el sistema.

3.6.2. Fases de la intervención

La implementación del proyecto en el aula de referencia fue dividida en 20 sesiones. Dichas sesiones fueron de carácter semanal con una duración de 50' – tiempo de duración de 1 hora lectiva tal y como se establece en la Ley Educativa – y, supusieron una duración del proyecto de 6 meses. La fecha de inicio fue el 4 de noviembre de 2020 y la fecha de finalización tuvo lugar el 8 de abril de 2021, aprovechando la celebración del Día Internacional del Pueblo Gitano. Cada sesión estuvo compuesta por varias dinámicas de trabajo implícitas en la metodología *DFC*, un *timing*, diversas actividades, así como tareas ligadas al proyecto. A continuación, se describen pormenorizadamente las cinco fases de la intervención.

Fase 0: Introducción

Sesión 1 – 04.11.2020: Presentación y toma de contacto

Presentación: la presentación tuvo una duración de 20' y estuvo compuesta por dos actividades. Una primera actividad titulada *Get to know the new Teacher* empleando la plataforma Kahoot [Ver ANEXOS p.376]. Y, una segunda parte, en la que el alumnado desarrolló sus destrezas comunicativas orales mediante la realización y respuesta de preguntas. Las preguntas se realizaron siguiendo los siguientes esquemas: profesora – alumnado, alumnado – profesora y alumnado – alumnado. Además, con el fin de evitar el uso de nuevas tecnologías en el aula, el alumnado hizo uso de los palos de madera de colores para responder a las preguntas

que aparecían en pantalla. De igual modo, la ronda de preguntas ha servido para conocer mejor al alumnado y evaluar su destreza comunicativa, así como su participación y nivel de motivación en el aula.

Guessing Game (Juego de deducción): el juego de deducción recibe el nombre “*What’s inside your backpack?*” y su realización se planteó con una duración de 20’. Mediante esta actividad, el alumnado trata de adivinar que llevan sus compañeros en la mochila. La actividad no solo busca conocer que objetos materiales tiene cada alumno en su posesión, sino que los alumnado y alumnas sean capaces de identificar otro tipo de “mochila”, una de carácter emocional, donde las críticas, los prejuicios y los problemas personales están presentes.

Sesión 2 – 11.11.2020: Presentación del Proyecto

Introducción: Mediante una “*Warm-up Game*” con una duración de 10’. introducimos el proyecto al alumnado que conforman parte del aula de referencia en el que se lleva a cabo el proyecto de investigación. La actividad consiste en la creación de titulares periodísticos para las imágenes que aparecieron en la prensa el día anterior (10.11.2020) – [Ver ANEXOS p.376] – Los alumnos analizan detenidamente imágenes relacionadas con noticias de actualidad que han tenido lugar en nuestra comunidad, nuestro país y el mundo y crean un titular.

Vídeo: Reproducimos un vídeo promocional <https://www.youtube.com/watch?v=u0M7yoR1JTc> diseñado por Design for Change con una duración de 5’ en el que se presenta el enfoque metodológico *DFC*, así como a Kiran Bir Sethi. El vídeo está en inglés y contiene subtítulos en español. El alumnado intenta seguir el vídeo y comprender la información presente en él, en inglés.

Listening Comprehension: El alumnado vuelve a visionar el vídeo y trata de responder unos breves ejercicios (opción múltiple y unión con flechas) relacionados con la información presentada en los vídeos. Con el fin de facilitar la comprensión del vídeo, los alumnos tienen que completar una serie de preguntas según van viendo el vídeo. Esta actividad no solo nos permitirá presentar la metodología al alumnado,

sino que, además, nos permitirá continuar evaluando el nivel de competencia auditiva (Listening) y escrita (Writing) del alumnado [Ver ANEXOS p.376].

Brainstorming: Tras visionar los vídeos el alumnado, con apoyo del profesorado y durante 10', trata de definir con sus propias palabras en qué consiste *DFC* y las etapas de éste: Sentir, Imaginar, Actuar, Evolucionar (Evolucionar y Evaluar) y Compartir. Por consiguiente, los alumnos responden a las siguientes preguntas: *What is it about?* ¿En qué consiste? – cambiar el entorno del alumnado y contribuir a un mundo mejor –; *Who is in charge of doing it?* ¿Quién es el encargado de hacerlo? – el alumnado son los protagonistas –; *What do students have to do?* ¿Qué tienen que hacer los alumnos? – llevar a cabo las propuestas del alumnado –.

Definición: Entre todos escriben su propia definición de lo que significa *DFC*. De ahora en adelante esa definición será el “mantra” que guíe el alumnado a la hora de buscar el problema o problemas que quieren solucionar con el fin de favorecer a su comunidad educativa. Para la redacción de la definición el alumnado tiene un tiempo máximo de 10 minutos.

Fase 1: Sentir

Sesión 3 – 18.11.2020: Etapa Siente I

Introducción: Las etapas de la metodología *DFC* se presentan haciendo uso de un Jigsaw Puzzle. Cada alumno recibe las piezas de una imagen que contiene las 5 etapas que conforman los proyectos *DFC*. Cada alumno tiene 10 minutos para tratar de unir las piezas del puzzle y conseguir una imagen final en la que quedan reflejadas todas las etapas de *DFC*. Una vez unidas las piezas se presenta la imagen final en la pantalla digital.

Identificar: Con una duración de 15 minutos el alumnado tiene que intentar dar respuesta a varias preguntas (¿Qué sabes sobre el entorno en el que vives?, ¿Qué sabes sobre el centro educativo en el que estudias?, ¿Qué problemas crees que existen en tu barrio?, ¿Y en el Instituto?, ¿Cómo lo solucionarías?, ¿Qué harías para intentar mejorar el sitio en el que vives?). Además, los alumnos reciben las siguientes directrices: es importante que los alumnos hagan referencia a hechos y no ideas. Es

decir, aquello que yo creo que ocurre. El alumnado debe centrarse en lo que ven y escuchan en su entorno. El alumnado tratará de identificar posibles focos de acción tanto en el centro educativo como en el entorno en el que viven. Deben aportar un problema y una solución para dicho problema. Mientras el alumnado propone posibles focos que necesiten cambiar o mejorar, la profesora-doctoranda los anota para que aparezcan en la pizarra. De esta forma las propuestas quedarán registradas en un documento de Word. Lo que nos permitirá poder acceder a ellas cuando sea necesario.

Food for thought (Tiempo de reflexión): Dividimos al alumnado en “grupos” tomando como criterio de agrupamiento el motivo (foco de acción) que ellos y ellas mismas consideran de mayor relevancia: *medioambiente, alimentación saludable, acoso escolar, pobreza, discriminación racial, etc.* A continuación, dividimos el tiempo de reflexión en 2 partes diferenciadas. La PARTE 1 durante la que el alumnado debe centrarse en “¿a qué o a quién afecta directamente la acción?”. Con el fin de responder a la pregunta el alumnado debe de investigar en qué medida la acción afecta a su entorno. Y, una PARTE 2. En esta parte 2, el alumnado tiene la obligación de generar un reto que dé respuesta a la pregunta “¿Cómo podríamos solucionar el problema?”.

Cada grupo elige las mejores soluciones para el problema central que se les ha asignado:

- **Medioambiente:** Es necesario que el alumnado sea más consciente en materia de reciclaje. Como solución el alumnado cree que se deberían establecer puntos de reciclaje en el centro, utilizar papel reciclado en lugar de papel blanco y emplear objetos reutilizables en la clase de artes plásticas con el fin de darles una nueva utilidad.
- **Alimentación Saludable:** muchos alumnos consumen alimentos muy calóricos en el tiempo del recreo y consumen refrescos en exceso. Como solución el alumnado considera que la cafetería del centro debería ofrecer opciones saludables al alumnado o subir los precios de los productos con alto contenido en azúcar.

- **Acoso Escolar:** el alumnado ha observado que existen comportamientos hacia compañeros que podrían considerarse como *bullying* o acoso escolar. Muchos de estos comportamientos están ligados a dificultades de aprendizaje, así como al hecho de carecer de recursos económicos o pertenecer a grupos étnicos minoritarios. Como solución el alumnado propone concienciar a su comunidad educativa sobre estos problemas: la necesidad de la atención a la Diversidad y Dificultades Educativas o defender y promover la diversidad étnica del centro entre otras.
- **Pobreza:** el alumnado ha identificado bajo este epígrafe a aquellos compañeros y compañeras que muestran dificultades económicas. Consideran que esta problemática ha crecido debido a la actual situación puesto que ha dejado a muchas familias sin empleo, especialmente a aquellas cuyos ingresos correspondían del sector del sector servicios como es el caso de la hostelería. Además, hacen referencia al alumnado de etnia gitana que asiste al centro puesto que su mayoría vive en el Poblado Chabolista del Portiño. Uno de los prejuicios que surge aquí y del cual hablan los alumnos es de la dificultad de las familias gitanas para acceder a fuentes de calor durante los meses de invierno. Con el fin de combatir el frío, los gitanos del Portiño hacen uso de fogatas hechas con madera en espacios cerrados lo que implica que el olor a humo quede impregnado en la ropa, el pelo y el material escolar. El alumnado – gitanos y no gitanos – son conscientes de que hay profesores en el centro que usan la expresión “oler como un gitano” cuando se refieren al olor del humo en la ropa. El alumnado considera que una buena opción sería hacer campañas de recogida de enseres (comida, ropa, libros, etc) con el fin de ayudar a aquellos alumnos de su propio centro que lo están pasando mal económicamente y también creen que una mejora en la infraestructura del poblado del Portiño es necesaria con el fin de mejorar la calidad de vida de toda la comunidad. Sin embargo, creen que esta última medida es mucho más complicada de cumplir puesto que no solo implica su motivación sino el apoyo de los ciudadanos y del Ayuntamiento de La Coruña.
- **Discriminación Étnica:** los alumnado y alumnas, al igual que ha ocurrido con el grupo que elabora soluciones para la problemática del acoso escolar, ha

caído en la cuenta de que existe la segregación étnica del alumnado. Dicha segregación tiene dos orígenes: segregación de ciertos miembros del alumnado por parte del propio alumnado y segregación “disfrazada” por parte del profesorado bien limitando la participación de ciertos grupos étnicos a la hora de elaboración de actividades, bien enviando a estos alumnos a refuerzo sin evaluar previamente si el alumno o alumna en cuestión tiene las capacidades para seguir el nivel del grupo de referencia.

Planificación: Durante 10', el alumnado, organizado en los grupos iniciales, elige las mejores soluciones a los problemas hallados en su entorno y en su comunidad educativa. En esta última parte de la sesión los alumnos organizan su idea junto a las mejores soluciones, hacen un bosquejo de lo que será su prototipo de propuesta y trazan un plan de acción. Los alumnos resumen de forma esquemática en una cartulina lo que quieren cambiar, que soluciones han considerado a la hora de solucionar el problema y establecen un plan de acción. Es decir: los pasos para poder alcanzar la meta que se han propuesto.

Sesión 4 – 25.11.2020: Etapa Siente II

Compartimos Focos de Acción: Tal y como mencionamos con anterioridad, el alumnado ha trabajado en 5 grupos debidamente separados (tanto entre grupos como entre componentes del grupo). Eso implica que cada grupo es conocedor de su Foco de Acción, pero no de los Focos de Acción de los compañeros que forman parte de los otros grupos. Por consiguiente, la sesión 4 correspondiente a la 2ª sesión de la Etapa Siente estará dedicada a compartir los distintos Focos de Acción. Además, teniendo en cuenta las circunstancias de la situación sanitaria actual, tampoco queremos abusar de la realización de actividades “grupales” con distancia de seguridad en el exterior. Por ese motivo, hemos decidido que una vez todos los grupos expongan su Foco de Acción, se decidirá mediante votación qué Foco de Acción será el que trabaje toda la clase de manera global. Por lo tanto, la sesión finaliza con la selección del FOCO DE ACCIÓN global y común a todo el alumnado. Finalmente, el foco seleccionado por el alumnado fue la DISCRIMINACIÓN ÉTNICA, ya que a su vez engloba otros dos focos como el ACOSO ESCOLAR y la POBREZA. Cada

grupo tiene 10 minutos para presentar a sus compañeros el resumen del Foco de Acción sobre el que trabajaron en la sesión anterior. Una vez finalizadas todas las exposiciones, cada alumno comunicará en alto qué Foco de Acción quiere trabajar y la profesora encargada de llevar a cabo el proyecto de investigación acción en el aula compartirá en la pantalla digital las respuestas de los alumnos.

IMPORTANTE: En otras circunstancias el alumnado escribiría sobre un rectángulo de papel el número que corresponda al Foco de Acción que quiere trabajar y, posteriormente, se recogerían todos los focos de acción en un mismo papel continuo. La realización de esta dinámica implica la necesidad de que el alumnado se levante y deambule por el aula, así como compartir el material del papel continuo. Todos estos motivos nos han hecho descartar esta forma de trabajo que sí habríamos llevado a cabo bajo circunstancias favorables de no ser por la situación sanitaria del COVID-19.

Fase 2: Imaginar

Sesión 5 – 02.12.2020: Etapa Imagina I

Aportación de posibles soluciones al foco de acción seleccionado: En la quinta sesión con el alumnado del IES Rafael Dieste de la ciudad de A Coruña comenzamos una nueva etapa de la metodología Design for Change. Dicha etapa se conoce como IMAGINA. Se trata de la etapa más creativa del proceso de creación del proyecto y es, asimismo, una de las etapas donde el alumnado cooperará entre sí en mayor medida. Esta etapa invita al alumnado involucrado en el desarrollo de proyectos *DFC* a que usen la imaginación como primer paso para conseguir construir una nueva realidad. Una vez se han identificado y delimitado los problemas en la etapa y sesiones anteriores, y se ha establecido la preferencia de trabajo sobre una de las temáticas, los autores del aprendizaje – el alumnado – comienzan a imaginar en los mismos grupos en los que trabajaron con anterioridad posibles acciones que les permitan dar solución a las problemáticas percibidas.

Al tratarse de un foco común para toda la clase le dedicaremos a esta primera parte de la Etapa Imagina los 30 minutos que se establecen en la programación de *DFC*. Cada alumno recibirá una hoja de papel en blanco sobre la que plasmará la idea

que desea compartir con el grupo. Se realizará una lista en letra grande con las ideas de los alumnos. Sin embargo, con el fin de evitar que el alumnado se mueva continuamente y se comparta material, la actividad se trasladará del papel continuo a la pizarra digital por lo que, las ideas individuales que los alumnado han plasmado, la comunicarán de forma oral al grupo y en caso de que sean alumnado más tímidos se apoyarán en sus compañeros o en el profesorado – si así lo desean – para comunicar sus ideas de manera efectiva y tratando de emplear siempre que sea posible el inglés como lengua vehicular y de comunicación en el aula.

Soluciones creativas aportadas sobre el foco de acción de Discriminación Étnica:

Descubrir todas las nacionalidades de los alumnado del Instituto y realizar eventos culturales relacionados con la variedad nacional de los alumnado de todo el centro; Hacer una encuesta a profesores y alumnado para analizar si ellos creen que realmente existe la discriminación en el instituto; Emplear las letras de canciones – canciones protesta - para analizar el problema de la discriminación étnica o crear su propia canción de protesta; Buscar personas que pertenezcan a una minoría étnica y que sufran discriminación que hayan hecho algo importante; Hacer un mural que llame la atención y colocarlo en una zona del instituto por la que pase mucha gente; Descubrir de qué manera las palabras de otros países enriquecen nuestro propio lenguaje...

- ***Retroalimentación y debate:*** Durante los siguientes 20 minutos los alumnos han debatido las soluciones aportadas por sus compañeros desde el pensamiento crítico y a través de la crítica constructiva con el fin de aportar mejoras o nuevas ideas a las opciones previamente proporcionadas. De esta forma, la metodología *DFC* nos permite desviar el enfoque de la clase del profesorado hacia el alumnado y, a su vez, nos permite también crear un enfoque de enseñanza que se centra en el alumno. El proceso de enseñanza y aprendizaje en el cual se basa el *Design Thinking* es dialógico lo que permite que la comunicación no solo tenga lugar como ya hemos dicho entre profesorado y alumnado, sino que también entre pares, pequeños grupos y grandes grupos. *DFC*, por lo tanto, en esta fase de desarrollo del proyecto, nos permite: acordar estándares, ofrecer retroalimentación a nuestros compañeros y compañeras, discutir alternativas y

proporcionar un modelo alternativo al proceso de pensamiento habitual que tiene lugar en las aulas de nuestro país.

Su clase está formada por un grupo multicultural. Entre ellos podemos encontrar alumnado cuyas familias son de origen africano, marroquí y romaní. Sin embargo, los alumnos de origen africano, eslavo y marroquí consideran que en su caso no han sufrido discriminación y de haberla sufrido no la han percibido como tal y, en consecuencia, no se han sentido ofendidos. Sin embargo, el conjunto de la clase reconoce que en el centro en el que estudian hay un elevado número de alumnado gitano-romaní y, también admiten que en muchas ocasiones la cultura gitana es malinterpretada, ya que existen preconcepciones y mensajes invisibles que la sociedad les ha inculcado. Las compañeras de origen gitano agradecen a sus compañeros que hayan tomado esa decisión y comparten con ellos que a nivel internacional hay muchas personalidades de origen gitano que deberían conocerse y que en su caso particular han tenido que escuchar comentarios negativos o preguntas que para ellas carecen de fundamento: “¿Por qué estudias si eres gitana?”, “No hace falta que te esfuerces total te vas a casar y te obligarán a dejar el instituto”, “¿Tus padres te dejan estudiar? Que modernos, ¿no?”.

Los alumnos han concluido que el problema de “su mundo” se encuentra entre las cuatro paredes de su centro educativo a pesar de que son conscientes de que la sociedad en la que viven también presenta una amplia problemática hacia las personas de etnia gitana. No obstante, creen que para poder motivar un cambio de pensamiento el cambio tiene que empezar con ellos mismos, con sus compañeros de instituto y sus profesores, ya que ellos son la generación del futuro y los únicos con capacidad para mejorar la situación para sus compañeros dentro del propio dentro. Por ese motivo deciden que su proyecto se centrará en visibilizar la cultura gitana en contarle a su instituto lo que los libros de historia no cuentan.

Sesión 6 – 09.12.2020: Etapa Imagina II

“Prototipación” por grupos: Aprovechando que disponemos de un espacio abierto y con ventilación continua, desplazamos al alumnado en grupos de 5 a dicho

espacio. Cada grupo recibe una cartulina grande en blanco y, a su vez, asignamos a los alumnos los roles más comunes en el desarrollo de actividades cooperativas:

1. *Facilitator* (facilitador).
2. *Project manager* (gerente del proyecto).
3. *Timekeeper* (controlador del tiempo).
4. *Notetaker* (anotador).
5. *Resource manager* (administrador de recursos).
6. *Process observer* (observador del proceso).
7. *Participation tracker* (rastreador de la participación), entre otras¹³.

Para que la cooperación entre el alumnado sea efectiva, todos los alumnos deben saber quién está al cargo de cada uno de los roles, así como de las responsabilidades implícitas en cada uno de ellos. No obstante, y debido a que cada equipo está compuesto por solo 5 componentes, a alguno de ellos se les asignará más de un rol. (Johnson, Johnson, & Holubec, 2014)

La persona encargada de hacer uso exclusivo de la cartulina será el secretario y el controlador deberá comprobar que nadie además del secretario hace uso del material. La actividad no tuvo lugar en 50' completos, ya que en esos 50' hemos tenido que incluir los desplazamientos con el fin de evitar cruzarnos en el pasillo con alumnado de otros cursos. El alumnado fue distribuido en 3 grupos de 5 y 2 grupos de 6 y estuvieron bajo la vigilancia de la profesora de inglés correspondiente al grupo, la profesora de refuerzo especialista en audición y lenguaje (AL) y la doctoranda quienes vigilaron que las normas del protocolo COVID-19 del centro se cumplen en todo momento.

Durante los siguientes 50' minutos y en esos mismos grupos los alumnos tuvieron que crear un prototipo del proyecto que querían mostrar en su centro basándose en

¹³ Los "Cooperative Base Groups" son grupos heterogéneos de aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 2013). Los propósitos de los "Cooperative Base Groups" son: brindar el apoyo, la ayuda, el estímulo y la asistencia que cada miembro necesita para progresar académicamente y desarrollarse cognitivamente y socialmente. El uso de estos grupos tiende a mejorar la asistencia, personaliza el trabajo requerido y la experiencia escolar, y mejora la calidad y cantidad del aprendizaje. Cuanto más grande sea la clase o escuela y más complejo y difícil el tema, más importante es tener grupos base.

las ideas que se acordaron en la sesión anterior. Para ello se les hizo entrega – a modo individual – de un listado en formato *check-list* debidamente plastificado por si fuera necesario desinfectarlo en el que aparecen mencionadas las distintas etapas de la metodología *DFC*.

Para el desarrollo del prototipo del proyecto, además, el alumnado ha tenido que centrarse en las siguientes cuestiones: ¿En qué consiste la idea? / *What is the idea about?*; ¿Con qué frase o título que resumirías la propuesta? / *Phrase or Title that summarizes the Proposal*; ¿Para qué sirve? / *What is it for?*; ¿Qué se quiere conseguir? / *What do you want to achieve?*; ¿Qué se necesita? / *What is needed for its development?*

Sesión 7 - 16.12.2020: Etapa Imagina III

Desarrollar un plan de acción.

Durante la séptima sesión el alumnado continuó trabajando la etapa “Imagina”. Para ello todos los participantes e integrantes de los grupos de trabajo colaborativo tuvieron que llevar a cabo el desarrollo de un plan de acción con el que poder hacer realidad el prototipo de proyecto presentado, previamente, durante la sexta sesión. Con ese fin, el alumnado tuvo que detallar diferentes estrategias que les permitiesen a ellos como alumnos del centro la posibilidad de introducir un cambio en el centro educativo.

Tratándose de la primera vez que los alumnos de 1º de la ESO trabajan bajo en enfoque metodológico *DFC*, tuvimos que orientar desde un inicio al alumnado para que se centrase en aspectos relevantes y de vital importancia para el buen funcionamiento e implementación de la metodología. Dichos aspectos son:

- Determinar los objetivos,
- Determinar de los recursos necesarios para llevar a cabo el proyecto *DFC* ideado por cada grupo,
- Establecer los tiempos de ejecución que son necesarios para llevar a cabo cada tarea del proyecto *DFC* (siempre teniendo en cuenta que se ha establecido una fecha límite para la finalización del proyecto),

- Determinar el proceso de evaluación que aplicarán a su proyecto con el fin de observar si han conseguido alcanzar los objetivos que se propusieron en un inicio,
- Determinar las responsabilidades de cada participante, así como las funciones adscritas a cada uno y las tareas asignadas,

Mediante el desarrollo de este plan de acción los diferentes grupos involucrados en la realización del proyecto *DFC* han tenido la oportunidad de trascender al ámbito de la organización del centro educativo y, por consiguiente, producir un importante impacto en su comunidad educativa. Un impacto que ha propiciado la visibilización del alumnado perteneciente a una minoría étnica (alumnado gitano) desde una perspectiva de acercamiento social basada en la equidad.

Por último, pero no por ello menos importante, los alumnos trabajan la “retroalimentación” y el “refinamiento” de las ideas plasmadas en su plan de trabajo. Cada grupo expone su idea brevemente al resto de la clase en lo que hemos llamado “circuito de retroalimentación”. Durante esta puesta en común de las diversas ideas que han propuesto para solucionar el problema elegido, los alumnos discuten acerca de sus prototipos y aportan críticas constructivas para mejorar su trabajo y el de sus compañeros.

Sesión 8 – 13.01.2021: Etapa Imagina IV

Durante la octava sesión, los participantes acabaron de determinar que rol iba a desempeñar cada uno de ellos y, también, trabajaron en la formulación de una estrategia para llevar sus fantasiosas ideas al mundo real. Además, se le explicó al alumnado que debían generar un plan de acción integral. Este debía incluir cada paso a dar, los recursos requeridos, un cronograma y las funciones de cada miembro del equipo.

La doctoranda apoyada por el profesorado del aula (profesora de inglés y profesora de refuerzo de inglés) ayudaron a los estudiantes a formular un plan con el que poder ejecutar su proyecto de una manera que les permitiera producir un cambio real dentro del contexto de la escuela. Además, se les explicó a los alumnos participantes que uno de los aspectos a tener en cuenta cuando se llevan a cabo

proyectos es la evaluación y medición de los objetivos. Con ese fin, la doctoranda ayudó al alumnado con el fin de que estos averiguasen como querían medir el logro del proyecto que habían diseñado y como evaluarían el éxito de este. Como ejemplo, la doctoranda les recordó a los alumnos la encuesta que tuvieron que rellenar antes de comenzar a trabajar con la metodología *DFC* como muestra de aquello en lo que consiste evaluar un proyecto para determinar si su iniciativa ha tenido éxito o no en la consecución de los objetivos que preveían alcanzar.

Sesión 9 – 20.01.2021: Etapa Imagina V

El objetivo de esta sesión ha sido refinar y desarrollar aún más las ideas que los alumnos seleccionaron en la etapa “imagina” de las sesiones anteriores con el propósito de asegurar su viabilidad, el impacto y la alineación de sus iniciativas con los valores de inclusión y equidad que desde un primer momento se les pidió que tuvieran en cuenta.

Los primeros 10 minutos de la sesión se dedicaron a la revisión y análisis del trabajo que el alumnado había desarrollado en las sesiones anteriores. Durante la revisión, la doctoranda animó a los alumnos y las alumnas a reflexionar sobre sus experiencias, los obstáculos que habían tenido que “sortear” para desarrollar su plan de acción, así como hacer referencia a aquellas ideas atractivas que surgieron durante las sesiones previas. Los siguientes 20 minutos se dedicaron al “Refinamiento de ideas” mediante una discusión (asamblea) en la que los estudiantes – todos los grupos participantes – expusieron y compartieron los conceptos e ideas que habían seleccionado trabajar en las sesiones anteriores, con el objetivo de promover la inclusión de la cultura gitana en su centro educativo. Como parte de la asamblea, se animó a los estudiantes a proporcionar comentarios constructivos sobre las ideas de sus compañeros, con énfasis en mejorar su viabilidad, el impacto potencial de cada iniciativa y alinear cada idea con los valores de inclusión y equidad promovidos como parte del proyecto. Durante los últimos 10 minutos de la sesión se presentaron al alumnado los siguientes pasos a llevar a cabo como parte de la etapa “Actúa”.

Esta sesión sienta las bases para las siguientes fases de la metodología *DFC*, en las que los estudiantes progresarán desde la visualización hasta la acción y el cambio positivo en la comunidad escolar.

Fase 3: Actuar

Sesión 10 – 27.01.2021: Etapa Actúa I

Durante esta sesión, hicimos un breve repaso de la etapa anterior “Imaginar” con el objetivo de que los alumnos recordasen las ideas que habían propuesto y generado para promover en su centro educativo la inclusión del alumnado de etnia gitana. Los alumnos en su totalidad revisaron los objetivos de los distintos planes desarrollados durante la Etapa Imagina y han evaluado si son relevantes, precisos y en línea con los principios de inclusión e igualdad que promueve *DFC* y que buscamos alcanzar en el centro educativo. Para ello, los objetivos se han sometido a debate. De igual modo, se animó al alumnado a que revisara que dichos objetivos fuesen “SMART”. Es decir, que los objetivos que han decidido establecer como parte de su proyecto *DFC* sean: “specific” (específicos), “mesurable” (mediables), “attainable or achievable” (alcanzables), “reliable” (relevantes) and “timely” (limitadas en el tiempo).

Sesión 11 – 03.02.2021: Etapa Actúa II

Durante la sesión 11 el alumnado ha trabajado en su planificación de un plan de acción integral para ponerse a trabajar y dar vida a su proyecto *DFC*. Durante esta sesión el alumnado ha tenido que determinar las acciones que desean llevar a cabo, acabar de establecer las responsabilidades de cada equipo de trabajo de manera equitativa y, además, también elaboraron un listado con aquellos recursos y materiales que les harían falta reunir para apoyar su proyecto *DFC*. La sesión incluyó las siguientes actividades:

- Identificación de recursos necesarios: Se guio al alumnado para que identificase los recursos que necesitaban para implementar su plan de acción de manera efectiva. Esto incluyó materiales, herramientas, información, asociaciones o apoyo de las partes interesadas.

- Investigación de recursos: Se asignó tiempo para que los estudiantes realizaran sus investigaciones y exploraran fuentes potenciales para los recursos identificados. Los alumnos emplearon Internet (conexión continua desde el ordenador del aula), libros (disponibles en la biblioteca del centro, así como bibliografía aportada por la doctoranda), organizaciones locales (contacto con el secretariado gitano de A Coruña) y miembros de la comunidad educativa que les pudieron brindar información o asistencia en el desarrollo de sus proyectos (profesora, alumnado de cursos superiores y familiares).

Sesión 12 – 10.02.2021: Etapa Actúa III

Con el propósito de asegurar que el proyecto *DFC* de los estudiantes sea exitoso, el énfasis de esta sesión estuvo centrado en que los estudiantes desarrollaran técnicas para un buen trabajo en equipo y comunicación. La siguiente actividad fue llevada a cabo con el fin de comprobar que todo el alumnado era consciente de las tareas que se les habían asignado y, también, para conocer si se sentían cómodos trabajando por proyectos:

- Trabajo en equipo y roles: Se indicó a los estudiantes que pensaran en la experiencia que han tenido hasta el momento trabajando en equipos. También se les pidió que hicieran una lluvia de ideas sobre formas de mejorar la capacidad de sus grupos para colaborar entre sí. Se hizo especial hincapié en la importancia de escuchar activamente a los demás, respetar otros puntos de vista y participar por igual. Además, se realizó una comprobación de que todos los miembros de la clase estaban al tanto de qué tarea debían desarrollar para cumplir con el proyecto *DFC* que habían diseñado.

Sesión 13 – 19.02.2021: Etapa Actúa IV

Durante la sesión 13 de la implementación de la metodología *DFC* que hemos decidido titular "desarrollo de prototipos", los estudiantes se han concentrado en diseñar sus propias ideas y plasmar sus prototipos de proyecto en un entorno supervisado. Debido a los escasos recursos, el tiempo que el centro ha permitido al alumnado participar en la actividad *DFC*, el alumnado consideró que realizar un mural

con personalidades famosas de origen romaní acompañados de sus respectivas biografías sería una buena forma de dar a conocer a toda la comunidad educativa una perspectiva distinta de la cultura gitano-romaní. Así como una herramienta con la que visibilizar la comunidad gitana y su cultura en el entorno del centro educativo. Las actividades llevadas a cabo por parte del alumnado fueron:

- Construcción de prototipos o modelos: el alumnado tuvo que enfrentarse a la tarea de diseñar y construir prototipos o modelos de las ideas que habían propuesto como parte del proyecto *DFC*. Al tratarse de un prototipo el alumnado hizo uso de folios para hacer varios bocetos del mural final que finalmente desarrollarían. Este boceto incluía enfoques creativos para transmitir sus pensamientos visualmente. Entre ellos, una lista de personalidades influyentes a nivel internacional de origen gitano-romaní; anotaciones sobre la estética que querían que tuviera el mural; o dónde querían que estuviera ubicado el mural entre otras muchas ideas.
- Puesta a prueba e iteración: La doctoranda indicó a los estudiantes que debían poner a prueba sus prototipos solicitando comentarios de sus compañeros, profesores y familiares. Esta tarea fue asignada para que el alumnado pudiese realizarla fuera del tiempo lectivo y para que pudieran procesar el *feedback* (positivo o negativo) que su comunidad educativa tuviera de su trabajo. Mediante esta actividad, la doctoranda consideró que el alumnado podría analizar la importancia de la iteración, así como la puesta en valor de la mejora continua. En otras palabras: el alumnado participante tenía que pensar en cómo se podrían mejorar los prototipos presentados teniendo en cuenta los comentarios que han recibido.

Sesión 14 – 24.02.2021: Etapa Actúa V

La sesión 14 del proyecto *DFC* se llevó a cabo bajo el título “Comentarios y Reflexión” y fue pensada para que los estudiantes usasen los 50’ minutos de la sesión para concentrarse en analizar los comentarios que recibieron sobre sus trabajos, pensar de forma crítica sobre su trabajo y modificar el proyecto *DFC* según fuera necesario. Las actividades que se realizaron para ello fueron:

- Recopilación de comentarios: el alumnado recopiló los comentarios que han recibido por parte de su comunidad educativa acerca del boceto del proyecto *DFC* realizado (siempre comentarios constructivos). Estos comentarios son a su vez datos cualitativos que nos ayudan a conocer la eficacia del proyecto.
- Reflexión grupal: Los últimos 15 minutos de la sesión grupal se dedicaron a llevar a cabo una reflexión grupal a modo de tabla redonda. Mediante esta actividad, la doctoranda pudo conocer de primera mano cómo el alumnado había vivido la experiencia de trabajar con la metodología *DFC*, los problemas que experimentaron, así como las lecciones que aprendieron durante la duración del proyecto hasta el momento.

En esta sesión, el alumnado concluyó que como proyecto *DFC* llevarían a cabo un mural representativo de personalidades de origen gitano. Muchas de estas, personalidades que ellos mismos desconocían que fueran de etnia gitana y con las que ya habían “entrado en contacto” con anterioridad cuando se desarrolló el juego: “Who’s who?”. Sin embargo, consideraron que más allá de simplemente poner sus fotos sobre un mural, querían dar a conocer a la comunidad educativa que esas personalidades, además de ser gitanos, tenían profesiones importantes y que en consecuencia no eran conocidos por el hecho de ser o pertenecer a una etnia en particular, sino por el trabajo que desempeñaban. Para ello, creyeron necesario aprender a escribir biografías y, en consecuencia, esta investigadora dedicó dos sesiones extra (fuera del calendario de trabajo del proyecto de implementación de la investigación) a explicar qué es una biografía y proporcionarles una guía de como redactar una, para que el alumnado pudiera redactar las biografías. Previamente se solicitó permiso a la dirección del centro y a la profesora del grupo. En consecuencia, como el contenido de los ejercicios de escritura de las biografías contenía vocabulario y aspectos gramaticales que el alumnado debía conocer, ambas partes estuvieron de acuerdo. Además, dichos conceptos también están vinculados al currículo de 1º de la ESO y la jefatura del centro consideró que dichas actividades deberían tenerse en cuenta para la evaluación del alumnado. [Ver ANEXOS p.376]

Sesión Extra-1 – 26.02.2021: How to write a biography? I [Ver ANEXOS p.376]

Como adelantamos en la explicación de la sesión anterior, se acordó realizar dos sesiones extra con la finalidad de poder orientar al alumnado a la hora de generar las biografías que ellos mismos habían determinado que tenían que formar parte del proyecto *DFC* que deseaban elaborar. Para ese fin, la Doctoranda elaboró diversos materiales que servirían de apoyo de cara a trabajar y repasar ciertos contenidos gramaticales y de vocabulario. [Ver ANEXOS p.376] En primer lugar, se compartió con el alumnado mediante el proyector del aula una presentación de PowerPoint donde la doctoranda elaboró una breve biografía del poeta español Federico García Lorca tal y como se observa en la figura 6.

Figura 6. Ejemplo de biografía

<small>UNIVERSIDADE DA CORUÑA</small> <small>Jennifer Meléndez Luces</small> <small>PhD. Student in Equity and Innovation in Education</small>	Name of famous person	Federico García Lorca is a Spanish writer.	Famous Achievement
	Personal Information	He is born in Fuente Vaqueros (Granada) in 1898.	
	Family Life	His mother is a schoolteacher, and his father is the owner of some fields in the countryside. He has also a brother and two sisters.	
	Personal Information	When he is 9 years old, he moves to Granada with his family. There he studies Humanistic Studies and Law.	
	Personal Information	Later, in 1919, he moves to Madrid. There he lives in a Student's Residence Hall where many intellectuals (writers, painters, philosophers) live too.	
	Famous Achievement	While in Madrid, he writes "Libro de Poemas" and "El maleficio de la mariposa".	
	Important Events	In 1929, he travels to New York and the trip is one of the most inspiring experiences the writer had ever had.	
	Famous Achievement	After this trip, he creates a theatre company called "La Barraca".	
Interesting Facts	In 1928, Federico publishes his book Gypsy Ballads (Romancero Gitano). This book that later inspired many songwriters and singers such as Camarón de La Isla.		
Personal Information	The 19 th of August of 1936, he dies near Granada after being killed by Franco's Regime.		

<small>UNIVERSIDADE DA CORUÑA</small> <small>Jennifer Meléndez Luces</small> <small>PhD. Student in Equity and Innovation in Education</small>	Personal Information ¿Quién es? ¿Cuándo nació? ¿Dónde? ¿Dónde vivió? ¿Sigue viva esta persona?	<h2 style="font-family: cursive;">Famous Person Report</h2>	Family Life ¿Cómo era la vida de esta persona cuando era un niño? ¿Tuvo familia? Aporta detalles sobre la vida de esta persona.
	Name of famous person		
	Important Events ¿Qué eventos importantes han tenido lugar en la vida de esta persona?		Interesting Facts ¿Hay algún otro detalle interesante sobre la vida de esta persona?
	Famous Achievement ¿Porqué esta persona es famosa? ¿Que hizo? ¿inventó o descubrió algo? ¿Ayudó a otras personas? Aporta detalles.		

Nota. Materiales didácticos elaborados por Jennifer Meléndez Luces

Tal y como se puede ver en la Figura 6, se emplearon diversos colores a la hora de segmentar el texto redactado por la doctoranda a modo de ejemplo. Y dicho código de colores se usó mediante asociación con la tabla entregada a los alumnos para que redactasen sus propias biografías. Este método de realizar una asociación por colores

nos ha permitido a su vez poder establecer el orden de la redacción. La segmentación de esta actividad en tareas más pequeñas y pasos más fáciles de manejar es lo que en educación se conoce como “*Scaffolding*¹⁴”. El objetivo de usar el “*Scaffolding*” (andamiaje en castellano) ha sido el de ayudar a los participantes en la actividad a desarrollar sus habilidades y conocimientos gradualmente, para que puedan completar la tarea por su cuenta.

Sesión Extra-2 – 02.03.2021: How to write a biography? II [Ver ANEXOS p.376]

La segunda sesión Extra se dedicó en su totalidad a acompañar al alumnado en la redacción de las biografías. Para ello, la profesora del grupo, junto con la profesora de refuerzo y la doctoranda supervisaron el trabajo durante los 50’ de clase resolviendo las dudas que iban surgiendo en tiempo real entre los alumnos.

Sesión 15 – 03.03.2021: Etapa Actúa VI

La presente sesión – número 15 – estuvo orientada a la “Revisión e implementación del plan de acción” y estuvo destinada a que los alumnos terminasen su proyecto y el plan de acción de acuerdo con los comentarios y conocimientos obtenidos durante las sesiones precedentes. El alumnado pasó el boceto final por el que se habían decidido en la sesión anterior al papel final del mural que fue ubicado en el pasillo principal del Instituto, próximo a la entrada del centro y a la biblioteca. Este pasillo está ataviado con corchos para exponer los trabajos del alumnado y una sección de este se destinó al proyecto *DFC* del alumnado de 1º de la ESO. La doctoranda, además, animó al alumnado a que preparase una “campana de lanzamiento” del proyecto con el objetivo de que pudieran celebrar sus logros y generar, a su vez, conciencia de la importancia de crear una sociedad más inclusiva y equitativa.

Sesión 16 – 10.03.2021: Etapa Actúa VII

¹⁴ Wood, D. J., Bruner, J. S. and Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89-100.

La sesión 16 de la etapa “Actúa” se dedicó a ultimar los detalles del mural elaborado por el alumnado, así como a la colocación del mural en el pasillo asignado junto con la decoración de este.

Fase 4: Compartir

La siguiente etapa en el proceso del proyecto de acuerdo con la metodología *Design for Change* se conoce como "Compartir". En esta etapa, el énfasis está en desarrollar una mentalidad abierta y comunicar la influencia positiva que la iniciativa ha tenido en los demás. En esta etapa, los estudiantes desarrollan la capacidad de construir una creencia en la mentalidad del "YO PUEDO" y comienzan un efecto dominó con un cambio positivo simplemente compartiendo sus proyectos y motivando a otros a hacer lo mismo.

En esta etapa, además, se alienta a los estudiantes a convertirse en narradores y discutir libremente sus experiencias, éxitos y lecciones del proyecto en la parte "Compartir" del proceso. La siguiente es una lista de componentes y acciones importantes que se involucran en este paso:

- Antes de presentar su proyecto a otros, los estudiantes deben tomarse un tiempo para pensar en el proceso por el que pasaron para completarlo y elegir los componentes de su proyecto que tuvieron la influencia más significativa. Pueden tener una conversación grupal sobre las cosas que han aprendido, los obstáculos que han vencido y las buenas mejoras que han visto.
- Se anima a los estudiantes a convertirse en excelentes narradores al compartir sus experiencias y las consecuencias de sus proyectos con otros. Esto les ayudará a contar mejores historias. Tienen la opción de usar una variedad de formatos, como narraciones escritas, películas, presentaciones o incluso hablar en público. El enfoque principal debe ser alentar y energizar a otras personas para que se involucren y sean el cambio que quieren ver en el mundo.

Los estudiantes deben reflexionar sobre los diversos métodos de difusión disponibles para que puedan compartir sus proyectos con una audiencia más amplia. Esto podría tomar la forma de asambleas escolares, reuniones comunitarias, fuentes

de medios locales, plataformas de redes sociales o incluso presentaciones de proyectos especializados. Deben adaptar su comunicación a la demografía de la audiencia objetivo y esforzarse por hacer llegar su mensaje a la audiencia potencial más amplia.

- Celebrar y reconocer: finalmente, es importante que los estudiantes no solo reconozcan sus propios logros, sino que también reconozcan el trabajo de todos los demás que formaron parte del proyecto. Reconocimientos, certificados, premios o simplemente la admiración pública son métodos válidos para lograr este objetivo. Los estudiantes obtienen la motivación para seguir marcando la diferencia y la inspiración para alentar a otros a unirse a su causa cuando se reconoce su esfuerzo.

Los alumnos participantes pueden expandirse más allá de su proyecto inmediato con la ayuda de la etapa "Compartir" de la metodología del proyecto *DFC*. Este paso permite a los estudiantes elevar su efecto e inspirar a otros. Instan a las personas a tomar medidas en sus propias comunidades compartiendo sus experiencias y relatos de logros con la esperanza de cultivar una creencia en el potencial de un buen cambio e inspirar a otros a tomar medidas.

Sesión 17 – 17.03.2021: Etapa Comparte I

Durante esta sesión, el alumnado ha emprendido un acto transformador con el objetivo de cambiar la realidad de su centro educativo y, en consecuencia, su propia realidad. Se les animó a desarrollar y construir una presentación de su proyecto *DFC* titulado en idioma romaní "Dik i na bistar" (*Look and never forget*) y que en castellano significa "Mira y nunca olvides" que fuese atractiva para sus compañeros de otros cursos académicos, así como a incluir experiencias personales o anécdotas que hayan vivido durante la realización del proyecto.

Los alumnos, en su conjunto y como equipo, decidieron preparar una presentación con la que explicaban que el mural, que incluye una amplia variedad de palabras romaníes elegidas por el alumnado y que, además, estaba adornado con la bandera gitana les había servido como testimonio visual de su compromiso con el proyecto y

con la cultura de aquellos compañeros de etnia gitana del IES Plurilingüe Rafael Dieste. En su presentación explicativa, también hablaron de los estereotipos que siempre se les atribuye a la comunidad gitana y añadieron breves resúmenes de las distintas figuras romaníes y gitanas que habían trascendido las normas sociales para asumir diversos roles con el objetivo de combatir dichos estereotipos. Para finalizar su presentación decidieron elaborar preguntas de reflexión para posteriormente lanzar a su público, extendiéndoles una invitación a sus compañeros de otros cursos y comunidad educativa para que investiguen y exploren, antes de juzgar una cultura.

Sesión 18 – 24.03.2021: Etapa Comparte II

La sesión 18 de la Etapa Comparte se dedicó íntegramente a que los alumnos acabasen de preparar sus presentaciones. Para ello, hicieron varias representaciones en el aula a modo de simulacro y tomaron nota de aspectos a mejorar. También establecieron varios turnos de representación. Sabían que recibirían a muchos grupos uno tras otro y, en consecuencia, no querían acaparar el turno de palabra, sino que decidieron hacer pequeños grupos para que todos pudieran hablar y explicar desde su punto de vista su experiencia y la importancia del proyecto que habían desarrollado.

Sesión 19 – 07.04.2021: Etapa Comparte III

La sesión 19 sirvió como el último ensayo para los alumnos. Además, también quisieron realizar pequeños retoques en el mural que ya estaba ubicado en el pasillo. Otros alumnos decidieron hacer carteles de señalética guiando a la comunidad educativa al punto de encuentro para la presentación, así como con los turnos que se habían establecido para que la comunidad educativa participase en las presentaciones.

Sesión 20 – 08.04.2021: Divulgación ante la Comunidad Educativa y Celebración del Día Internacional del Pueblo Gitano

El 8 de abril tiene lugar la celebración del Día Internacional del Pueblo Gitano. Debido al número de alumnos de etnia gitana que asisten al IES Plurilingüe Rafael Dieste el centro celebra este día con varios actos conmemorativos. Por ejemplo, en

mi primera inmersión en el centro – realización de las prácticas del máster de formación del profesorado durante el curso académico 2014/2015 – llevamos a cabo una representación teatral basada en la adaptación de “Romeo and Juliet” de William Shakespeare. Que, además, el alumnado adaptó al contexto de la cultura gitana que forma parte de su día a día. Para la celebración correspondiente al curso 2020-2021, el centro invitó al Secretariado Gitano al centro para que llevaran a cabo una sesión de difusión de la cultura gitana. Sin embargo, el único alumnado que asistió a esta jornada fue alumnado gitano. No obstante, el alumnado participante en el proyecto *DFC* planteó la divulgación de su mural para toda la comunidad educativa y se invitó a todo el alumnado, profesorado y personal del centro a la presentación de este. Los alumnos de 1º prepararon una pequeña presentación que tuvo lugar en el pasillo en el que estaba ubicado el mural; los demás grupos de la ESO y Bachillerato fueron acercándose de uno en uno junto con sus profesores para que los creadores del mural les explicasen su experiencia desarrollando el proyecto *DFC* y el objetivo de haber desarrollado tal proyecto. Esta divulgación de los resultados de la implementación del proyecto *DFC* para la inclusión del alumnado de etnia gitana en el aula de referencia ha formado parte de la fase “Compartir”.

Fase 5: Evoluar

Sesión 21 – 14.04.2021: Etapa Evolúa I

La etapa evolúa, tal y como hemos explicado anteriormente consiste en una mezcla entre evolución y evaluación cuyo objetivo es: “proyectar la mirada hacia el futuro para imaginar nuevas acciones que puedan enriquecer el trabajo realizado” por el alumnado (Guía *DFC*, 2022). Así mismo, esta etapa invita a los participantes a llevar a cabo una reflexión a nivel personal, así como grupal para intentar ver más allá del proyecto que han desarrollado. Es importante recalcar que esta etapa está pensada para ser realizada en un tiempo de entre un a tres horas. Sin embargo, en nuestro caso particular, nos hemos adaptado al tiempo permitido por el centro para trabajar con el alumnado: una sesión de 50 minutos. El material necesario para llevar a cabo esta etapa consiste en: folios, lápices, rotuladores y «Post-its».

Una vez se expuso el proyecto ante la Comunidad Educativa (personal docente y no docente del centro, familias y miembros del AMPA y alumnado), se realizó una sesión de reflexión con el alumnado que tuvo la oportunidad de participar en la implementación del proyecto bajo la metodología *DFC*. Durante esta sesión, los alumnos pudieron reflexionar sobre las acciones que llevaron a cabo, así como la experiencia de la que fueron partícipes. Para ello desde *DFC* se “proporcionan” dos herramientas sencillas para la evaluación. Estas herramientas son las que permiten al alumnado “reflexionar” e “imaginar” sus proyectos más allá del momento presente y constan de: “Anécdotas” y “Diferente, difícil y aprendido”.

- **Herramienta “Anécdotas”**

Con el fin de implementar esta herramienta de evaluación, los alumnos tuvieron que dibujar una anécdota que les hubiese ocurrido durante el desarrollo del proyecto y que haya despertado en ellos algún tipo de emoción. Tal y como podemos ver en la siguiente figura 7:

Figura 7. Ejemplos del resultado de la herramienta “Anécdotas”



Nota. Ilustraciones llevadas a cabo por el alumnado participante del IES Plurilingüe Rafael Dieste

Cuando finalizaron los dibujos – individuales –, tuvieron que presentárselos a sus compañeros mientras iban comentando cada anécdota. De igual modo, según iban presentando sus dibujos, tenían que pegarlos en un mural de papel continuo para que todo el mundo pudiera verlas.

- **Herramienta “Diferente, difícil y aprendido”**

Para poder llevar a cabo la otra herramienta de evaluación que proporciona *DFC*, los alumnos fueron divididos en grupos de 7 grupos de 3 y un grupo de 4 (recordemos

que el grupo en el que se ha llevado a cabo la investigación estaba conformado por 25 alumnos). Los grupos se realizaron de forma aleatoria con la aplicación online *Rakko Tools* <https://es.rakko.tools/tools/59>. Como equipo, los alumnos deben llegar a establecer un consenso sobre aquellos aspectos del proyecto que les hayan parecido DIFERENTES, algo DIFICILES y comentar algo que hayan APRENDIDO. Estos tres aspectos deberán escribirlos en un *Post-it* y, a continuación, lo pegarán en 3 murales o paneles – también de papel continuo – en los que aparecen las siguientes preguntas tal y como establece la metodología *DFC*: “¿Qué nos ha parecido diferente?”, “¿Qué nos ha parecido difícil?” y “¿Qué hemos aprendido?”. Después procedimos a leer todos los comentarios en alto y debatirlos entre todos los participantes. Los alumnos de esta forma pudieron manifestar su acuerdo, así como su desacuerdo con las ideas que fueron saliendo poco a poco.

Así mismo, es importante destacar que los alumnos en todo momento tuvieron que utilizar el inglés y solo se les permitió hacer “code-switching” (inglés + español) en aquellos casos en los que desconocían el vocabulario para poder hacerlo. Además, siempre tuvieron el apoyo de la persona a cargo de la investigación, así como del profesor acompañante.

Esta sesión de evaluación y evolución sirvió al alumnado para traspasar los márgenes de su propio proceso de “investigación en el aula” con el que pudieron conocer más de cerca la cultura perteneciente a la minoría étnica de la comunidad gitana y reflexionar sobre el gitanismo fuera y centro de su entorno educativo. Con dichas reflexiones y con un breve adelanto de lo que haríamos el próximo y último día, cerramos la sesión 21.

Sesión 22 – 21.04.2021: Etapa Evolúa II

En esta última sesión que hemos programado llevaremos a cabo la actividad *DFC* “Start, Stop, Continue”. Para ello continuamos con la división de grupos con la que ya habíamos trabajado en la sesión anterior y se les pidió que reflexionasen sobre los siguientes aspectos:

- **START:** Reflexionar sobre algo que no pudieron o no tuvieron tiempo de hacer mientras trabajaban la metodología *DFC* pero que hubieran querido hacer,
- **STOP:** Pensar sobre algo que si hayan hecho pero que consideren que no debería volver a hacerse,
- **CONTINUE:** Pensar en aquellos aspectos que consideren importantes mantener para el buen desarrollo del trabajo enfocado en la metodología *DFC*.

Mediante esta dinámica se pudo observar qué aspectos sirvieron al alumnado objeto de estudio y que aspectos no calaron tanto como esperábamos. Así mismo, la puesta en práctica de estas dinámicas de evaluación nos ha servido para comprender mejor el funcionamiento de *DFC* y reflexionar sobre cómo seguir mejorando el entorno en el que se encuentra la comunidad educativa. Además, sirvió para que los alumnos propusieran nuevas ideas de proyectos que les gustaría poder llevar a cabo a corto-medio plazo.

3.6.3 Esquema resumen de las sesiones

A continuación, se incluye una tabla resumen de las fases y sesiones (ver tabla 7) que tuvieron lugar durante la implementación de las metodologías *DFC* y *CRT*, que constituyen la investigación-acción en el aula:

Tabla 7. Tabla resumen de las sesiones

FASE	SESIÓN	DESCRIPCIÓN	FECHA
Presentación	<i>Sesión 1</i>	Presentación y toma de contacto con el alumnado	04.11.2020
	<i>Sesión 2</i>	Presentación del proyecto	11.11.2020
Siente	<i>Sesión 3</i>	Presentación de las etapas <i>DFC</i> y primera toma de contacto con la búsqueda de problemas existentes en su comunidad educativa.	18.11.2020
	<i>Sesión 4</i>	Los grupos comparten los focos de acción que determinaron en la sesión anterior y se decide sobre que foco de acción trabajará toda la clase.	25.11.2020
Imagina	<i>Sesión 5</i>	En grupos los alumnos determinan posibles soluciones al foco de acción con el que han decidido trabajar.	02.12.2020
	<i>Sesión 6</i>	Creación de prototipos del proyecto en pequeños grupos de trabajo.	09.12.2020
	<i>Sesión 7</i>	Desarrollo del plan de acción del proyecto.	16.12.2020

	<i>Sesión 8</i>	Determinación de roles de cada miembro del equipo, establecer los recursos necesarios, determinar el cronograma.	13.01.2021
	<i>Sesión 9</i>	Puesta a punto y refinamiento de las ideas elaboradas.	20.01.2021
Actúa	<i>Sesión 10</i>	Repaso de la etapa “imagina”, revisión de los objetivos del proyecto y revisión mediante Check-list de que dichos objetivos sean “S.M.A.R.T.”	27.01.2021
	<i>Sesión 11</i>	Identificación de recursos y tiempo de investigación.	03.02.2021
	<i>Sesión 12</i>	Desarrollo de técnicas de trabajo en equipo y comunicación.	10.02.2021
	<i>Sesión 13</i>	Desarrollo de prototipos.	19.02.2021
	<i>Sesión 14</i>	Comentarios y reflexión sobre los prototipos.	24.02.2021
	<i>Sesión Extra-1</i>	Sesión dedicada a la explicación acerca de cómo escribir una Biografía mediante el uso de materiales diseñados por la doctoranda.	26.02.2021
	<i>Sesión Extra-2</i>	Sesión dedicada a que el alumnado redactase las Biografías de las personalidades gitanas que ellos mismos eligieron protagonistas de su mural.	02.03.2021
	<i>Sesión 15</i>	Revisión e implementación del plan de acción.	03.03.2021
	<i>Sesión 16</i>	Ultimar detalles del mural.	10.03.2021
Comparte	<i>Sesión 17</i>	Preparación de la presentación que llevarán a cabo el día 8.04.2021	17.03.2021
	<i>Sesión 18</i>	Continúan con la preparación de la presentación, realización de simulacros y división de la presentación.	24.03.2021
	<i>Sesión 19</i>	Ensayo final, preparación de señalética y turnos de las presentaciones.	07.04.2021
	<i>Sesión 20</i>	Comunicación a la Comunidad Educativa y Celebración del Día Internacional del Pueblo Gitano.	08.04.2021
Evolúa	<i>Sesión 22</i>	Sesión de reflexión.	14.04.2021
	<i>Sesión 23</i>	Actividad “start, stop, continue”.	21.04.2021

Fuente. Elaboración Propia.

3.6.4 Recursos y materiales empleados durante la intervención

Los materiales utilizados en este estudio fueron diversos y en todo momento adaptados a los parámetros establecidos por la metodología *Design for Change*. Podemos, además, dividirlos en materiales tangibles y fungibles, así como materiales intangibles: bolsas multiusos de plástico, palos planos de madera de colores (azul, rojo, verde y amarillo), notas adhesivas, papel continuo para la realización de

murales, cartulinas, cinta adhesiva, material de escritura (lápices, gomas, bolígrafos y rotuladores), plastilina, tijeras y pegatinas, entre otros.

Todos los materiales previamente mencionados fueron repartidos entre el alumnado excepto el papel continuo. Cada alumno y alumna recibió una bolsa multiusos de plástico con cierre zip debidamente desinfectadas e identificadas con su nombre con el fin de evitar que el alumnado tuviera que compartir el material. El único material que el alumnado “compartió” fue el papel continuo sobre el que quedó plasmado su trabajo de investigación y resolución de problemas a modo de mural que ellos mismos presentaron a la Comunidad Educativa: dirección, jefatura, departamento de inglés, departamento de artes plásticas, departamento de música y alumnado del centro, entre otros.

Además, se han empleado materiales pedagógicos diseñados específicamente para el desarrollo de las actividades *DFC* (Design for Change) con el fin de presentar la metodología en sí misma y, también, para fomentar la comunicación intercultural entre el alumnado participante. Dichas actividades corresponden a los títulos “Who is who?”, “How to write a biography?”, “Gelem, Gelem” and “Gypsy words”. Para más información, véase el [Ver ANEXOS p.376]. Todas las actividades fueron diseñadas teniendo en cuenta los conocimientos previos del alumnado de la lengua inglesa, así como las dificultades de aquellos alumnos cuyos conocimientos son inferiores a los de la media de la clase – alumnado con refuerzo –. La temática y el contenido de las actividades ha sido seleccionada en relación con el contexto educativo, así como a los aspectos culturales objeto de estudio: la cultura gitana. De igual modo, las actividades diseñadas, tenían como objetivo provocar un estímulo en el alumnado con el fin de mejorar las relaciones pluriculturales, especialmente, aquellas entre el alumnado perteneciente a la cultura mayoritaria y el alumnado perteneciente a la cultura minoritaria. Es necesario destacar, además, que todas las actividades complementarias que han sido diseñadas – salvo el Quiz de presentación – han sido motivadas por las inquietudes despertadas por el alumnado mientras llevaban a cabo su proceso de trabajo de la metodología *DFC*.

- Actividad “*Who’s who?*”: el alumnado analizando los estereotipos que nuestra sociedad occidental atribuye a la comunidad gitana, decidió tener en cuenta los rasgos físicos, ya que había un grupo de alumnos que consideraban que por los rasgos físicos era posible diferenciar a una persona gitana de una no gitana. Otros, en cambio, no estaban de acuerdo con esa afirmación. A raíz de este debate entre los alumnos, la doctoranda le preguntó al alumnado si querían aprender a hacer descripciones físicas para poder jugar al quién es quién en el aula. La doctoranda preparó una presentación para la próxima sesión en la que explicaba al alumnado como se realizaba una descripción física en inglés y, además, les entregó una hoja en la que se resumía todos los contenidos compartidos con ellos. Acto seguido, todo el alumnado junto con la doctoranda hicieron uso de la pantalla digital del aula para crear entre todos varios tableros de *Who’s who?* con personalidades de origen gitano o romaní. El alumnado, casi en su totalidad, se sorprendió al descubrir que varias celebridades internacionales eran de origen romaní.
- La actividad “*How to write a biography?*”, surge de la necesidad del alumnado de completar su proyecto *DFC*. Para el desarrollo de este, y basándose en los debates previos que tuvieron durante las diferentes fases de desarrollo de la metodología *DFC*, los alumnos llegaron a la conclusión de que había muchas personalidades de origen gitano o romaní que eran conocidas por sus logros a nivel nacional e internacional pero que se desconocía que fuesen gitanos. En consecuencia, el alumnado consideró que quizá dándole visibilidad a dichas personalidades y haciéndole ver a su comunidad educativa que había gitanos más allá de los estereotipos fijados por nuestra sociedad, podría verse a la comunidad y pueblo gitano con una mirada limpia y, que de esa forma, el alumnado de etnia gitana que recibe clases en el IES donde se lleva a cabo la investigación tuviera a su alcance referentes gitanos que les motivasen a continuar su educación. Para ello, el proyecto final no solo contaría con las imágenes y nombres de estas personalidades. Sino que, además, las imágenes estarían sobre folios doblados a la mitad a modo de libro o postal y en su interior se encontrarían las biografías de estas personas.

- Actividad “Gypsy Words”: otro de los debates llevados a cabo entre los alumnos y alumnas durante las distintas etapas de implementación de la metodología *DFC* estaba conectado con el “idioma gitano”. También conocido como “romaní”. Algunos alumnos ya habían convivido con anterioridad con alumnado gitano en su etapa de educación primaria y tenían conocimiento de ciertas palabras que sus compañeros y compañeras de origen gitano empleaban en su día a día. Después de enumerar muchas de estas palabras, al alumnado le surgió la duda de si estas palabras también eran empleadas por los gitanos en la lengua inglesa. Lo que los llevó a realizar una pequeña investigación haciendo uso del ordenador del aula sobre las palabras de origen gitano que todavía hoy podemos encontrar en el castellano y en el inglés. Para acompañar el mural final de su investigación, decidieron hacer un mural adicional, para poner a prueba el conocimiento de romaní de su comunidad educativa. Para ello, elaboraron una tabla comparativa entre castellano, inglés y romaní en papel continuo. Además, diseñaron piezas del mismo tamaño con palabras en los 3 idiomas escritas para que el público asistente a su presentación pudiera ir colocando con el propósito de establecer una relación entre estas palabras. Tanto el papel como las palabras tenían velcro para facilitar la movilidad de las piezas y que diversos miembros de la comunidad educativa pudieran resolver la tabla en repetidas ocasiones.

3.6.5 Diversidad en el aula

Tal y como se ha explicado con anterioridad al describir la muestra, la investigación-acción en el aula se llevó a cabo en una clase de 1º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en el que coexisten veintisiete alumnos (N =27) entre los que encontramos alumnado de origen diverso: cuatro alumnos de etnia gitana (N = 4), un alumno de origen ruso (N = 1) cuya lengua materna es el ruso y que presenta dificultades de aprendizaje debido a su escaso conocimiento de la lengua española, tres de origen africano (N = 3) cuya lengua materna tampoco es el español, lo cual implica también dificultades de aprendizaje por desconocimiento de la lengua vehicular, dos de origen latinoamericano (N = 2) con dificultades de aprendizaje

derivadas de las diferencias entre los sistemas educativos de origen y de destino, una alumna con Síndrome de Down (N = 1) y un alumno con espectro autista (N = 1).

La nueva Ley Educativa, Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), establece una reforma integral del sistema educativo español poniendo énfasis en la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como un enfoque fundamental para fomentar la educación inclusiva. Este marco educativo, arraigado en los principios de accesibilidad y equidad, busca brindar a todos los estudiantes, independientemente de sus diversas habilidades y antecedentes, las mismas oportunidades para acceder y participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La incorporación del DUA dentro de la LOMLOE refleja un claro cambio en las políticas educativas del sistema español, reconociendo la importancia de que el profesorado y el sistema educativo que rige nuestra sociedad se adapten a las necesidades y preferencias individuales del alumnado con el objetivo de promover su participación activa al igual que su éxito académico. Al adoptar este enfoque se reconoce que el alumnado posee fortalezas, desafíos y estilos de aprendizaje únicos que – en consecuencia – requieren un enfoque educativo más flexible y personalizado.

El Diseño Universal para el Aprendizaje, tal y como establece la LOMLOE, se basa en la creencia de que los entornos educativos deben diseñarse de manera que anticipen y aborden la diversidad de necesidades de todo el alumnado. Mediante la implementación de este enfoque se busca eliminar todas aquellas barreras que dificultan el aprendizaje de aquellos con NEE al proporcionar múltiples medios de representación, acción y expresión. De esta forma el DUA promueve la inclusión y fomenta un entorno de aprendizaje de apoyo que valora la diversidad. El marco legislativo actual representa una desviación notable de las promulgaciones de las leyes educativas anteriores, ya que manifiesta un énfasis perceptible a la hora de abordar los requisitos educativos únicos del alumnado con necesidades especiales.

El DUA es entendido como un marco integral e inclusivo que tiene como objetivo optimizar la experiencia de enseñanza y aprendizaje para todos los estudiantes, independientemente de sus estilos y necesidades de aprendizaje individuales. Este

marco reconoce la diversidad inherente entre los estudiantes y busca proporcionar un enfoque de instrucción flexible y adaptable que satisfaga los requisitos únicos de cada estudiante. En esencia, el DUA se basa en la creencia de que no existe un enfoque único para la educación; y enfatiza la importancia de reconocer y aceptar la variabilidad inherente en las habilidades, intereses y antecedentes de los alumnos. En consecuencia, haciendo uso de este enfoque se busca crear un entorno de aprendizaje inclusivo y equitativo que fomente el compromiso, la motivación y el logro de todos los estudiantes.

Uno de los principios clave del DUA es la provisión de múltiples medios de representación. Este principio reconoce que los alumnos tienen diferentes preferencias y fortalezas cuando se trata de percibir y comprender información. Al ofrecer información en varios formatos, como visual, auditivo o táctil, los educadores pueden garantizar que los estudiantes puedan acceder y comprender el contenido de una manera que se alinee con sus estilos de aprendizaje individuales. Esto no solo mejora la comprensión, sino que el marco operativo de esta entidad está guiado por un conjunto de tres principios fundamentales. Estos principios sirven como la piedra angular sobre la que se construyen las actividades de la organización y los procesos de toma de decisiones. Al adherirse a estos principios, la entidad tiene como objetivo garantizar la eficacia y eficiencia de sus operaciones, así como defender sus valores y objetivos fundamentales.

Dentro del contexto educativo español, la adopción de DUA no es solo un esfuerzo superficial sino más bien un compromiso profundamente arraigado con la excelencia educativa. La LOMLOE, como instrumento legislativo, sirve como catalizador para la integración de los principios del DUA a pesar de que la legislación en cuestión no explora ampliamente las complejidades de este concepto. En su lugar, subraya de manera efectiva la naturaleza imperativa de brindar a los estudiantes una amplia gama de oportunidades.

En consecuencia, y de acuerdo con la legislación, los Reales Decretos de las distintas Comunidades Autónomas reconocen la inclusión del Diseño Universal para el Aprendizaje como un componente integral alineado con diversos contextos de

aprendizaje. En concreto, el punto 4 del Artículo 5 del DECRETO 155/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia: “Las medidas organizativas, metodológicas y curriculares que se adopten se regirán por los principios del diseño universal para el aprendizaje” (p. 8). Y el punto 5 del Artículo 21 del DECRETO 156/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia: “La Consellería con competencias en materia de educación establecerá las condiciones de accesibilidad y diseño universal y los recursos de apoyo, humanos y materiales, que favorezcan el acceso al currículo del alumnado con necesidades educativas especiales, y de la adaptación de los instrumentos y, en su caso, de los tiempos y apoyos que aseguren una correcta evaluación de este alumnado. Asimismo, establecerá los procedimientos oportunos cuando sea necesario realizar adaptaciones que se alejen significativamente de los criterios de evaluación y de los contenidos del currículo, con el fin de dar respuesta a este alumnado que las precise, buscando permitirle el máximo desarrollo posible de las competencias clave” (p. 22).

Los enfoques metodológicos *Design for Change* y *Culturally Responsive Teaching* están profundamente entrelazados con los objetivos generales trazados por la LOMLOE y los principios establecidos en ella sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje. Ambos enfoques, convergen en su compromiso de fomentar entornos educativos inclusivos y equitativos que atiendan las diversas necesidades y antecedentes de todos los alumnos. El *DFC*, como enfoque metodológico, abarca un proceso sistemático y colaborativo que permite a los estudiantes identificar y abordar problemas del mundo real dentro de sus comunidades. Al involucrar a los estudiantes en un marco estructurado de empatía, ideación, creación de prototipos e implementación, este enfoque cultiva sus habilidades de creatividad y pensamiento crítico. Como resultado, el *DFC* se alinea armoniosamente con los principios del DUA, que abogan por la provisión de múltiples medios de representación, compromiso y expresión adaptándose a la variabilidad de las necesidades, habilidades, intereses y antecedentes culturales del alumnado. Por consiguiente, al integrar *DFC* en el panorama educativo, los educadores pueden promover de manera efectiva los

principios del DUA fomentando así un entorno de aprendizaje inclusivo y participativo que atiende las diversas necesidades y aspiraciones de todos los estudiantes.

De manera similar, el *CRT*, como enfoque pedagógico, enfatiza el reconocimiento y la validación de las identidades, experiencias y perspectivas culturales de los estudiantes dentro del entorno educativo. Al reconocer e incorporar los antecedentes culturales y los sistemas de conocimiento de los estudiantes, el *CRT* busca crear un entorno de aprendizaje receptivo, inclusivo y afirmativo. Este enfoque se alinea a la perfección con los principios del DUA, que enfatizan la importancia de proporcionar estrategias y materiales de instrucción culturalmente relevantes y receptivos. El enfoque pedagógico en consideración conlleva la utilización y expansión del conocimiento preexistente y las experiencias personales de los estudiantes, estableciendo así una congruencia con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, que pone un énfasis significativo en la incorporación de diversos métodos para involucrar y representar la información. Además, es imperativo reconocer que la implementación de la LOMLOE requiere una comprensión integral y el reconocimiento de los patrimonios culturales multifacéticos que poseen los estudiantes, un principio que se alinea con los principios del *Culturally Responsive Teaching*.

La LOMLOE, con su énfasis en la flexibilidad y la adaptabilidad, subraya la importancia de acomodar los antecedentes culturales únicos de los estudiantes dentro del marco educativo. Este reconocimiento de la diversidad es un aspecto fundamental de *CRT*, que aboga por un enfoque inclusivo que valora y respeta las diversas identidades culturales presentes en la población estudiantil. Al incorporar los principios de *CRT* en la implementación de la LOMLOE, las instituciones educativas pueden fomentar un entorno que no solo apoye el desarrollo académico de los estudiantes, sino que también fomente sus identidades culturales. En esencia, esta Ley Educativa incorpora principios que están profundamente arraigados en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, el *Design for Change* y el *Culturally Responsive Teaching*. Estas filosofías educativas, que comparten el objetivo común de promover la equidad y la inclusión, se integran a la perfección en el marco

general de la LOMLOE, lo que facilita el desarrollo de un sistema educativo integral que responda a las necesidades multifacéticas de los alumnos.

Por lo tanto, en el contexto de un aula heterogénea que comprende estudiantes de diversos orígenes culturales, incluidos estudiantes gitanos, rusos, africanos y latinoamericanos, así como estudiantes con discapacidades como el síndrome de Down y el trastorno del espectro autista, la implementación de diversas metodologías de instrucción sirve como catalizador para fomentar la inclusión y facilitar resultados de aprendizaje óptimos. Al emplear una variedad de enfoques pedagógicos que se adaptan a las necesidades y características únicas de cada subgrupo de estudiantes, los educadores crean un entorno que no solo abarca la diversidad, sino que también maximiza el potencial educativo de todos los participantes.

Se puede afirmar que la promulgación de la LOMLOE (Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación) ha abierto sin duda el camino de una trayectoria transformadora dentro del sistema educativo español, caracterizada por una apuesta por la inclusión, la adaptabilidad, y flexibilidad en el ámbito de la pedagogía y la adquisición de conocimientos. Esta reforma legislativa ha dado paso a un cambio de paradigma, anunciando una desviación de las prácticas educativas tradicionales y adoptando un enfoque más holístico y centrado en el estudiante. Por consiguiente, al priorizar la inclusión, esta ley pretende garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su origen, estatus socioeconómico o circunstancias individuales, tengan las mismas oportunidades para acceder y participar en una educación de calidad.

En conclusión, la alineación y sinergias observadas entre los principios establecidos por la LOMLOE con el Diseño Universal para el Aprendizaje, el Design for Change y el Culturally Responsive Teaching presentan un panorama muy alentador para el avance de la educación inclusiva en el contexto de España. Esto es particularmente evidente cuando estos enfoques se implementan dentro de las aulas que atienden a una población estudiantil diversa, que abarca individuos de minorías étnicas, así como aquellos con requisitos educativos especiales. La LOMLOE, como

instrumento legislativo, sirve como piedra angular para promover la educación inclusiva en España. Sus disposiciones enfatizan los derechos de las personas con NEE a recibir una educación que sea equitativa, accesible y adaptada a sus necesidades únicas. Al reconocer la importancia de las prácticas inclusivas, la LOMLOE sienta las bases para la implementación de estrategias que fomenten un entorno de aprendizaje inclusivo. Complementando la LOMLOE, el marco UDL ofrece un enfoque integral para el diseño del plan de estudios y las prácticas de instrucción que se adaptan a las diversas necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes. Siendo este un aspecto de vital importancia, ya que la conexión y permisibilidad entre el Diseño Universal de Aprendizaje con los enfoques Design for Change y Culturally Responsive Teaching, respalda el uso de los mismos.

3.6.6 Dificultades e inconvenientes durante la intervención

Uno de los aspectos que debemos tener en cuenta a la hora de analizar las dificultades e inconvenientes de llevar a cabo la implementación de la investigación-acción es la crisis sanitaria del COVID19 que tuvo lugar durante el curso académico 2019-2020. Curso durante el cual se inició por primera vez la implementación de la metodología *DFC* con un grupo de veinticinco alumnos (N = 23) todos ellos también de 1º de la ESO. Dicho grupo también tenía alumnado perteneciente a la etnia gitana (N = 6), alumnado perteneciente a otras culturas – mayoritariamente alumnado procedente de África, Sudáfrica y Latinoamérica – (N = 7) y alumnado con NEE (N = 1). Al inicio se creyó que el cierre de las aulas sería algo puntual durante un periodo de tiempo aproximado de 15 días.

Durante ese tiempo, la doctoranda intentó ponerse en contacto con el alumnado a través de la profesora titular del grupo y de las cuentas de email del alumnado. Sin embargo, se encontró ante la problemática de que muchos alumnos carecían de acceso a un ordenador al que poder conectarse para recibir clase de manera online, así como un acceso a internet que soportase el peso de plataformas como WebEx, Zoom o Skype. Así mismo, algunos de aquellos alumnos que sí tenían acceso a ordenadores, tenían que compartirlo con su familia: padres y madres teletrabajando; y, hermanos pequeños o mayores que también lo necesitaban para poder seguir con

su formación académica. En consecuencia, y teniendo en cuenta que la situación de cierre de aulas se prolongó más de lo esperado, se tomó la decisión de dar por finalizada la investigación durante el curso 2019-2020.

Debido a estos inconvenientes, y tras tomar las medidas Anti-Covid19 impuestas por el IES Plurilingüe Rafael Dieste¹⁵, se retomó la actividad durante el curso 2020-2021. No obstante, es necesario mencionar que, a pesar de que el primer proyecto “We have a Dream” podría haberse finalizado con el mismo alumnado durante el curso 2020-2021, ya que todos promocionaron y continuaban en el mismo grupo, esto no fue posible por decisión personal del profesorado de inglés encargado de impartir clase en el correspondiente grupo en 2º de la ESO. El grupo con el que se comenzó el nuevo proyecto *DFC* durante el curso 2020-2021 también pertenecía al curso académico de 1º de la ESO y presentaba similitudes en cuanto a edad (12 – 14 años), a la multiculturalidad y diversidad de este, así como en relación con el nivel de conocimiento en lenguas extranjeras y otras materias. Sin embargo, en este caso particular, se atisbó una brecha de conocimiento ocasionada por el repentino cierre de los Centros Educativos desde marzo hasta junio como medida para afrontar la Crisis Sanitaria del COVID19. Dicha brecha, parece estar, a su vez, ligada con el nivel educativo y de conocimiento de las familias. Este aspecto dificultó además la labor del profesorado.

Posteriormente, para el desarrollo e implementación del proyecto *DFC* en el IES Plurilingüe Rafael Dieste durante el curso académico 2020-2021 se tuvieron en cuenta las indicaciones establecidas por *DFC* España en la guía para la implementación de proyectos Design for Change: el grupo de trabajo debe estar formado por un mínimo de 20 y un máximo de 30 alumnos de forma que este número nos facilite organizar pequeños equipos o grupos de entre 4 y 6 alumnos. En nuestro caso, el grupo de 1º de la ESO que participó en el proyecto está formado por un total de 25 alumnos. El trabajo en grupos reducidos se llevó a cabo en 5 grupos de 5 personas. En un principio se intentó atajar esta problemática para la elaboración de las tareas grupales haciendo uso de las nuevas tecnologías como por ejemplo por

¹⁵ Conocimiento de los siguientes documentos: Protocolo COVID19 de la Consellería de Educación, Protocolo COVID19 del Centro, Plan de Contingencia y PCR Negativa.

medio de “rooms” creadas para cada grupo en Zoom, o la creación de tableros colaborativos en *Paddlet* y *Google Keep*. Sin embargo, tras consultarlo con el alumnado y sus familias, se volvió a ver el proyecto dificultado por la escasez de recursos tecnológicos a los que el alumnado tenía acceso fuera del aula. Esta problemática se unió al hecho de que la metodología *DFC* no contempla el uso de nuevas tecnologías para las tareas a desarrollar tanto en grupos extensos como en grupos reducidos, por lo que se consideró que la mejor opción era trabajar con todo el grupo – los 25 alumnos – mediante la organización de asambleas, debates y actividades específicas con las que el alumnado pudiera desarrollar su pensamiento crítico.

Otra de las dificultades encontrada a la hora de llevar al aula la propuesta metodológica de *DFC* fue la programación de las horas que había que dedicarle al proyecto. Como parte del proceso de planificación, *DFC* recomienda que – idealmente – los proyectos se desarrollen durante 5 días consecutivos en sesiones de entre 5 y 6 horas. Sin embargo, esta propuesta fue desestimada por el centro, ya que alteraría la jornada lectiva del alumnado y del profesorado. Por ese motivo, también nos vimos en la obligación de adaptar el tiempo del proyecto a la realidad del centro y de la disponibilidad horaria ofrecida por este. Teniendo en cuenta los tiempos estipulados en la Guía para facilitar proyectos *DFC*, debe organizarse alrededor de 20h y 30h de trabajo que, en nuestro caso particular, dividimos en 2+20 sesiones: Dos sesiones de observación en el aula (21 y 28 de Octubre) y 20 sesiones de *DFC*, que tuvieron comienzo el miércoles 4 de noviembre. Por consiguiente, todas las sesiones *DFC* tuvieron lugar los miércoles. Además, con el fin de facilitar la tarea de búsqueda de problemas al alumnado, acotamos el marco del trabajo al Centro Educativo, por lo que el alumnado tuvo que identificar problemas existentes en su IES y buscar soluciones factibles a dichos problemas.

De igual modo, y también debido a las restricciones por el COVID19 no se pudieron mover las mesas ni trabajar de forma grupal dentro del aula, ya que no se podía garantizar la seguridad del alumnado ni la distancia necesaria. Por ese motivo, hemos decidido utilizar la infraestructura del centro, así como aprovechar que el resto del alumnado del Instituto está en clase para utilizar espacios abiertos como el patio del

colegio. Para garantizar la distancia de separación entre los alumnos se colocaron unas marcas en el suelo – 1,5m de separación entre cada marca – y se establecieron 5 grupos de trabajo repartidos por el patio. Con el fin de monitorizar a los 5 grupos y controlar que la distancia entre alumnos se mantenía en todo momento, se contó con la colaboración de la profesora de inglés del grupo, así como con la Especialista de Audición y Lenguaje del centro.

Por otro lado, y a pesar de que el alumnado no estaba acostumbrado se empleó el *Code Switching* durante la realización de todas las actividades implementadas en el proyecto *DFC*. Es decir, la doctoranda empleó en todo momento el inglés en el aula para comunicar las instrucciones al alumnado y utilizó el español para solucionar y aclarar aquellas dudas que surgieron en el desarrollo de las actividades. Esta monitorización también permitió controlar que el alumnado utilizase la lengua inglesa como lengua vehicular en la medida de sus posibilidades. En consecuencia, cuando el alumnado no sabía decir algo en inglés, utilizó la pregunta: “How do you say (palabra) in English?” y la doctoranda en colaboración con la profesora y la Especialista en AL, solucionaron las posibles dudas e incongruencias lingüísticas. El alumnado, además, fue animado a tomar nota del vocabulario desconocido con el fin de crear su propio diccionario de términos.

3.6.7 Evaluación de la intervención

Para ejecutar con eficacia las iniciativas educativas en un entorno complejo y exigente, es necesario realizar una evaluación exhaustiva de las fortalezas y debilidades internas, así como identificar las posibilidades y amenazas externas. El uso del reconocido análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas, Oportunidades) sirve como un pilar fundamental en el ámbito de la planificación estratégica y la toma de decisiones, facilitando una evaluación y análisis integral Aliaga *et al.* (2018). En el marco de estudio de la presente investigación y en medio de las circunstancias inigualables de la epidemia de COVID-19, un análisis exhaustivo se vuelve imprescindible. Por tanto, en esta sección se lleva a cabo un examen DAFO con el objetivo de proporcionar información valiosa que favorezca la toma de

decisiones y contribuya a un avance integral en la enseñanza inclusiva del inglés como lengua extranjera.

Debilidades

Si bien la iniciativa de investigación exhibe fortalezas prometedoras, han surgido varios desafíos y debilidades durante su implementación. Un impedimento crítico reside en la accesibilidad limitada a la tecnología que con la que se encontró una proporción significativa de estudiantes durante el cierre de las aulas derivado de la crisis sanitaria del COVID-19. Esta brecha digital restringe su participación en iniciativas de aprendizaje a distancia e impide un compromiso equitativo con el desarrollo del proyecto. La interrupción educativa repentina generada por la pandemia ha resultado, también, en una pausa en la progresión académica y la adquisición de conocimientos de los estudiantes. Esta interrupción, junto con los desafíos que ya supone de por sí el aprendizaje de un idioma extranjero puede afectar al impacto educativo del proyecto.

Además, la adaptación de los tiempos de duración de las sesiones, requeridos por las limitaciones establecidas por el centro educativo, se desvía del marco de tiempo recomendado descrito por el marco de *Design for Change (DFC)*. Esta desviación tiene el potencial de afectar el alcance del proyecto, afectando la profundidad de los esfuerzos de exploración y resolución de problemas de los estudiantes. Además, el compromiso del proyecto con una cohorte más pequeña de estudiantes, aunque refleja las limitaciones, compromete potencialmente la diversidad de perspectivas y puntos de vista que podrían enriquecer los resultados de la investigación. Por último, un dato alarmante se refiere al trato desigual de los estudiantes gitanos en comparación con sus contrapartes no gitanas por parte de profesores, personal no docente y compañeros del centro educativo. Esta disparidad, que trasciende las interacciones académicas, corre el riesgo de socavar la experiencia educativa de los estudiantes gitanos, impidiendo su compromiso, motivación y sentido de pertenencia. Abordar este problema requiere una revisión de las prácticas pedagógicas, el diseño del plan de estudios y la formación de docentes para fomentar

un entorno de aprendizaje más inclusivo y justo. A continuación, se muestran estas debilidades en la Figura 8.

Figura 8. Debilidades

- **Interrupción educativa:** el cierre repentino de los Centros Educativos debido a la situación de crisis sanitaria derivada del COVID-19 provocó una rotura en el progreso y desarrollo educativo del proyecto *DFC* por parte del alumnado, afectando a la continuidad del proyecto durante el curso académico 2019-2020. Esto supuso, además, que en el curso 2020-2021, y una vez autorizado por el centro educativo, el proyecto tuviera que comenzar a implementarse de nuevo, empezando de cero, y con un nuevo grupo de estudiantes.
- **Acceso limitado a la tecnología durante el curso 2019-2020:** una vez se cerraron los centros educativos debido al COVID-19 nos vimos ante la dificultad de que muchos estudiantes carecen de acceso a ordenadores, así como a conexiones de internet en sus domicilios. Bien por falta de recursos económicos, bien porque en el domicilio solo hay un ordenador para toda la familia.
- **Trato diferente del alumnado por parte del profesorado:**
- **Dominio del idioma:** a pesar de que en un inicio se planteó que la comunicación tendría que tratar de hacerse mayormente en inglés, tras la realización de la prueba de nivel inicial se vieron las limitaciones del alumnado. En consecuencia, se consideró que hacer uso de la comunicación exclusivamente en inglés podría afectar a la comprensión y participación del alumnado en el proyecto.
- **Duración alterada del proyecto:** la guía de implementación de los proyectos *DFC* establece las sesiones, así como la duración mínima y máxima de cada una de estas. Sin embargo, nuestro proyecto tuvo que adaptarse y ajustarse a las limitaciones impuestas por el centro educativo, lo que hizo que nos desviásemos de la duración recomendada, lo que podría afectar la profundidad del compromiso y los resultados de la investigación.

Amenazas

Si bien el esfuerzo de investigación muestra fortalezas y oportunidades prometedoras, ciertas amenazas merecen una consideración en la presente sección. El impacto persistente de la pandemia de COVID-19 en curso durante el curso año académico 2020-2021 sigue siendo una amenaza destacada, que impidió las interacciones cercanas o el acceso a los recursos compartidos pudiendo poner el riesgo el logro de los resultados deseados del proyecto. Las barreras del idioma que enfrentan los estudiantes, si bien se abordan a través de la instrucción bilingüe, pueden presentar desafíos en términos de comunicación y comprensión efectivas, lo que podría afectar la calidad y la profundidad del compromiso del proyecto. La pronunciada desigualdad en el acceso a la tecnología y los recursos en todo el alumnado representa una amenaza general que magnifica las disparidades existentes e influye en los niveles diferenciales de participación y contribución. Además, la adaptación de la duración del proyecto para dar cabida a las limitaciones establecidas por IES plantea preocupaciones sobre la medida en que se puede lograr la resolución integral de problemas y la exploración en profundidad dentro del marco de tiempo definido. Por último, el nivel de apoyo educativo, especialmente en lo que respecta al idioma y las necesidades de aprendizaje, podría afectar potencialmente la capacidad de los estudiantes para comprender y participar plenamente en el proyecto, lo que en consecuencia afectaría el logro de resultados óptimos. A continuación, se muestran estas amenazas en la Figura 9.

Figura 9. Amenazas

- **Impacto continuo de COVID-19:** la interrupción del proceso de investigación debido a la pandemia limitó el desarrollo de esta durante el curso 2019-2020. Así mismo, la falta de asistencia por motivo de bajas médicas del alumnado por contagios de COVID-19 durante el curso 2020-2021 junto con las limitaciones de interacción entre las personas, así como el acceso y uso de recurso, ha afectado la implementación del proyecto.
- **Desigualdad en el acceso a recursos:** la disparidad en el acceso a nuevas tecnologías y recursos entre el alumnado dependiendo de su situación

socioeconómica puede conllevar que las experiencias de aprendizaje sean percibidas por los alumnos de distinta forma, generando así desigualdades y afectando a los resultados del proyecto.

- **Restricciones de tiempo:** tener que adaptar los tiempos establecidos por la Guía de implementación para proyectos *DFC* a las exigencias del centro educativo puede limitar la profundidad de la exploración del proyecto y el tiempo disponible para la resolución de los problemas que puedan surgir a la hora de llevar a cabo cada fase del *DFC*.
- **Apoyo educativo:** el apoyo limitado por parte de aquellas familias sin recursos o con carencias educativas podría impedir el desarrollo de las capacidades de los alumnos.

Fortalezas

Una de las fortalezas más notables de la presente tesis de doctoral de investigación en educación reside en el compromiso decidido e inquebrantable demostrado por la doctoranda en su firme búsqueda de implementar el proyecto de investigación-acción basado en la metodología de Design for Change (*DFC*), incluso frente a los obstáculos de enormes proporciones presentados por la pandemia mundial de COVID-19 los cuales no tienen precedentes y han sido de gran alcance. Además, vale la pena señalar que el proyecto aprovecha estratégicamente las ventajas inherentes de la composición diversa y multicultural del alumnado, que abarca una amplia gama de personas procedentes de diversos orígenes étnicos y culturales. La diversidad presente dentro del contexto educativo en el que se llevó a cabo la investigación ha servido como un entorno fructífero para el cultivo y desarrollo del aprendizaje intercultural, la mejora de las competencias interculturales y el fomento de una perspectiva integral entre los alumnos. De igual modo, vale la pena señalar que la adopción de un enfoque colaborativo, como lo demuestra la organización deliberada de pequeños grupos, representa una estrategia muy valiosa destinada a promover el proceso de resolución colectiva de problemas, fomentando

la interacción significativa entre pares y fomentando, además, el desarrollo de dinámicas eficaces de trabajo en equipo.

La demostración de ingenio y adaptabilidad se ejemplifica con la adaptación innovadora a las restricciones vigentes de COVID-19, que implica la utilización de espacios abiertos y el respeto meticuloso de los protocolos de distanciamiento social. Este enfoque estratégico no solo aborda los desafíos que plantea la pandemia, sino que también subraya la capacidad de pensar de manera creativa y abordar de manera efectiva las limitaciones impuestas por las circunstancias actuales. Al aprovechar los espacios al aire libre disponibles y adherirse a pautas estrictas con respecto a la proximidad interpersonal se ha podido mitigar de manera proactiva el riesgo de transmisión viral sin dejar de participar en actividades esenciales para la implementación del proyecto *DFC* y mantener una apariencia de normalidad. Además, vale la pena señalar que la hábil utilización de la comunicación bilingüe, en la que las instrucciones se transmiten de manera efectiva tanto en inglés como en español, sirve como un enfoque pedagógico notable que no solo promueve una comprensión, sino que también mejora la participación y la participación entre los estudiantes. A continuación, se muestran estas fortalezas en la Figura 10.

Figura 10. Fortalezas

- **Dedicación de la doctoranda:** la doctoranda ha demostrado un fuerte compromiso con la implementación del proyecto de investigación-acción basado en Design for Change y Culturally Responsive Teaching a pesar de los desafíos derivados de la situación de la pandemia del COVID-19.
- **Alumnado multicultural y diverso:** el grupo de alumnos de 1º de la ESO que participó en el proyecto de investigación es diverso e incluye estudiantes de diferentes etnias y orígenes, lo que aporta a los participantes en el proyecto de investigación una gran oportunidad para el aprendizaje y la comprensión intercultural.
- **Enfoque colaborativo:** el proyecto *DFC* implementado emplea diferentes métodos de trabajo colaborativo, como desarrollo de actividades en

pequeños grupos y actividades en equipo, que promueven el trabajo grupal y equitativo y la cooperación entre el alumnado participante.

- **Adaptación a las restricciones derivadas de la situación sanitaria del COVID-19:** la doctoranda se adaptó de forma creativa a las restricciones impuestas debido a la situación pandémica vivida durante los cursos 2019-2020 y 2020-2021. Dichas restricciones dieron lugar a uso de distintos protocolos – bien establecidos por el Gobierno, como organismo central; por la Xunta de Galicia, como organismo local; y por el propio centro educativo – y en consecuencia afectaron a la ventilación de las aulas empleadas y lugares de trabajo, uso de espacios abiertos siempre que las condiciones meteorológicas lo permitieran, uso de mascarillas y gel para desinfección o la no posibilidad de poder compartir materiales entre muchos otros.
- **Comunicación bilingüe:** El uso del *Code-Switching* (inglés y español) para la instrucción y aclaración de posibles dudas, facilitó la comunicación entre el profesorado y el alumnado al igual que la comprensión efectiva entre los alumnos participantes y la doctoranda.

Oportunidades

En el ámbito de esta investigación surgen notables oportunidades que ameritan exploración y capitalización estratégica. El alumnado procedente de diversos orígenes culturales se presenta un terreno fértil para fomentar las competencias interculturales, la empatía y el aprendizaje cooperativo. Al aprovechar los desafíos del mundo real que plantea la pandemia de COVID-19, la investigación está posicionada para fomentar el pensamiento crítico y la resolución creativa de problemas entre el alumnado participante. La diversidad inherente dentro del grupo de estudiantes proporciona un lienzo interesante para la propuesta de soluciones innovadoras que surgen desde sus diferentes perspectivas. Además, el proyecto presenta una vía para mejorar las habilidades, ofreciendo a los estudiantes la oportunidad de cultivar habilidades esenciales como el trabajo en equipo, el análisis crítico y la comunicación efectiva, que tienen implicaciones de gran alcance para su

desarrollo holístico. La colaboración con educadores y especialistas interdisciplinarios, como la profesora de inglés del grupo, la especialista en audición y lenguaje o la profesora de refuerzo, brinda un enfoque holístico que complementa las diversas necesidades del alumnado. Por último, la naturaleza adaptativa de la metodología *DFC* en sí misma, diseñada para acomodar variaciones contextuales, brinda flexibilidad para adaptar el proyecto a las características únicas del grupo en el que se ha puesto en marcha el proyecto. A continuación, se muestran estas oportunidades en la Figura 11:

Figura 11. Oportunidades

- **Aprendizaje multicultural:** la multiculturalidad existente en el grupo de trabajo de 1º de la ESO en el que se llevó a cabo la investigación (alumnado gitano, alumnado de origen africano, alumnado de origen marroquí, alumnado de origen latinoamericano y alumnado de origen eslavo) permite a la totalidad del grupo – así como del centro educativo – de aprovechar la oportunidad de promover la comprensión cultural, la empatía y la colaboración.
- **Identificación de problemas:** los desafíos enfrentados durante la crisis sanitaria del COVID-19 podrán servir al alumnado y a la doctoranda para desarrollar destrezas que les permitan solucionar problemas del mundo real haciendo uso de la metodología *DFC* mientras fomentan el pensamiento crítico y la creatividad.
- **Mejora de habilidades:** el desarrollo del proyecto *DFC* ha proporcionado una vía para que los estudiantes desarrollen su capacidad de resolución de problemas, pensamiento crítico y trabajo colaborativo. Aspectos que a su vez favorecen su crecimiento académico y personal.
- **Colaboración con compañeros y especialistas:** la colaboración con distintos miembros de la comunidad educativa del centro (profesorado, dirección y especialistas) permitiendo un enfoque multidisciplinar del proyecto.
- **Enfoque flexible:** la adaptabilidad de la metodología *DFC* permite llevar a cabo modificaciones permitiendo adaptarse al ritmo y necesidades del alumnado, personalizando así su aprendizaje y haciéndolo más relevante y efectivo.

Por último, conviene justificar el papel fundamental que jugaron las rúbricas en la evaluación de esta investigación. Las rúbricas diseñadas como componente crucial de la valoración y la evaluación tienen una importancia significativa para la misma al proporcionar un marco estructurado para la evaluación sistemática del conocimiento inicial de la lengua inglesa del alumnado participante [Ver ANEXOS p.376]. Al ofrecer un conjunto claro de criterios e indicadores de desempeño, basados en las indicaciones del Marco Común Europeo para las Lenguas, las rúbricas facilitan la evaluación objetiva y consistente del conocimiento de los estudiantes, mejorando así la fiabilidad y validez del proceso de evaluación.

Mediante el uso de dichas rúbricas, se pudo garantizar un proceso de evaluación justo y coherente, lo que permitió medir con precisión los niveles de competencia en comunicación lingüística de los alumnos participantes en la presente investigación. La importancia de las rúbricas radica en su capacidad para establecer criterios claros e indicadores de desempeño que guíen el proceso de evaluación y, en consecuencia, a la doctoranda a la hora de adaptarnos los materiales de aula. Los criterios establecidos como descriptores describen las habilidades y competencias específicas que se espera que los estudiantes demuestren, lo que permite una evaluación integral de sus habilidades lingüísticas.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE DATOS

Capítulo IV

En el presente capítulo de la tesis doctoral, se realiza un análisis de la investigación-acción realizada en un centro educativo de educación secundaria. En él se analizan aspectos tales como la prueba inicial de conocimiento de la lengua inglesa, el análisis de la encuesta inicial en relación a los objetivos de la tesis doctoral, la motivación del alumnado y los resultados académicos tras la implementación de las metodologías DFC y CRT.

4.1 Análisis de datos

4.1.1 Análisis inicial de la prueba de conocimiento de la lengua inglesa

4.1.2 Análisis de las encuestas inicial, intermedia y final

4.1.3 Análisis de la encuesta intermedia

4.2 Análisis de las entrevistas

4.3 Análisis de la motivación del alumnado

4.4. Análisis de los resultados académicos

4.1 Análisis de Datos

En la presente sección, se realiza un análisis exhaustivo de los datos recopilados con el objetivo de lograr una comprensión integral de la muestra objeto de estudio. Además, es imperativo explorar en mayor profundidad la mirada de experiencias que los participantes han vivido durante la implementación de las metodologías *DFC* y *CRT*, particularmente con respecto al proceso de integración y asimilación de las minorías étnicas dentro del entorno educativo del centro y, más específicamente, del aula. El conjunto de datos que procedemos a analizar a continuación comprende diversas fuentes y recopila diversos métodos de recopilación de datos, cada uno diseñado específicamente para proporcionar una mayor comprensión del tema de investigación.

En primer lugar, las pruebas para determinar el nivel del alumnado fueron realizadas de forma diligente y evaluadas mediante rúbrica para asegurar una evaluación exhaustiva del conocimiento lingüístico del alumnado. Además de las pruebas de nivel de conocimiento de lengua inglesa, también se diseñaron encuestas con las que se buscó explorar el concepto de inclusión de las minorías étnicas dentro del contexto educativo. El diseño de estas garantiza que los datos recopilados sean fiables y representativos de la población general del centro educativo en el que se llevó a cabo la investigación. Así mismo, también se llevaron a cabo entrevistas con la profesora titular del grupo, la directora del centro educativo en el momento en el que se llevó a cabo la investigación, una alumna perteneciente a un grupo étnico minoritario y el grupo objeto de estudio. El uso de estas entrevistas proporciona datos cualitativos al estudio, lo que permite – además – una comprensión más completa del tema objeto de estudio.

Cabe destacar que, la entrevista llevada a cabo con la alumna perteneciente a la etnia gitana proporcionó una perspectiva única arrojando luz sobre las experiencias de un grupo marginado por parte del sistema educativo. Esta perspectiva ofrece una valiosa contribución al estudio, destacando la importancia de considerar una variedad de voces y experiencias. Finalmente, se llevó a cabo una mesa redonda de reflexión en la que participó todo el grupo de estudiantes que participó en el proyecto

de investigación. Este enfoque colaborativo e inclusivo permitió una exploración colectiva del tema de investigación, lo que a su vez fomentó un interesante y productivo intercambio de ideas y perspectivas. La participación de todo el grupo de estudiantes en esta mesa redonda se convierte en un elemento dinámico que da un valor añadido al estudio, asegurando que las voces de todos los estudiantes que han participado en la investigación son escuchadas.

Así mismo, es necesario reconocer la importancia del diario de clase redactado por la doctoranda durante el proceso de implementación de los enfoques metodológicos. Esta herramienta de recogida de datos sirve como una contribución sustancial al análisis integral que se está realizando. El diario, que sirve como un relato de primera mano, ofrece una perspectiva única y una comprensión de las complejidades y matices del entorno de la investigación. Proporciona un registro detallado de las observaciones, reflexiones e interacciones del investigador dentro del entorno del aula, lo que aumenta la profundidad y amplitud del análisis. La documentación de las experiencias, pensamientos y emociones de la investigadora a lo largo del proceso agrega una capa de autenticidad y credibilidad a los hallazgos. Al incorporar las reflexiones personales, el diario sirve como una herramienta valiosa para la triangulación, lo que permite una comprensión más sólida y completa de la investigación. Con respecto al diario de aula y dado el volumen de esta investigación se ha optado por obviar el análisis de este.

En consecuencia, el uso de las fuentes de obtención de información previamente mencionadas (pruebas de nivel, encuestas, entrevistas, diario de aula, etc.) contribuyen a la solidez y exhaustividad de esta investigación. Al emplear una variedad de métodos de recopilación de datos, la presente investigación tiene como objetivo proporcionar una comprensión integral del tema investigado.

4.1.1 Análisis inicial de la prueba de conocimiento de la lengua inglesa

Tal y como ya se indicó con anterioridad el alumnado perteneciente al grupo de 1º de la ESO con el que se llevó a cabo la investigación durante el curso académico 2020-2021 fue sometido a una pequeña prueba de evaluación inicial. El motivo principal de llevar a cabo esta prueba se debe a que la doctoranda buscaba poder

hacer uso de la lengua inglesa en el aula, siempre que fuera posible, haciendo uso de lo que en enseñanza de lenguas extranjeras conocemos como “Code-Switching”. De igual modo, inicialmente las encuestas fueron creadas en inglés, y para dar respuesta al nivel de conocimiento de la lengua inglesa del alumnado, estas pruebas iniciales se usaron para determinar el nivel medio del grupo y adaptar todos los materiales, incluidas las encuestas mencionadas.

La prueba de evaluación inicial llevada a cabo fue diseñada específicamente con la finalidad de evaluar el dominio del inglés por parte del alumnado participación en la investigación que forma parte de la presente tesis doctoral [Ver ANEXOS p.376]. Dicha evaluación arrojó resultados que fueron significativamente más bajos de los esperados por la doctoranda. Cabe destacar que dichos resultados pueden ser consecuencia a su vez de la situación de crisis sanitaria suscitada por culpa de la pandemia del COVID19.

De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), el nivel de los estudiantes fue clasificado como “Pre-A1”, lo que indica que la competencia en lengua inglesa del alumnado se encuentra en una etapa que podemos considerar como “preliminar”. Esta categorización se alinea con el marco integral del MCER, el cual proporciona una escala estandarizada y reconocida a nivel internacional para evaluar el dominio del idioma en varios niveles. Al designar el nivel del alumnado como “Pre-A1”, el MCER reconoce que poseen una comprensión rudimentaria del idioma y que, en consecuencia, aún tienen que adquirir las habilidades fundamentales necesarias para alcanzar el nivel A1. Este nivel en particular implica una comprensión rudimentaria del idioma inglés, caracterizada por una comprensión limitada del vocabulario de uso común y la capacidad de construir frases simples.

Esta clasificación sirve como un importante punto de referencia para el desarrollo de la presente tesis, especialmente a la hora de que la doctoranda ponga en funcionamiento la parte práctica, ya que aporta una idea clara de las habilidades lingüísticas previas a la implementación de la metodología *DFC* de los estudiantes. Además, guía el desarrollo de estrategias educativas apropiadas para fomentar su

proceso de adquisición del idioma y permite una adaptación de los materiales para que el uso de estos tenga resultados positivos.

Basándonos en los resultados obtenidos tras la realización de las pruebas, entre ellas la prueba de la destreza oral “Speaking”, se puede determinar que la comunicación con el alumnado en inglés ha supuesto un desafío significativo en varios contextos, ya que el alumnado ha encontrado dificultades para comprender y utilizar de forma efectiva la gramática y las estructuras de las oraciones. Los resultados, que sirven como un punto de partida crucial, ofrecen información relevante sobre la formulación de métodos pedagógicos apropiados.

Para abordar de manera efectiva los resultados obtenidos en la prueba de nivel inicial, será imperativo tener en cuenta el nivel medio del alumnado a la hora de llevar a cabo las diferentes intervenciones específicas y desarrollar un plan de trabajo en el marco de la metodología *Design for Change* adaptado y diseñado para satisfacer las necesidades únicas de los estudiantes. De esta forma, la doctoranda ha podido asegurarse de que las estrategias de instrucción y los materiales empleados estén diseñados para apoyar y mejorar de manera efectiva la experiencia de aprendizaje del alumnado en cuyo grupo se ha implementado este nuevo enfoque.

En cumplimiento con los objetivos de la investigación, dicha evaluación inicial facilitó de manera efectiva la adaptación de los materiales educativos, así como la utilización de la lengua inglesa como el medio principal de instrucción y comunicación dentro del entorno educativo. Al realizar esta evaluación preliminar, la doctoranda tenía como objetivo establecer un marco lingüístico sólido para las fases posteriores de implementación de las metodologías presentes en la investigación, asegurando que las intervenciones y modificaciones se adapten con precisión a las demandas lingüísticas del alumnado.

4.1.2 Análisis de las encuestas inicial, intermedia y final

Este apartado ofrece una revisión exhaustiva de las encuestas que se llevaron a cabo antes, durante y después de la intervención en el aula. Estas encuestas tienen el objetivo principal de determinar el éxito de estas estrategias educativas en

términos de facilitar la participación de los estudiantes gitanos en entornos educativos donde puedan sentirse incluidos y formar parte de la comunidad educativa al mismo tiempo que aprenden, promueven de curso y adquieren las competencias necesarias para estar en igualdad de condiciones frente al resto de sus compañeros.

Esta intervención pretendía profundizar en la integración del alumnado gitano en los entornos educativos. Para garantizar la confiabilidad e inclusión de nuestro estudio, hemos seguido cuidadosamente los protocolos establecidos y utilizado los recursos apropiados para diseñar encuestas. Nuestro enfoque para la producción de encuestas se basó en publicaciones influyentes en el campo para el desarrollo de cuestionarios y buenas prácticas para los informes de investigación de encuestas para la investigación educativa (Buendía, 1993; Sandín, 2003; McMillan, J.H. y Schumacher, S., 2005; Fábregues et al., 2016).

Con el fin de atender eficazmente los requisitos únicos de los estudiantes gitanos y promover su integración, nuestro enfoque de desarrollo de encuestas ejemplifica una fuerte dedicación a los principios de equidad y diversidad. Nos hemos adherido diligentemente a las reglas prescritas descritas en los estándares y pautas para encuestas estadísticas con el fin de abordar los elementos cruciales relacionados con el diseño de la encuesta, las técnicas de muestreo y la recopilación exhaustiva de datos. La metodología actual ha sido mejorada por el uso deliberado de técnicas de instrucción culturalmente sensibles, demostrando una comprensión y reconocimiento de las distintas complejidades socioculturales que pertenecen a los alumnos de la comunidad gitana.

De acuerdo con las pautas establecidas para la creación de encuestas en un entorno inclusivo, hemos seguido una serie de factores que mejoran la accesibilidad y la utilidad de la encuesta. Las opciones de respuesta en nuestra encuesta se diseñaron intencionalmente para que posean una flexibilidad intrínseca, lo que permite la inclusión de una amplia gama de opiniones y experiencias. Este enfoque pretende captar las realidades complejas y matizadas que experimentan los estudiantes gitanos. Para enfatizar nuestra dedicación a la diversidad, nuestra

encuesta utiliza una redacción neutral en cuanto al género, por lo que mantiene una plataforma integral que atrae a personas de todos los géneros. Además, se toma en consideración la amplia gama de habilidades de lectura entre los participantes, por lo que se utiliza un lenguaje que es fácil de entender y breve, promoviendo la inclusión para todos.

Hemos hecho un esfuerzo consciente para considerar las consultas demográficas y hemos tenido mucho cuidado abordándolas con tacto. Nuestra encuesta incorpora un marco consciente y opciones con matices morales, sobre cuestiones de raza y etnia. La metodología integral utilizada en las encuestas demográficas demuestra nuestro compromiso de mantener la confiabilidad de la encuesta y promover una atmósfera segura e integral para los participantes. Con el fin de fomentar la participación activa y los conocimientos valiosos de los encuestados, nuestra encuesta emplea un enfoque equilibrado que incorpora consultas serias y preguntas diversas dentro de una estrategia para cultivar una fuerte participación de los encuestados.

La preparación de la encuesta se sometió a un examen y una prueba piloto rigurosos, lo que sirvió como evidencia de nuestra dedicación para mantener la integridad metodológica. Nuestra encuesta se sometió a un exhaustivo proceso de revisión interna. Además, realizamos pruebas piloto iniciales entre una cohorte específica de participantes para descubrir posibles inquietudes o aspectos que requieren mejoras adicionales. La integración de estos fundamentos metodológicos con los marcos progresistas del DFC y CRT ha facilitado el desarrollo de una encuesta que no solo examina la incorporación de los estudiantes gitanos en el sistema educativo, sino que también incorpora los principios de equidad, variedad, y entendimiento.

Debido al amplio alcance que implica realizar un análisis en profundidad de los más de 50 ítems de la encuesta, que abarcan una combinación de datos cuantitativos y cualitativos, administrados por los estudiantes dentro del aula y organizados en 8 secciones distintas, nuestro enfoque en esta tesis doctoral ha sido limitar nuestra atención a los resultados presentados en el informe intermedio. Este informe sirve

como una representación concisa de los datos más fundamentales y arroja luz sobre los objetivos específicos que establecimos inicialmente en la introducción de la presente tesis doctoral.

Al optar por este enfoque, hemos condensado y simplificado efectivamente la presentación de los hallazgos para garantizar que la tesis siga siendo manejable y coherente. El informe intermedio captura los conocimientos centrales derivados de las encuestas realizadas, lo que facilita una exploración más específica de nuestros principales objetivos de investigación, que se describieron al comienzo de este estudio doctoral. Este enfoque permite un examen más completo de los aspectos esenciales de nuestra investigación dentro de las limitaciones de la estructura y extensión de la tesis, asegurando que el análisis permanezca enfocado y tenga un propósito.

4.1.3 Análisis de la encuesta intermedia

A continuación, presentamos un análisis exhaustivo de los datos recogidos a partir de una encuesta intermedia realizada al alumnado de 1º de Educación Secundaria. Esta encuesta contó con la participación de veintisiete estudiantes, entre estudiantes gitanos y no gitanos (N=27). Los cuestionarios empleados en este estudio incorporan una escala Likert de cinco puntos, que van desde 1 (completamente en desacuerdo) a 5 (completamente de acuerdo), para evaluar las respuestas de los participantes a una variedad de preguntas relacionadas con los objetivos que hemos presentado con anterioridad. Esto se logra mediante la implementación del Currículo Centrado en la Diversidad (DFC) y las metodologías de *Culturally Responsive Teaching (CRT)* dentro del aula de inglés.

El cuestionario se estructura en un total de 8 apartados, conteniendo cada uno de ellos una serie de ítems (en adelante, "I"): Sección 1: 2 ítems; Sección 2: 30 ítems; Sección 3: 2 ítems; Sección 4: 11 ítems; Sección 5: 1 ítem; Sección 6: 4 ítems; Sección 7: 6 ítems; Sección 8: 2 ítems. El análisis de estos elementos de la encuesta, tanto cuantitativos como cualitativos, proporcionará información valiosa sobre las experiencias y percepciones de los estudiantes con respecto a la inclusión cultural de los estudiantes romaníes dentro del aula de inglés como lengua extranjera. Esta

exploración basada en datos contribuirá a una comprensión más profunda de la efectividad de las metodologías *DFC* y *CRT* para fomentar la inclusión y el respeto cultural dentro del contexto educativo, particularmente en lo que respecta a la intervención específica discutida anteriormente en esta tesis. Procedemos ahora a analizar los elementos individuales dentro de cada sección y cómo estos han contribuido al logro de los objetivos específicos previamente mencionados:

Después de analizar las respuestas de los estudiantes, es evidente que tanto su contacto con personas de otras culturas como su comprensión de esas culturas se han visto impactados positivamente. Cuando se les preguntó sobre cuestiones como la comprensión de diversas culturas, la expresión de sus propios orígenes culturales, el sentirse incluidos en el aula y el abordaje de las similitudes y diferencias entre culturas, la gran mayoría de los estudiantes respondió con una puntuación de tres o más, lo que indica un grado de acuerdo de moderado a fuerte. Esto demuestra que las técnicas *DFC* y *CRT* son efectivas y que estos enfoques juegan un papel crucial en el fomento de la conciencia cultural, la participación y la inclusión entre los estudiantes.

Por otra parte, los estudiantes informan tener compañeros de diversos orígenes étnicos, que participan en eventos que celebran la diversidad cultural desde que trabajan en el aula con la metodología *DFC* y que, esta misma metodología, ha despertado un gran interés en ellos de aprender sobre las tradiciones y costumbres de otras culturas. En consecuencia, la participación de este grupo de alumnos en la presente investigación-acción en el aula ha contribuido no solo a la mejora de su conocimiento lingüístico de un idioma extranjero, sino que también ha contribuido a notables mejoras a nivel académico en relación a las notas de la 1ª y 2ª evaluación tal y como veremos más adelante con los datos cuantitativos proporcionados por las notas numéricas obtenidas por el alumnado entre la 1ª y la 2ª evaluación y ofrecidas por su profesora de inglés de forma totalmente anónima, así como una mejora de la competencia cultural que proporciona la base para un entorno educativo inclusivo.

No obstante, los datos indican que hay áreas en las que se podrían realizar mejoras. La percepción de si las diferentes culturas reciben un trato justo o no y si la

escuela promueve o no la diversidad cultural y la inclusión provoca una variedad de respuestas, con la mayoría de las respuestas con una puntuación de 3, lo que indica solo un acuerdo moderado. Esto es especialmente significativo. La respuesta más común al presenciar actos de discriminación o prejuicio fue una puntuación de tres, lo que indica que hay un problema generalizado que debe abordarse. Así mismo, los estudiantes exhibieron menos seguridad en sí mismos con respecto a su conocimiento de los programas y servicios de apoyo disponibles para niños de diversos orígenes culturales. Esta disparidad de conocimientos puede dificultar la capacidad de los estudiantes para buscar ayuda cuando se encuentran con problemas relacionados con la diversidad cultural y la inclusión.

Los estudiantes tienen la impresión de que desde que comenzaron a trabajar con la metodología *DFC* sus identidades culturales son reconocidas por la comunidad educativa y valoradas por la institución. En consecuencia, puede surgir un sentido de pertenencia y afirmación. Sin embargo, sus comentarios dan la impresión de que no se sienten adecuadamente representados en los procesos de toma de decisiones de la escuela. Los estudiantes que pertenecen a la cultura mayoritaria [cultura occidental] pueden estar más empoderados e incluidos en el proceso de toma de decisiones si participan activamente en dichos procesos.

En relación con los datos obtenidos, parece que el uso de técnicas *DFC* y *CRT* en el aula de ESL ha fomentado la competencia cultural y la comprensión al fomentar un entorno inclusivo. A pesar de ello, hay margen de mejora en áreas como el trato equitativo, la promoción de la diversidad cultural, la lucha contra los prejuicios, el aumento de la comprensión de los servicios de asistencia y la garantía de la participación en la toma de decisiones. Si se abordaran estas deficiencias, se mejoraría la eficacia de las técnicas antes mencionadas y se crearía un entorno educativo verdaderamente inclusivo.

Es fundamental tener en cuenta que los resultados de esta encuesta son una representación de los puntos de vista y experiencias de los estudiantes que participaron en la encuesta; no representan necesariamente las opiniones de todo el alumnado. Sin embargo, las ideas que se recogieron de esta encuesta serán muy

útiles para definir futuras actividades y esfuerzos para crear una atmósfera de aprendizaje que sea más acogedora y de apoyo para todos los estudiantes.

La sección inaugural [S1] de la encuesta, de la que hemos extraído los datos para el informe intermedio de nuestra investigación, está dedicada predominantemente a recopilar información demográfica. Sin embargo, es imperativo profundizar en el hecho de que estos detalles demográficos no se alinean con el enfoque central de nuestra investigación.

En el contexto de una tesis doctoral, esto significa que, si bien recopilamos datos demográficos en la sección inicial de la encuesta, hemos optado por no incluirlos ni enfatizarlos en el informe provisional ni en la investigación más amplia porque no pertenecen directamente a los objetivos centrales de la investigación. y preguntas que pretendíamos abordar. En cambio, hemos optado por concentrarnos en otras secciones de la encuesta que están más directamente alineadas con nuestros objetivos de investigación y brindan información relevante para el contexto y los objetivos específicos de nuestro estudio.

En relación con el contexto proporcionado anteriormente, la Sección 2 de la encuesta, titulada "Percepciones de inclusión cultural", ha sido fundamental para abordar los objetivos de investigación O1, O2 y O3. Estos objetivos se describieron de la siguiente manera:

- O1: Identificar casos de discriminación dentro de la institución educativa y el aula percibidos por los estudiantes.
- O2: Conocer en qué medida los estudiantes perciben inclusión dentro de la institución educativa.
- O3: Evaluar el grado en que los estudiantes sienten que su identidad cultural es respetada por la comunidad escolar.

En el marco de esta tesis doctoral, la Sección 2 jugó un papel fundamental a la hora de arrojar luz sobre la consecución de estos objetivos. Al examinar las percepciones y experiencias de las estudiantes relacionadas con la inclusión cultural, esta sección proporciona información valiosa sobre la presencia o ausencia de discriminación dentro del contexto educativo, el nivel de inclusión percibido por los

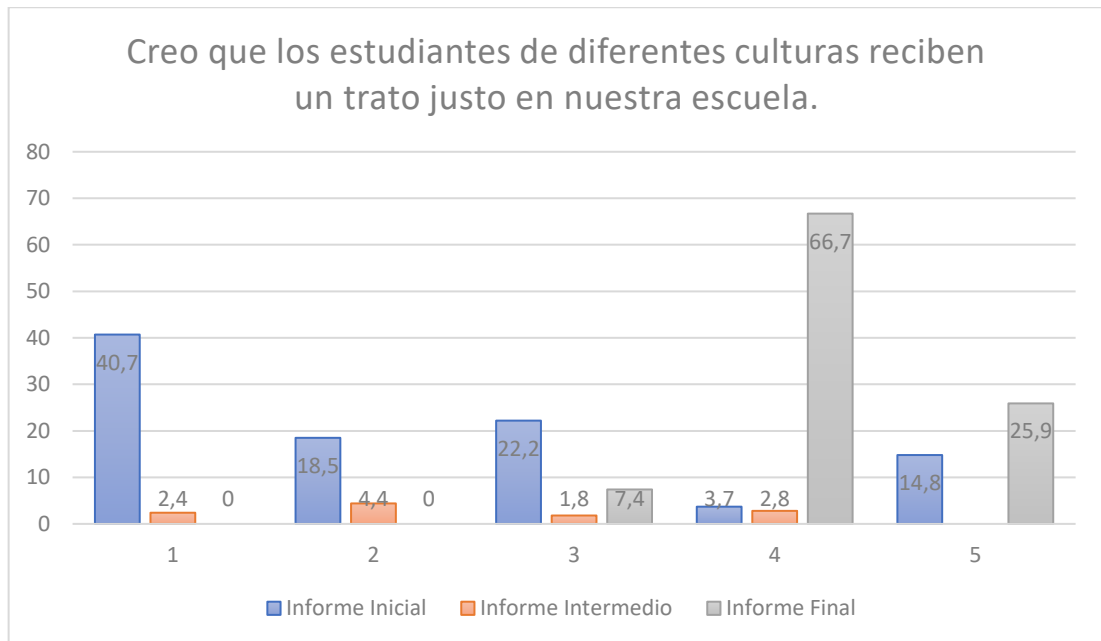
estudiantes y el grado en que se respeta su herencia cultural dentro de la escuela. comunidad.

Al alinear los elementos de la encuesta en esta sección con nuestros objetivos de investigación, hemos podido explorar estas dimensiones críticas de la inclusión cultural dentro del entorno educativo. Este enfoque basado en datos nos permite fundamentar nuestros hallazgos y sacar conclusiones significativas sobre la efectividad de las estrategias educativas empleadas para promover la inclusión y el respeto cultural entre la población estudiantil, particularmente dentro del contexto de la intervención discutida anteriormente en la tesis.

O1: Identificar casos de discriminación dentro de la institución educativa y el aula percibidos por los estudiantes.

Sección 2. Ítem 2.

Figura 12

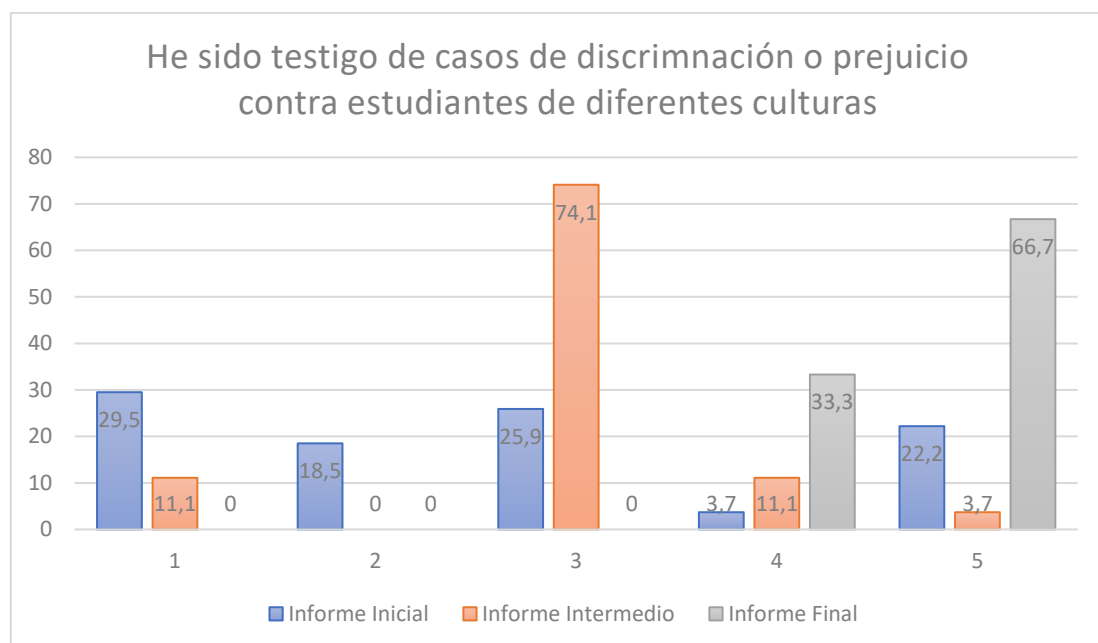


La encuesta inicial reveló que una proporción significativa de estudiantes tenía un punto de vista pesimista con respecto al trato equitativo de los estudiantes pertenecientes a diversos orígenes culturales. Una proporción destacable, en concreto el 40,7%, expresó un fuerte desacuerdo, como lo indica una puntuación de 1, respecto a la percepción del trato equitativo que reciben estos estudiantes. Por el

contrario, los resultados de la encuesta posterior exhibieron una mejora notable tras la implementación de las metodologías *DFC* y *CRT*, como lo demuestra una disminución en la proporción de encuestados que calificaron su nivel de acuerdo como 1 (lo que indica un desacuerdo total) a un mero 7,4 %. Además, el porcentaje de participantes que asignó una calificación de 2 (reflejo de desacuerdo) ascendió al 11,1%. Una proporción importante de la población estudiantil, en concreto el 59,3%, obtuvo una puntuación de 3, lo que denota un estado de neutralidad y sugiere la presencia de un punto de vista más equitativo e imparcial. Esta observación implica que tras la implementación de *DFC* y *CRT* se han tomado medidas proactivas para mitigar las preocupaciones relacionadas con la equidad, lo que resultó en un mayor nivel de favorabilidad entre la población estudiantil.

Sección 2. Ítem 5.

Figura 13

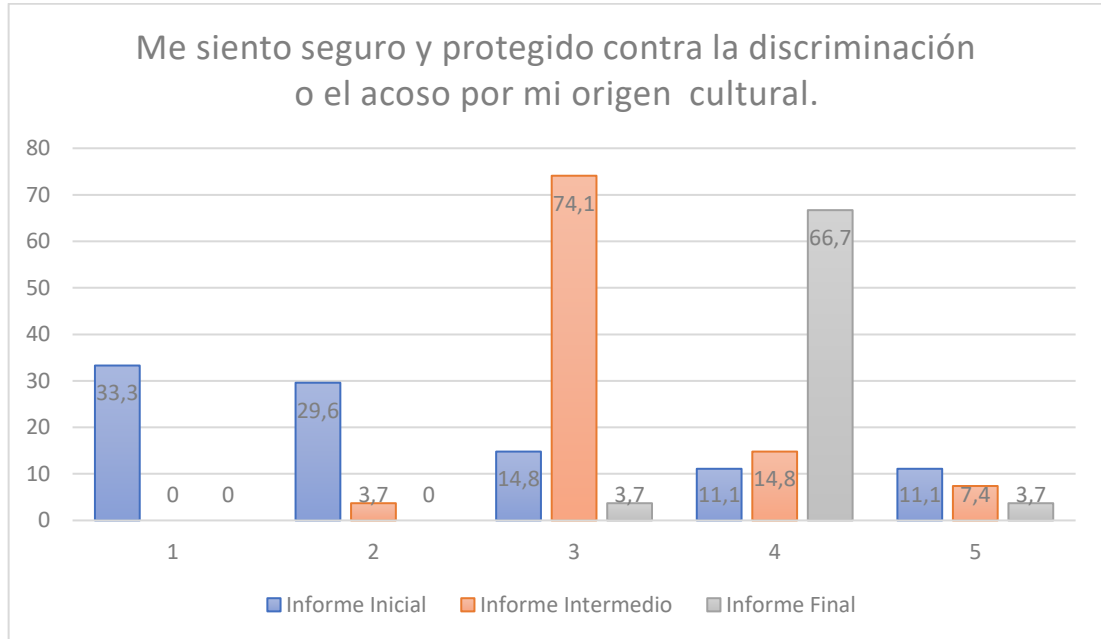


El análisis de las observaciones de los estudiantes sobre casos de discriminación o prejuicio hacia compañeros de variados orígenes culturales revela patrones significativos que dan una idea de su conocimiento sobre estos temas delicados dentro del entorno educativo. En la encuesta preliminar (encuesta 1), las respuestas de los participantes están dispersas en la escala de calificación. Específicamente, el 29,8 % de los encuestados informó haber visto casos de prejuicio con regularidad (puntuación 1), mientras que un 18,5 % adicional indicó experimentarlos en menor

grado (puntuación 2). Además, cabe señalar que alrededor del 25,9% de los participantes expresaron un punto de vista neutral, asignando una calificación de 3. Por el contrario, una pequeña fracción del 3,7% de los participantes estuvo muy en desacuerdo, asignando una calificación de 4, con respecto a los incidentes mencionados. Por otro lado, una proporción significativa del 22,2% de los participantes estuvo moderadamente de acuerdo, asignando una calificación de 5. El rango de respuestas observado revela una notable ausencia de acuerdo, ya que las personas muestran diferentes niveles de conciencia y sensibilidad hacia los casos de discriminación. En la Encuesta 2, hay un cambio notable en las respuestas proporcionadas por los participantes. Específicamente, se observa una disminución significativa en la proporción de personas (11,1 %) que denuncian casos frecuentes de discriminación (calificados como 1). Por el contrario, la mayoría de los encuestados (74,1 %) expresa una postura neutral hacia la discriminación (calificado como 3), mientras que un porcentaje menor (11,1 %) está algo de acuerdo con la presencia de discriminación (calificado como 4). La disminución observada en la percepción de incidencias discriminatorias indica una posible transformación del ambiente escolar hacia una mayor inclusión. En la encuesta final (Encuesta 3), se ha producido un cambio notable en las respuestas de los participantes, con un significativo 33,3 % expresando un nivel moderado de acuerdo (puntuación 4) en relación con la presencia de discriminación, mientras que un considerable 66,7 % indica un nivel moderado de acuerdo (puntuación 5). Los hallazgos antes mencionados indican un creciente reconocimiento entre los estudiantes sobre los casos de discriminación, posiblemente derivados de un mayor conocimiento sobre lo que es discriminación y prejuicio.

Sección 2. Ítem 19.

Figura 14

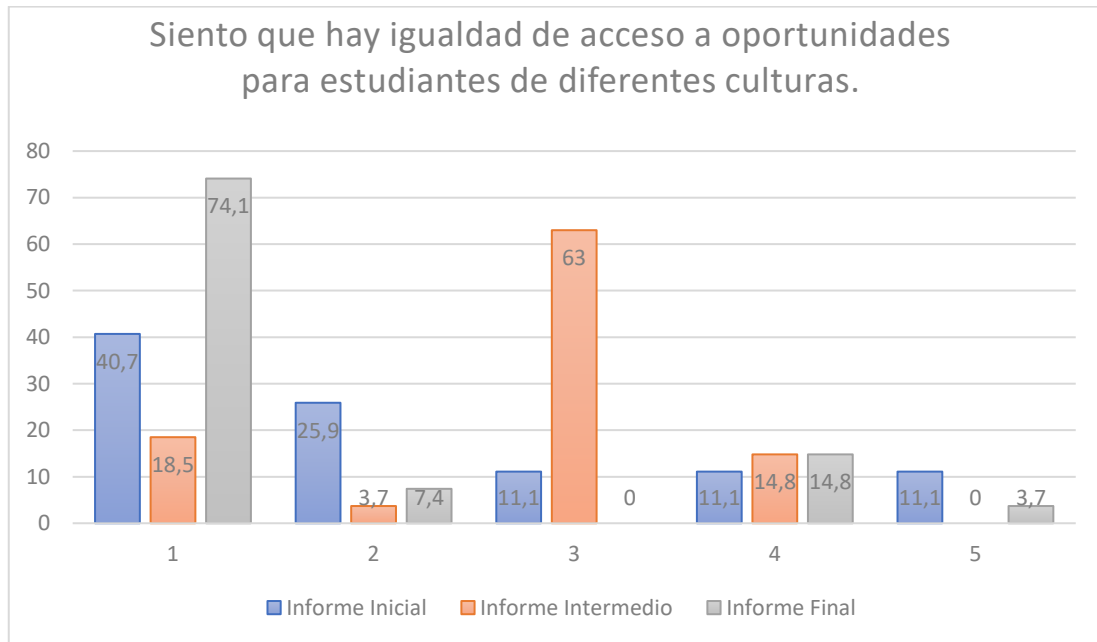


La evaluación de las experiencias subjetivas de seguridad y protección contra la discriminación o el acoso de los estudiantes en función de sus antecedentes culturales, junto con sus puntos de vista sobre el acceso equitativo a las oportunidades, revela tendencias cambiantes en sus percepciones de seguridad y equidad dentro del entorno educativo. Los hallazgos de la Encuesta 1 indican una amplia gama de puntos de vista con respecto a los sentimientos de seguridad. Aproximadamente el 33,3 % de los participantes informaron niveles mínimos de seguridad, como lo indica una calificación de 1. Otro 29,6 % expresó una seguridad limitada, denotada por una calificación de 2. El 14,8 % de los encuestados mantuvo una perspectiva moderadamente segura, reflejada en una calificación de 3. Además, el 11,1% de los participantes estuvo algo de acuerdo (puntuación 4) y otro 11,1% muy de acuerdo (puntuación 5) con sentirse seguro y protegido. La encuesta 2 demuestra una tendencia notable hacia mayores niveles de seguridad, con solo el 3,7% de los encuestados expresando un bajo nivel de confianza (puntuación 2). Por el contrario, una gran mayoría del 74,1 % informó sentirse algo seguro (puntuación 3), mientras que el 14,8 % expresó un nivel moderado de acuerdo (puntuación 4) y el 7,4 % muy de acuerdo (puntuación 5) con respecto a su seguridad personal. La encuesta 3 demuestra una continuación de este patrón, ya que el 3,7 % de los encuestados

informaron sentirse bastante seguros (puntuación 3), el 66,7 % expresaron cierto nivel de acuerdo (puntuación 4) y el 29,6 % estaban muy de acuerdo (puntuación 5) con respecto a su sentido de seguridad. seguridad y protección contra la discriminación o el acoso derivados de su origen cultural.

Sección 2. Ítem 20.

Figura 15

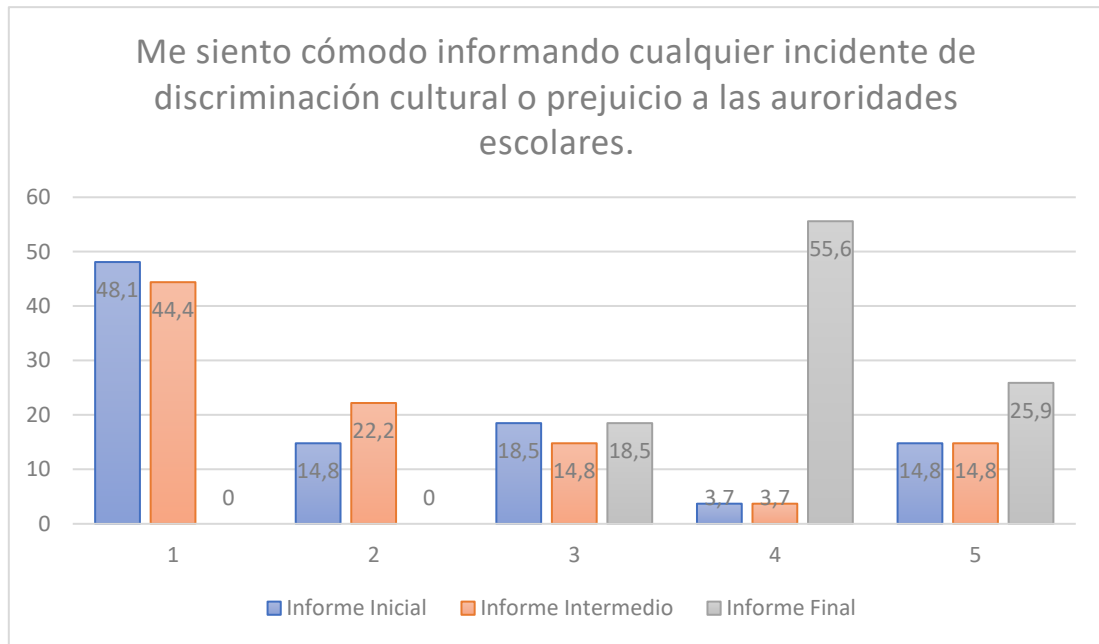


En relación con las percepciones en torno al acceso equitativo a las oportunidades entre estudiantes de diversos orígenes culturales, la Encuesta 1 revela una amplia gama de perspectivas. Aproximadamente el 40,7% de los encuestados cree que la igualdad es limitada (puntuado con 1), mientras que el 25,9% percibe un acceso menor (puntuado con 2). Además, el 11,1% de los participantes expresa un nivel moderado de equidad (calificado como 3), con una proporción igual moderadamente de acuerdo (calificado como 4) y muy de acuerdo (calificado como 5) con la noción de igualdad de oportunidades. La Encuesta 2 presenta un punto de vista alternativo: el 18,5 % de los encuestados ve acceso restringido (calificado como 1), solo el 3,7 % indica equidad modesta (calificado como 2), mientras que una mayoría significativa del 63 % se siente algo igual (calificado como 3), y El 14,8% expresa acuerdo moderado (puntuado con 4) con respecto a la igualdad de acceso. La encuesta 3 sigue mostrando este patrón, ya que el 74,1 % de los encuestados expresó un nivel

moderado de acuerdo (puntuación 1), el 7,4 % indicó un pequeño nivel de reconocimiento (puntuación 2), el 14,8 % expresó un nivel moderado de afirmación (puntuación 4), y el 3,7 % estuvo muy de acuerdo (calificación 5) con la noción de igualdad de oportunidades para niños de diversos orígenes culturales.

Sección 2. Ítem 29.

Figura 16



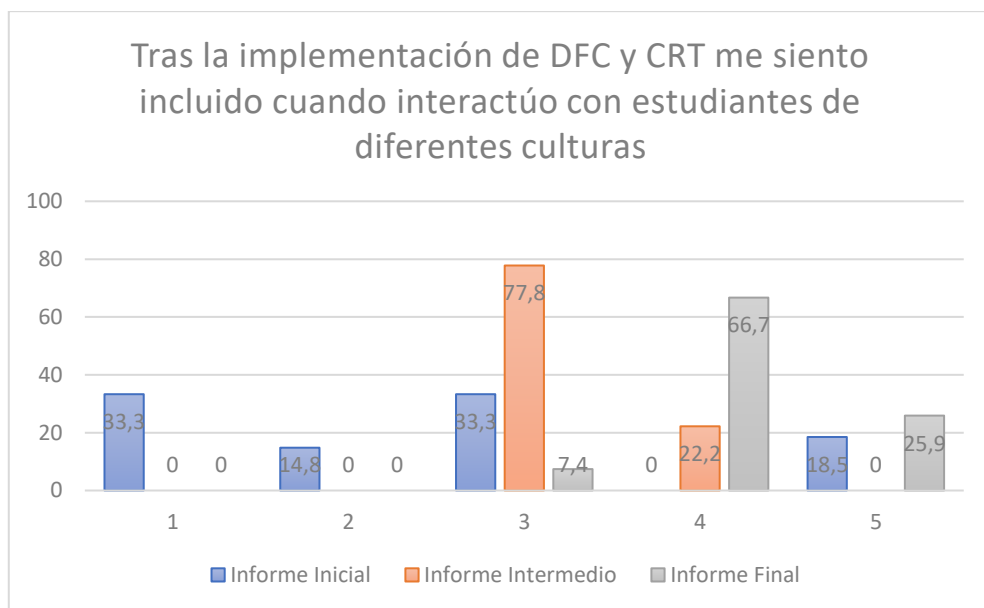
El análisis sobre el conocimiento de los estudiantes acerca de los esfuerzos realizados por las instituciones educativas para abordar los problemas de inclusión cultural revela puntos de vista cambiantes que se observan en las encuestas. Según los resultados de la Encuesta 1, una proporción significativa de los participantes, a saber, el 40,7 %, expresó un gran escepticismo sobre su nivel de comprensión de los programas escolares destinados a promover la inclusión cultural, como lo indica una calificación de 1. Además, el 25,9 % de los participantes reconoció tener reservas moderadas (calificación 2), mientras que el 11,1% informó no estar seguro (calificación 3). Un porcentaje menor, el 7,4 %, demuestra un nivel moderado de reconocimiento de su conocimiento (puntuado en 4), mientras que el 14,8 % afirma asertivamente su nivel de conocimiento sobre estos esfuerzos (puntuado en 5). La Encuesta 2 demuestra una tendencia perceptible hacia una mayor conciencia, con un 22,2 % de los encuestados expresando un fuerte escepticismo (puntuación 1), mientras que un 66,7 % sustancial admite modestamente su conocimiento de las

iniciativas educativas relacionadas con la inclusión cultural. Una pequeña proporción de los encuestados, a saber, el 11,1 %, expresó dudas moderadas, como lo indica una calificación de 4.

O2: Conocer en qué medida los estudiantes perciben inclusión dentro de la institución educativa.

Sección 2. Ítem 1.

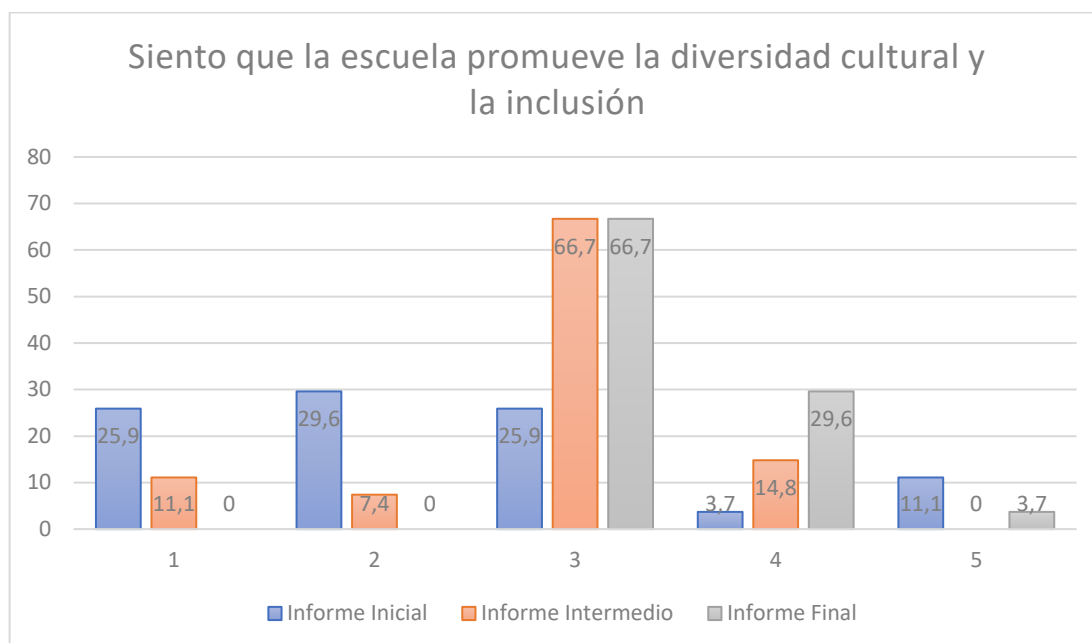
Figura 17



La encuesta realizada inicialmente arrojó una diversa gama de respuestas, lo que indica un amplio espectro de experiencias con respecto a sentirse incluido durante las interacciones con estudiantes de diversos orígenes culturales. Una proporción notable de la población estudiantil, precisamente el 33,3%, expresó un fuerte desacuerdo, como lo indica una puntuación de 1, con respecto a su sentido de inclusión durante las interacciones con compañeros de diversos orígenes culturales. Por el contrario, los resultados de la segunda encuesta revelaron una transición perceptible hacia un mayor sentido de inclusión, como lo demuestra el 77,8 % de los participantes que calificaron su experiencia como neutral (puntuación de 3) y el 22,2 % que expresó su acuerdo (puntuación de 4). La observación antes mencionada sugiere un cambio notable en la perspectiva de los estudiantes con respecto al concepto de inclusión, específicamente en relación con su compromiso con compañeros de diversos orígenes.

Sección 2. Ítem 6.

Figura 18

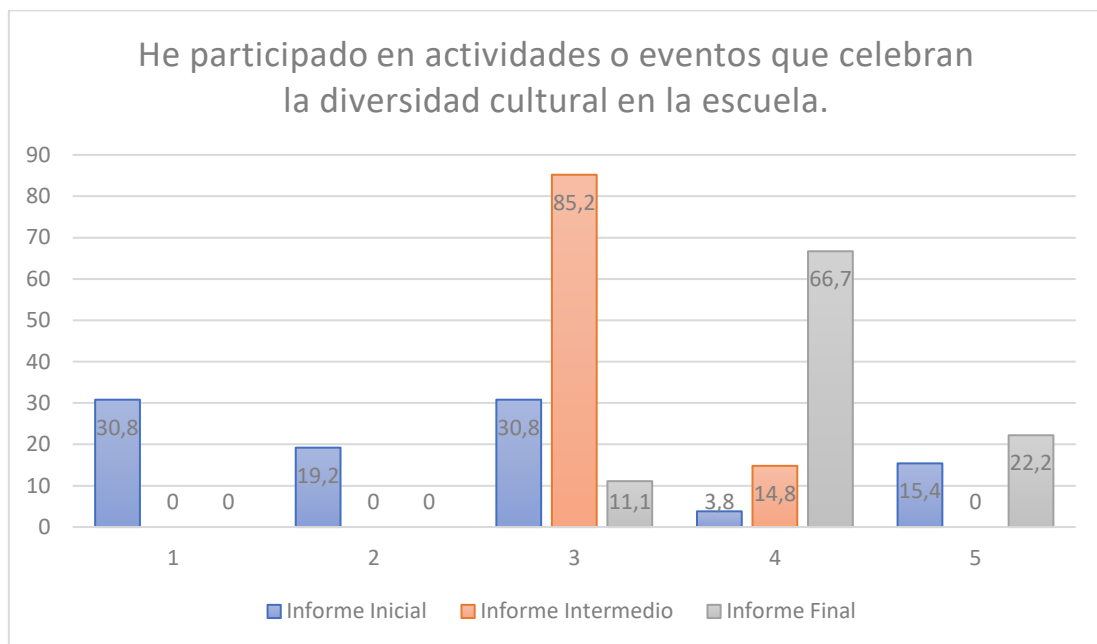


El análisis de los resultados acerca de las opiniones de los estudiantes sobre las iniciativas de su escuela para fomentar la diversidad cultural y la inclusión destaca cambios notables en sus puntos de vista durante la duración del estudio. En la primera encuesta (encuesta 1), el rango de respuestas parece estar distribuido uniformemente, con un 25,9 % de los participantes expresando escepticismo (puntuado como 1), otro 29,6 % mostrando incertidumbre (puntuado como 2) y una cantidad igual (29,6 %) tomando una postura neutral (calificado como 3). Una pequeña proporción de los encuestados, a saber, el 3,7 %, indicó un nivel moderado de desacuerdo (calificado como 4) con los esfuerzos de la escuela para promover la diversidad y la inclusión. Por el contrario, un porcentaje mayor, en concreto el 11,1%, expresa un grado moderado de acuerdo (puntuado con un 5) con la actuación del centro en este sentido. La presencia de una amplia gama de perspectivas subraya la ausencia de acuerdo entre los miembros de la cohorte. Por el contrario, la Encuesta 2 muestra un cambio notable, con solo el 11,1 % expresando dudas (puntuación 1), mientras que la mayoría de los encuestados (74,1 %) ven un esfuerzo deliberado para fomentar la diversidad y la inclusión (puntuación 3), y el 11,1 % tiene un nivel moderado de acuerdo (puntuación 4). Esta alteración implica una mayor valoración favorable de los esfuerzos de la escuela en este sentido. La encuesta 3 proporciona

más evidencia para apoyar el cambio mencionado, ya que una mayoría significativa del 66,7 % expresó un nivel de acuerdo moderado (calificación 3), mientras que el 29,6 % indicó un nivel de acuerdo moderado (calificación 4). Los datos antes mencionados en conjunto sugieren que la impresión de los estudiantes sobre los esfuerzos de la escuela para promover la diversidad cultural y la tolerancia está cambiando progresivamente.

Sección 2. Ítem 9.

Figura 19

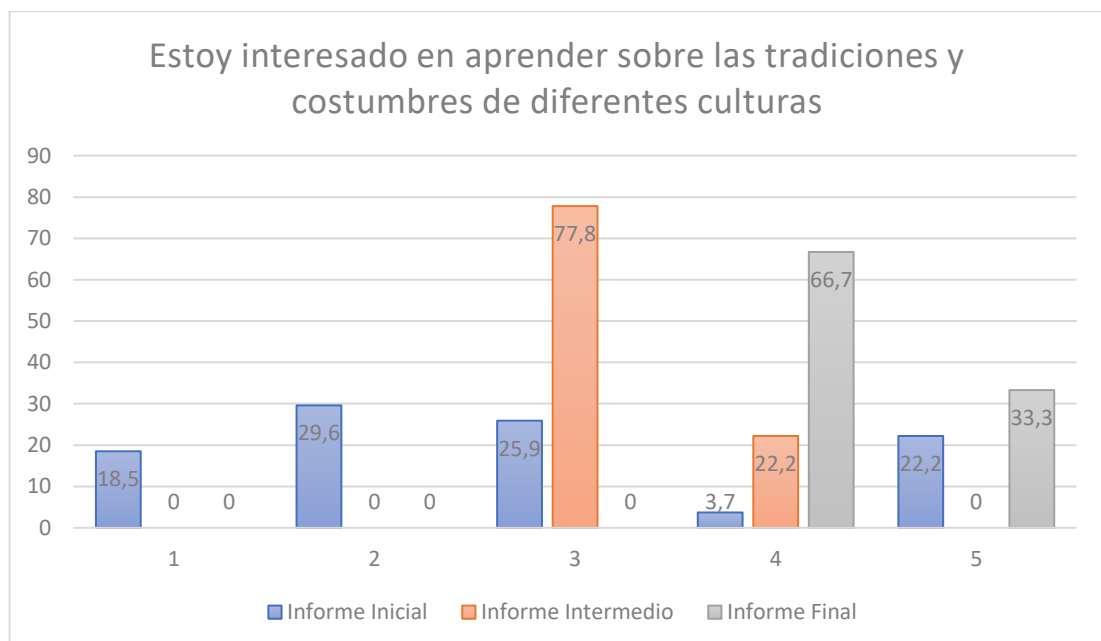


Esta gráfica profundiza en el grado de participación de los estudiantes en actividades o eventos que conmemoran la variedad cultural dentro del entorno escolar, arrojando luz sobre los niveles cambiantes de compromiso con los esfuerzos destinados a fomentar la inclusión y el entendimiento intercultural. En la primera encuesta (encuesta 1), los datos muestran una amplia gama de respuestas. Aproximadamente el 30,8% de los participantes informaron una falta de compromiso (calificación 1), mientras que un porcentaje igual del 30,8% expresó una posición neutral (calificación 3). Por el contrario, una proporción significativa de individuos, concretamente el 19,2%, muestra un nivel moderado de apatía (puntuado en 2) hacia su implicación. Además, un porcentaje menor de personas, a saber, el 3,8%, está algo de acuerdo (calificado como 4) con su participación. Por el contrario, un notable 15,4% participa activamente en estas actividades (puntuado con un 5). La presencia

de una distribución mixta implica la adopción de una estrategia diversa a la hora de realizar actividades que conmemoran y promueven la diversidad cultural. La Encuesta 2 muestra un cambio notable, ya que el 85,2% de los encuestados se involucran en estas actividades, clasificándolas con un 3, mientras que el 14,8% expresa un nivel considerable de acuerdo, calificándolas con un 4. Esta transición destaca un aumento notable en la participación en emprendimientos que promover la diversidad cultural. La Encuesta 3 demuestra una perspectiva integral, con un 11,1 % de los encuestados que indican un compromiso moderado (puntuación de 3), un 66,7 % significativo que participan activamente (puntuación de 4) y un 22,2 % expresan una participación apasionada (puntuación de 5) en las celebraciones de la diversidad cultural. Los datos sugieren una tendencia constante hacia una mayor participación en actividades que conmemoran las muchas herencias culturales que prevalecen dentro de la comunidad escolar.

Sección 2. Ítem 11.

Figura 20

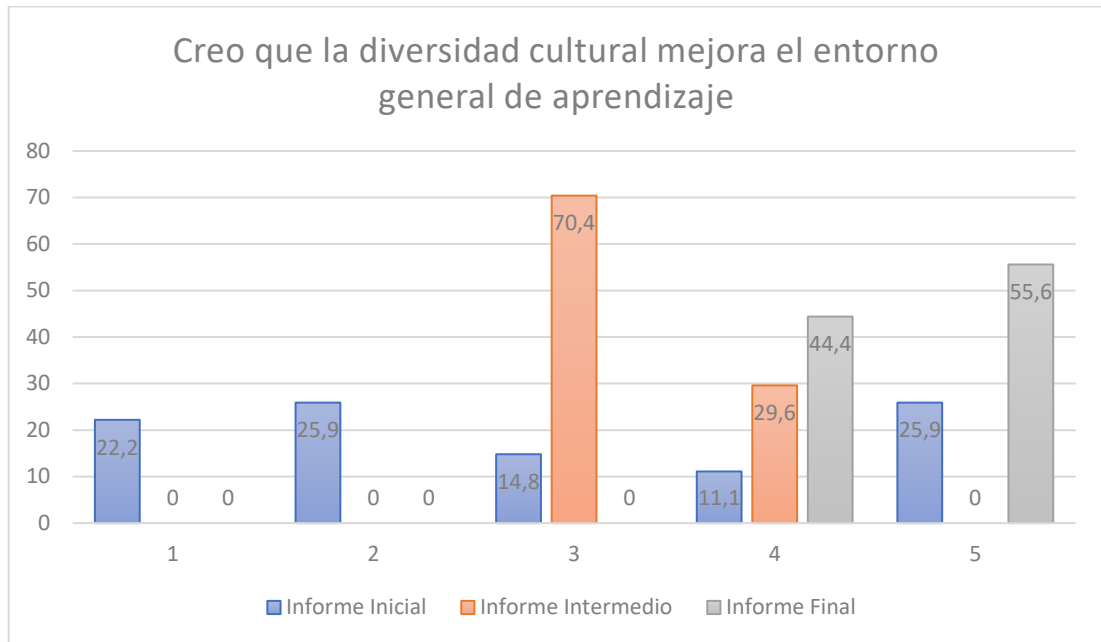


La información recabada sobre la disposición de los estudiantes a aprender sobre las tradiciones y prácticas de otras culturas proporciona información valiosa sobre su propensión a la conciencia y la curiosidad intercultural. La encuesta 1 revela una amplia gama de respuestas, en la que el 18,5% de los participantes expresa poco

interés (puntuado como 1), mientras que el 29,6% tiene un punto de vista muy indiferente (puntuado como 2). Además, cabe destacar que el 25,9% de los individuos tiene una perspectiva neutra, situando su interés en 3. Una pequeña proporción, concretamente el 3,7%, está algo de acuerdo con su interés, asignando un valor de 4. Por otro lado, una proporción significativa porción, que asciende al 22,2%, está muy de acuerdo con su interés, otorgándole una calificación de 5. La encuesta 2 revela un cambio significativo caracterizado por un mayor nivel de curiosidad, con un 77,8% de los participantes expresando interés en adquirir conocimientos sobre otras tradiciones y costumbres, clasificándolo como 3 en la escala. Además, el 22,2% de los encuestados está moderadamente de acuerdo con esta afirmación, calificándola con un 4. Esta transición indica un aumento significativo en la inclinación de los estudiantes a participar activamente en la diversidad cultural. La encuesta 3 subraya aún más la tendencia al alza, ya que el 66,7 % de los encuestados expresa un nivel moderado de acuerdo (puntuación 4), mientras que el 33,3 % indica un alto nivel de acuerdo (puntuación 5) sobre su propensión a adquirir conocimientos sobre otras tradiciones y prácticas culturales. Los datos proporcionados sugieren un nivel creciente de interés en fomentar la conciencia y comprensión intercultural entre los miembros de la institución educativa.

Sección 2. Ítem 13.

Figura 21

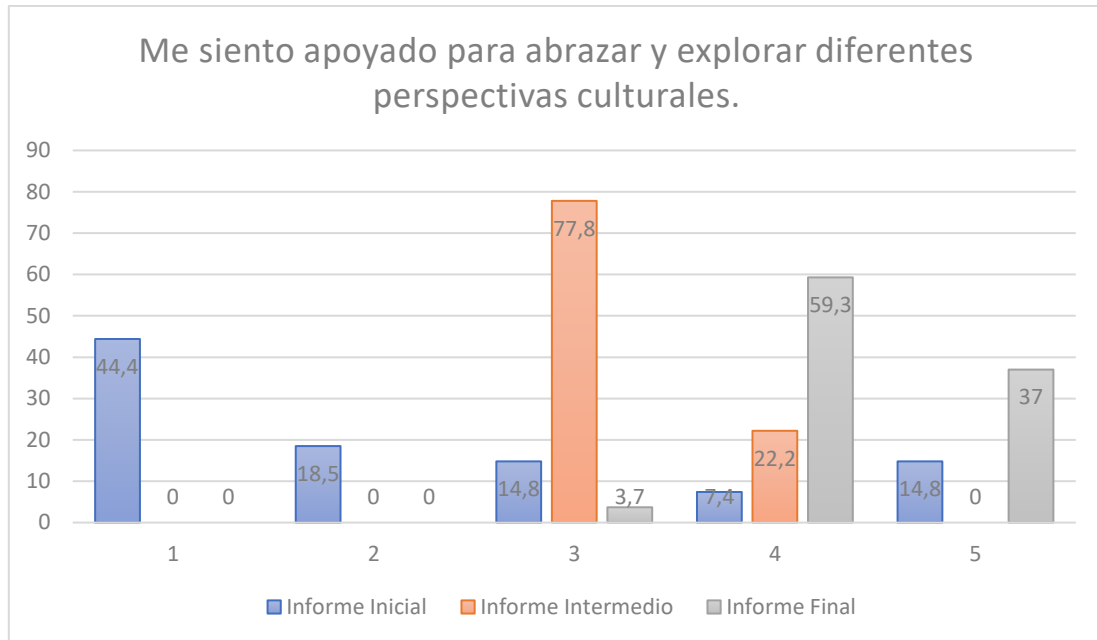


Evaluar las perspectivas de los estudiantes sobre la influencia de la diversidad cultural en el entorno educativo más amplio ofrece información valiosa sobre su comprensión de las ventajas derivadas de participar en interacciones interculturales. La Encuesta 1 revela una diversa gama de perspectivas con respecto al impacto de la diversidad cultural en el entorno general de aprendizaje. Entre los encuestados, el 22,2 % expresó un punto de vista negativo (calificación 1), el 25,9 % moderadamente desaprobado (calificación 2), el 14,8 % se mantuvo neutral (calificación 3), el 11,1 % estuvo moderadamente de acuerdo (calificación 4) y el 25,9 % estuvo muy de acuerdo (calificación 5) en que la diversidad cultural mejora el entorno general de aprendizaje. La Encuesta 2 muestra un cambio significativo, con un 70,4% de los encuestados que reconoce el impacto favorable de la variedad cultural, asignándole una calificación de 3. Mientras tanto, un 29,6% de los participantes expresa un nivel moderado de acuerdo, asignándole una calificación de 4. Encuesta 3 constantemente apoya la noción de que la variedad cultural tiene un impacto positivo en el entorno general de aprendizaje. En concreto, el 44,4 % de los encuestados está algo de acuerdo (puntuación 4), mientras que el 55,6 % está totalmente de acuerdo (puntuación 5) con esta perspectiva. La evidencia presentada indica un reconocimiento creciente de los beneficios educativos asociados con una población estudiantil heterogénea, lo

que fortalece la noción de que los contactos interculturales mejoran la experiencia educativa.

Sección 2. Ítem 14.

Figura 22

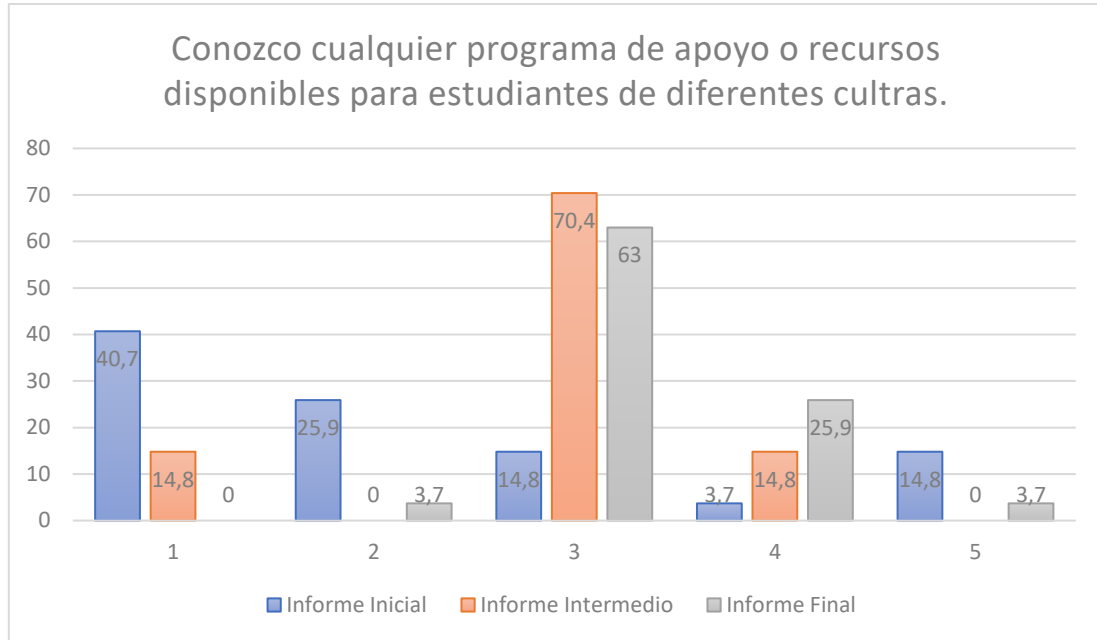


El análisis de los sentimientos de los estudiantes hacia su capacidad para adoptar y explorar diversas perspectivas culturales revela actitudes en evolución a lo largo de las encuestas. En la Encuesta 1, un 44,4% sustancial expresa sentirse sin apoyo (calificación 1), 18,5% desaprueba moderadamente (calificación 2), 14,8% es neutral (calificación 3), 7,4% está moderadamente de acuerdo (calificación 4) y 14,8% de los encuestados no t proporcionar una calificación. La Encuesta 2 presenta un cambio marcado, con un 77,8 % que indica un apoyo moderado (puntuación de 3) y un 22,2 % que está moderadamente de acuerdo (puntuación de 4) con su capacidad para adoptar diversas perspectivas. En la Encuesta 3, esta trayectoria ascendente continúa, ya que solo el 3,7 % expresa un acuerdo moderado (calificación 3), mientras que el 59,3 % acepta moderadamente (calificación 4) y el 37 % acepta firmemente (calificación 5) la noción de explorar diferentes puntos de vista culturales. Estos resultados sugieren una mejora notable en la confianza y el empoderamiento de los

estudiantes para interactuar con diversas perspectivas culturales en el transcurso de las encuestas.

Sección 2. Ítem 15.

Figura 23

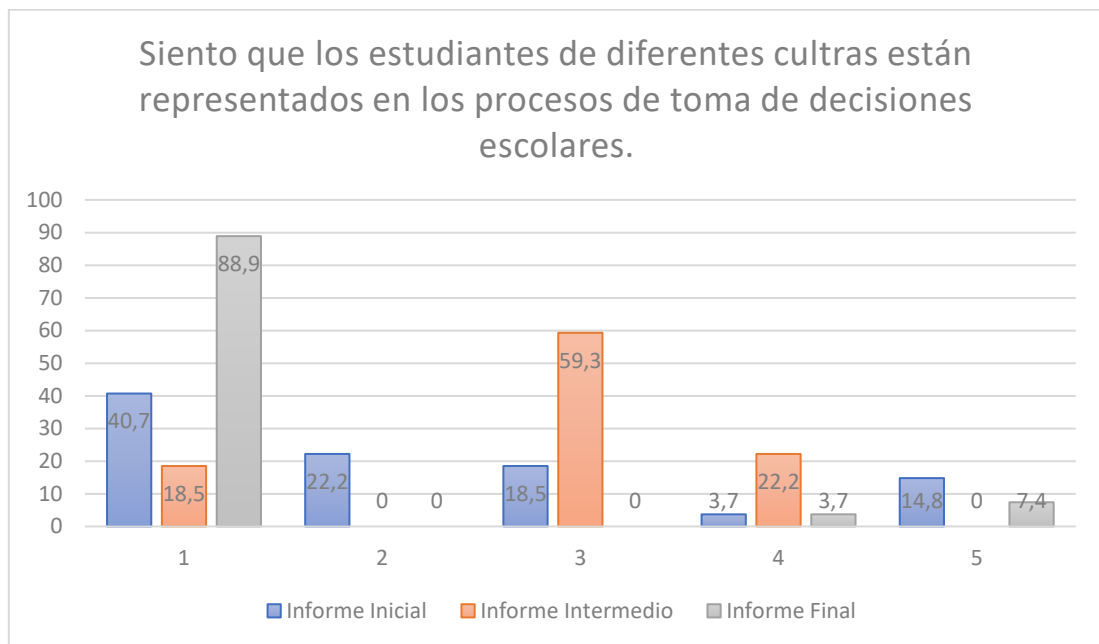


La evaluación del conocimiento de los estudiantes sobre la existencia de programas y recursos de apoyo diseñados para ayudar a estudiantes de diversos orígenes culturales significa el progreso continuo para hacer que estos esfuerzos sean más accesibles. La encuesta 1 revela un nivel de conocimiento restringido, como lo demuestra el 40,7% de los participantes que poseen conocimientos mínimos (valorado como 1), el 25,9% que revela cierto grado de conocimiento (valorado como 2), el 14,8% que expresa neutralidad (valorado como 3), 3,7 % que demuestra un conocimiento moderado (calificado como 4), y 14,8% que exhibe un alto nivel de información (calificado como 5). La encuesta 2 revela un cambio notable en el nivel de conocimiento, con un 14,8 % de los encuestados que indica un conocimiento mínimo (puntuado con 1), mientras que un 70,4 % expresa un nivel de conocimiento moderado (puntuado con 3) y un 14,8 % medianamente de acuerdo (puntuado con 4).) con estar bien informado. Según la Encuesta 3, se mantiene el patrón mencionado anteriormente, ya que el 3,7 % de los encuestados reportó un nivel mínimo de familiaridad (calificado como 2), el 63 % expresó un nivel moderado de conocimiento (calificado como 3), el 25,9 % mostró un nivel moderado nivel de

conocimiento (calificado como 4), y el 7.4% exhibió un nivel completo de conocimiento (calificado como 5) sobre los recursos que ahora son accesibles. Los datos proporcionados indican una distribución cada vez mayor de información sobre servicios de apoyo que están diseñados específicamente para satisfacer las diferentes demandas culturales de los niños.

Sección 2. Ítem 16.

Figura 24

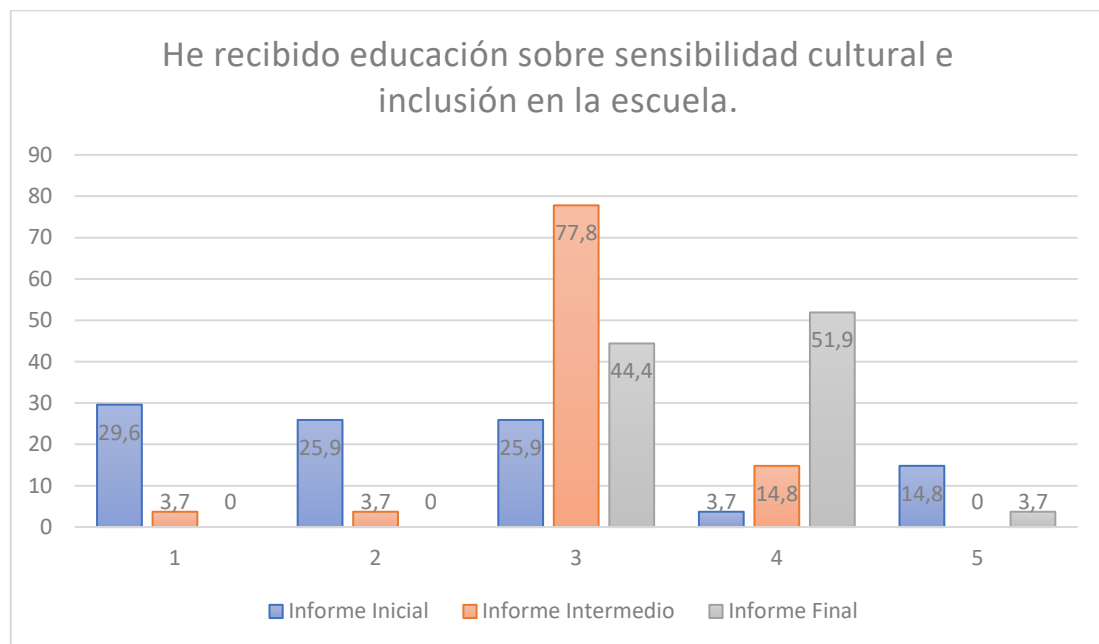


La evaluación de las perspectivas de los estudiantes sobre la incorporación de otras culturas en los procesos de toma de decisiones escolares ofrece información valiosa sobre la promoción de la inclusión y la participación equitativa. La encuesta 1 reveló que el 40,7% de los participantes informaron sentirse subrepresentados, mientras que el 22,2% indicó una percepción moderada de falta de representación. Además, el 18,5% mantuvo una postura neutral, el 3,7% expresó un acuerdo moderado y el 14,8% dijo sentirse fuertemente representado en la toma de decisiones. La Encuesta 2 demuestra una tendencia notable hacia mayores niveles de representación, con el 18,5 % de los encuestados informando baja representación (puntuado como 1), mientras que el 59,3 % indica una inclusión moderada (puntuado como 3) y el 22,2 % expresa un acuerdo moderado (puntuado como 4) con el nivel de representación que encuentran. La Encuesta 3 brinda un respaldo sustancial al patrón observado, ya que el 88,9 % de los encuestados perciben una subrepresentación

menor (calificada como 1), el 3,7 % indica una representación limitada (calificada como 4) y el 7,4 % coincide moderadamente (calificado como 5) en que muchas culturas están bien representadas en las elecciones escolares. La evidencia presentada indica una clara mejora en el cultivo de una atmósfera de toma de decisiones inclusiva, en la que se reconozcan debidamente los diversos puntos de vista.

Sección 2. Ítem 17.

Figura 25

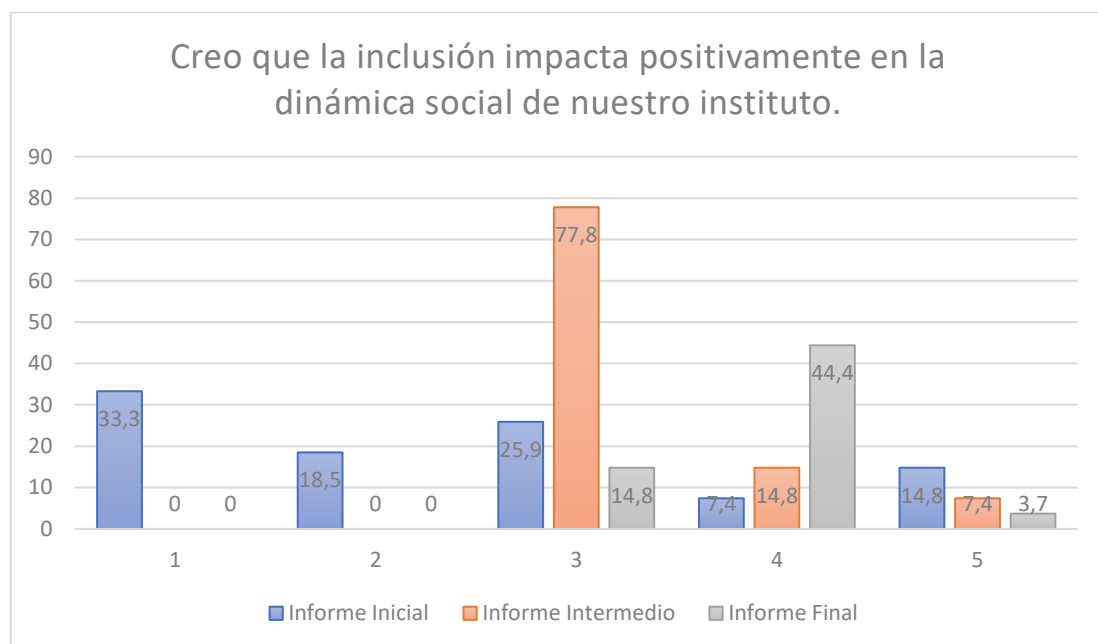


El examen de las experiencias de los estudiantes con respecto a su exposición a la sensibilidad cultural y la educación de inclusión en el entorno escolar revela patrones de conciencia en evolución. La Encuesta 1 presenta una amplia gama de perspectivas, con el 29,6 % de los encuestados informando una exposición mínima (calificado como 1), el 25,9 % mostrando una familiaridad limitada (calificado como 2), un 25,9 % adicional expresando un conocimiento moderado (calificado como 3), el 3,7 % moderadamente de acuerdo (calificado como 4), y el 14,8% se siente muy informado (calificado como 5). La encuesta 2, por otro lado, muestra un cambio notable, con solo el 3,7% de los participantes indicando un conocimiento bajo (puntuado como 1), mientras que un número igual expresa un conocimiento débil (puntuado como 2). Sin embargo, una proporción significativa de los encuestados, a saber, el 77,8%, informó poseer un nivel de educación moderado (calificado como 3). Además, el 14,8% de los

encuestados estuvo significativamente de acuerdo (calificado como 4) en que habían recibido educación relacionada con la sensibilidad cultural y la inclusión. La encuesta 3 proporciona más evidencia que respalda la tendencia mencionada, ya que revela que el 44,4% de los encuestados posee un nivel de conocimiento moderado (calificado como 3), el 51,9% expresa un nivel moderado de acuerdo (calificado como 4) y el 3,7% muy de acuerdo (puntuado con 5) en cuanto a haber recibido formación en la materia en cuestión. Los resultados antes mencionados indican un avance gradual en la comprensión y familiarización con la sensibilidad cultural y los principios de inclusión entre los estudiantes que participaron en la encuesta.

Sección 2. Ítem 18.

Figura 26

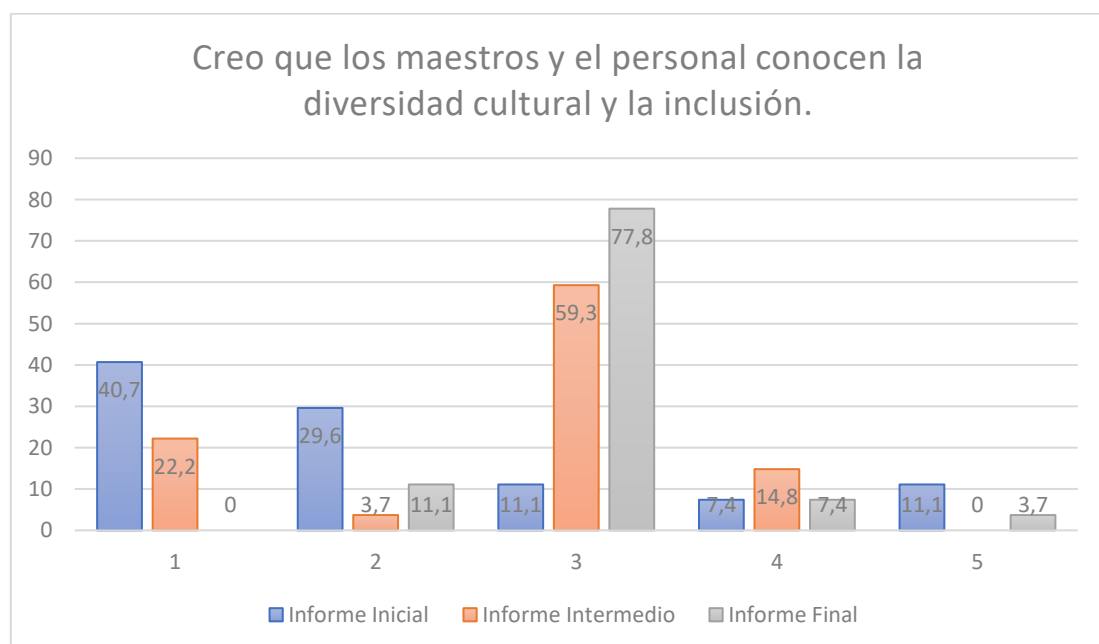


Investigar las opiniones de los estudiantes sobre los efectos beneficiosos de la inclusión cultural en la dinámica de las escuelas proporciona información sobre los puntos de vista cambiantes del entorno educativo. De acuerdo con los hallazgos de la Encuesta 1, una proporción significativa de los encuestados cree que la inclusión cultural tiene una influencia beneficiosa limitada, con un 33,3 % asignando una calificación de 1. Además, el 18,5 % de los participantes percibe un efecto levemente bueno (calificación 2), mientras que el 25,9% expresa un nivel moderado de optimismo (puntuación 3). Un porcentaje menor, el 3,7%, está sustancialmente de acuerdo (puntuación 4), y finalmente, el 14,8% de los encuestados detecta un gran

impacto positivo (puntuación 5) en la dinámica escolar. La encuesta 2 presenta una perspectiva más optimista, ya que el 77,8 % de los encuestados reconoce una influencia buena moderada (calificado como 3), el 14,8 % expresa un acuerdo moderado (calificado como 4) y el 7,4 % muy de acuerdo (calificado como 5) con respecto a la beneficiosa Consecuencias de la integración cultural. La encuesta 3 corrobora este patrón, con un 14,8 % de los encuestados expresando una percepción moderada de un buen efecto (puntuación 3), un 44,4 % expresando un alto nivel de acuerdo (puntuación 4) y un 40,7 % expresando un fuerte nivel de acuerdo (puntuación 5) sobre el impacto ventajoso de la inclusión cultural en la dinámica social de la institución educativa. Los resultados antes mencionados indican un reconocimiento creciente entre los estudiantes sobre el impacto beneficioso de la inclusión cultural en el establecimiento de un entorno educativo cohesivo y que lo abarque todo.

Sección 2. Ítem 23.

Figura 27



El análisis de las actitudes de los estudiantes sobre el conocimiento cultural y la inclusión de docentes y personal escolar demuestra variaciones significativas en sus respuestas a lo largo de las encuestas administradas, lo que sugiere cambios en las percepciones de este importante aspecto dentro del entorno educativo. Los resultados de la Encuesta 1 demuestran una variedad de perspectivas, en las que el

40,7% de los encuestados tienen un escepticismo significativo con respecto a la competencia de los educadores para comprender la diversidad cultural y la inclusión (calificado como 1). Adicionalmente, el 29,6% mantiene reservas (calificado como 2), mientras que el 11,1% adopta una postura neutral (calificado como 3). Un subconjunto más pequeño, que incluye el 7,4 % de los encuestados, demuestra un nivel moderado de reconocimiento hacia la competencia cultural mostrada por los maestros y el personal, como lo indica una calificación de 4. Además, un 11,1 % adicional de los participantes expresa un alto nivel de aprobación. sobre la conciencia mostrada por estos individuos, como se refleja en una calificación de 5.

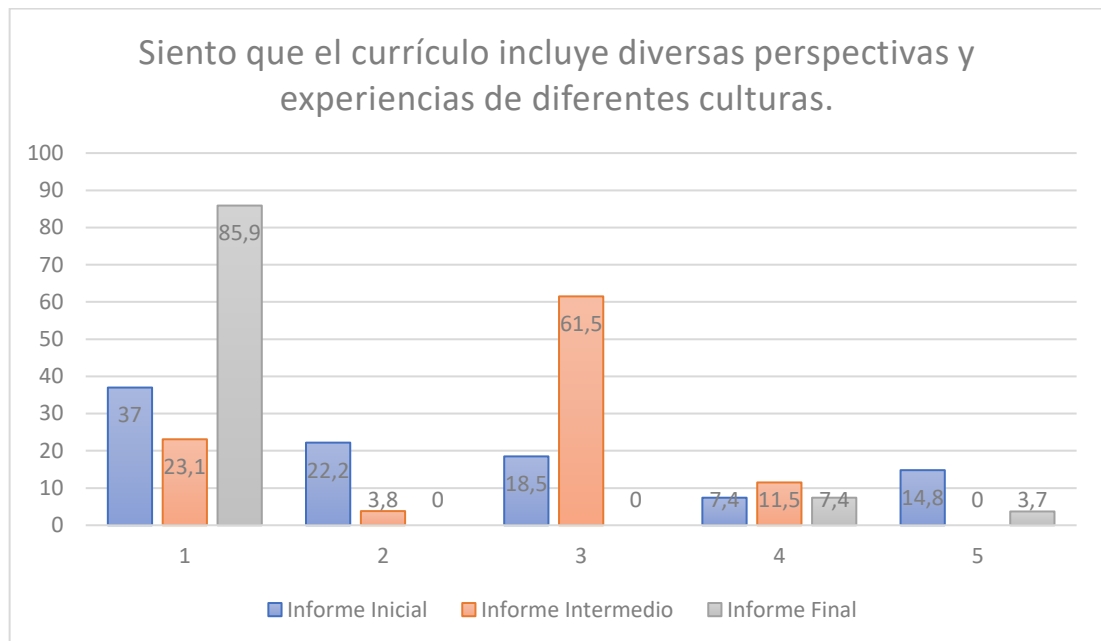
La encuesta 2 revela un cambio significativo en las opiniones, ya que el porcentaje de personas que expresan dudas (calificado como 1) ha disminuido al 22,2 %, mientras que un mísero 3,7 % indica vacilación (calificado como 2). Por el contrario, una proporción significativa de participantes, a saber, el 59,3 %, demuestra un nivel moderado de confianza (calificado como 3) en la comprensión de la diversidad y la inclusión entre los docentes y el personal. Además, una proporción significativa de los encuestados, a saber, el 14,8%, expresó un nivel moderado de acuerdo con la declaración sobre el conocimiento de los educadores, como lo indica una calificación de 4. Por otro lado, la Encuesta 3 presenta un relato contrastante, indicando un cambio significativo en las perspectivas. Los datos revelan una notable ausencia de los participantes que manifiestan menor grado de confianza (puntuado como 1) o reticencia (puntuado como 2), con un 0% y un 11,1% respectivamente. Una proporción significativa de los encuestados, hasta el 77,8 %, tiene un grado razonable de creencia (calificado como 3) sobre la conciencia de la diversidad cultural y la inclusión entre los docentes y el personal. Además, una proporción notable de los encuestados, concretamente el 7,4%, expresó un alto grado de acuerdo (puntuación 4) con la actitud mencionada. Por el contrario, un porcentaje menor de individuos, en concreto un 3,7%, apoya firmemente este punto de vista (puntuación 5).

Las fluctuaciones observadas en los resultados de la encuesta indican que las perspectivas de los estudiantes sobre el conocimiento cultural y la inclusión de los maestros y el personal experimentan transformaciones con el tiempo, tal vez afectadas por cambios en los enfoques de instrucción, los programas y los encuentros

individuales dentro del entorno escolar. Las tendencias que se han observado enfatizan la necesidad de un desarrollo profesional continuo para los educadores a fin de brindar un entorno educativo culturalmente inclusivo que aborde las diferentes necesidades de los estudiantes.

Sección 2. Ítem 25.

Figura 28



El examen de los pensamientos de los estudiantes sobre la incorporación de diversos puntos de vista y experiencias de otras culturas en el plan de estudios demuestra cambios notables en las actitudes durante el período de la encuesta. En la primera encuesta, una proporción significativa de los participantes, a saber, el 37%, indicó fuertes dudas (calificadas como 1) sobre la inclusión del plan de estudios. Además, el 22,2 % de los participantes expresaron incertidumbre (calificado como 2), mientras que el 18,5 % se mantuvo neutral (calificado como 3). Un porcentaje menor, a saber, el 7,4 %, demuestra un nivel modesto de reconocimiento hacia la inclusión del plan de estudios, como lo muestra una calificación de 4. Además, una proporción mayor, que asciende al 14,8 %, tiene una fuerte creencia en la incorporación exitosa del plan de estudios. diferentes puntos de vista culturales, como lo demuestra una calificación de 5.

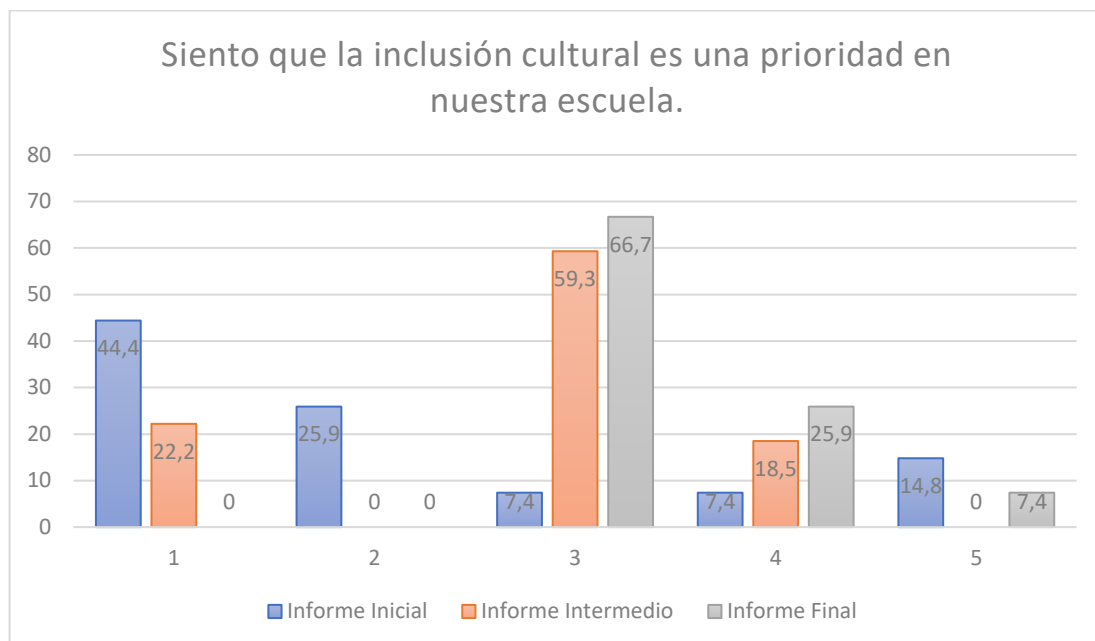
La encuesta 2 revela una tendencia notable hacia actitudes más favorables, con un 23,1 % de los encuestados expresando dudas significativas (puntuado como 1) y solo un 3,8 % indicando dudas leves (puntuado como 2). Significativamente, una mayoría sustancial del 61.5% expresa un nivel moderado de acuerdo (calificado como 3) sobre la inclusión de puntos de vista variados dentro del plan de estudios. Sin embargo, vale la pena señalar que el 11,5% de los participantes tuvo dudas moderadas, lo que indica una calificación de 4. Es importante resaltar que ninguno de los participantes tuvo una opinión muy en desacuerdo, como lo indica una calificación de 5.

La Encuesta 3 demuestra un cambio notable en las opiniones, ya que una mayoría sustancial del 88,9 % está muy de acuerdo (calificado como 1) en que el plan de estudios no incorpora una amplia gama de representaciones culturales. Curiosamente, cabe señalar que ninguno de los participantes mostró dudas (calificación 2) o mantuvo una postura neutral (calificación 3), lo que indica un apoyo fuerte y unánime. Una minoría del 7,4 % expresa un modesto escepticismo sobre el nivel de inclusión, como lo indica una calificación de 4. Además, un porcentaje menor del 3,7 % tiene dudas parciales, como lo muestra una calificación de 5.

Los patrones cambiantes antes mencionados enfatizan el carácter dinámico de las actitudes de los estudiantes hacia la integración de puntos de vista variados en el plan de estudios educativo. La transición de la Encuesta 1, que muestra una combinación de puntos de vista, a la Encuesta 2, que se distingue por un mayor nivel de consenso moderado, y finalmente a la Encuesta 3, definida por un fuerte respaldo, indica un enfoque progresivo en la incorporación de una amplia gama de puntos de vista culturales. en el currículo educativo.

Sección 2. Ítem 26.

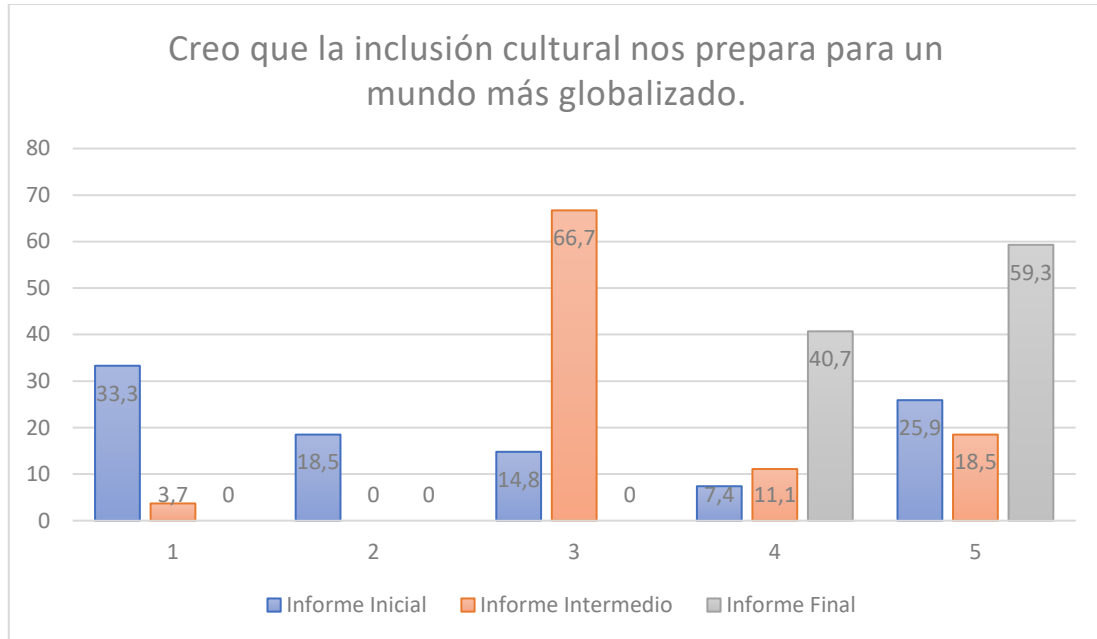
Figura 29



La encuesta inicial arrojó una gama de perspectivas con respecto al nivel de importancia asignado a la inclusión cultural dentro de la institución educativa. Una proporción significativa de los encuestados, en concreto el 44,4%, expresó un fuerte desacuerdo o disconformidad, como lo indica una puntuación de 1 o 2, en relación con esta afirmación en particular. Al realizar la encuesta posterior, se observó que hubo una mejora marginal en las respuestas proporcionadas por los participantes. En concreto, un total del 22,2% de los encuestados expresó su total desacuerdo asignando una puntuación de 1, mientras que una proporción significativa de la cohorte de estudiantes, que asciende al 59,3%, adoptó una postura neutral al asignar una puntuación de 3. No obstante, es imperativo reconocer que pueden ser necesarios esfuerzos adicionales para aumentar la percepción de la inclusión cultural como una prioridad general dentro de la sociedad.

Sección 2. Ítem 27.

Figura 30



El examen de los puntos de vista de los estudiantes sobre la importancia de la inclusión cultural dentro del entorno educativo también demuestra puntos de vista cambiantes durante la duración de las encuestas. Según los resultados de la Encuesta 1, una proporción significativa de los participantes, a saber, el 44,4 %, expresó serias dudas sobre el énfasis de la escuela en la inclusión cultural, como lo demuestra su calificación de 1. Además, el 25,9 % de los participantes expresaron sus dudas (calificación 2), mientras que el 7,4% mantuvo una postura crítica (puntuación 3). Un porcentaje menor del 7,4% expresa un fuerte respaldo a este objetivo, mientras que el 14,8% cree firmemente en su pertinencia.

La encuesta 2 revela un cambio notable en las actitudes, ya que la proporción de personas que expresan un escepticismo extremo (puntuado con 1) se reduce al 22,2 %, mientras que un 59,3 % está algo de acuerdo (puntuado con 3) en que es importante priorizar la inclusión cultural dentro de la institución educativa. Por el contrario, una minoría de personas, a saber, el 18,5 %, expresa un modesto respaldo a esta posición en particular, como lo indica una calificación de 4.

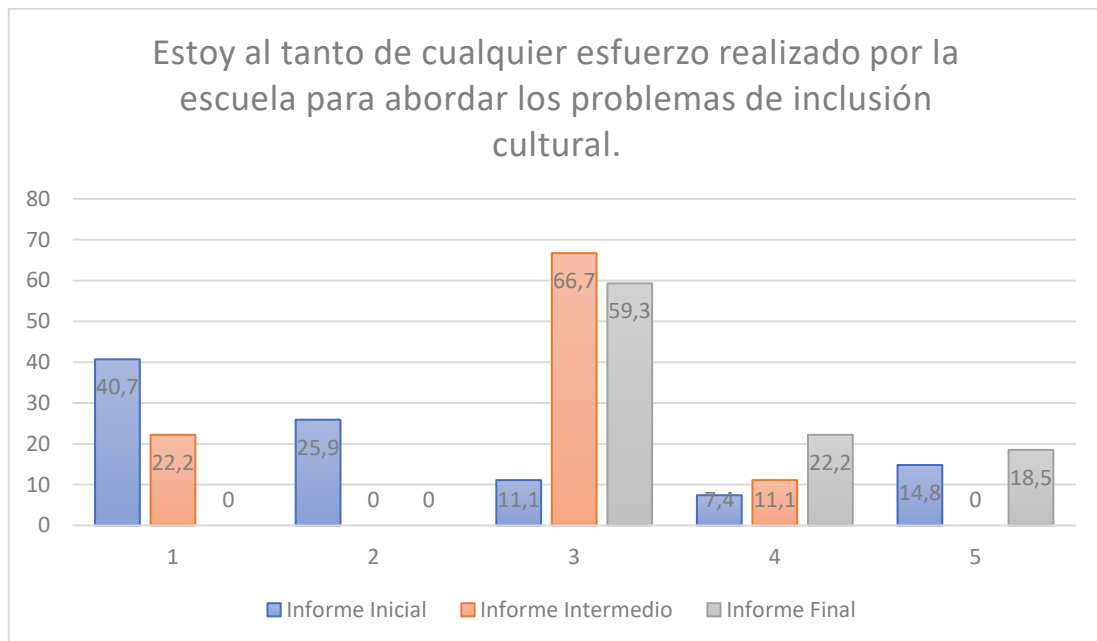
La Encuesta 3 demuestra un cambio notable en la visión de la inclusión cultural como una característica prioritaria dentro de la escuela. Ninguno de los participantes

expresó serias dudas (puntuación 1) o reservas (puntuación 2), mientras que una proporción significativa indicó un fuerte acuerdo (puntuación 3). Un porcentaje significativo del 66,7% expresa su apoyo a esta posición, pero el 25,9% tiene dudas leves (calificado como 4) y el 7,4% indica escepticismo parcial (calificado como 5).

Los cambios observados en estas tendencias indican alteraciones en las perspectivas de los estudiantes sobre la importancia que se le da a la inclusión cultural dentro de las instituciones educativas. La transición de la Encuesta 1, que exhibió una amplia gama de puntos de vista, a la Encuesta 2, que se distinguió por un mayor enfoque en este objetivo en particular, y finalmente a la Encuesta 3, que mostró un respaldo abrumadoramente positivo, indica un cambio progresivo hacia la priorización del establecimiento de un entorno educativo que sea inclusivo y culturalmente sensible.

Sección 2. Ítem 28.

Figura 31



El análisis del conocimiento de los estudiantes sobre los esfuerzos realizados por las instituciones educativas para abordar los problemas de inclusión cultural revela puntos de vista cambiantes que se observan en las encuestas. Según los resultados de la Encuesta 1, una proporción significativa de los participantes, a saber, el 40,7 %, expresó un gran escepticismo sobre su nivel de comprensión de los programas

escolares destinados a promover la inclusión cultural, como lo indica una calificación de 1. Además, el 25,9 % de los participantes reconoció tener reservas moderadas (calificación 2), mientras que el 11,1% informó no estar seguro (calificación 3). Un porcentaje menor, a saber, el 7,4 %, demuestra un nivel moderado de reconocimiento de su conocimiento (puntuado en 4), mientras que el 14,8 % afirma asertivamente su nivel de conocimiento sobre estos esfuerzos (puntuado en 5).

La Encuesta 2 demuestra una tendencia perceptible hacia una mayor conciencia, con un 22,2 % de los encuestados expresando un fuerte escepticismo (puntuación 1), mientras que un 66,7 % sustancial admite modestamente su conocimiento de las iniciativas educativas relacionadas con la inclusión cultural. Una pequeña proporción de los encuestados, a saber, el 11,1 %, expresó dudas moderadas, como lo indica una calificación de 4.

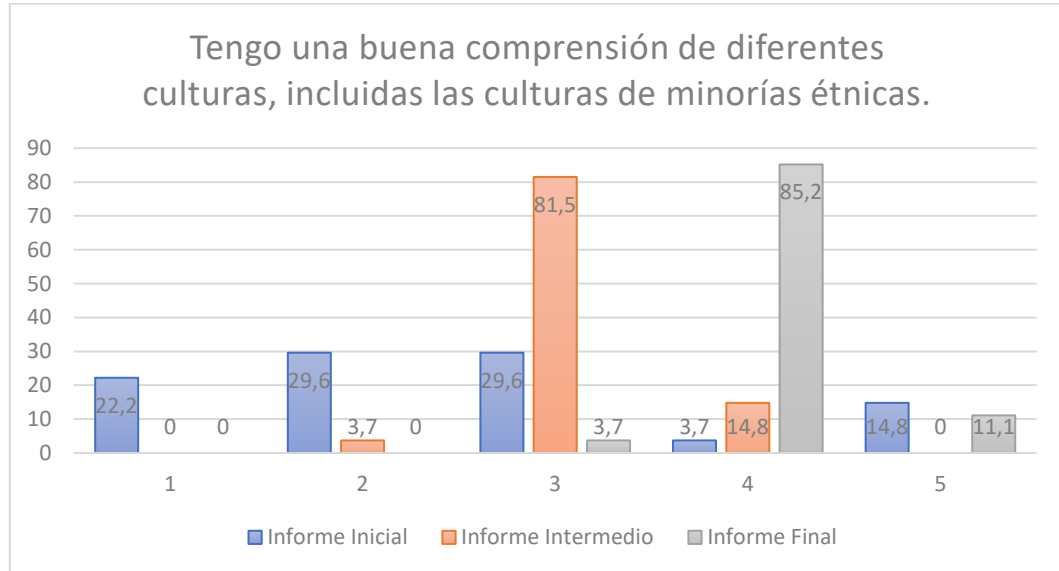
La encuesta 3 revela un cambio notable en los puntos de vista, ya que ninguno de los participantes indicó dudas significativas (puntuación 1) o dudas moderadas (puntuación 2) sobre su comprensión de los esfuerzos educativos destinados a promover la inclusión cultural. Por el contrario, una proporción significativa de los encuestados, a saber, el 59,3 %, expresa un nivel moderado de apoyo a su conocimiento (calificado como 3). Además, el 22,2% de los encuestados indica un nivel leve de reconocimiento hacia su conocimiento (calificado como 4), mientras que el 18,5% afirma un nivel sólido de conocimiento (calificado como 5).

Las perspectivas cambiantes antes mencionadas subrayan el carácter dinámico del conocimiento de los estudiantes de los esfuerzos educativos destinados a fomentar la inclusión cultural. La transición de la Encuesta 1, que mostró diversos niveles de conciencia, a la Encuesta 2, que demostró una mayor conciencia y, en última instancia, a la Encuesta 3, que mostró un nivel sólido de conciencia, indica un reconocimiento progresivo entre los estudiantes con respecto a los esfuerzos de la escuela para cultivar la inclusión cultural. dentro del marco educativo.

O3: Evaluar el grado en que los estudiantes sienten que su identidad cultural es respetada por la comunidad escolar.

Sección 2. Ítem 3.

Figura 32

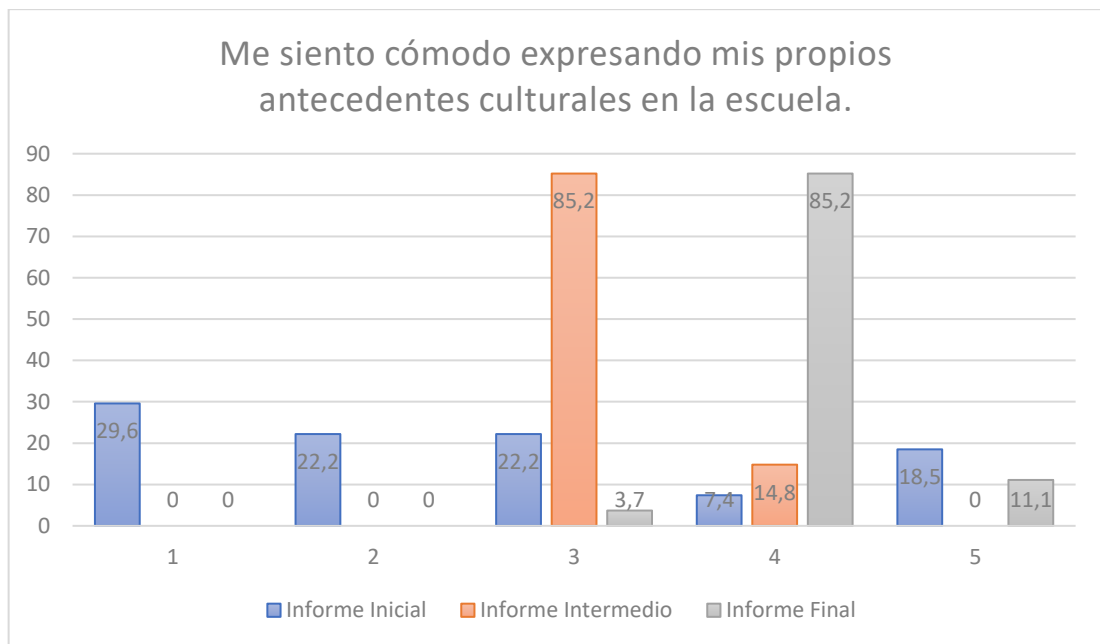


El análisis de los datos relacionados con la comprensión subjetiva de los estudiantes de otras culturas, incluidas las de las minorías étnicas, revela tendencias significativas que contribuyen a nuestra comprensión del desarrollo de su conciencia y apreciación cultural. En la encuesta preliminar (encuesta 1), una proporción considerable de encuestados (29,6 %) mostró una comprensión muy limitada de muchas culturas (puntuación 2), mientras que un subconjunto notable (22,2 %) indicó un nivel de conocimiento aún más bajo (puntuación 1). Sin embargo, una proporción significativa de participantes (29,6 %) demostró un nivel moderado de comprensión, como lo indica una calificación de 3. La distribución observada indica una disparidad en el nivel de conciencia cultural entre los estudiantes desde el principio. Sin embargo, los resultados de la segunda encuesta (encuesta 2) demuestran un cambio notable, con una mayoría (81,5 %) de los participantes informando un nivel moderado de comprensión (puntuación 3). Por el contrario, solo un pequeño porcentaje (3,7%) indicó un nivel de comprensión restringido (puntuación 2). La tercera encuesta (encuesta 3) proporciona evidencia adicional de una creciente inclinación hacia actitudes favorables hacia la comprensión cultural. Una gran mayoría de los participantes, que asciende al 85,2 %, expresó un alto nivel de

comprensión (puntuación 4), mientras que una pequeña minoría del 3,7 % expresó incertidumbre (puntuación 3). Los resultados acumulativos de este estudio indican que los programas educativos que dan prioridad a la inclusión cultural (*DFC* y *CRT*) han mejorado efectivamente la comprensión de las diversas culturas por parte de los estudiantes.

Sección 2. Ítem 4.

Figura 33

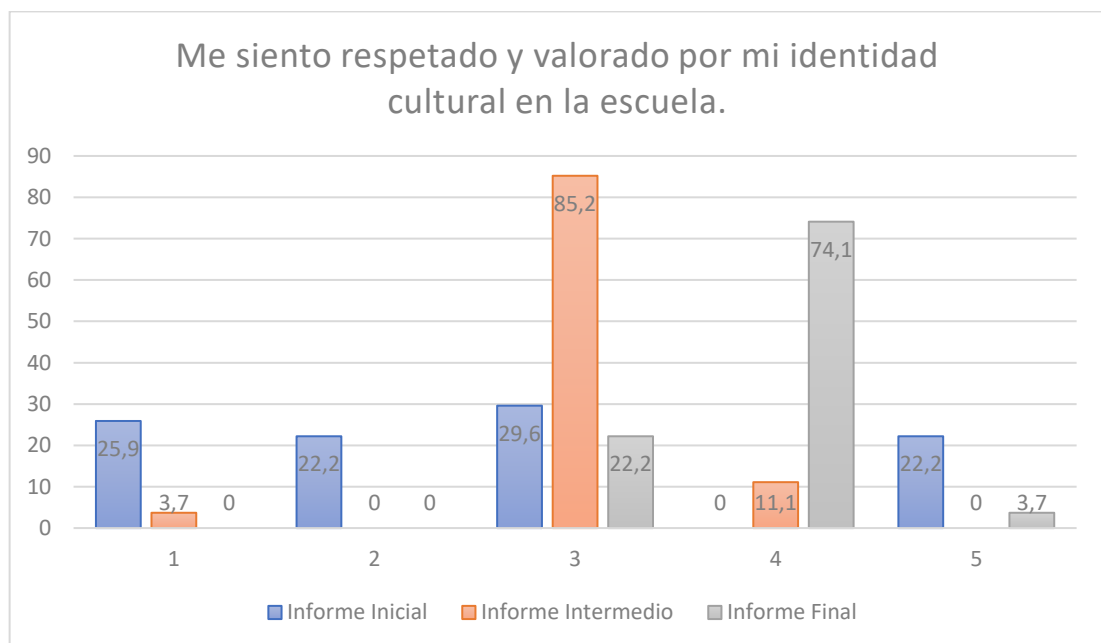


El análisis de la disposición de los alumnos a mostrar abiertamente sus orígenes étnicos dentro del entorno educativo presenta una tendencia convincente. La encuesta 1 revela una distribución razonablemente uniforme de las respuestas en toda la escala, con un 29,8 % de los participantes que informaron una disminución de la comodidad (puntuación 2) y un número comparable (22,2 %) expresando una perspectiva más favorable (puntuación 3). Además, una proporción notable de participantes (18,5 %) indicó el máximo grado de comodidad (puntuado con 5), mientras que una fracción menor (7,4 %) expresó una sensación de incomodidad (puntuado con 4). La variada distribución vista en la encuesta original indica un rango de niveles de comodidad entre los participantes cuando se trata de revelar sus identidades culturales. En la Encuesta 2 se produce un cambio sustancial, destacando un 85,2% de los participantes indicando un nivel de comodidad moderado

(puntuación 3). Este es un gran aumento en comparación con la encuesta original. El patrón observado en la Encuesta 3 se mantuvo constante, con una mayoría significativa (85,2 %) expresando su comodidad (calificado como 4), mientras que solo un pequeño porcentaje (3,7 %) informó dolor (calificado como 1). Los resultados antes mencionados indican que el uso de estrategias de inclusión cultural ha facilitado un ambiente en el que los estudiantes se sienten más cómodos para expresar abiertamente sus identidades culturales.

Sección 2. Ítem 7.

Figura 34

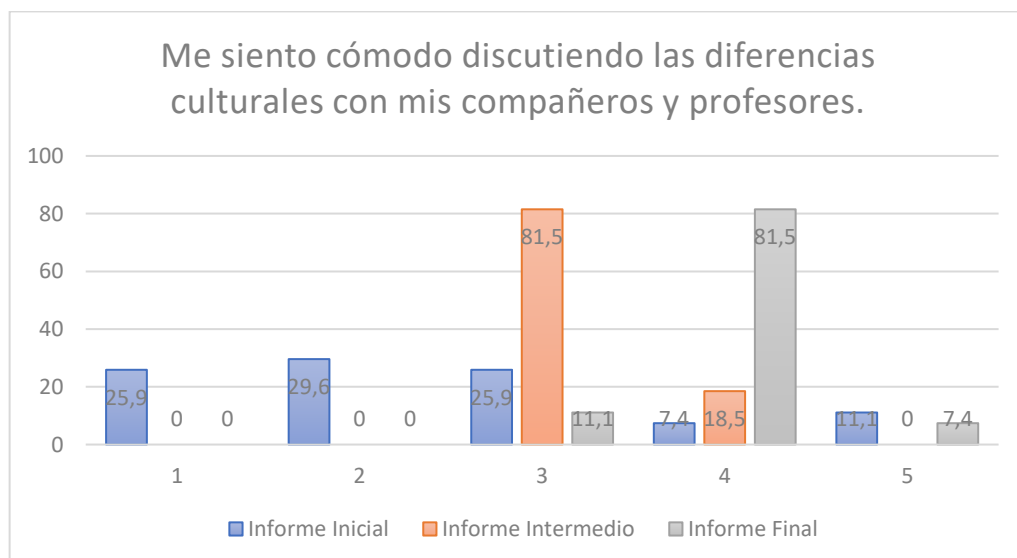


La investigación sobre las perspectivas de los estudiantes de ser respetados y apreciados por su identidad cultural dentro del entorno escolar descubre tendencias interesantes que ilustran la dinámica cambiante de la apreciación y el reconocimiento cultural. En la primera encuesta (encuesta 1), las respuestas de los participantes se dividen en todo el espectro, con un 25,9 % expresando una percepción de falta de respeto (puntuación 1), un 22,2 % mostrando un nivel moderado de desacuerdo (puntuación 2) y un 26,9 % tomando una posición neutral (puntuación 3). Vale la pena señalar que ninguno de los participantes expresó un nivel moderado de acuerdo (puntuación 4), aunque el 22,2% de los encuestados informaron sentirse respetados y apreciados (puntuación 5). La distribución observada refleja una amplia gama de

perspectivas entre los participantes con respecto a su percepción de la validación cultural. La encuesta 2 muestra un cambio notable, con solo el 3,7% de los encuestados indicando un bajo nivel de respeto (puntuación 1), mientras que la mayoría (85,2%) informó sentirse respetado y valorado (puntuación 3). Por el contrario, una proporción significativa de los encuestados, concretamente el 11,1 %, expresó un nivel considerable de acuerdo con la emoción mencionada, como lo indica una calificación de 4. Esta transformación destaca una mejora notable en el sentido de respeto y valor cultural dentro del entorno educativo. La Encuesta 3 demuestra una continuación del patrón positivo, ya que el 22,2 % de los encuestados informaron haber experimentado emociones neutrales (calificado como 3), mientras que un significativo 74,1 % expresó sentirse respetado y apreciado (calificado como 4) y una proporción menor del 3,7 % estuvo moderadamente de acuerdo. (calificado como 5). La trayectoria ascendente observada de este fenómeno destaca un creciente reconocimiento y valoración de la identidad cultural, lo que puede ser indicativo de la influencia de las metodologías *DFC* y *CRT* destinados a fomentar la conciencia cultural.

Sección 2. Ítem 8.

Figura 35

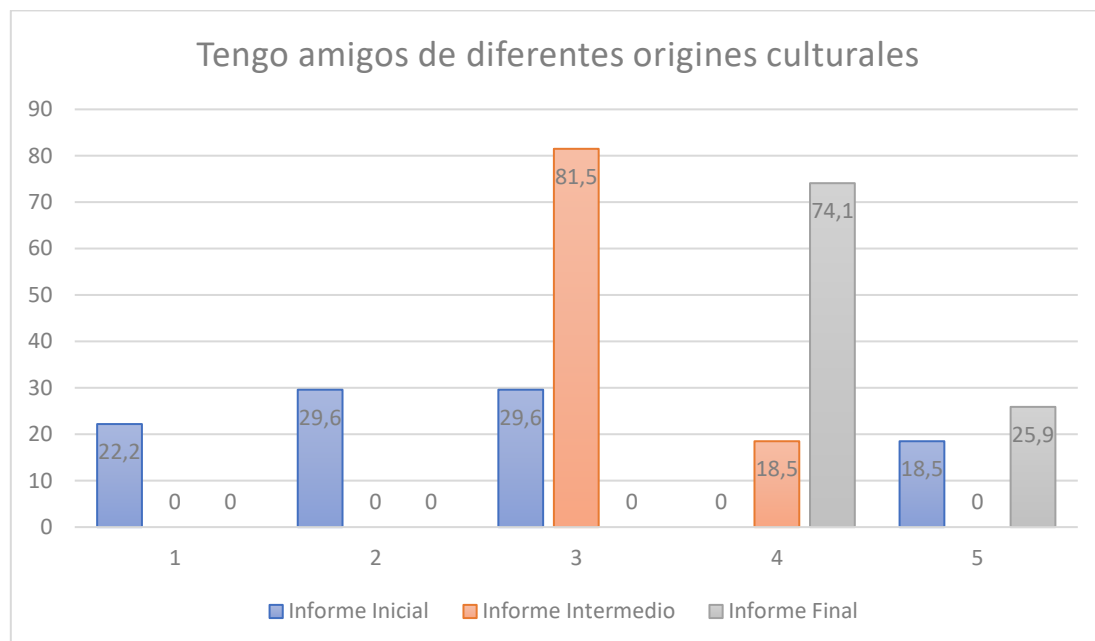


El análisis de la inclinación de los estudiantes a participar en discusiones interculturales con sus compañeros de clase e instructores ofrece información valiosa

sobre el deseo creciente de explorar las diferencias culturales dentro del entorno educativo. En la primera encuesta (encuesta 1), las respuestas muestran una distribución bastante uniforme, con un 25,9 % de participantes que expresan malestar (puntuado como 1), un 29,6 % mostrando una leve preocupación (puntuado como 2) y un porcentaje igual de 25,9 % tomando una postura neutral (calificado como 3). Una pequeña proporción de los encuestados, a saber, el 7,4 %, expresó un nivel moderado de acuerdo con la afirmación (calificado como 4), aunque un porcentaje algo mayor, a saber, el 11,1 %, indicó un alto nivel de comodidad al participar en debates sobre diferencias culturales (calificado como 4). como 5). La distribución diversa de esta distribución indica una inclinación heterogénea entre los participantes con respecto a su disposición a participar en conversaciones interculturales. La Encuesta 2 demuestra un cambio notable, con solo el 3,7% que indica inquietud (calificado como 1), mientras que un considerable 85,2% muestra facilidad (calificado como 3) al participar en discusiones sobre disparidades culturales. Además, una proporción notable de los encuestados, a saber, el 11,1 %, expresó un nivel considerable de acuerdo, como lo indica una calificación de 4, hacia esta emoción en particular. Este cambio indica una mayor preparación para participar en debates sobre diversidad cultural. La encuesta 3 proporciona más evidencia de esta transición, ya que solo el 11,1 % de los encuestados está algo de acuerdo (calificación 3) con sentimientos de inquietud, mientras que una mayoría significativa del 81,5 % indica una sensación de tranquilidad (calificación 4). Esta tendencia muestra una creciente voluntad entre los estudiantes de reconocer e investigar las disparidades culturales dentro de su entorno académico.

Sección 2. Ítem 10.

Figura 36

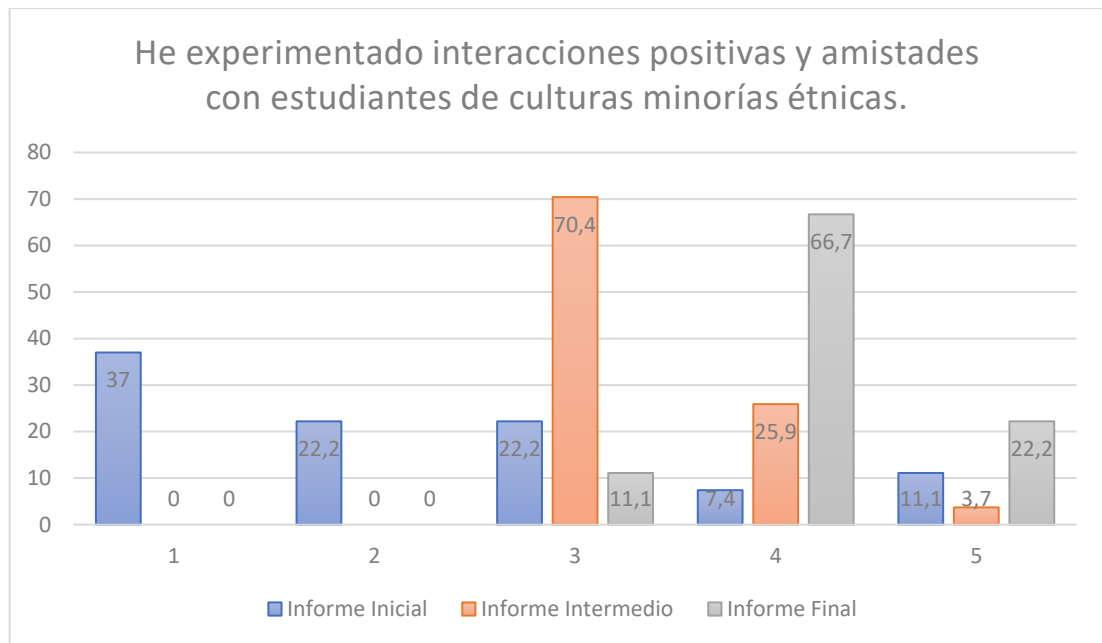


El análisis de las respuestas acerca de las amistades de los estudiantes con compañeros de clase de muchos orígenes culturales ofrece información valiosa sobre el nivel de contactos y conexiones sociales interculturales dentro del entorno educativo. Los resultados de la Encuesta 1 revelan una distribución variada de las respuestas, en la que el 22,2% de los participantes informaron una escasez de amistades (calificado como 1), mientras que un número igual (30,8%) expresó un nivel moderado de desconexión (calificado como 3). Por el contrario, una proporción significativa de personas, a saber, el 29,6 %, demuestra un grado moderado de participación (puntuado como 2), mientras que el 15,4 % cultiva activamente conexiones con compañeros de otros orígenes culturales (puntuado como 5). La Encuesta 2 demuestra un cambio notable, con una mayoría del 81,5 % informando la presencia de amigos de diversos orígenes culturales (puntuado como 3), mientras que una minoría del 18,5 % informó un nivel moderado de participación en tales amistades (puntuado como 4). Este fenómeno representa un aumento significativo en la aparición de amistades interculturales. La Encuesta 3 respalda constantemente la noción de una tendencia positiva, según lo visto por el 74,1 % de los participantes que mantienen activamente conexiones con personas de diversos orígenes culturales (puntuado como 4), mientras que el 25,9 % cultiva y nutre activamente dichas

amistades (puntuado como 5). Los datos presentados destacan un patrón emergente de fomentar una amplia gama de conexiones culturales dentro del entorno educativo.

Sección 2. Ítem 21.

Figura 37

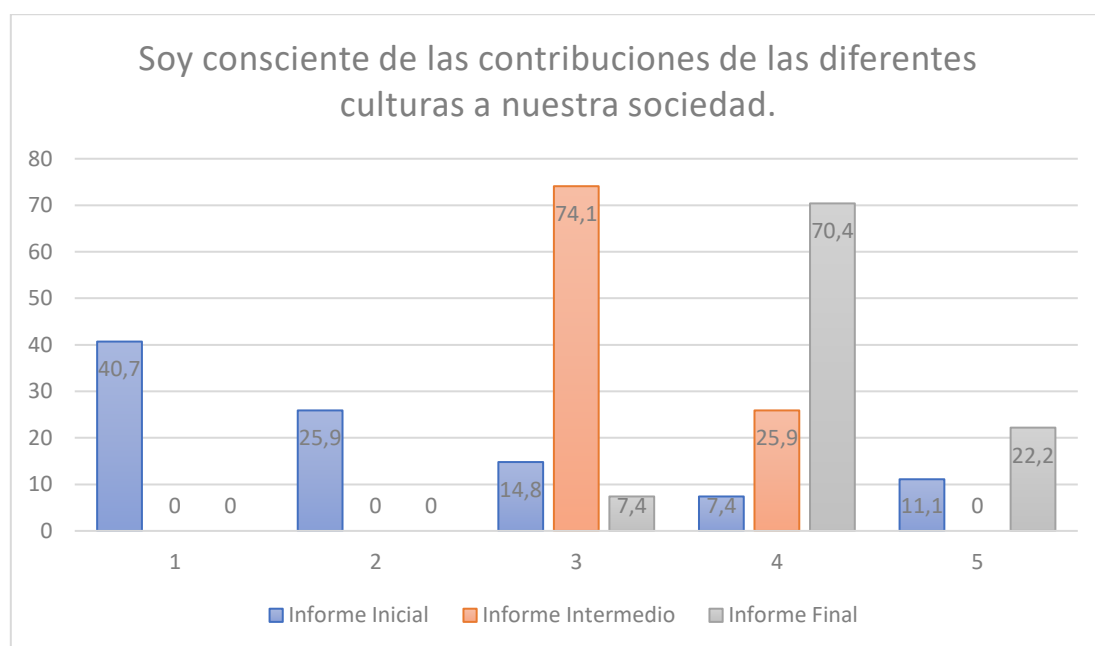


El análisis de los encuentros de los estudiantes con interacciones interculturales positivas y amistades con compañeros de minorías étnicas, junto con su comprensión de las contribuciones culturales a la sociedad, revela patrones emergentes en su compromiso intercultural y reconocimiento de la importancia de la diversidad. De acuerdo con los hallazgos de la Encuesta 1, se puede observar que los individuos tuvieron diversas experiencias en términos de interacciones interculturales. Específicamente, el 37 % de los encuestados informó interacciones positivas mínimas, mientras que el 22,2 % indicó una participación limitada en los intercambios interculturales. Además, el 22,2 % de los participantes informó niveles moderados de interacciones interculturales, mientras que el 7,4 % informó una participación sustancial en actividades interculturales. Finalmente, el 11.1% de los encuestados reportaron formar amistades positivas como resultado de sus experiencias interculturales. Los hallazgos de la Encuesta 2 indican un aumento notable en los contactos agradables. Aproximadamente el 70,4 % de las personas indican niveles

moderados de intercambios interculturales, lo que corresponde a una calificación de 3. Por otro lado, el 25,9 % de los encuestados informa contactos extensos, denotados con una calificación de 4. Una proporción más pequeña, a saber, el 3,7 %, indica el desarrollo de buenas amistades, lo que corresponde a una calificación de 5. Según la Encuesta 3, es evidente que se mantiene este patrón, ya que el 11,1% de los participantes reportaron participar en contactos moderados (calificados como 3), el 66,7% reportaron tener contactos extensos intercambios interculturales (puntuado como 4), y el 22,2 % informó haber construido buenas amistades (puntuado como 5) con estudiantes de minorías étnicas.

Sección 2. Ítem 22.

Figura 38

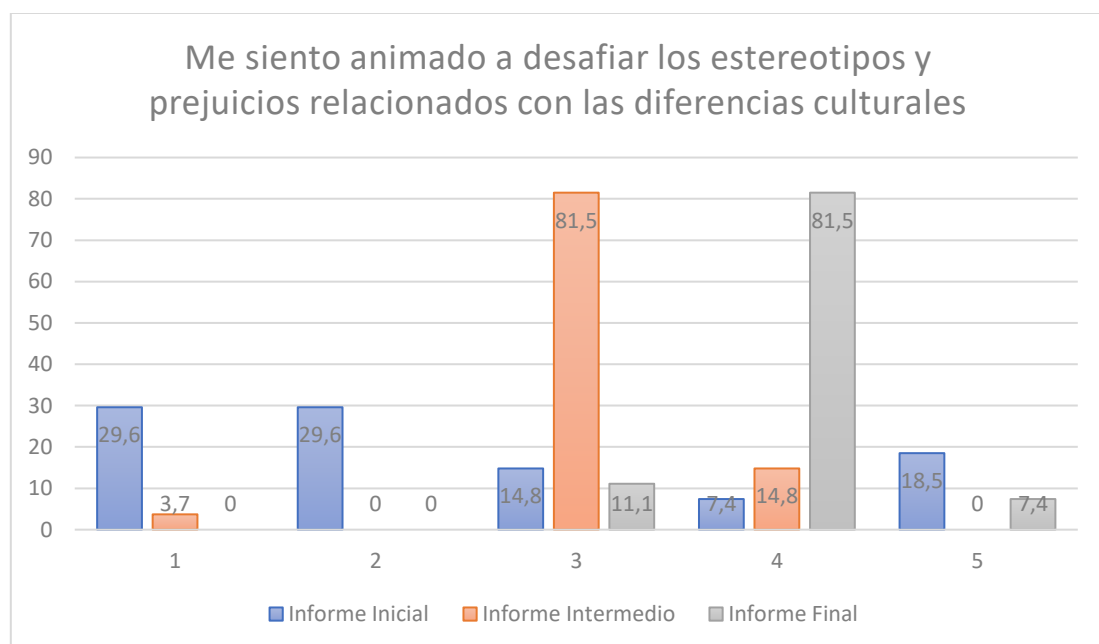


En relación con el nivel de conciencia de los estudiantes sobre los aportes culturales que se hacen a la sociedad, la Encuesta 1 revela una diversa gama de perspectivas. En concreto, el 40,7% de los encuestados posee un nivel de conocimiento limitado (puntuado con 1), mientras que el 25,9% demuestra un ligero reconocimiento de estas contribuciones (puntuado con 2). Además, el 14,8 % de los participantes reconoce moderadamente los impactos de la cultura (calificado como 3), mientras que el 7,4 % exhibe un nivel sustancial de conciencia (calificado como 4). Finalmente, el 11,1% de los encuestados muestra un alto grado de conocimiento (puntuado como 5). La Encuesta 2 demuestra un mayor nivel de conciencia, con un

74,1% de los encuestados reconociendo contribuciones culturales moderadas (puntuado como 3), mientras que un 25,9% reconoce influencias significativas (puntuado como 4). Según la Encuesta 3, los datos indican una continuación de este patrón, donde el 7,4 % de los encuestados exhiben un nivel moderado de conocimiento (calificación 3), el 70,4 % reconoce contribuciones significativas (calificación 4) y el 22,2 % demuestra un alto nivel de conocimiento (calificación 5) sobre los impactos culturales en la sociedad.

Sección 2. Ítem 24.

Figura 39



El examen de las respuestas de los estudiantes sobre su inclinación a cuestionar los estereotipos y los sesgos asociados con las disparidades culturales revela cambios en las actitudes observados en las encuestas administradas. Según los hallazgos de la Encuesta 1, los datos revelan una amplia gama de perspectivas entre los participantes. Aproximadamente el 29,6 % de los encuestados expresaron una fuerte inclinación a abordar y desafiar los estereotipos y prejuicios, como lo indica una calificación de 1. De manera similar, otro 29,6 % de los participantes mostró diversos niveles de motivación hacia este esfuerzo, como lo refleja una calificación de 2. En Por otro lado, el 14,8% de los encuestados mantuvo una postura neutral frente a este tema, como lo indica una calificación de 3. Una proporción menor, en concreto el 7,4% de los participantes, reconoció moderadamente su afán por confrontar

estereotipos y prejuicios, como lo indica una calificación de 3. 4. Finalmente, el 18,5 % de los encuestados apoyó firmemente su intención de cuestionar tales nociones, como lo refleja una calificación de 5.

La encuesta 2 revela un cambio perceptible en las opiniones, con solo el 3,7 % de los participantes demostrando un alto nivel de determinación para combatir los estereotipos (puntuado como 1), mientras que una mayoría significativa del 81,5 % expresa un fuerte deseo (puntuado como 3) de oponerse activamente estas nociones. Además, una proporción significativa de los encuestados, concretamente el 14,8%, expresó un nivel moderado de acuerdo con el argumento anterior, como lo indica una calificación de 4 en la escala. En contraste, los hallazgos de la Encuesta 3 indican un cambio notable, ya que ninguno de los participantes indicó el nivel más alto de intención (puntuación 1) o un nivel moderado de deseo (puntuación 2) de confrontar los estereotipos. En contraste, una proporción del 11,1 % de las personas adopta una postura neutral, asignándoles una calificación de 3. Por el contrario, una mayoría sustancial del 81,5 % muestra un alto nivel de motivación, como lo indica una calificación de 4. Un subconjunto más pequeño del 7,4 % expresan activamente su dedicación a desafiar los estereotipos, como lo demuestra una calificación de 5.

Las fluctuaciones observadas en estas tendencias indican que la propensión de los estudiantes a cuestionar y cuestionar las ideas preconcebidas y los sesgos relacionados con las distinciones culturales son susceptibles a variaciones temporales. La transición de la Encuesta 1, que presentó una variedad de puntos de vista, a la Encuesta 2, que se distinguió por una mayor inclinación a cuestionar los estereotipos y, en última instancia, a la Encuesta 3, caracterizada por una determinación sostenida de cuestionar estas ideas, podría sugerir potencialmente el impacto de las intervenciones educativas, interacciones sociales y un mayor reconocimiento de la importancia de abordar los sesgos.

La Sección 3 de la encuesta, titulada "Experience with Ehtnic Minority Cultures", nos ha permitido abordar el cuarto objetivo específico de la presente tesis doctoral. Este objetivo se describe de la siguiente forma:

- O4: Conocer la experiencia previa del alumnado participante en la investigación en cuanto a la convivencia con alumnado procedente de culturas étnicas minoritarias.

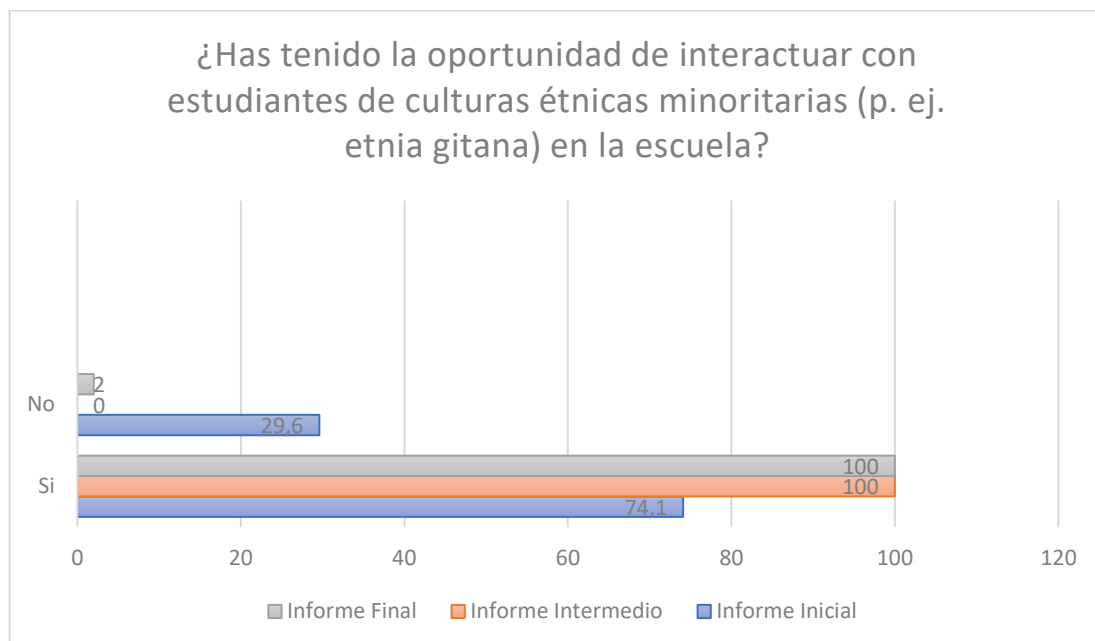
A continuación, procedemos a analizar los elementos de esta sección y evaluar su alineación con el O4. Dentro del contexto proporcionado, esta sección se centra en investigar los encuentros pasados y las interacciones de los estudiantes participantes con personas de orígenes étnicos minoritarios. El objetivo principal es arrojar luz sobre hasta qué punto estos estudiantes se han involucrado y aprendido de la diversidad étnica dentro de su entorno educativo. Para lograr esto, la sección comprende varios ítems que solicitan respuestas detalladas de los participantes.

Al examinar estas respuestas, pretendemos extraer datos valiosos que puedan ayudarnos a comprender mejor el alcance de la diversidad cultural dentro del entorno educativo. Además, buscamos discernir si la exposición a diversos orígenes étnicos ha influido en las perspectivas, actitudes y competencias interculturales de los participantes. Esta información es fundamental para evaluar el impacto de la diversidad étnica en la experiencia educativa general y para informar estrategias potenciales para fomentar la inclusión y la comprensión intercultural dentro de la institución.

En esencia, la Sección 3 sirve como un componente crucial de nuestra investigación, ya que nos permite medir el nivel de compromiso y familiaridad que los estudiantes tienen con las culturas de las minorías étnicas, lo que en última instancia contribuye a una comprensión más integral del contexto educativo más amplio y sus implicaciones para la educación. integración cultural y cohesión social.

Sección 3. Ítem 1.

Figura 40



La figura anterior examina la dinámica del compromiso con estudiantes de culturas de minorías étnicas dentro de las instituciones educativas. En esta sección se analizan los datos relacionados con las interacciones con compañeros de culturas étnicas minoritarias, en particular las de origen romaní/gitano, dentro del entorno educativo. El conjunto de datos comprende tres encuestas separadas que se realizaron en varias etapas: Encuesta 1, que tuvo lugar antes de la implementación del *Design for Change* y la *Culturally Responsive Teaching*; Encuesta 2, que ocurrió durante la implementación; y la Encuesta 3, que se realizó luego de la implementación de ambas iniciativas. El estudio incorpora una combinación de perspectivas cuantitativas y cualitativas para proporcionar una comprensión completa de la dinámica cambiante de la interacción cultural dentro del entorno educativo.

En términos de análisis cuantitativo, los resultados de la Encuesta 1 indican que el 29,6 % de los participantes indicaron una falta de compromiso con alumnos de minorías étnicas, pero una mayoría significativa del 74,1 % reconoció haberse comprometido con personas de estas culturas. Los comentarios proporcionados por los participantes proporcionan información matizada sobre la frecuencia de los

encuentros con alumnos romaníes/gitanos de forma cualitativa. Se hace evidente un patrón recurrente, ya que muchos participantes vieron la inclusión de alumnos romaníes/gitanos dentro de sus entornos educativos, lo que indica la existencia de una población estudiantil heterogénea. Además, varios participantes revelaron su propio origen ancestral como romaníes/gitanos, enfatizando así la importancia personal de estas conexiones. Las respuestas cualitativas antes mencionadas destacan la presencia de niños romaníes/gitanos dentro de la comunidad escolar e indican una disposición a participar en interacciones más profundas.

Un análisis exhaustivo de la Encuesta 2 muestra una notable tasa de interacción del 100%, lo que sugiere que los estudiantes se involucraron plenamente en las relaciones con compañeros de clase de minorías étnicas durante la implementación de las iniciativas de *Design for Change* y *Culturally Responsive Teaching*. La incorporación de la cultura romaní/gitana en el currículo está respaldada por conocimientos cualitativos, que brindan una comprensión contextual de esta transformación. Estas percepciones revelan intentos conscientes realizados para incluir elementos de la cultura romaní/gitana. El surgimiento de un nuevo instructor que se especializa en estas actividades ha servido como catalizador, facilitando una comprensión más profunda de los orígenes y experiencias culturales de cada uno. Este cambio demuestra la importancia significativa que pueden tener los esfuerzos enfocados y los instructores dedicados en la promoción de las relaciones interculturales dentro de los entornos educativos.

Los datos obtenidos de la Encuesta 3, que se realizó con posterioridad a la implementación de las iniciativas, continúan demostrando una tasa de contacto del 100%. Las reflexiones cualitativas brindan más evidencia para respaldar la buena influencia duradera del *Design for Change* y la Enseñanza Cultural Receptiva. Los comentarios arrojan luz sobre la importancia de estas medidas para fomentar la comprensión cultural, dismantelar estereotipos y establecer un entorno educativo inclusivo. De manera significativa, los estudiantes destacan la importancia de la participación colaborativa continua, subrayando que estos programas han fomentado lazos y debates duraderos entre pares de todos los orígenes.

Los datos juntos demuestran un cambio significativo en el compromiso de los alumnos con compañeros de clase de minorías étnicas. El aumento persistente y mensurable de las tasas de participación, junto con la inclusión de testimonios cualitativos, destaca la eficacia de las intervenciones educativas enfocadas en la promoción de la comprensión cultural y la inclusión. Los educadores, especialmente aquellos que poseen un conocimiento profundo de estas actividades, juegan un papel crucial en la promoción de una atmósfera favorable a la conversación intercultural. Los descubrimientos antes mencionados representan una valiosa contribución a la discusión en curso sobre las ramificaciones prácticas de los enfoques educativos inclusivos. Además, ofrecen información valiosa para educadores, legisladores y académicos interesados en promover culturas multiculturales armoniosas dentro de las instituciones educativas.

Las secciones 4, titulada "Knowledge of Gypsy Culture" y 6, "Importance of dealing with Ethnic Minorities and Gypsy Culture in English Language Teaching", abordan colectivamente el Objetivo 5, que se refiere a la promoción de la conciencia sobre la cultura gitana a través de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL).

A la luz del contexto establecido, es imperativo profundizar en el contenido y objetivos de estas secciones. La sección 4 profundiza principalmente en la familiaridad y comprensión de la cultura gitana por parte de los participantes. Este examen es crucial para evaluar los niveles básicos de conocimiento y conciencia sobre esta cultura de minoría étnica entre los estudiantes que participan en nuestra investigación. Al solicitar respuestas sobre temas relacionados con la cultura gitana, nuestro objetivo es determinar en qué medida los estudiantes poseen información precisa y conocimientos matizados sobre el tema.

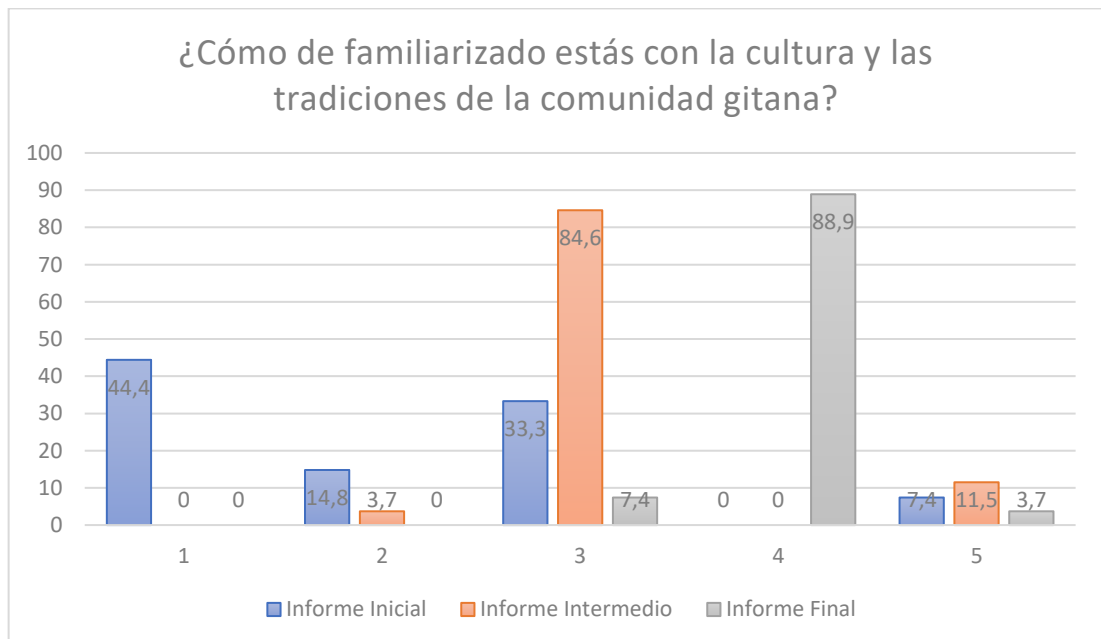
Por otro lado, la Sección 6 está dedicada a explorar la importancia de abordar las minorías étnicas y la cultura gitana dentro del ámbito de la educación del idioma inglés. Sirve como puente entre los objetivos de la investigación y el panorama educativo más amplio. Aquí buscamos comprender las perspectivas tanto de estudiantes como de educadores con respecto a la integración del contenido de la cultura gitana en la enseñanza del idioma inglés. Esta idea es vital para evaluar la

importancia percibida de la inclusión cultural en la enseñanza de idiomas y su impacto potencial en las competencias lingüísticas y culturales de los estudiantes.

En consecuencia, estas secciones contribuyen sustancialmente al O5 al iluminar la base de conocimiento existente sobre la cultura gitana y al medir la percepción de la comunidad educativa sobre el valor de incorporar dicho contenido en la enseñanza de idiomas. Además, cabe señalar que en los párrafos siguientes incorporaremos los datos derivados del informe intermedio elaborado por los estudiantes. En este informe se describe el grado de consecución en el cumplimiento del objetivo antes mencionado. Al integrar esta valiosa información, nuestro objetivo es proporcionar una evaluación integral del progreso realizado hacia la promoción de la conciencia cultural gitana a través de la enseñanza del idioma inglés. Este esfuerzo de colaboración enriquece aún más nuestra investigación y refuerza nuestro compromiso de evaluar la eficacia de nuestros esfuerzos educativos para fomentar la comprensión intercultural y la inclusión.

Sección 4. Ítem 1.

Figura 41



Esta sección examina las estadísticas relacionadas con el nivel de conocimiento de los estudiantes sobre la cultura gitana/roma, así como su exposición a los antecedentes históricos y las contribuciones de la población gitana/roma dentro del

entorno educativo. El estudio integra datos cuantitativos obtenidos de tres encuestas separadas (Encuesta 1, Encuesta 2 y Encuesta 3) que se administraron antes, durante y después de la implementación de los proyectos de *Design for Change* y *Culturally Responsive Teaching*. Los resultados anteriores se ven reforzados por la inclusión de perspectivas cualitativas derivadas de la retroalimentación de los estudiantes, lo que proporciona una comprensión profunda de la dinámica de implicación educativa con la cultura gitana/gitana.

El análisis de la Encuesta 1 revela una variedad de niveles de familiaridad entre los participantes. Específicamente, el 44,4 % de los encuestados informó un bajo grado de conocimiento (calificación 1), el 14,8 % informó una familiaridad limitada (calificación 2), el 33,3 % informó una familiaridad moderada (calificación 3) y una pequeña proporción del 7,4 % informó un alto nivel de familiaridad. (puntuación 5). La distribución observada implica que una proporción considerable del alumnado tiene un cierto nivel de familiaridad con la cultura gitana/romana. Los datos cualitativos obtenidos de los comentarios respaldan esta afirmación al descubrir instancias de exposición previa a la cultura romaní/gitana, como la participación en festividades culturales y diálogos en el aula centrados en el tema.

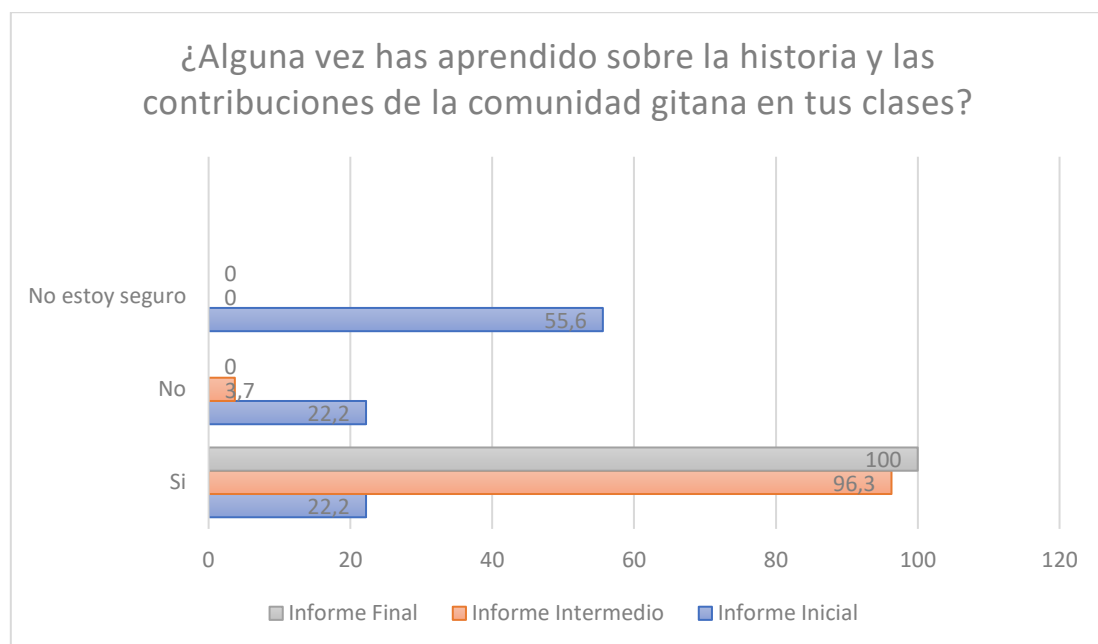
La encuesta 2 revela que, a lo largo de la fase de implementación de los proyectos culturales, los datos cuantificables demuestran un aumento significativo en el conocimiento y la comprensión de la cultura romaní/gitana. Solo una pequeña proporción de participantes, a saber, el 3,8 %, informó tener poca familiaridad con el tema, como lo indica una calificación de 2. Por el contrario, una gran mayoría de los participantes, que representa el 84,6 %, mostró un nivel moderado de familiaridad, como lo indica una calificación de 3. Además, una minoría de participantes, que comprende el 11,5 %, informó mantener un alto nivel de familiaridad, como lo indica una calificación de 5. Los datos proporcionados demuestran los efectos de las intervenciones educativas en la mejora de la comprensión de los estudiantes. de la cultura romaní/gitana.

La encuesta 3, que fue realizada con posterioridad a la ejecución del programa, sirve para reforzar la trayectoria favorable. El análisis cuantitativo indica que no hubo

encuestados que afirmaran tener un nivel de familiaridad bajo o extremadamente bajo, como lo indican las calificaciones 1 y 2. Por el contrario, una mayoría significativa de los participantes, a saber, el 88,9 %, informó poseer un grado de familiaridad de moderado a alto como lo indican las calificaciones 3 y 4. Por el contrario, un pequeño 3,7% de los participantes indicó el mayor nivel de familiaridad, denotado por la calificación 5. Los datos cualitativos brindan un mayor apoyo a estos patrones, ya que los comentarios demuestran una mayor conciencia de Roma/Gypsy. cultura y tradiciones, incluidos los antecedentes históricos y las costumbres culturales.

Sección 4. Ítem 2.

Figura 42



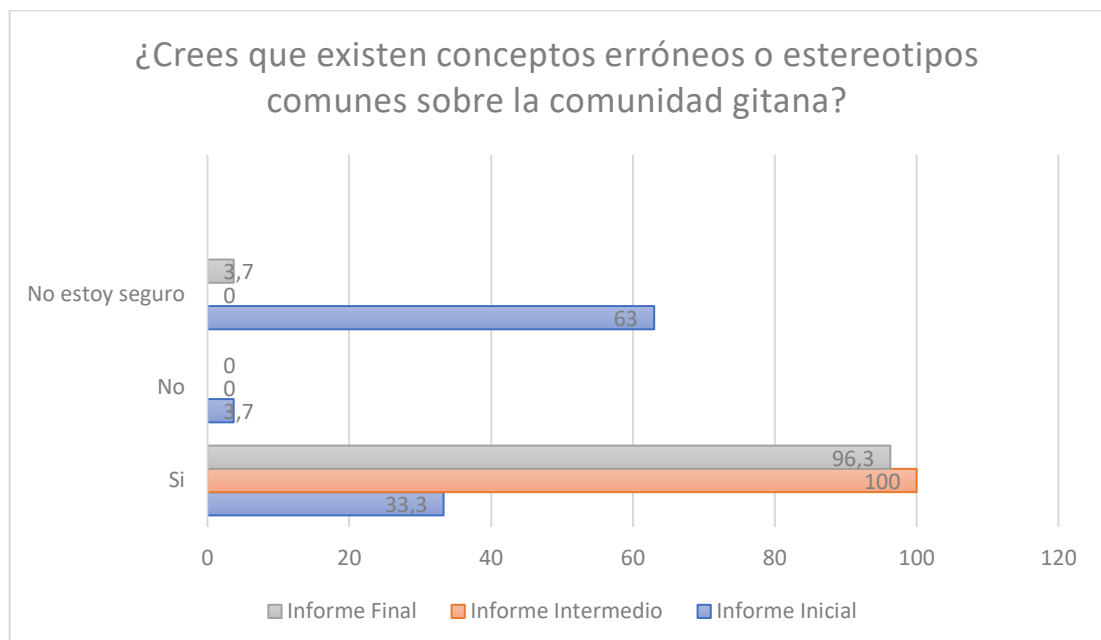
Según los resultados de la Encuesta 1, una proporción notable de estudiantes, a saber, el 22,2 %, informó haber recibido instrucción sobre la historia y los logros de la minoría romaní/gitana a lo largo de sus cursos académicos. Por el contrario, una cantidad equivalente de estudiantes dijeron que no habían sido expuestos a este tema. Una proporción significativa del 55,6% de los encuestados expresó incertidumbre. Los hallazgos cualitativos indican que existen diferentes niveles de exposición educativa, ya que algunos participantes informaron de casos de participación en debates y actividades relacionadas con la cultura gitana/roma.

La encuesta 2 mostró un aumento significativo en la exposición educativa. Una gran mayoría de los participantes, es decir, el 96,3 %, dijo haber adquirido conocimiento sobre los antecedentes históricos y las contribuciones significativas realizadas por la población gitana/gitana. Por el contrario, una pequeña minoría de participantes, que comprende solo el 3,7%, afirmó que no había tenido contacto con este tema. La retroalimentación cualitativa reiteró los hallazgos, enfatizando la integración de la cultura romaní/gitana en el currículo, incluyendo temas como la importancia de los lazos familiares, la marginación histórica, el idioma y las festividades tradicionales.

La encuesta 3 demostró una trayectoria ascendente constante en términos de exposición educativa, ya que todos los participantes informaron haber adquirido conocimientos sobre la historia y los logros de la comunidad romaní/gitana a través de sus cursos académicos. Las reflexiones cualitativas enfatizaron el proceso de adquisición de información sobre la cultura gitana/roma, que incluyó la exploración de narrativas históricas, el lenguaje, las costumbres y la importancia de los símbolos.

Sección 4. Ítem 4.

Figura 43



El presente ítem explora hasta qué punto los malentendidos y los prejuicios prevalecen entre la comunidad romaní/gitana. La presente investigación se basa en datos cuantitativos obtenidos de tres encuestas, a saber, Encuesta 1 (Informe Inicial),

Encuesta 2 (Informe Intermedio) y Encuesta 3 (Informe Final). Estas encuestas se realizaron para investigar las actitudes de los estudiantes sobre los estereotipos antes mencionados. La inclusión de conocimientos cualitativos derivados de las respuestas de los estudiantes mejora la profundidad y el conocimiento contextual de los resultados cuantitativos, lo que proporciona una evaluación exhaustiva de la prevalencia y el efecto de estos malentendidos.

Según los datos cuantitativos del Informe Inicial, se constató que el 33,3% del alumnado tiene conocimiento de malentendidos y estereotipos asociados a la población gitana/gitana. Además, una pequeña proporción del 3,7% rechazó explícitamente la presencia de tales conceptos erróneos y estereotipos. Una proporción sustancial de los encuestados, a saber, el 63 %, indicó una falta de certeza o claridad con respecto a este asunto. La encuesta 2 revela un acuerdo unánime sorprendente, ya que todos los participantes, en un total del 100%, reconocen la existencia de estereotipos.

Los hallazgos cualitativos derivados de la Informe Inicial proporcionan ilustraciones tangibles de los estereotipos, destacando una diversa gama de connotaciones desfavorables vinculadas al grupo romaní/gitano. Los participantes en el estudio dijeron que las personas romaníes/gitanas a menudo son estigmatizadas con estereotipos que las retratan como propensas al robo, faltas de limpieza y conductas deshonestas. Además, varios estudiantes han destacado casos en los que jóvenes gitanos/gitanos fueron sometidos a un trato injusto dentro de los entornos educativos como resultado de estos prejuicios.

Los datos cuantitativos del Informe Final revelan un reconocimiento persistente de los estereotipos, ya que el 96,3% de los participantes reconoció su existencia, mientras que una pequeña minoría del 3,7% rechazó su ocurrencia. Los comentarios proporcionados por los estudiantes en el Informe Final muestran similitudes con los expresados en encuestas anteriores. Los estudiantes se refieren constantemente a estereotipos desfavorables, incluido ser estigmatizados como ladrones, vistos como sucios y vinculados a actividades como la búsqueda de materiales de desecho. Varios estudiantes expresaron su agradecimiento por la oportunidad educativa de adquirir

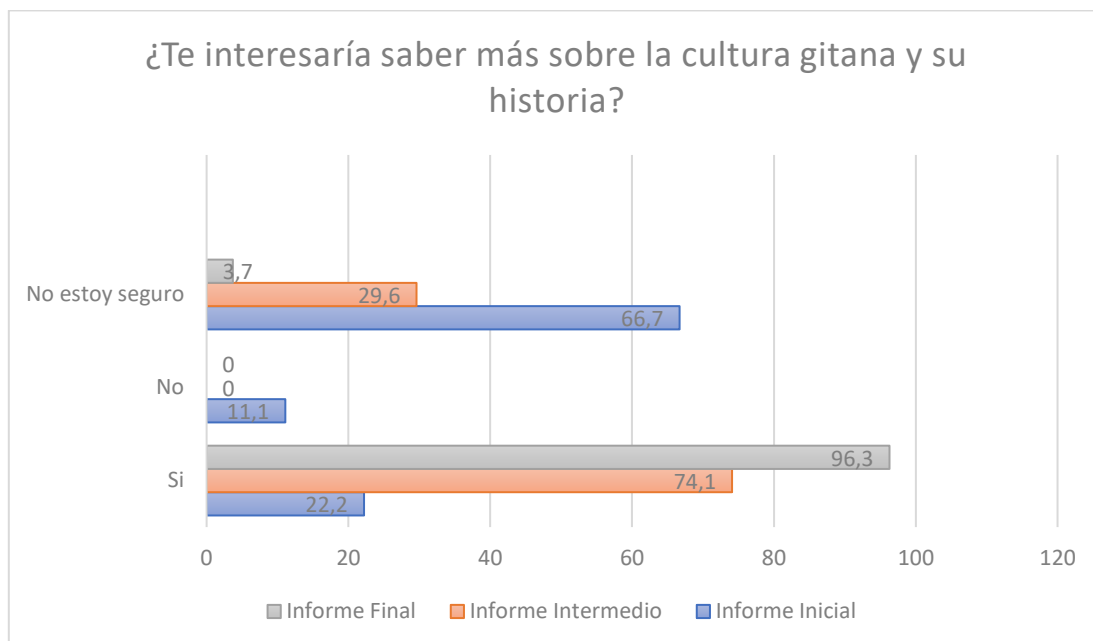
conocimientos sobre las variadas contribuciones realizadas por el grupo Roma/Gitano, desafiando así los prejuicios imperantes.

El reconocimiento constante de malentendidos y prejuicios relacionados con la población romaní/gitana en los tres estudios subraya la necesidad urgente de abordar este asunto. La evidencia predominante indica que las experiencias educativas normales no han logrado erradicar estas ideas preconcebidas. Los hallazgos cualitativos también respaldan estas preocupaciones al ofrecer ejemplos concretos de prejuicios, estereotipos y malos tratos experimentados por personas pertenecientes a la comunidad romaní/gitana.

Los resultados antes mencionados subrayan la necesidad de implementar esfuerzos de enseñanza culturalmente sensibles como un medio para cultivar la empatía, la comprensión y la deconstrucción de estereotipos. A través de la implementación de debates interactivos y tareas estimulantes que confronten estas actitudes desfavorables, los educadores tienen la capacidad de crear una atmósfera que sea tanto inclusiva como bien informada. Es imperativo cuestionar y rectificar los mitos y preconceptos que rodean a la población gitana/roma para fomentar la cohesión social, erradicar las actitudes discriminatorias y fomentar un entorno educativo que respete los principios de diversidad y valoración de la identidad cultural.

Sección 4. Ítem 6.

Figura 44



Los datos ofrecidos brindan información valiosa sobre el grado de interés de los estudiantes en explorar más a fondo las complejidades de la cultura y la historia romaníes/gitanas. Los hallazgos cuantitativos obtenidos de las tres encuestas demuestran diversos niveles de interés, complementados con comentarios cualitativos que brindan una perspectiva más integral sobre las perspectivas de los estudiantes hacia la adquisición de conocimientos sobre esta cultura en particular.

La encuesta 1 (Informe Inicial) revela que el 22,2% de los participantes manifiesta una clara inclinación por adquirir más conocimientos sobre la cultura e historia gitana/gitana, mientras que el 11,1% manifiesta falta de interés. Un porcentaje considerable del 66,7% de los individuos expresan incertidumbre sobre su voluntad de profundizar más en este tema. La encuesta 2 revela un aumento notable en el grado de curiosidad de los participantes, ya que el 74,1% de los encuestados expresa un gran interés en explorar la cultura y la historia de la comunidad gitana/roma. Aproximadamente el 29,6 % de las personas de la muestra muestran incertidumbre sobre su nivel de interés en este dominio en particular. La encuesta 3 demuestra un consenso entre los participantes, ya que todos los encuestados, en total el 100 %,

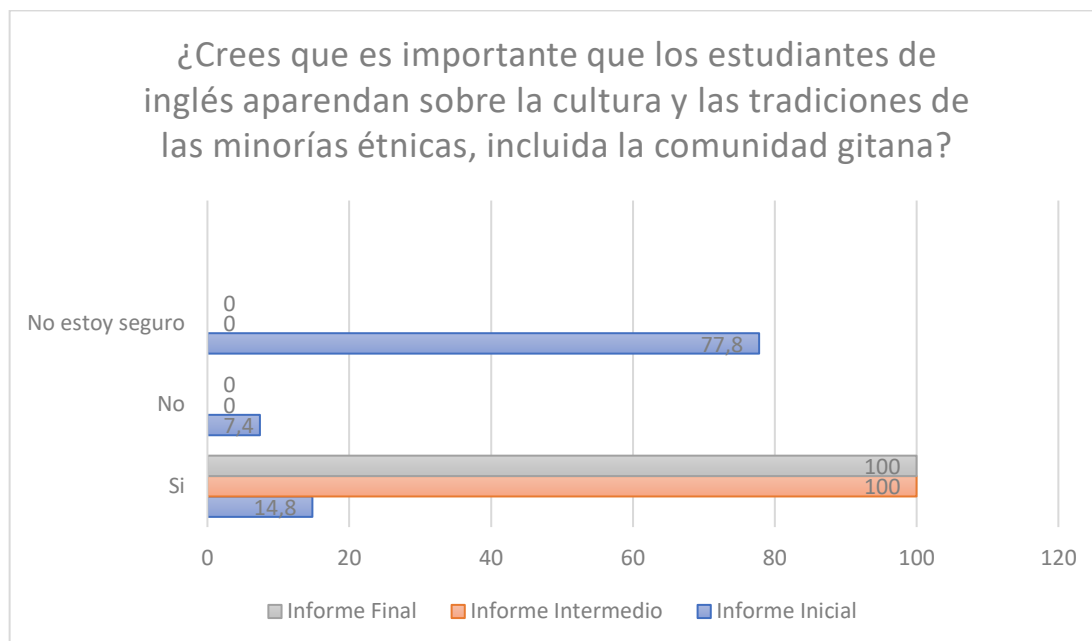
expresaron su interés por adquirir más conocimientos sobre la cultura y la historia romaní/gitana.

La retroalimentación cualitativa obtenida de la Encuesta 1 destaca un nivel notable de incertidumbre entre los estudiantes sobre su nivel de interés en la cultura e historia romaní/gitana. Ciertos estudiantes muestran ambivalencia, pero otros reconocen la necesidad de adquirir más información para desarrollar una perspectiva bien informada. Los hallazgos cualitativos del Informe Intermedio indican una tendencia favorable hacia la búsqueda del conocimiento. Los estudiantes expresan una admiración recientemente adquirida por la cultura como resultado de esfuerzos educativos. El individuo tiene un gran deseo de explorar las complejidades inherentes a los aspectos históricos y culturales de la comunidad Romaní/Gitana. Los comentarios cualitativos obtenidos del Informe Final son consistentes con el interés unánime que se mostró en los datos cuantitativos. Los estudiantes ponen un énfasis significativo en la importancia de comprender y apreciar la diversidad cultural, demostrando así una conciencia cada vez mayor de la necesidad de desafiar y rectificar ideas preconcebidas y erróneas.

Los resultados de los análisis cuantitativos y cualitativos demuestran una variedad de perspectivas, pero en general indican una inclinación favorable hacia la exploración de la cultura e historia romaní/gitana. Este interés particular puede utilizarse para promover iniciativas educativas que brinden una comprensión precisa y global de esta cultura, sus antecedentes históricos y sus importantes logros. La inclusión de material curricular que abarque los amplios antecedentes históricos y los logros significativos realizados por los romaníes/gitanos tiene el potencial de fomentar un mayor sentido de empatía y conocimiento entre los alumnos. El uso de esta estrategia proactiva tiene el potencial de facilitar el desmantelamiento de estereotipos, fomentando el desarrollo de la competencia cultural y fomentando una atmósfera inclusiva y comprensiva.

Sección 6. Ítem 1.

Figura 45



Los datos proporcionados brindan información útil sobre la importancia percibida de incorporar la cultura y las costumbres de las minorías étnicas, a saber, el grupo romaní/gitano, en el plan de estudios para la educación del idioma inglés. La inclusión de comentarios cualitativos complementa los datos cuantitativos obtenidos de tres encuestas, por lo que ofrece una perspectiva completa sobre los puntos de vista de los estudiantes sobre este tema.

Según los resultados del Informe Inicial, una proporción notable de participantes, a saber, el 14,8 %, demuestra ser consciente de la importancia de incluir instrucción sobre culturas de minorías étnicas, como la población romaní/gitana, en el plan de estudios de inglés. Una minoría de individuos, concretamente el 7,4%, mantiene una perspectiva opuesta, lo que sugiere una falta de importancia atribuida a la temática. El consenso predominante, que representa el 77,8% de los encuestados, sigue indeciso sobre la importancia de esta integración. Los informes Intermedio y Final demuestran un consenso total sobre la importancia de integrar la cultura de las minorías étnicas, a saber, el grupo romaní/gitano, en la educación del idioma inglés, ya que todos los encuestados (100 %) expresaron su importancia.

La retroalimentación cualitativa obtenida de la Encuesta 1 revela que los estudiantes exhiben un grado significativo de ambigüedad sobre la importancia de incorporar culturas de minorías étnicas dentro del plan de estudios del idioma inglés. Existe un cierto grado de ambigüedad en torno al significado de esta integración, y algunas personas cuestionan su importancia. Por el contrario, otros particulares destacan las posibles ventajas que se podrían derivar de dicha incorporación.

Los hallazgos cualitativos derivados del Informe Intermedio y Final son consistentes con el consenso general sobre la importancia de impartir conocimientos sobre la cultura de las minorías étnicas en entornos educativos. Los esfuerzos educativos en cuestión han sido reconocidos por los estudiantes por su capacidad para fomentar la comprensión cultural, desafiar nociones preconcebidas y cultivar la empatía. Varios estudiantes articulan sus propias experiencias sobre cómo la adquisición de conocimientos sobre otras culturas ha mejorado significativamente sus puntos de vista.

La integración de datos tanto cuantitativos como cualitativos destaca la creciente necesidad de integrar los aspectos culturales y tradicionales de las poblaciones de minorías étnicas, como la comunidad romaní/gitana, dentro del ámbito de la enseñanza del idioma inglés. Aunque existe un cierto nivel de ambigüedad entre los participantes del Informe Inicial, el consenso total visto en los Informes Intermedio y Final significa un reconocimiento creciente de la importancia de la variación cultural en el proceso de adquisición del lenguaje.

La integración de estos aspectos culturales en el plan de estudios puede funcionar como un potente mecanismo para mejorar la competencia intercultural, desafiar y desacreditar los prejuicios y cultivar un clima de inclusión entre los estudiantes. Los estudiantes que estudian el idioma inglés que están expuestos a una amplia gama de culturas e ideas tienen habilidades mejoradas para interactuar de manera efectiva con una sociedad global cada vez más vinculada. Por lo tanto, es esencial que los establecimientos educativos deliberen sobre las posibles ventajas de incluir la cultura de las minorías étnicas en sus currículos lingüísticos, fomentando así el desarrollo de personas que posean una mayor conciencia y sensibilidad cultural.

Sección 6. Ítem 2.

Debido al tamaño de las gráficas generadas, se incluyen a continuación las Figuras 46 (Informe Inicial), Figura 47 (Informe Intermedio) y Figura 48 (Informe Final) donde se muestran los resultados de dichos informes.

Figura 46: Resultados del Informe Inicial

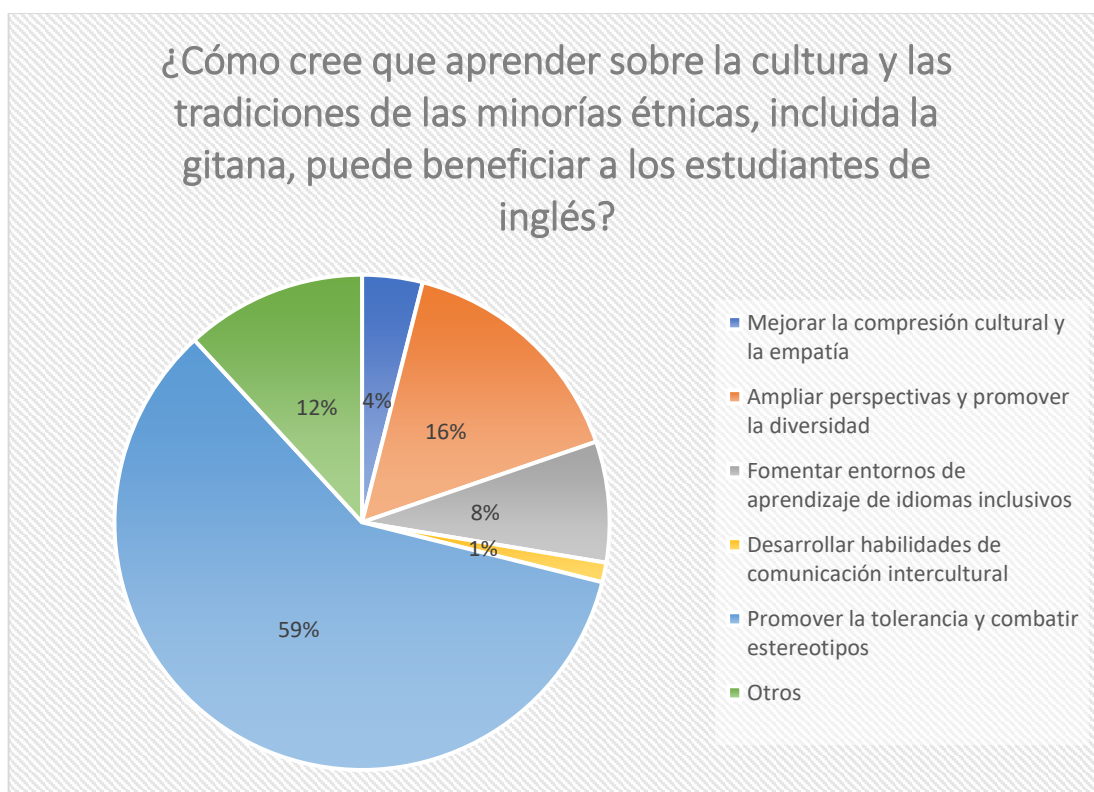


Figura 47: Resultados del Informe Intermedio

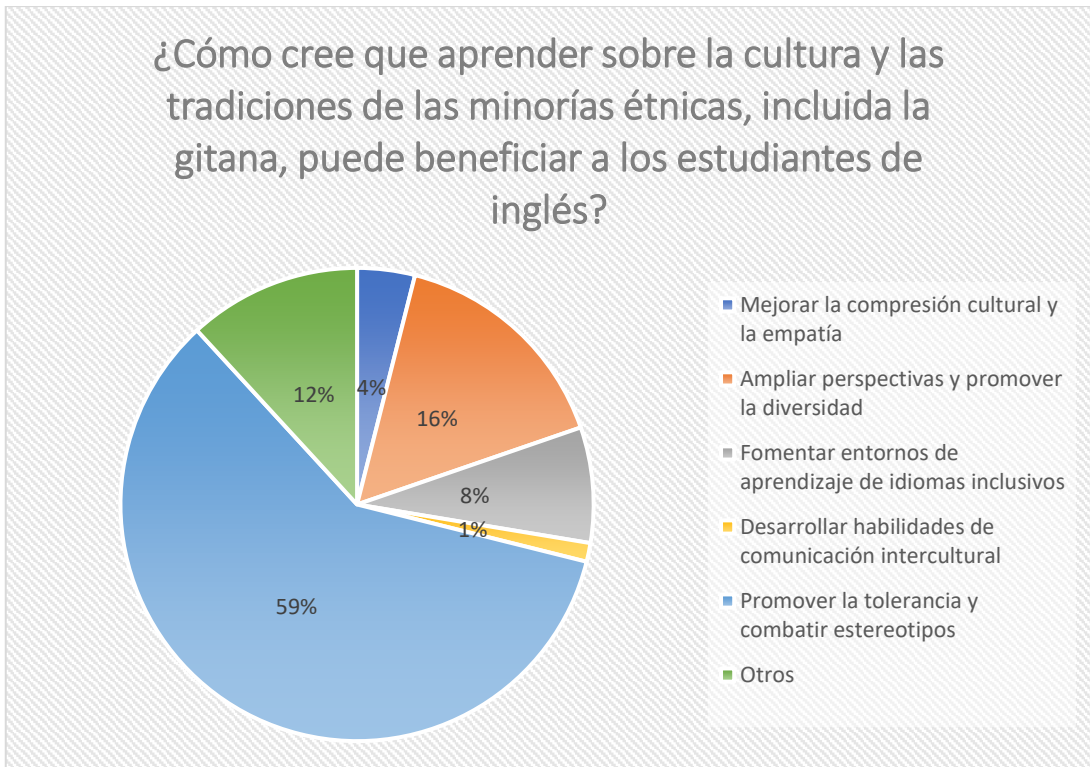
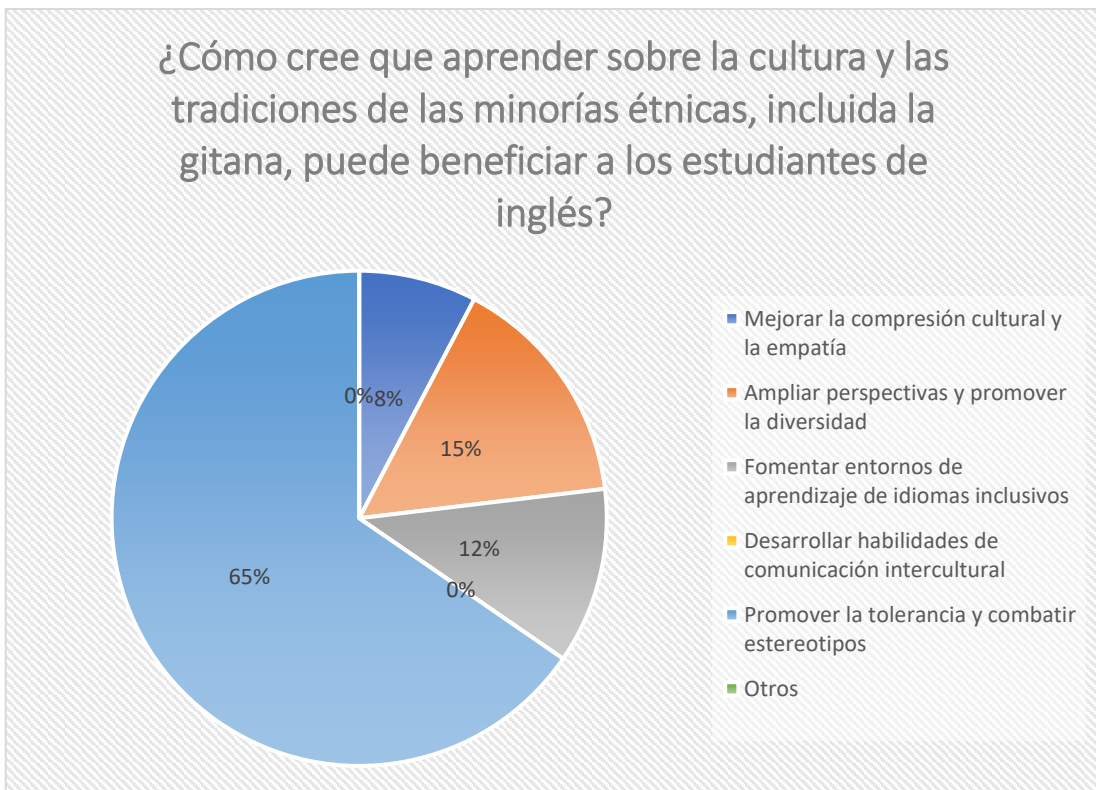


Figura 48: Resultados del Informe Final



Los datos presentados en las tres gráficas ofrecen información sobre los beneficios percibidos de integrar la cultura y las costumbres de los grupos étnicos minoritarios,

como la población romaní/gitana, dentro del ámbito de la enseñanza del idioma inglés. La imagen completa de las posibles ventajas para los estudiantes de inglés se deriva de las respuestas cuantitativas obtenidas de tres encuestas, junto con las observaciones cualitativas que las acompañan.

Según los resultados de la Encuesta 1, una proporción notable de los encuestados, a saber, el 55,6 %, cree que adquirir conocimientos sobre las culturas pertenecientes a grupos étnicos minoritarios puede servir como catalizador para fomentar la tolerancia y abordar los prejuicios. Otros hallazgos dignos de mención incluyen el aumento de la comprensión cultural y la empatía (3,7 %), la expansión de los puntos de vista y la defensa de la diversidad (14,8 %), el cultivo de entornos de aprendizaje de idiomas inclusivos (7,4 %) y el cultivo de la competencia en comunicación intercultural (7,4 %).

Según los resultados de la Encuesta 2, una mayoría significativa de los participantes, es decir, el 77,8 %, tiene la percepción de que adquirir conocimientos sobre culturas de minorías étnicas, como la población romaní/gitana, tiene el potencial de fomentar la tolerancia y contrarrestar los prejuicios. Un porcentaje algo inferior, concretamente el 14,8%, reconoce el potencial para aumentar la comprensión cultural y fomentar la empatía.

Según los resultados de la Encuesta 3, una mayoría significativa de los encuestados, a saber, el 65,4 %, cree que adquirir conocimientos sobre las culturas de las minorías étnicas tiene el potencial de fomentar la tolerancia y contrarrestar los prejuicios. Además, una proporción notable de encuestados, a saber, el 11,5 %, subraya la importancia de cultivar entornos de aprendizaje de idiomas inclusivos. De manera similar, el 15,4% de los participantes enfatiza la noción de ampliar los puntos de vista y abogar por la diversidad. Además, el 7,7 % de los encuestados destaca la importancia de aumentar la conciencia cultural y la empatía.

Los comentarios cualitativos brindan una mayor justificación de las ventajas percibidas de integrar la cultura de las minorías étnicas en la instrucción del idioma inglés. Los estudiantes expresan que este tipo de educación tiene el potencial de confrontar suposiciones preexistentes, fomentar la empatía y mejorar su

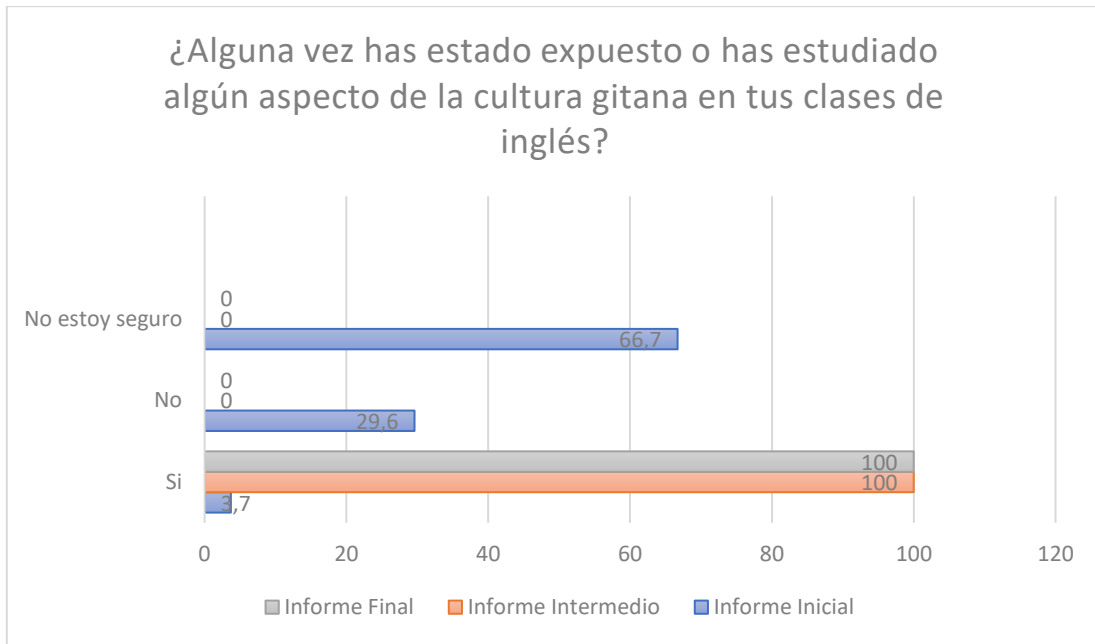
comprensión del panorama global multifacético. Los autores reconocen la posibilidad de fomentar comunidades más inclusivas y respetuosas mediante la difusión de información cultural correcta.

La integración de la cultura de las minorías étnicas, a saber, la población romaní/gitana, en la instrucción del idioma inglés está respaldada por una amplia gama de pruebas cuantitativas y cualitativas, que destacan sus numerosas ventajas. La adquisición de conocimientos pertenecientes a otras culturas tiene el potencial de cultivar un entorno caracterizado por la aceptación y la inclusión, desafiando nociones preconcebidas y fomentando el desarrollo de la empatía. Los estudiantes tienen la capacidad de desarrollar habilidades de comunicación intercultural, ampliar sus puntos de vista y adquirir una comprensión más profunda de la inmensidad de la variación humana.

Las instituciones educativas deben reconocer la capacidad inherente de la educación cultural para equipar a los estudiantes con las habilidades y actitudes necesarias para una participación competente en los asuntos globales. La inclusión de la cultura de las minorías étnicas dentro de la enseñanza del idioma puede generar estudiantes que posean un mayor conocimiento, sensibilidad cultural y empatía, lo que les permitirá navegar de manera efectiva en una sociedad globalmente vinculada.

Sección 6. Ítem 3.

Figura 49



Los conocimientos sobre la exposición y el estudio de la cultura romaní/gitana dentro de las aulas de inglés se derivan de los datos recopilados a través de tres encuestas. Los hallazgos cuantitativos se complementan con comentarios cualitativos perspicaces proporcionados por los estudiantes, lo que permite una comprensión más completa de sus experiencias y puntos de vista.

Según los resultados de la Encuesta 1, una pequeña proporción de los encuestados, a saber, el 3,7 %, informó haber encontrado o recibido instrucción sobre diversas facetas de la cultura romaní/gitana en el contexto de sus cursos de inglés. En contraste, una gran mayoría de los encuestados, que comprende el 29,6%, indicó una falta de exposición o estudio al respecto, mientras que una parte considerable, que asciende al 66,7%, expresó incertidumbre sobre su familiaridad con tales características culturales. La encuesta 2 revela un cambio notable, ya que todos los participantes informaron haber estado expuestos a la cultura romaní/gitana como parte de su plan de estudios del idioma inglés. En la tercera encuesta, se encontró que todos los participantes (100%) reconocieron haber encontrado o estudiado elementos de la cultura romaní/gitana en sus estudios del idioma inglés.

Los comentarios cualitativos proporcionados por los estudiantes dan un punto de vista completo sobre sus experiencias. Los comentarios antes mencionados sugieren

que ha habido un esfuerzo proactivo durante el desarrollo de la investigación para incluir la cultura romaní/gitana en el plan de estudios del idioma inglés. Los estudiantes participan en diversas actividades destinadas a desafiar los estereotipos y profundizar su comprensión de la comunidad romaní/gitana. Estas actividades incluyen jugar un juego llamado "¿Adivina quién?" utilizando imágenes de individuos romaníes/gitanos, estudiando la historia del himno romaní/gitano, explorando el idioma romaní y examinando las experiencias de la comunidad romaní/gitana durante eventos históricos significativos como la Segunda Guerra Mundial.

Los estudiantes enfatizaron la importancia de tal exposición, quienes afirman que adquirir conocimientos sobre la cultura romaní/gitana ha mejorado su comprensión global y ha facilitado el intercambio de sus propios puntos de vista. El cambio observado en el plan de estudios parece estar influenciado por la introducción de un nuevo instructor afiliado a la universidad, a menudo conocido como "el nuevo maestro". La habilidad y el entusiasmo de este individuo para incorporar varios elementos culturales parecen ser un catalizador significativo para esta transformación.

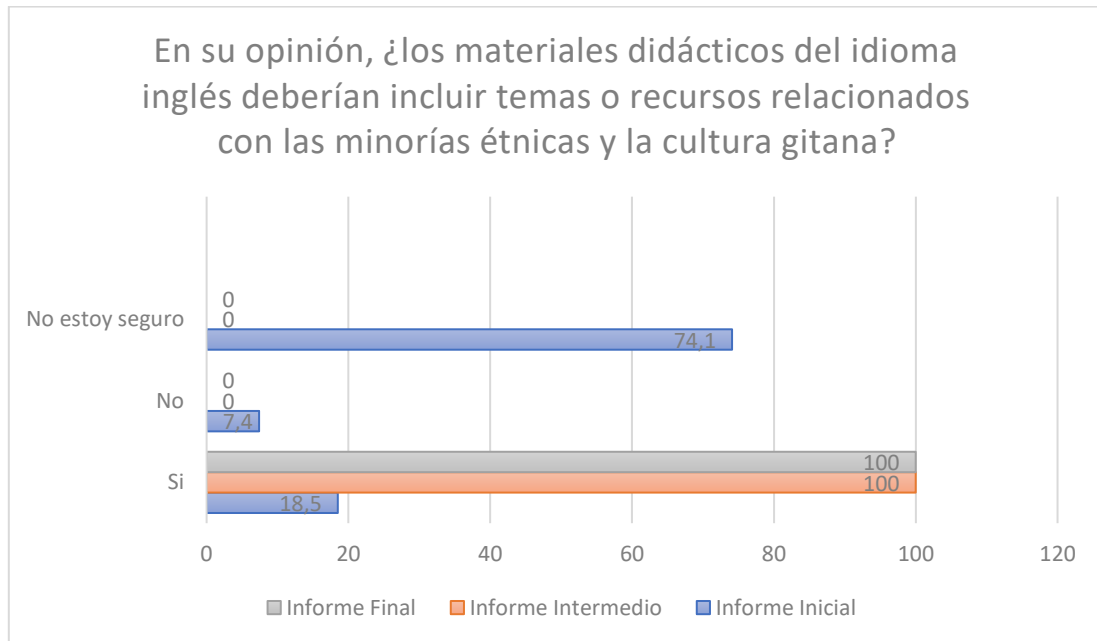
El cambio observado entre la exposición restringida documentada en la Encuesta 1 y la incorporación integral de la cultura romaní/gitana en las Encuestas 2 y 3 destaca la importancia de la creación de un currículo que apoye los principios de diversidad e inclusión. La retroalimentación cualitativa indica que los estudiantes valoran mucho la oportunidad de adquirir conocimientos sobre una cultura que antes era ajena a una parte significativa del alumnado. Esta exposición no solo enriquece el conocimiento cultural de los individuos, sino que también impulsa el examen crítico de los prejuicios y cultiva la empatía.

En consecuencia, las instituciones educativas deben reconocer este cambio de perspectivas y encuentros, y contemplar la influencia ventajosa que una educación cultural diversificada puede ejercer sobre los alumnos. La retroalimentación cualitativa obtenida demuestra los resultados favorables de esta integración, ilustrando las ventajas que obtienen los estudiantes al estar expuestos a culturas que difieren de la suya. Esta transición tiene el potencial de fomentar el desarrollo de

personas que poseen una mayor sensibilidad cultural y empatía, equipándolos así con las habilidades necesarias para navegar en una sociedad global más vinculada y variada.

Sección 6. Ítem 6.

Figura 50



El análisis de los datos de la encuesta indica un cambio de perspectiva entre los estudiantes con respecto a la integración de las minorías étnicas y la cultura romaní/gitana en los recursos del idioma inglés. Tanto las respuestas cuantitativas como las cualitativas brindan información valiosa sobre los puntos de vista de las personas, arrojando luz sobre los obstáculos que enfrentan y las posibles recompensas que ven.

Según los resultados de la Encuesta 1, se observó que el 18,5 % de la población estudiantil expresó originalmente su apoyo a la integración de la minoría étnica y la cultura romaní/gitana en los materiales en inglés. Por el contrario, el 7,4% de los estudiantes se opone a esta integración, mientras que la mayoría, que supone el 74,1% de los encuestados, se muestra indeciso o indeciso al respecto. La presencia de ambigüedad en este contexto implica una comprensión o conocimiento limitado de los posibles beneficios.

Según los resultados de la Encuesta 2, una mayoría significativa de los encuestados, es decir, el 96,2 %, expresó la creencia de que los materiales en inglés deben incluir temas relacionados con las minorías étnicas, así como la cultura de la comunidad romaní/gitana. El notable cambio observado puede atribuirse a la mayor exposición que obtuvieron a través de la adopción del *Design for Change* y la Enseñanza Cultural Receptiva. La Encuesta 3 corrobora el patrón predominante, ya que todos los participantes, que comprenden el 100% de la muestra, expresan su respaldo a la noción de incorporar estos temas en la pedagogía de la enseñanza del idioma inglés.

Los comentarios cualitativos proporcionados por los estudiantes en la Encuesta 1 indican una sensación de incertidumbre y plantean preocupaciones sobre la sensibilidad cultural y el deseo de la población romaní/gitana de ser incluida en los materiales de instrucción. Existe la preocupación entre algunas personas de que la descripción antes mencionada pueda no ser bien recibida por la población romaní/gitana o contribuir inadvertidamente a la perpetuación de los estereotipos. La Encuesta 2 implica un examen exhaustivo de los problemas que rodean la asistencia de los estudiantes romaníes/gitanos, incluidos los posibles obstáculos, los temores sobre la perpetuación de los estereotipos culturales y la complejidad inherente de desarrollar materiales educativos que involucren efectivamente a los estudiantes de diversos orígenes culturales. Los tres comentarios de la encuesta subrayan la importancia de la representación en los recursos educativos, centrándose específicamente en la falta de inclusión de las personas gitanas/gitanas en los contenidos visuales. Además, estos comentarios llaman la atención sobre la necesidad de que los maestros muestren pasión y sensibilidad para manejar de manera efectiva cualquier posible oposición de las familias de los estudiantes.

La progresión observada desde la vacilación inicial y el escepticismo en la Encuesta 1 hasta un cambio posterior hacia un fuerte apoyo en las Encuestas 2 y 3 puede interpretarse como indicativa de una comprensión en evolución sobre las ventajas asociadas con la incorporación de las minorías étnicas y la cultura romaní/gitana dentro del reino. de la enseñanza del idioma inglés. Los comentarios proporcionados

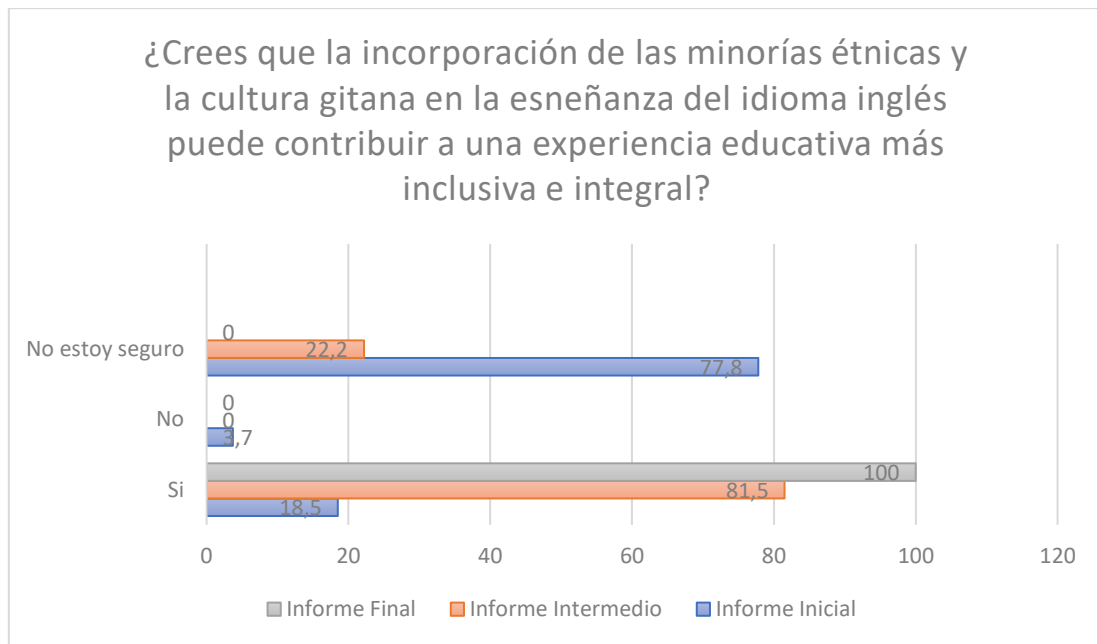
por los estudiantes indican que es fundamental priorizar la representación precisa, la sensibilidad cultural y la comprensión de los posibles problemas.

Los resultados antes mencionados subrayan la necesidad de implementar iniciativas integrales de desarrollo curricular y proporcionar programas de formación docente que aborden de manera efectiva los problemas expresados por los estudiantes. El cultivo de la inclusión debe priorizar el uso de información interesante y culturalmente apropiada, que pueda generar comprensión y apreciación de manera efectiva, en lugar de recurrir a métodos forzados.

Los comentarios proporcionados por los estudiantes indican que una parte importante de sus preocupaciones puede atribuirse a un nivel limitado de información y comprensión de la cultura gitana/roma. Por lo tanto, es fundamental que las instituciones educativas prioricen el cultivo del conocimiento cultural y el fomento de la empatía tanto entre los estudiantes como entre los docentes. A través de este enfoque, la incorporación de la instrucción del idioma inglés tiene el potencial de servir como un mecanismo para dismantelar nociones preconcebidas, cultivar una apreciación por diversas culturas y equipar a los estudiantes con las habilidades necesarias para navegar en una sociedad cada vez más globalizada.

Sección 6. Ítem 8.

Figura 51



El examen de los datos cuantitativos obtenidos de tres encuestas, que incluyeron la participación de 27 estudiantes, indica un acuerdo gradual y favorable sobre la posible influencia de la integración de las minorías étnicas y la cultura romaní/gitana en el ámbito de la enseñanza del idioma inglés. Los resultados de estas encuestas demuestran un cambio notable de actitud, pasando de una duda temprana a una perspectiva más segura y positiva.

La encuesta 1 revela que una proporción significativa de participantes (77,8 %) expresó incertidumbre sobre las posibles consecuencias de incorporar las minorías étnicas y la cultura romaní/gitana en la enseñanza del idioma inglés. Sin embargo, es crucial reconocer que una proporción significativa de los encuestados, concretamente el 18,5%, expresó una actitud favorable hacia esta integración, lo que indica un reconocimiento minoritario de sus ventajas potenciales.

Por otro lado, la Encuesta 2 revela un cambio notable en el punto de vista, ya que un 81,5% sustancial de los encuestados expresa su apoyo a la idea de que la integración de las minorías étnicas y la cultura romaní/gitana tiene el potencial de mejorar la inclusión y la integralidad dentro del entorno educativo. La falta de encuestados que expresen su desacuerdo con esta perspectiva destaca un acuerdo

generalizado en apoyo de esta integración, lo que representa un cambio significativo del escepticismo mostrado en la Encuesta 1.

La Encuesta 3 brinda más apoyo a la afirmación de que esta integración tiene un efecto beneficioso, ya que demuestra un consenso total (100%) sobre su capacidad para mejorar la inclusión y la integralidad educativas. El acuerdo inequívoco de este punto de vista indica un reconocimiento cada vez mayor entre los participantes de que la inclusión de la diversidad étnica en los entornos educativos mejora el entorno general de aprendizaje y promueve un sentimiento de inclusión entre todos los estudiantes.

La transición de la ambigüedad inicial a un acuerdo casi universal que se observa en las tres encuestas destaca una inclinación perceptible hacia el reconocimiento de la importancia de incluir a las minorías étnicas y la cultura romaní/gitana en el ámbito de la enseñanza del idioma inglés. El cambio de punto de vista puede atribuirse a un mayor reconocimiento de las ventajas de la diversidad y la inclusión, junto con los encuentros individuales y las introspecciones expresadas por los estudiantes en sus respuestas a la encuesta. La evidencia reunida indica un creciente reconocimiento entre los estudiantes sobre los efectos beneficiosos que la integración puede tener en toda su experiencia educativa.

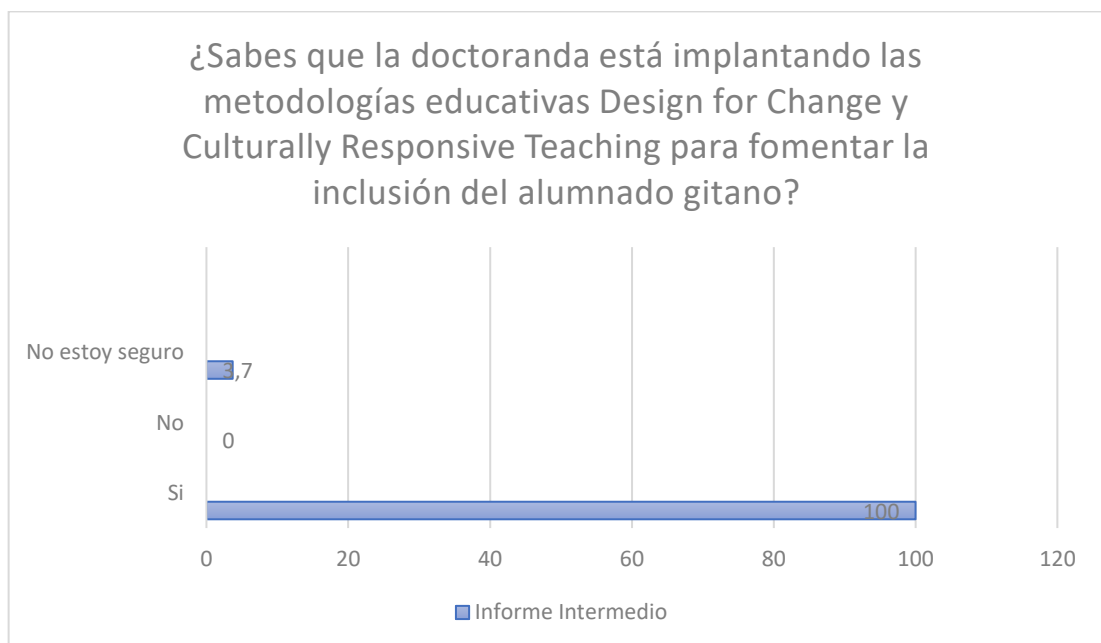
La Sección 7, titulada "Durante la investigación e implementación de la metodología", ha abordado efectivamente el Objetivo 6: "Recopilar datos sobre el grado en que los estudiantes son conscientes del uso de la metodología *Design for Change* y *Culturally Responsive Teaching*". En esta sección, examinaremos los elementos individuales dentro de esta sección y su alineación con los objetivos específicos descritos anteriormente.

En este contexto, es fundamental subrayar la importancia de evaluar el conocimiento de los estudiantes sobre las metodologías pedagógicas aplicadas durante el periodo de investigación, a saber, *Design for Change (DFC)* y *Culturally Responsive Teaching (CRT)*. Estas metodologías desempeñan un papel fundamental en nuestro marco educativo más amplio, que busca fomentar la competencia intercultural y la inclusión dentro del ámbito de la enseñanza del idioma inglés.

A continuación, profundizaremos en los hallazgos y conocimientos obtenidos en esta sección, arrojando luz sobre la efectividad de nuestras estrategias pedagógicas y su impacto en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Este examen integral proporcionará información valiosa sobre hasta qué punto los estudiantes han adoptado e internalizado estas metodologías, contribuyendo en última instancia al objetivo más amplio de mejorar su conciencia intercultural y su capacidad de respuesta dentro del contexto de aprendizaje del idioma inglés.

Sección 7. Ítem 1.

Figura 52



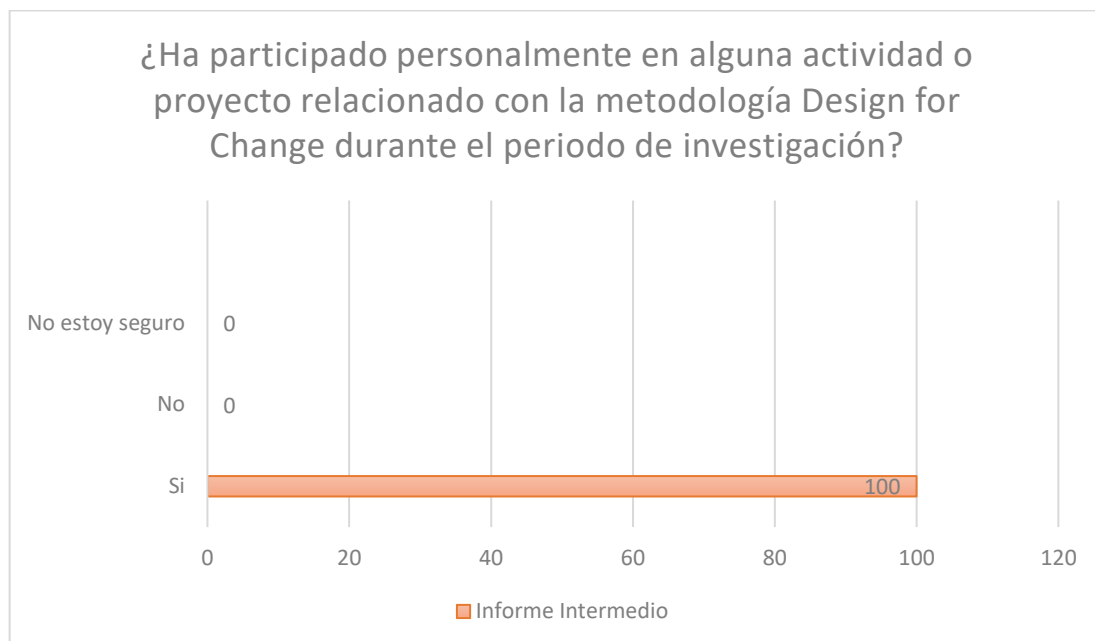
Los resultados de la encuesta indicaron que toda la muestra poseía conocimientos sobre la implementación de la metodología educativa Design for Change dentro del entorno escolar. Este enfoque pedagógico particular se adoptó específicamente con el objetivo de fomentar y mejorar la inclusión de los estudiantes gitanos, que pertenecen a un grupo marginado e históricamente desfavorecido dentro del contexto educativo. No obstante, cabe señalar que una pequeña proporción, concretamente el 3,7%, de los participantes eligió sin darse cuenta la opción "no estoy seguro" por error. En consecuencia, estas respuestas aún se incorporaron al análisis.

Cuando a los estudiantes se les presentó la oportunidad de expresar su comprensión de la metodología Design for Change y su importancia en la promoción de la integración de los estudiantes gitanos, dieron una amplia gama de respuestas variadas y distintas. A lo largo del discurso, se aludió a una plétora de diversas actividades como posibles modalidades para involucrar efectivamente a los estudiantes en el esfuerzo pedagógico. Las actividades antes mencionadas abarcaron una amplia gama de enfoques interactivos y colaborativos, que sirvieron para fomentar el compromiso y la participación entre los participantes. Estos enfoques incluían la utilización de juegos como un medio para promover el aprendizaje activo y mejorar las habilidades de pensamiento crítico. Además, las discusiones se llevaron a cabo en un formato circular, lo que permitió una participación equitativa y la exploración de múltiples perspectivas. Además, se animó a los participantes a expresar sus opiniones a través de la escritura, perfeccionando así sus habilidades de comunicación escrita y fomentando la autoexpresión.

El trabajo en grupo también se empleó como un medio para promover el trabajo en equipo y la cooperación, lo que permitió a los participantes colaborar y aprovechar sus conocimientos y habilidades colectivos. Por último, la creación de prototipos destinados a abordar problemáticas de la comunidad escolar sirvió como aplicación práctica de los conceptos e ideas discutidos, permitiendo a los participantes contribuir activamente a la mejora de su entorno educativo. La metodología utilizada en este estudio en particular se distinguió por su enfoque principal en facilitar la utilización del idioma inglés entre los estudiantes, cultivar un entorno que fomente la colaboración y el trabajo en equipo, y resaltar el papel crucial que asumen los estudiantes individuales para instigar e impulsar procesos transformadores.

Sección 7. Ítem 3.

Figura 53



Durante el transcurso del período de investigación, se encontró que todos los participantes, que constituyen una representación del 100% de la muestra, se habían involucrado activamente en diversas actividades o proyectos que estaban directamente asociados con la metodología Design for Change. Durante el curso de la discusión, las personas en cuestión hicieron referencia a una variedad de actividades en las que participaron activamente, que incluyeron participar en asambleas, colaborar como equipo, utilizar mapas de palabras, participar en sesiones de lluvia de ideas, crear murales, realizar investigaciones, y participando en debates. En su discurso, los individuos destacaron los encuentros positivos sobresalientes que tuvieron, que abarcaron la adquisición del idioma inglés, el establecimiento de nuevas conexiones sociales y el cultivo de un espíritu colectivo de cohesión y cooperación.

Tras un examen cuidadoso de los comentarios proporcionados por los estudiantes, se hace evidente que la implementación de la metodología Design for Change ha desempeñado un papel importante y notable en el fomento y la facilitación de la integración perfecta de los estudiantes gitanos dentro de la institución educativa. Sobre la base de las fuentes disponibles, se ha observado que ha habido una mejora

perceptible en las tasas de asistencia de los estudiantes romaníes a los entornos educativos. Además, ha habido un aumento notable en su compromiso con compañeros no romaníes durante actividades de ocio en el patio de recreo. Además, vale la pena señalar que ha habido un avance perceptible en sus esfuerzos de colaboración con sus compañeros de clase en una multitud de tareas y proyectos académicos. Asimismo, se ha señalado debidamente que se ha producido un desarrollo notable entre estos estudiantes, en el que ahora poseen una percepción mejorada de experimentar un mayor nivel de atención y comprensión por parte de sus estimados educadores. La metodología implementada ha obtenido un amplio reconocimiento por su impacto sustancial en la promoción de un entorno educativo más inclusivo y respetuoso. Dentro de este contexto, los estudiantes provenientes de diversos orígenes están activamente involucrados y motivados para ofrecer valiosas ideas y contribuciones.

Cuando se les preguntó a los estudiantes sobre las dificultades que encontraron durante la implementación de la metodología Design for Change, expresaron preocupaciones relacionadas con el logro de llegar a una decisión común, la muestra de respeto por las opiniones diferentes, la distribución justa de oportunidades para hablar y el ajuste a la dinámica del trabajo colaborativo en equipo.

Además, vale la pena señalar que los estudiantes han expresado un gran deseo de participar en una utilización más amplia de la metodología Design for Change. Este deseo se extiende más allá de los confines del aula de inglés y abarca también otras materias académicas. Durante el discurso, los participantes pusieron un énfasis significativo en la importancia primordial de la inclusión cultural dentro de la comunidad escolar. Subrayaron el imperativo de que las personas participen activamente en la adquisición de conocimientos pertenecientes a diversas culturas, así como que muestren un profundo respeto hacia ellas. Además, destacaron la urgente necesidad de abordar y contrarrestar los casos de discriminación que puedan surgir en la comunidad educativa del centro. Desafortunadamente, los estudiantes optaron por no proporcionar comentarios o ideas adicionales sobre la importancia de integrar el estudio de las minorías étnicas y la cultura romaní en la enseñanza del idioma inglés.

Con base en el análisis integral de los datos existentes, se puede deducir que la adopción e implementación de la metodología *Design for Change* tuvo consecuencias positivas con respecto al avance de la inclusión, el cultivo de entornos colaborativos y el aumento de la comprensión entre estudiantes, englobando a aquellos que están afiliados a la comunidad gitana. La metodología utilizada en este enfoque educativo pone un énfasis significativo en cultivar y nutrir las capacidades de los estudiantes para enfrentar con destreza desafíos genuinos, participar en una colaboración fructífera dentro de los equipos y reconocer y valorar la importancia de adoptar una amplia gama de perspectivas. La provisión y facilitación de diversas oportunidades para el intercambio cultural juega un papel fundamental al servir como catalizador para fomentar y nutrir un sentido profundo de interconexión global entre los estudiantes. Esta interconexión, a su vez, empodera y alienta a los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas a participar de manera activa y entusiasta en una amplia gama de iniciativas que tienen como objetivo contribuir al mejoramiento y la mejora de su comunidad local inmediata.

4.3 Análisis de las entrevistas

Las entrevistas realizadas tanto al profesor como al director han demostrado ser una valiosa fuente de información, arrojando luz sobre los distintos retos y actitudes que conlleva la integración del alumnado gitano en el entorno escolar. Las entrevistas realizadas nos han permitido conocer las percepciones negativas predominantes y las dudas a la hora de incorporar plenamente al alumnado gitano en las aulas de referencia (aulas ordinarias). La entrevista a la profesora nos permitió conocer desde su perspectiva los retos encontrados en el proceso de integración del alumnado gitano en el sistema educativo. Estos desafíos provienen principalmente del insuficiente apoyo brindado por la comunidad y el sistema educativos, lo que dificulta, aún más, la integración exitosa de estos estudiantes. Además, la profesora expresó cierta reticencia a dedicar tiempo y esfuerzo adicional a atender las necesidades específicas de los alumnos gitanos. Y confesó que era más fácil pedir que estos alumnos participaran en las sesiones de refuerzo que tenían lugar durante sus horas de clase, que mantenerlos en el aula de referencia.

Los desafíos y actitudes previamente mencionados son los puntos focales que la implementación de la investigación-acción en el aula utilizando las metodologías Design for Change y Culturally Responsive Teaching nos esforzamos por abordar. La incorporación y aplicación de estas metodologías tiene el potencial de fomentar un ambiente de aprendizaje que se caracteriza por la inclusión y el apoyo, beneficiando así a todos los estudiantes, incluidos aquellos que se identifican como alumnado perteneciente a minorías étnicas como es el caso del alumnado gitano.

La metodología Design for Change sirve como un marco de empoderamiento para los estudiantes, permitiéndoles identificar y abordar de manera efectiva los problemas del mundo real. A través de la participación tanto del alumnado gitano como de sus compañeros, esta investigación pretende identificar las distintas barreras que dificultan la inclusión y, posteriormente, desarrollar soluciones eficaces. Al participar en este proceso de colaboración, la investigación se esfuerza por fomentar un sentido colectivo de responsabilidad entre todas las partes interesadas a fin de cultivar una comunidad escolar más inclusiva y armoniosa. La implementación de un enfoque participativo tiene el potencial de cultivar un mayor sentido de propiedad tanto en los estudiantes como en los profesores, cultivando así una disposición más favorable hacia la aceptación e integración de la diversidad.

El *Culturally Responsive Teaching*, tal como lo aclara la estudiante de etnia gitana, pone un énfasis significativo en el imperativo de integrar los elementos culturales de las comunidades marginadas en el currículo educativo. Al integrar elementos de la cultura gitana en los planes de estudios educativos, los profesores y la comunidad educativa tienen el potencial de establecer un entorno de clase más identificable y significativo para los estudiantes de ascendencia gitana. La implementación de la integración curricular sirve como un medio para fomentar un sentido de orgullo en los estudiantes gitanos con respecto a su herencia, al mismo tiempo que facilita el desarrollo de la comprensión y apreciación de su cultura entre sus compañeros. Además, la implementación de estrategias de enseñanza culturalmente receptivas sirve como catalizador para que los educadores cultiven un entorno educativo que fomente la inclusión y aborde los requisitos únicos de una población estudiantil heterogénea.

Al examinar las entrevistas realizadas, se hace evidente que los desafíos y actitudes identificados en ellas pueden mitigarse con éxito mediante la incorporación de dos enfoques específicos: *Design for Change (DFC)* y *Culturally Responsive Teaching (CRT)*. Al vincular estas entrevistas con el marco de la investigación de acción en el aula, se hace evidente que los enfoques antes mencionados son prometedores para abordar de manera efectiva los desafíos y actitudes identificados. Al involucrar activamente tanto a los educadores como a los estudiantes en el proceso de investigación, el candidato a doctorado puede facilitar un esfuerzo sinérgico destinado a cultivar un entorno educativo que se caracteriza por la inclusión y la capacidad de respuesta cultural.

La reticencia inicial de la docente del centro a relacionarse con los estudiantes de la comunidad gitana sufrió una transformación a medida que se familiariza con los enfoques pedagógicos empleados y observa los resultados favorables que producen para los estudiantes. La directora contribuyó significativamente a la implementación exitosa de estas metodologías en toda la escuela al participar activamente en el desarrollo profesional y las oportunidades de capacitación. La promoción de una cultura caracterizada por la inclusión y la aceptación por parte del director puede servir como catalizador para motivar a los docentes a adoptar una postura más receptiva al cambio, facilitando así la implementación de medidas encaminadas a mejorar la integración del alumnado gitano en el entorno educativo.

Mediante la participación en la investigación de acción en el aula, esta autora pudo evaluar el avance y los resultados derivados de la implementación del *Design for Change* y el *Culturally Responsive Teaching*. A través de la recopilación sistemática de datos relacionados con los niveles de compromiso de los estudiantes, los logros académicos y el sentido general de pertenencia, este esfuerzo de investigación tiene el potencial de generar evidencia empírica significativa sobre la influencia de estos enfoques de instrucción en la comunidad educativa en general. Los hallazgos de la investigación poseen el potencial de funcionar como un instrumento persuasivo para efectuar una transformación de actitudes dentro de la comunidad escolar con respecto a los principios de inclusión y diversidad.

En conclusión, las entrevistas realizadas tanto a la profesora como a la directora arrojaron datos significativos respecto a los diversos obstáculos y perspectivas predominantes asociadas a la asimilación del alumnado gitano dentro del establecimiento educativo. La resolución de estos desafíos y la creación de un entorno de aprendizaje que sea inclusivo y de apoyo para todos los estudiantes se puede lograr mediante la implementación de metodologías de *Design for Change* y el Culturally Responsive Teaching a través de la práctica de la investigación de acción en el aula. A través de la participación activa tanto de educadores como de estudiantes en el proceso de investigación, esta autora participó como agente activo en la promoción de la inclusión cultural y el desmantelamiento de las barreras a la inclusión. Los hallazgos de esta investigación tienen la capacidad de funcionar como un corpus sustancial de evidencia que puede emplearse para apoyar la promoción de un cambio positivo en las actitudes de la comunidad escolar con respecto a la diversidad y la inclusión.

4.4 Análisis de la motivación del alumnado participante

El análisis de la motivación de los estudiantes y su relación inherente con la asistencia al aula es un enfoque fundamental de la investigación académica en el campo de la educación. Con el fin de comprender las complejas interconexiones en cuestión, esta sección en particular lleva a cabo un análisis de la relación entre la asistencia del alumnado a clase y el incremento de su motivación cuando en las sesiones de aula se trabajó con la metodología *DFC* en consonancia con *CRT*.

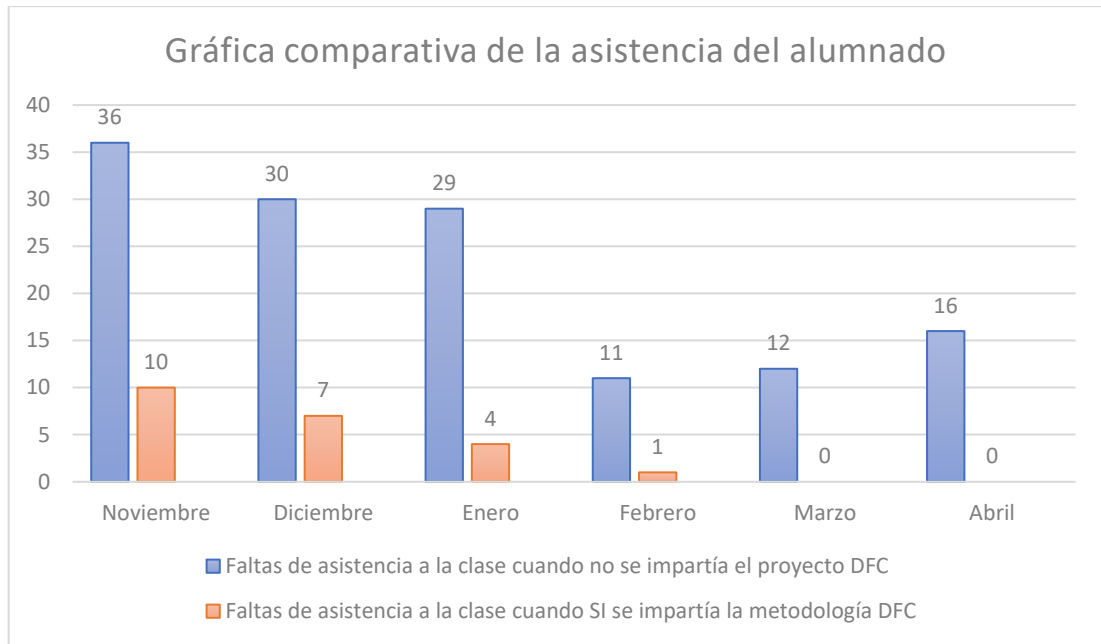
Dentro del intrincado terreno de la investigación educativa, la exploración de la motivación de los estudiantes y su intrincada interacción con la asistencia al aula emerge como un esfuerzo esencial. Esta sección, titulada "Análisis de la motivación de los estudiantes y la asistencia al aula", se embarca en una disección meticulosa de los datos de asistencia, estrechamente entrelazados con el despliegue de los enfoques *DFC* y *CRT*, frente a una metodología tradicional basada en el uso del libro de texto. El contexto de la investigación, que abarca de noviembre a abril, proporciona un lienzo empírico sobre el cual se examina meticulosamente la

intrincada interrelación entre estas modalidades pedagógicas y su impacto en la participación de los estudiantes.

Al iniciar el análisis, un examen de los registros de asistencia como el que podemos observar en la figura 54 que tenemos a continuación, delinea las faltas de asistencia de los estudiantes durante la aplicación del enfoque *CRT* y las sesiones convencionales basadas en libros a lo largo de los meses secuenciales. Estos datos compilados, minuciosamente cotejados, revelan patrones intrigantes que brindan información de gran valor sobre la convergencia de la motivación y la participación en el aula.

Esta discusión es particularmente relevante en relación con el Objetivo 7: "Establecer una conexión entre la enseñanza de la cultura gitana como herramienta para prevenir el ausentismo escolar entre los estudiantes gitanos". Al investigar cómo la implementación de las metodologías *DFC* y *CRT* afecta la asistencia y la motivación de los estudiantes, obtenemos una comprensión más profunda de si la enseñanza de la cultura gitana puede servir como un medio eficaz para prevenir el ausentismo entre los estudiantes gitanos. Este análisis proporciona evidencia empírica para evaluar el éxito de nuestro enfoque en el logro de este objetivo y arroja luz sobre los beneficios potenciales de incorporar la cultura gitana en la enseñanza del idioma inglés como un medio para mejorar la participación y la asistencia de los estudiantes.

Figura 54



Fuente: Elaboración propia. Nota: Un aspecto a tener en cuenta es que, en aquellas ocasiones en las que el alumnado en lugar de asistir a clase iba al aula de refuerzo, no se contabilizaba como falta de asistencia, a pesar de que no había participado en la sesión de aula correspondiente.

El inicio de la intervención es testigo de una mayor incidencia de sesiones perdidas en contextos *DFC* y no *DFC*, una fase de transición a medida que los estudiantes se aclimatan a los paradigmas pedagógicos en evolución. Sin embargo, a medida que avanza la trayectoria temporal, se materializa una transformación pronunciada. En particular, en noviembre, las instancias registradas de sesiones no *DFC* perdidas ascendieron a 36, yuxtapuestas con 10 sesiones *DFC* perdidas. Esta tendencia repite en diciembre, enero y febrero, en los que consistentemente se perdieron menos sesiones de *DFC* en comparación con sus contrapartes que no son de *DFC*. De particular importancia es febrero, donde se observa tan solo una ausencia en las sesiones de *DFC*, mientras que 11 sesiones que no son de *DFC* experimentaron absentismo, lo que ejemplifica una marcada divergencia.

El cenit de este cambio se vuelve evidente en marzo y abril. Durante estos meses, a medida que la metodología *DFC* y *CRT* se arraiga, se produce un cambio de paradigma definitivo. En marzo, se pierden 12 sesiones que no son de *DFC*, mientras que las sesiones de *DFC* permanecen intactas. De manera similar, en abril, la ausencia de sesiones de *DFC* perdidas contrasta con 16 instancias de sesiones que no son de *DFC* perdidas, lo que resume una evolución histórica.

Las implicaciones de estos datos son profundas y resuenan armoniosamente con la hipótesis de que un enfoque pedagógico inmerso en la enseñanza culturalmente sensible basada en el *Design for Change* ejerce una influencia palpable en la motivación de los estudiantes, y por lo tanto se refleja en la asistencia al aula. La resonancia de *CRT* con las identidades culturales de los estudiantes, agravada por su naturaleza experiencial y de empoderamiento, parece fundamental para fomentar un mayor compromiso. Esta narrativa encaja a la perfección con el espíritu de *Design for Change*, en el que los estudiantes son agentes empoderados que realizan cambios transformadores a través del aprendizaje basado en experiencias.

Sintetizar los datos de asistencia con el panorama pedagógico más amplio revela una narrativa interconectada: a medida que las actividades de *DFC* impregnan el tejido educativo, la asistencia de los estudiantes experimenta un ascenso, lo que valida la eficacia motivacional de un enfoque integral. Por el contrario, la metodología convencional basada en libros aparentemente se correlaciona con tasas de asistencia comparativamente más bajas, lo que podría indicar una divergencia en la participación de los estudiantes.

Al descifrar los datos de asistencia, se materializa una trayectoria perspicaz que ilustra la intrincada interacción entre las estrategias pedagógicas, la motivación y la presencia en el aula. Esta exploración matizada aumenta el discurso más amplio sobre los paradigmas educativos eficaces, lo que corrobora la huella transformadora de las metodologías *Design for Change* y *Culturally Responsive Teaching* en el fomento de una cultura de aprendices comprometidos con su educación y con su comunidad educativa; reafirmando el potencial de la educación empoderada para provocar un cambio significativo.

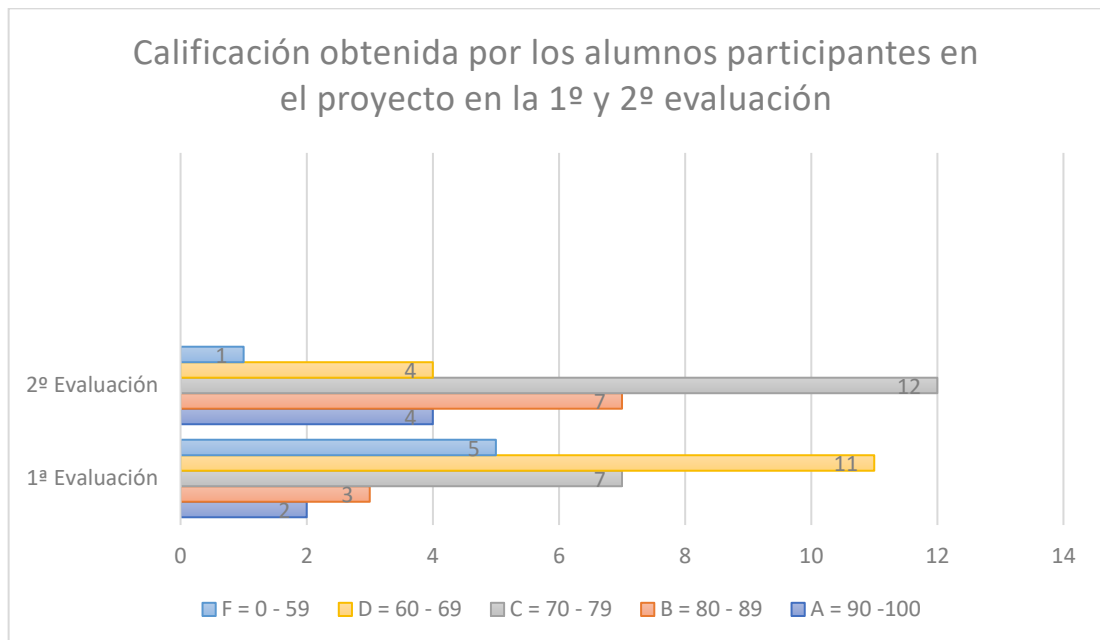
4.5 Análisis de los resultados académicos del alumnado participante

En el ámbito de la investigación educativa, la evaluación de los logros y el rendimiento académico de los estudiantes se erige como un esfuerzo fundamental que ilumina la eficacia de las intervenciones pedagógicas. Esta sección, acertadamente titulada "Análisis de los resultados académicos de los estudiantes", se embarca en una exploración integral de las trayectorias académicas del alumnado

participante en el proyecto de investigación *DFC*, entrelazadas con la convergencia de dos enfoques pedagógicos transformadores: Enseñanza culturalmente receptiva (*CRT*) y *Design for Change (DFC)*. Dentro de este ámbito empírico, un lapso temporal de seis meses, que comienza en noviembre de 2020 y culmina en abril de 2021, sirve como escenario temporal donde se examina meticulosamente la interacción de estos paradigmas pedagógicos.

En el centro de este análisis reside el principio fundamental del progreso escolar: el rendimiento académico de los estudiantes. Dentro de la estructura de *CRT* y *DFC* se encuentra una aspiración fundamental: el aumento de la destreza académica a través de la fusión de dos filosofías pedagógicas. El andamiaje metodológico construido para dilucidar esta afirmación implica una evaluación de las calificaciones académicas obtenidas por el alumnado en la asignatura de inglés como lengua extranjera en el primer y segundo semestre. Dentro de este prisma metodológico, emerge una narrativa convincente, que articula el viaje transformador emprendido por los estudiantes a raíz de la síntesis pedagógica y que da como resultado la mejora de su rendimiento académico tal y como podemos ver en la siguiente figura.

Figura 55



Nota. 1 Meléndez-Luces, J., & Couto-Cantero, P. (2021). *Engaging Ethnic-Diverse Students: A Research Based on Culturally Responsive Teaching for Roma-Gypsy Students*. *Education Sciences*, 11(11), 739. MDPI AG. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3390/educsci11110739>

Más allá de la narrativa pedagógica, se despliega una capa secundaria de significado, revelando una atenuación perceptible de las dificultades académicas de los alumnos participantes. La trayectoria de los desafíos académicos a los que se ha expuesto al alumnado durante su participación en el proyecto ha supuesto una recalibración de su forma de percibir el aprendizaje del inglés como segunda lengua. Un elemento central de este análisis es el examen de las calificaciones académicas de los estudiantes, donde la delimitación de las categorías de desempeño en ambos períodos brinda una perspectiva multifacética. En el primer trimestre, la distribución de calificaciones reveló un patrón intrincado: el grado A, que comprende la calificación más alta, representó a 2 estudiantes; el grado B lo constituyeron 3 alumnos; el grado C abarcó a 7 estudiantes; el grado D comprendió 11 estudiantes; y el Grado F, el estrato más bajo, encapsuló a 5 alumnos. Esta instantánea inicial proporciona una comprensión matizada del panorama académico que precede a la intervención.

Un cambio transformador se hace palpable al contrastar estas cifras con los resultados del segundo trimestre. En esta fase posterior, el Grado A se expande para incluir a 4 estudiantes, mostrando una trayectoria ascendente en el logro de un rendimiento académico ejemplar. Además, el Grado B muestra una tendencia similar con un aumento a 7 estudiantes. El grado C, que abarca un desempeño satisfactorio, experimenta un aumento notable a 12 estudiantes. Por el contrario, el grado D exhibe una disminución a 4 estudiantes y el grado F disminuye aún más para abarcar 1 estudiante. La disminución perceptible en el número de estudiantes dentro de las categorías de rendimiento más bajo en el segundo período manifiesta una narrativa convincente de mejora académica y subraya la influencia transformadora de la fusión de CRT y DFC tal y como se aprecia en la Tabla 8.

Tabla 8

	1er trimestre	2º trimestre
Grado A	2 estudiantes	4 estudiantes
Grado B	3 estudiantes	7 estudiantes
Grado C	7 estudiantes	12 estudiantes

Grado D	11 estudiantes	4 estudiantes
Grado F	5 estudiantes	1 estudiante

Fuente: Elaboración propia.

En consecuencia, este análisis ilumina una narrativa convincente que se alinea armoniosamente con el espíritu subyacente de las metodologías *CRT* y *DFC*. La síntesis de estos paradigmas pedagógicos sustenta la notable mejora de los logros académicos, fomentando un ambiente donde los estudiantes no solo superan los desafíos académicos, sino que también se involucran más profundamente en el proceso de aprendizaje y en la realidad de su entorno educativo y comunidad. La transformación escolar evidenciada a través de una mayor representación en las categorías de mayor rendimiento subraya la potencia de un enfoque pedagógico que integra las metodologías de *DFC* y *CRT*.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

Capítulo V

En este último capítulo de la tesis doctoral, se presentan la conclusiones de la investigación-acción llevada a cabo junto con las limitaciones del estudio un estudio y las futuras líneas de investigación.

5.1 Conclusiones

5.2 Limitaciones del estudio

5.2.1 Tamaño de la muestra y representatividad

5.2.2 Duración del Estudio

5.2.3 Instrumentos de recolección de datos

5.2.4 Registros de Asistencia

5.2.5 Falta de un grupo de control

5.2.6 Factores externos y variables

5.2.7 Generalización a otros contextos culturales

5.2.8 Sesgo de respuesta y selección

5.2.9 Direcciones de investigaciones futuras

5.3 Futuras líneas de investigación

5.3.1 Impacto a largo plazo

5.3.2 Análisis comparativos con diferentes enfoques pedagógicos

5.3.3 Formación docente para la implementación de estas metodologías

5.3.4 Sensibilidad cultural e inclusión

5.3.5 Participación de las familias en la Comunidad Educativa

5.3.6 Impacto más allá del aula

5.3.7 Comparaciones Interculturales

5.1 Conclusiones

La integración de las minorías étnicas y la cultura gitano-romaní en el marco de la enseñanza del idioma inglés es una estrategia crucial para promover un encuentro educativo más inclusivo y holístico. Los datos obtenidos de las encuestas subrayan la importancia de este emprendimiento. La inclusión de temas relacionados con estas poblaciones en la enseñanza del idioma inglés recibió una fuerte aprobación de los encuestados en todas las encuestas.

El examen exhaustivo de los datos ha arrojado una afluencia de temas interconectados, que en conjunto subrayan la importancia primordial de cultivar una atmósfera inclusiva y culturalmente consciente dentro del entorno educativo. Las tendencias que se han observado en las encuestas sirven para resaltar un proceso de cambio dinámico y en constante evolución en las percepciones y actitudes de los estudiantes. Con base en la información proporcionada, se puede concluir que el “Objetivo 1: Identificar casos de discriminación dentro de la institución educativa y el aula percibidos por los estudiantes” se ha logrado parcialmente mediante la implementación del *Design for Change (DFC)* y la *Culturally Responsive Teaching (CRT)* metodologías.

A continuación, se facilitan los datos más significativos (tanto cuantitativos como cualitativos) que respaldan estas conclusiones. Para facilitar la lectura de los mismos hemos decidido estructurarlos por secciones:

Sección 2. Ítem 5: "He sido testigo de casos de discriminación o prejuicio contra estudiantes de diferentes culturas". En la encuesta inicial (Informe Inicial), el 29,8% de los participantes informó haber presenciado regularmente casos de prejuicio, y un 18,5% adicional indicó haberlo experimentado en menor grado. En las encuestas posteriores a la implementación (Informe Intermedio e Informe Final), hubo una disminución significativa en la proporción de personas (11,1% en ambas encuestas) que reportaron casos frecuentes de discriminación. Esto indica que la implementación de *DFC* y *CRT* ha llevado a una reducción en la percepción de incidentes discriminatorios.

Sección 2. Ítem 29: "Me siento cómodo informando cualquier incidente de discriminación cultural o prejuicio a las autoridades escolares". En la encuesta inicial (Informe Inicial), el 40,7% de los participantes expresaron escepticismo sobre su nivel de comprensión de los programas escolares destinados a promover la inclusión cultural. En las encuestas posteriores a la implementación (Informe Intermedio e Informe Final), hubo una tendencia notable hacia una mayor concientización: el 22,2% de los encuestados en la Encuesta 2 y el 66,7% en la Encuesta 3 expresaron algún nivel de acuerdo con respecto a su conocimiento de las iniciativas educativas relacionadas con inclusión cultural.

Si bien ha habido avances en la reducción de la percepción de incidentes discriminatorios y el aumento de la conciencia sobre los esfuerzos de inclusión, es importante señalar que algunos estudiantes todavía informaron haber presenciado casos de discriminación, y no todos los estudiantes se sintieron del todo cómodos denunciando tales incidentes. Por lo tanto, el "Objetivo 1" puede considerarse parcialmente alcanzado, ya que hay margen para seguir mejorando en la creación de un entorno educativo libre de discriminación y la mejora de la conciencia y la comodidad de los estudiantes a la hora de denunciar incidentes de discriminación.

De igual modo, y de acuerdo con la información obtenida se puede concluir que el "Objetivo 2: Conocer en qué medida los estudiantes perciben inclusión dentro de la institución educativa" se ha logrado parcialmente. A continuación, están los datos de la información proporcionada para respaldar esta conclusión:

Sección 2. Ítem 2. "Creo que los estudiantes de diferentes culturas reciben un trato justo en nuestra escuela". Ha habido una mejora notable en las percepciones de los estudiantes sobre el trato justo hacia estudiantes de diversos orígenes culturales. Si bien una proporción significativa inicialmente expresó un fuerte desacuerdo con el trato justo, este porcentaje disminuyó significativamente en encuestas posteriores. Sin embargo, algunos estudiantes aún no respaldan plenamente la idea de un trato justo, lo que indica que hay margen para seguir mejorando.

Sección 2. Ítem 5: "He sido testigo de casos de discriminación o prejuicio contra estudiantes de diferentes culturas". Las encuestas indican una disminución en la

percepción de incidentes discriminatorios tras la implementación de *DFC* y *CRT*. Si bien esto sugiere un progreso hacia un entorno más inclusivo, algunos estudiantes aún informaron haber presenciado casos de discriminación o prejuicios, aunque a un ritmo reducido. Es posible que sean necesarios mayores esfuerzos para eliminar por completo estos incidentes.

Sección 2. Ítem 19: "Me siento seguro y protegido contra la discriminación o el acoso por mi origen cultural". Las encuestas muestran una tendencia hacia una mayor sensación de seguridad y protección contra la discriminación basada en antecedentes culturales. Sin embargo, no todos los estudiantes reportaron altos niveles de confianza al respecto. Si bien ha habido mejoras, algunos estudiantes todavía no se sienten completamente seguros, lo que indica que es posible que se necesite más trabajo para mejorar la sensación de seguridad de los estudiantes.

Sección 2. Ítem 20: "Siento que hay igualdad de acceso a oportunidades para estudiantes de diferentes culturas". Ha habido avances en las percepciones de los estudiantes sobre el acceso equitativo a oportunidades para estudiantes de diversos orígenes culturales. Sin embargo, una proporción significativa de estudiantes todavía expresó algunas dudas sobre la igualdad de acceso. Lograr la plena equidad en esta área puede requerir mayores esfuerzos e intervenciones.

Sección 2. Ítem 29: "Me siento cómodo informando cualquier incidente de discriminación cultural o prejuicio a las autoridades escolares". La implementación de *DFC* y *CRT* ha llevado a una mayor conciencia entre los estudiantes sobre los esfuerzos para abordar la inclusión cultural. Si bien muchos estudiantes ahora se sienten más cómodos denunciando incidentes de discriminación, algunos todavía expresan escepticismo o conciencia limitada. Puede que sean necesarios esfuerzos continuos para educar y empoderar a los estudiantes en esta área.

En resumen, si bien ha habido mejoras significativas en las percepciones de los estudiantes sobre la inclusión dentro de la institución educativa, todavía hay desafíos y áreas por mejorar, lo que indica que el objetivo se ha logrado parcialmente pero no del todo.

El "Objetivo 3: Evaluar el grado en que los estudiantes sienten que su identidad cultural es respetada por la comunidad escolar" se ha logrado en una medida significativa. Esta conclusión está respaldada por los datos presentados en el texto, que indican tendencias positivas en cómo los estudiantes perciben el respeto y la apreciación de su identidad cultural dentro de la comunidad escolar. A continuación, se muestra un resumen de los puntos y datos clave de la información proporcionada:

En el Informe Inicial (Encuesta 1), una parte significativa de los encuestados (29,6%) tenía una comprensión muy limitada de varias culturas, lo que indica una falta de conciencia cultural. Sin embargo, en la segunda encuesta (Encuesta 2), una mayoría (81,5%) informó un nivel moderado de comprensión cultural, y en la tercera encuesta (Encuesta 3), una gran mayoría (85,2%) expresó un alto nivel de comprensión. Esto sugiere una mejora en la conciencia cultural entre los estudiantes. En cuanto a la disposición de los estudiantes a expresar abiertamente su origen étnico dentro del entorno educativo, los datos también muestran cambios positivos. En la Encuesta 1, hubo una distribución diversa de las respuestas, pero en la Encuesta 2 y la Encuesta 3, la mayoría (85,2%) de los encuestados indicó una comodidad moderada al hacerlo. Esto indica que los estudiantes se han vuelto más cómodos expresando sus identidades culturales con el tiempo.

Los datos relacionados con las percepciones de los estudiantes de ser respetados y apreciados por su identidad cultural dentro del entorno escolar muestran una mejora significativa. En la Encuesta 1, una parte sustancial de los encuestados (25,9%) sintió una falta de respeto, pero en la Encuesta 2, la mayoría (85,2%) informó sentirse respetada y valorada. Esta tendencia positiva continuó en la Encuesta 3, donde el 74,1% se sintió respetado y apreciado. Los datos también revelan una mayor disposición entre los estudiantes a participar en debates interculturales con sus compañeros e instructores. En la Encuesta 1, las respuestas variaron, pero en la Encuesta 2 y la Encuesta 3, una mayoría significativa (81,5% en ambas encuestas) expresó su comodidad al participar en conversaciones sobre diferencias culturales.

La información demuestra además que los estudiantes han desarrollado amistades con compañeros de clase de diversos orígenes culturales. En la Encuesta

1, hubo una distribución mixta, pero en la Encuesta 2 y la Encuesta 3, una gran mayoría (81,5% en ambas encuestas) informó tener amigos de diversos orígenes culturales. Por último, la conciencia de los estudiantes sobre las contribuciones culturales a la sociedad también mejoró con el tiempo. En la Encuesta 1, muchos tenían conocimientos limitados, pero en la Encuesta 2 y la Encuesta 3, una mayoría sustancial (70,4% y 74,1%, respectivamente) reconoció contribuciones culturales significativas.

En general, los datos muestran consistentemente tendencias positivas en la conciencia cultural de los estudiantes, su comodidad al expresar sus identidades culturales, sentirse respetados, participar en debates interculturales, formar amistades interculturales y reconocer las contribuciones culturales a la sociedad. Estas tendencias sugieren que los programas y estrategias educativos centrados en la inclusión cultural han mejorado efectivamente la comprensión y apreciación de las diversas culturas por parte de los estudiantes, contribuyendo al logro del O3.

Por otro lado, se puede concluir que O4 "Conocer la experiencia previa del alumnado participante en la investigación en cuanto a la convivencia con alumnado procedente de culturas étnicas minoritarias" también se ha logrado parcialmente. A continuación se facilitan los datos que respaldan esta conclusión:

En la sección proporcionada, queda claro que la investigación se centró en examinar las interacciones y el compromiso de los estudiantes participantes con sus compañeros de culturas de minorías étnicas, específicamente la comunidad romaní/gitana, dentro del entorno educativo. Los datos se recopilaban a través de tres encuestas. Encuesta 1 (antes de la implementación del *DFC* y *CRT*), Encuesta 2 (durante la implementación) y Encuesta 3 (después de la implementación):

Encuesta 1 (antes de la implementación): El 29,6% de los participantes indicó una falta de compromiso con los estudiantes de culturas de minorías étnicas, mientras que el 74,1% de los participantes reconoció haber interactuado con personas de estas culturas.

Encuesta 2 (durante la implementación): Se observó una tasa de interacción del 100 %, lo que sugiere que los estudiantes participaron plenamente en las relaciones con compañeros de clase de minorías étnicas durante la implementación del *Design for Change* y la *Culturally Responsive Teaching*.

Encuesta 3 (después de la implementación): Una tasa de contacto del 100% todavía era evidente después de la implementación de las iniciativas.

Las reflexiones cualitativas enfatizaron la influencia positiva duradera del *Design for Change* y la *Culturally Responsive Teaching*, destacando la importancia de estas medidas para promover la comprensión cultural, desmantelar los estereotipos y establecer un entorno educativo inclusivo.

De acuerdo con estos datos, se puede concluir que hubo un aumento significativo y mensurable en el compromiso de los estudiantes con sus compañeros de minorías étnicas. El aumento de las tasas de participación, junto con los testimonios cualitativos, demuestran la eficacia de las intervenciones educativas destinadas a promover la comprensión y la inclusión culturales. Los educadores que conocían estas actividades jugaron un papel crucial en el fomento de una atmósfera de conversación intercultural favorable.

Sin embargo, si bien los datos muestran una mejora sustancial en el compromiso y las interacciones con estudiantes de culturas minoritarias étnicas, es importante señalar que la investigación no se demuestra explícitamente si este compromiso mejorado condujo a una comprensión más profunda de las experiencias y perspectivas de estas culturas minoritarias, o cómo influyó en las actitudes y competencias interculturales de los estudiantes participantes. Por lo tanto, aun habiendo conseguido avances considerables, es posible que todavía haya objetivos o aspectos adicionales de la investigación que deberán abordarse para alcanzar plenamente el O4.

Del análisis de datos O5 "Fomentar el conocimiento de la cultura gitana a través de la enseñanza del inglés como Lengua Extranjera (EFL por sus siglas en inglés)" se ha cumplido parcialmente. Analicemos la evidencia que respalda esta evaluación:

Sección 4, Ítem 1: Esta sección analiza el nivel de conocimiento y exposición a la cultura romaní/gitana entre los estudiantes antes, durante y después de la implementación de proyectos de educación cultural. Según los datos, con el tiempo ha habido una mejora significativa en la familiaridad y comprensión de la cultura romaní/gitana por parte de los estudiantes. La encuesta inicial (Encuesta 1) mostró que una parte considerable de los estudiantes tenía algún nivel de familiaridad. En el momento de la encuesta final (Encuesta 3), la mayoría de los participantes reportaron una familiaridad de moderada a alta con la cultura romaní/gitana. Esto sugiere un progreso en el logro del objetivo de promover el conocimiento de la cultura romaní/gitana a través de la enseñanza del idioma inglés.

Sección 4. Ítem 2 : Este ítem explora si los estudiantes recibieron instrucción sobre la historia y los logros de la minoría romaní/gitana. Los datos muestran que la implementación de proyectos de educación cultural condujo a un aumento significativo en la exposición y el conocimiento de la historia y las contribuciones de los romaníes y gitanos. Al finalizar el programa (Encuesta 3), todos los participantes reportaron haber adquirido conocimientos sobre estos temas. Esto demuestra un impacto positivo en el logro del objetivo.

Sección 4. Ítem 4: Este punto examina la prevalencia de malentendidos y prejuicios sobre la población romaní/gitana. Los datos indican que todavía se reconocen estereotipos y malentendidos entre los estudiantes, aunque ha habido algunas mejoras a lo largo del programa. Esto sugiere que, si bien se han logrado avances, aún queda trabajo por hacer para lograr plenamente el objetivo de eliminar los estereotipos y prejuicios.

Sección 4. Ítem 6: Este ítem evalúa el interés de los estudiantes en explorar más a fondo la cultura e historia romaní/gitana. Los datos muestran una tendencia positiva, con un número cada vez mayor de estudiantes que expresan interés en aprender más sobre la cultura romaní/gitana a medida que avanza el programa. Al finalizar el programa, todos los participantes expresaron interés en adquirir más conocimientos en esta área, lo que indica un resultado exitoso en generar interés y curiosidad.

Con respecto a la Sección 6, los datos analizados indican un cambio gradual en las actitudes y la conciencia de los estudiantes con respecto a la integración de la cultura romaní/gitana en el plan de estudios de la EFL. A continuación, se presentan algunos puntos clave que respaldan la consecución del O5:

Conciencia y exposición: Los datos de las encuestas (Encuesta 1, Encuesta 2 y Encuesta 3) indican un claro aumento en la conciencia y exposición de los estudiantes a la cultura romaní/gitana dentro del contexto de sus estudios del idioma inglés. Mientras que en la encuesta inicial (Encuesta 1), solo un pequeño porcentaje de estudiantes reportó exposición, en el momento de la tercera encuesta (Encuesta 3), todos los participantes reconocieron haber encontrado o estudiado elementos de la cultura romaní/gitana en su educación del idioma inglés.

Comentarios positivos: los comentarios cualitativos de los estudiantes resaltan los beneficios de incorporar la cultura romaní/gitana en el plan de estudios. Los estudiantes mencionan que ha enriquecido su conocimiento cultural, desafiado estereotipos y cultivado la empatía.

Mayor apoyo: Los datos muestran un cambio notable en las actitudes de los estudiantes a lo largo del tiempo. En la primera encuesta (Encuesta 1), hubo incertidumbre y escepticismo entre los estudiantes respecto a la integración de la cultura gitana/roma. Sin embargo, en encuestas posteriores (Encuesta 2 y Encuesta 3), hubo un aumento significativo del apoyo a esta integración, surgiendo un consenso a su favor.

Si bien hay evidencia de progreso y creciente conciencia de la cultura romaní/gitana entre los estudiantes, es importante señalar que el logro total del O5 idealmente implicaría un reconocimiento y apoyo unánimes para la integración por parte de los estudiantes. La incertidumbre y el escepticismo inicial que algunos participantes mostraron en la Encuesta 2 sugieren que aún queda trabajo por hacer en términos de concienciar y fomentar una comprensión más profunda de los aspectos culturales relacionados con la comunidad gitana.

En resumen, si bien el O5 se ha logrado parcialmente con un nivel cada vez mayor de concienciación y apoyo, hay margen para seguir mejorando y poder garantizar que todos los estudiantes aprecien plenamente la importancia de esta inclusión cultural. Se concluye que sería necesario seguir realizando esfuerzos para conseguir la totalidad de O5.

Los datos analizados también indican que el O6 "Obtener datos para conocer hasta qué punto el alumnado es consciente o no del uso de la metodología *DFC* y *CRT*" se ha logrado parcialmente tal y como demuestran los resultados aportados. Estos resultados indican que toda la muestra tenía conocimiento de la implementación de las metodologías *Design for Change (DFC)* y *Culturally Responsive Teaching (CRT)* dentro del entorno escolar. Esto sugiere que los estudiantes conocían las metodologías *DFC* y *CRT* que se utilizaron. Los estudiantes proporcionaron una amplia gama de respuestas cuando se les preguntó sobre su comprensión de la metodología *Design for Change* y su importancia para promover la integración de los estudiantes romaníes. Discutieron diversas actividades y enfoques asociados con *DFC*, como el uso de juegos, debates circulares, escritura, trabajo en grupo y creación de prototipos para abordar problemas de la comunidad.

Los resultados proporcionados también muestran que todos el alumnado participaron activamente en diversas actividades y proyectos asociados a las metodologías *DFC* y *CRT*. Esto incluye participar en asambleas, colaborar en equipo, generar ideas, crear murales, realizar investigaciones y participar en debates. Adicionalmente, los estudiantes destacaron resultados positivos relacionados con la implementación de las metodologías *DFC* y *CRT*, como mejores tasas de asistencia entre los estudiantes romaníes, un mayor compromiso con sus compañeros no romaníes y una mayor colaboración en las tareas académicas. No obstante, se mencionaron algunas dificultades como llegar a una decisión común, respetar diferentes opiniones y adaptarse a dinámicas de trabajo colaborativo en equipo. Por otro lado, los estudiantes expresaron un fuerte deseo de expandir el uso de la metodología *DFC* y *CRT* más allá del aula de inglés y enfatizaron la importancia de la inclusión cultural y abordar la discriminación dentro de la comunidad escolar.

A partir de la información aportada se puede concluir que se ha alcanzado el O7 “Relacionar la enseñanza de la cultura gitana como herramienta que previene el absentismo escolar entre el alumnado gitano”. Los motivos clave que avalan esta conclusión se centran en el análisis en la sección titulada "Análisis de la motivación de los estudiantes y la asistencia al aula" donde se examina en profundidad la relación entre la asistencia de los estudiantes y la motivación en el contexto de la implementación de las metodologías *Design for Change (DFC)* y *Culturally Responsive Teaching (CRT)* junto con la enseñanza tradicional basada en libros de texto. En dicho análisis se utilizaron los datos de asistencia que abarcan varios meses para identificar patrones de asistencia durante el uso de los enfoques *DFC* y *CRT*, comparándolos con los métodos de enseñanza tradicionales.

Los datos revelan una transformación significativa en los patrones de asistencia. En particular, como las metodologías *DFC* y *CRT* se aplican consistentemente, hay un aumento claro y permanente en la asistencia de los estudiantes en comparación con las sesiones que no emplean estas metodologías. El análisis sugiere que la naturaleza culturalmente sensible y experiencial de la *CRT*, combinada con el empoderamiento que brinda a los estudiantes, juega un papel fundamental en el fomento de una mayor participación y asistencia.

Los datos, además, demuestran que el enfoque de enseñanza convencional basado en libros de texto se asocia con tasas de asistencia comparativamente más bajas, lo que demuestra aún más la efectividad del uso de las metodologías *DFC* y *CRT*. El análisis muestra que la implementación de *DFC* y *CRT* tiene un impacto positivo y directo en la motivación de los estudiantes, lo que lleva a mejores tasas de asistencia. Por lo tanto, se puede concluir con seguridad que enseñar la cultura de la comunidad romaní, como parte de las metodologías *DFC* y *CRT*, ha contribuido efectivamente a reducir el absentismo entre los estudiantes gitanos. Los datos y análisis presentados establecen un vínculo claro entre la implementación de estas metodologías, una mayor motivación de los estudiantes y mejores tasas de asistencia.

Por otro lado, el análisis de las encuestas revela un patrón discernible caracterizado por perspectivas cambiantes y actitudes en evolución. Al principio, los estudiantes exhibieron una amplia gama de opiniones con respecto a los conceptos de inclusión y comprensión cultural. Sin embargo, las encuestas posteriores revelaron un cambio perceptible y notable hacia perspectivas más inclusivas. Este cambio, que se ha observado en varios estudios realizados con posterioridad a la encuesta antes mencionada, significa una desviación significativa de los puntos de vista sostenidos anteriormente. El surgimiento de estas perspectivas más inclusivas, como lo demuestran los datos recopilados en el informe final, sugiere un reconocimiento y una aceptación crecientes de la importancia de la inclusión en la sociedad contemporánea. Este cambio, aunque no del todo inesperado, es un desarrollo significativo que merece una mayor investigación. Por tanto, se puede afirmar que la implementación continua de iniciativas como *Design for Change* y *Culturally Responsive Teaching* contribuye a desempeñar un papel importante en la transformación de las percepciones de los estudiantes.

Las iniciativas educativas juegan un papel fundamental en la configuración del panorama educativo al implementar estrategias e intervenciones destinadas a mejorar los resultados del aprendizaje y promover la equidad educativa. La profunda influencia ejercida por metodologías como *Design for Change* y *Cultural Responsive Teaching* es fácilmente perceptible al examinar la evidencia empírica. Estas iniciativas cumplen una función crucial en el fomento de un entorno educativo inclusivo y diverso, en el que los estudiantes tienen la oportunidad de participar activamente e interactuar con sus contrapartes provenientes de una amplia gama de orígenes culturales, étnicos y sociales. El avance gradual hacia el logro de una interacción interétnica completa, en la que personas de diversos orígenes étnicos interactúen entre sí, significa la eficacia de los esfuerzos concertados destinados a fomentar la inclusión y dismantelar las barreras sociales.

Un aspecto que surge de los datos es la presencia de varios desafíos que requieren una consideración cuidadosa y una pronta resolución. Estos desafíos, que están subrayados por los datos, exigen atención y esfuerzos concertados para superarlos de manera efectiva. Además, los datos arrojan luz sobre áreas específicas que

requieren mejoras para mejorar el rendimiento general y lograr los resultados deseados. Es imperativo reconocer y abordar estos desafíos y áreas de mejora para asegurar el logro exitoso de los objetivos. La presencia de preocupaciones en torno a los estereotipos, los prejuicios y los conceptos erróneos culturales sirve como una clara indicación de la necesidad de implementar intervenciones educativas enfocadas. El cultivo de la conciencia y sensibilidad cultural de los docentes juega un papel fundamental en la promoción de un ambiente de respeto e inclusión dentro del salón de clases. Para abordar de manera efectiva la disparidad entre la inclinación de los estudiantes a participar en discusiones relacionadas con sus antecedentes culturales y la capacidad de los docentes para facilitar tales conversaciones de manera efectiva, es imperativo establecer un marco que abarque iniciativas de capacitación continua y un entorno propicio para el diálogo abierto.

Los comentarios cualitativos recibidos de los agentes implicados en esta investigación subrayan la importancia primordial de garantizar una representación precisa y una integración cultural efectiva dentro del plan de estudios. Este aspecto crítico de la práctica educativa ha sido reconocido como un impulsor clave para fomentar la inclusión, promover la diversidad y cultivar un sentido de pertenencia entre los estudiantes. Al incorporar diversas perspectivas, experiencias y voces en el plan de estudios, las instituciones educativas pueden crear un entorno que refleje el rico tapiz de la sociedad y prepare a los estudiantes para navegar en un mundo cada vez más globalizado. Los comentarios recibidos durante el análisis cualitativo sirven como un recordatorio convincente de la necesidad de priorizar la representación y la integración del currículo como componentes esenciales de los esfuerzos de reforma educativa.

Otro aspecto de la educación que los estudiantes valoran mucho es la oportunidad de adquirir conocimientos y comprensión de culturas que antes no les eran familiares. La adquisición de tales conocimientos no solo amplía sus horizontes, sino que también fomenta un sentido de aprecio y respeto por la diversidad que existe en el mundo. Al estar expuestos a diferentes perspectivas culturales, los estudiantes pueden desarrollar una comprensión más matizada de las complejidades inherentes a las sociedades humanas. Esta exposición no solo potencia su crecimiento

intelectual, sino que también contribuye a su desarrollo personal al promover la lucha para combatir los estereotipos predominantes y además juega un papel crucial en el fomento de un mayor sentido de empatía y comprensión entre individuos. La incorporación de una amplia gama de perspectivas y narrativas dentro de los materiales didácticos y las discusiones en el aula tiene el potencial de mejorar significativamente la inclusión de la experiencia educativa.

Al aceptar la diversidad y reconocer el valor de múltiples puntos de vista, los educadores pueden fomentar un entorno que promueva el pensamiento crítico, la empatía y la comprensión cultural entre los estudiantes. Este esfuerzo deliberado por incorporar diversas perspectivas no solo reconoce la naturaleza multifacética de la sociedad, sino que también empodera a los estudiantes para involucrarse con una gama más amplia de ideas y experiencias. En consecuencia, los aprendices tienen la oportunidad de desafiar sus propias suposiciones, ampliar sus horizontes y desarrollar una comprensión más matizada del mundo que los rodea. De esta manera, la integración de diversas perspectivas dentro de los entornos educativos sirve como catalizador para fomentar un ambiente de aprendizaje más inclusivo y enriquecedor.

La importancia de la colaboración y el compromiso de la comunidad es evidente cuando se examinan los datos disponibles. Las recomendaciones presentadas por los participantes con respecto a las actividades grupales, que incorporan la colaboración de los padres y la comunidad, sirven como testimonio de la importancia de cultivar un enfoque colaborativo para promover la inclusión. El establecimiento de una fuerte conexión entre los entornos del hogar y la escuela tiene el potencial de aumentar significativamente la eficacia de las iniciativas educativas y fomentar una comprensión integral de la diversidad cultural.

La búsqueda de la inclusión requiere el desarrollo y el fomento de dos componentes fundamentales: la empatía y el empoderamiento. Estos dos constructos interrelacionados juegan un papel fundamental en la promoción de un entorno que acoge la diversidad y garantiza la igualdad de oportunidades para todas las personas. Al profundizar en las profundidades de la empatía y aprovechar el poder

del empoderamiento, la sociedad puede embarcarse en un viaje transformador hacia un futuro más inclusivo y equitativo.

En los últimos años, ha habido un aumento perceptible en la inclinación de los estudiantes a desafiar activamente los estereotipos predominantes, confrontar instancias de discriminación y contribuir activamente al cultivo de una atmósfera inclusiva dentro de sus entornos educativos. Este creciente deseo entre los estudiantes de participar en tales esfuerzos es indicativo de un cambio social más amplio hacia el reconocimiento de la importancia de promover la diversidad, la equidad y la inclusión dentro de los entornos educativos.

Al buscar activamente desafiar los estereotipos, los estudiantes están demostrando una mayor conciencia de los efectos perjudiciales que los estereotipos pueden tener en los grupos marginados, así como un compromiso para dismantelar esas narrativas dañinas. Además, su voluntad de abordar casos de discriminación significa un reconocimiento de la necesidad de crear un entorno seguro y de apoyo para todas las personas, independientemente de su raza, género, orientación sexual u otros identificadores sociales. Esta afirmación sirve para resaltar la inmensa capacidad de la educación, no sólo restringida a impartir conocimientos, sino extendiendo su influencia hacia el cultivo de la empatía y el desarrollo de personas responsables y con una perspectiva global.

El examen exhaustivo de los datos aclara una cantidad de temas interrelacionados que subrayan la máxima importancia de cultivar una atmósfera de inclusión y fomentar la comprensión cultural dentro del entorno educativo. Las tendencias que se han observado a la luz de los resultados sirven para resaltar un proceso dinámico y continuo de transformación en las percepciones y actitudes de los estudiantes. Además, vale la pena señalar que los estudiantes exhibieron una variedad de perspectivas con respecto a los conceptos de inclusión y comprensión cultural. No obstante, las encuestas posteriores han revelado un cambio perceptible y alentador hacia perspectivas más inclusivas entre el alumnado. Este cambio se puede atribuir a la implementación continua de varias iniciativas, como *Design for Change* y Enseñanza culturalmente receptiva. Estas iniciativas han jugado un papel importante

en la modificación de las percepciones de los estudiantes y en el fomento de un entorno educativo más inclusivo.

El cambio previamente mencionado en las prácticas educativas sirve como testimonio de la profunda influencia ejercida por metodologías pedagógicas como *DFC* y *CRT*. Estos enfoques han surgido como marcos fundamentales que han transformado significativamente el panorama de la educación contemporánea. Al adoptar estas metodologías, los educadores hemos podido abordar de manera efectiva las diversas necesidades y antecedentes de sus estudiantes, fomentando así un entorno de aprendizaje más inclusivo y equitativo. La integración del *DFC* y el *CRT* no solo ha mejorado la experiencia educativa de los estudiantes, sino que también ha producido resultados positivos en términos de logros académicos, desarrollo socioemocional y compromiso general de los estudiantes. En consecuencia, este cambio de paradigma subraya la importancia crítica de emplear iniciativas innovadoras y la implementación de estas iniciativas asume un papel fundamental en el fomento de un entorno educativo inclusivo y diverso, en el que los estudiantes tienen la oportunidad de participar activamente e interactuar con sus compañeros provenientes de diversos orígenes étnicos. Esto se evidencia por el encomiable progreso realizado para lograr una tasa de participación integral y global del 100% en diferentes etnias.

Sin embargo, es imperativo reconocer que este proceso de transformación no está exento de su propio conjunto de desafíos que requieren una cuidadosa consideración y medidas proactivas. La necesidad apremiante de intervenciones educativas específicas se ve subrayada por las importantes preocupaciones que rodean a los estereotipos, los prejuicios y los conceptos erróneos culturales. Estos problemas han atraído una atención considerable debido a sus efectos perjudiciales sobre las personas y las comunidades, lo que requiere enfoques integrales y estratégicos para abordarlos de manera efectiva.

Al ampliar el alcance de las intervenciones educativas, es posible desafiar y dismantelar estas creencias y actitudes dañinas, fomentando una sociedad más inclusiva y equitativa. El cultivo de la conciencia y sensibilidad cultural de los docentes

juega un papel fundamental en la promoción de un ambiente de respeto e inclusión dentro del salón de clases. La disparidad existente entre el nivel de comodidad exhibido por los estudiantes al participar en discusiones relacionadas con sus antecedentes culturales y la capacidad de los docentes para facilitar dichas conversaciones de manera efectiva requiere la implementación de iniciativas de capacitación continua y el establecimiento de un entorno propicio para el diálogo abierto. Esta observación está en línea con el reconocimiento de la máxima importancia otorgada a la inclusión de la representación precisa y la integración cultural dentro del currículo, como se enfatiza en la retroalimentación cualitativa recibida.

Uno de los aspectos clave que los estudiantes valoraron más en su experiencia educativa fue la oportunidad de involucrarse y adquirir conocimientos sobre culturas que no les eran familiares. Esta exposición a diversas perspectivas culturales no solo amplió sus horizontes, sino que también sirvió como un medio para combatir los estereotipos que pudiesen existir dentro de la sociedad. Al profundizar en las complejidades de las diferentes culturas, los estudiantes pudieron desarrollar un sentido más profundo de empatía y comprensión, lo que a su vez contribuyó a su crecimiento y desarrollo personal en general.

La incorporación de una amplia gama de perspectivas en los materiales educativos y las discusiones en el aula tiene el potencial de mejorar significativamente la inclusión de la experiencia educativa. Al integrar diversos puntos de vista, los educadores pueden crear un entorno que fomente una comprensión y una apreciación más profundas de las diferentes culturas, orígenes y experiencias. Este enfoque no solo promueve la empatía y el respeto entre los estudiantes, sino que también cultiva habilidades de pensamiento crítico y fomenta la exploración de múltiples puntos de vista. Además, la inclusión de diversas perspectivas puede ayudar a desafiar los prejuicios y estereotipos existentes, lo que en última instancia conduce a una educación más integral y completa. Por lo tanto, es imperativo que los educadores busquen e incorporen activamente diversas perspectivas en sus materiales didácticos y debates en el aula, ya que hacerlo puede enriquecer enormemente la experiencia educativa de todos los estudiantes involucrados.

Tras el análisis de los datos, se hace evidente que la colaboración emerge como un tema destacado y significativo. Los hallazgos indican que los individuos y los grupos participan activamente en esfuerzos de colaboración, lo que enfatiza la importancia de trabajar juntos hacia un objetivo común. Este tema subraya el reconocimiento del valor y la eficacia de los esfuerzos colectivos para lograr los resultados deseados. Los datos sugieren además que la colaboración sirve como un catalizador para la innovación, ya que se reúnen diversas perspectivas y conocimientos para generar ideas novedosas además de adoptar un enfoque de colaboración para promover la inclusión.

El establecimiento de una conexión sólida entre los entornos del hogar y la escuela tiene el potencial de amplificar significativamente la eficacia de las iniciativas educativas, al mismo tiempo que fomenta una comprensión integral de la diversidad cultural. Además, es importante tener en cuenta que la búsqueda de la inclusión dentro de los entornos educativos no solo fomenta un sentido de empatía, sino que también sirve como catalizador para empoderar a los estudiantes. Este viaje transformador hacia la inclusión abarca varios aspectos, como la creación de un entorno que valore la diversidad, promueva la igualdad de oportunidades y acepte las perspectivas y experiencias únicas de todas las personas. Al participar activamente en prácticas inclusivas, las instituciones educativas pueden fomentar de manera efectiva un sentido de empatía entre los estudiantes, lo que les permite desarrollar una comprensión profunda y una apreciación de los diversos antecedentes y La creciente inclinación a cuestionar y cuestionar los estereotipos, confrontar instancias de discriminación y participar activamente en el fomento de la inclusión sirve como testimonio de la inmensa capacidad de la educación para moldear a las personas en ciudadanos globales empáticos y conscientes.

A la luz de la dinámica antes mencionada, vale la pena señalar que el proyecto de investigación en cuestión exhibe una variedad de fortalezas encomiables. El compromiso decidido del investigador doctoral con la implementación del proyecto, a pesar de los numerosos obstáculos presentados por la pandemia mundial de COVID-19, sirve como testimonio del sólido trabajo preliminar establecido para esta empresa académica. Además, conviene destacar que el estudiantado participante en

la muestra se caracterizó por su notable diversidad y composición multicultural, lo que sirvió como un entorno rico y fértil para el cultivo del aprendizaje intercultural, el desarrollo de competencias interculturales y el fomento de una perspectiva holística.

El enfoque colaborativo, que se caracteriza por la implementación de la formación de grupos estructurados, sirve como un marco estratégico que fomenta de manera efectiva la resolución colectiva de problemas, facilita la interacción entre pares y promueve la adaptabilidad. Al emplear este enfoque, las personas pueden trabajar juntas de manera coordinada, aprovechando sus conocimientos y habilidades colectivos para abordar desafíos complejos y encontrar soluciones innovadoras. El aspecto de formación de grupos estructurados de este enfoque garantiza que los equipos se integren cuidadosamente, teniendo en cuenta la diversidad de conocimientos y perspectivas de sus miembros. Esta composición deliberada mejora las capacidades generales de resolución de problemas del grupo, ya que permite la puesta en común de diferentes puntos de vista e ideas. Además, el enfoque colaborativo fomenta la interacción activa entre pares, creando un entorno que promueve la comunicación abierta, el intercambio de conocimientos y la retroalimentación constructiva. A través de este intercambio dinámico, los individuos pueden aprender unos de otros, ampliar su comprensión y refinar sus conocimientos. Asimismo, conviene señalar que la utilización de la comunicación bilingüe en entornos educativos puede considerarse como un enfoque pedagógico altamente eficaz destinado a aumentar tanto la comprensión y el compromiso entre los estudiantes.

Sin embargo, es imperativo reconocer que la ejecución exitosa de este esfuerzo de investigación no está exenta de obstáculos y limitaciones. El problema de la accesibilidad limitada a la tecnología entre una parte sustancial de los estudiantes se ha identificado como un factor que contribuye a la existencia de una brecha digital, que a su vez dificulta el logro de una participación equitativa. El impacto del proyecto estuvo en riesgo debido a la interrupción educativa causada por la pandemia, que ha resultado en desafíos significativos en el dominio del idioma. Estos desafíos no solo representan una amenaza para la amplitud de la influencia del proyecto, sino que

también ponen en peligro su profundidad. El compromiso potencial de la diversidad de puntos de vista surge de la duración alterada del proyecto y el compromiso con una cohorte de estudiantes más pequeña. Esta alteración, que implica una reducción tanto del tiempo como del número de participantes, tiene el potencial de limitar la gama de perspectivas y experiencias que se pueden aportar al proyecto.

Al reducir la duración del proyecto, puede haber menos oportunidades para la exploración y el análisis en profundidad, lo que puede resultar en una comprensión más superficial del tema. Además, interactuar con una cohorte de estudiantes más reducida puede excluir inadvertidamente ciertas voces y perspectivas, lo que disminuye la diversidad de conocimientos que se pueden generar. Es importante reconocer que la diversidad de puntos de vista es un activo valioso en cualquier proyecto. El problema del trato desigual que experimentan los estudiantes gitanos dentro de los entornos educativos sirve como un recordatorio conmovedor del imperativo de cultivar un entorno de aprendizaje inclusivo. Esta preocupación apremiante subraya la necesidad de reformas pedagógicas integrales e iniciativas específicas de formación docente.

En el contexto ofrecido, es evidente que surgen una cantidad de oportunidades estratégicas, que presentan vías potenciales para que las organizaciones las sigan. La presencia de un cuerpo estudiantil diverso que comprende personas de diversos orígenes culturales es una promesa importante para cultivar competencias interculturales y fomentar la empatía entre los estudiantes. Al capitalizar los desafíos multifacéticos que planteó la pandemia de COVID-19, el proyecto tuvo el potencial de fomentar y mejorar las habilidades de pensamiento crítico, así como estimular las habilidades creativas para resolver problemas. La integración de la colaboración con educadores y especialistas interdisciplinarios sirvió para abordar de manera efectiva las diversas necesidades de los estudiantes.

Al participar en esfuerzos cooperativos con profesionales de varios campos, los educadores pueden mejorar sus prácticas de instrucción y brindar un apoyo integral a los estudiantes con diferentes habilidades, antecedentes y estilos de aprendizaje. Este enfoque de colaboración fomenta un entorno educativo holístico que promueve

la inclusión y garantiza que todos los estudiantes reciban los recursos y las adaptaciones necesarias para prosperar académicamente. A través de la colaboración interdisciplinaria, los educadores pueden aprovechar las fortalezas y oportunidades antes mencionadas, aunque es importante reconocer la presencia de amenazas persistentes que plantean desafíos y obstáculos potenciales.

La pandemia mundial tuvo el potencial de impedir las interacciones en persona y limitar el acceso de las personas a los recursos esenciales. La presencia de barreras idiomáticas ha sido ampliamente reconocida como un factor significativo que puede tener un impacto perjudicial en la calidad de la comunicación. Cuando las personas no pueden transmitir de manera efectiva sus pensamientos e ideas debido a las diferencias lingüísticas, pueden surgir malentendidos e interpretaciones erróneas, lo que lleva a una falta de comunicación. Además, la existencia de disparidades tecnológicas exagera aún más estas desigualdades. En un mundo en el que los avances tecnológicos se han convertido cada vez más en una parte integral de los procesos de comunicación, las personas que carecen de acceso o competencia en tecnología se encuentran en clara desventaja. Esta disparidad en los recursos tecnológicos amplía aún más la brecha.

El impacto potencial de ajustar la duración de un proyecto en la capacidad de abordar eficazmente las necesidades integrales de resolución de problemas y apoyo educativo es un asunto de considerable importancia. Por tanto, conviene indicar que la modificación de la duración de un proyecto puede tener implicaciones de gran alcance para la resolución exitosa de problemas complejos y la provisión de la asistencia educativa necesaria. Por ello, se debe prestar especial atención a las posibles consecuencias que pudieran derivarse de la adaptación de la duración del proyecto a las circunstancias del momento en que se implementó.

En resumen, es importante enfatizar que este examen completo sirve para resaltar las características intrincadas y múltiples inherentes a la ejecución del proyecto de investigación-acción. Para navegar de manera efectiva a través de la miríada de desafíos que surgen en diversos contextos, es imperativo capitalizar las propias fortalezas inherentes y aprovechar las oportunidades disponibles. Este enfoque

estratégico no solo permite a las personas superar obstáculos, sino que también les permite maximizar su potencial y lograr los resultados deseados. Al aprovechar sus capacidades únicas y aprovechar las circunstancias favorables que se presentan, las personas pueden mejorar su capacidad para adaptarse, crecer y tener éxito frente a la adversidad.

Al reconocer y trabajar activamente para rectificar las áreas de debilidad, las instituciones educativas pueden crear un entorno de aprendizaje más inclusivo y equitativo. Esto implica identificar y abordar cualquier barrera o desafío que pueda impedir el progreso de los estudiantes marginados o subrepresentados, como recursos inadecuados o prácticas discriminatorias. Además, al capitalizar las oportunidades, las instituciones educativas pueden mejorar el entendimiento intercultural entre los estudiantes. Esto se puede lograr a través de la implementación de currículos diversos, la promoción de interacciones interculturales y la provisión de oportunidades para que los estudiantes se involucren con diferentes perspectivas y experiencias.

Al fomentar un entorno que valore y celebre la diversidad, se alienta a los estudiantes a desarrollar una apreciación y una comprensión más profundas de los diferentes. El compromiso inquebrantable de fomentar un entorno educativo integral que acoja la diversidad y la inclusión se erige como un catalizador fundamental para efectuar transformaciones constructivas en las actitudes y percepciones de la sociedad. Esta firme dedicación juega un papel fundamental en la configuración de un tejido social más justo y equitativo, caracterizado por niveles elevados de empatía y comprensión.

En conclusión, a la luz del análisis de los favorables resultados obtenidos tras la implementación de esta intervención educativa en un aula de secundaria se confirma que la hipótesis inicial de esta tesis doctoral que consistía en facilitar la inclusión del alumnado de etnia gitana a través de la enseñanza del inglés como lengua extranjera a través de los enfoques metodológicos Design for Change y Culturally Responsive Teaching no solo es posible, sino que es altamente recomendable.

5.2 Limitaciones del estudio

En este apartado, hemos examinado meticulosamente las limitaciones inherentes a nuestra investigación, brindando una evaluación crítica de las limitaciones que han dado forma al alcance y la interpretación de nuestros hallazgos. Es vital reconocer estas limitaciones, ya que aclaran los límites dentro de los cuales opera nuestro estudio y ayudan a dilucidar el grado de confianza que se puede atribuir a nuestras conclusiones.

Como ocurre con cualquier investigación empírica, nuestra investigación no estuvo exenta de limitaciones, cada una de las cuales merece una consideración exhaustiva. En las siguientes secciones, hemos ampliado estas limitaciones, profundizando en los matices e implicaciones asociadas con cada faceta. Nuestro objetivo al hacerlo es ofrecer una comprensión integral de los desafíos y limitaciones que enfrentamos durante el curso de nuestra investigación, al mismo tiempo que proporcionamos una base para futuros estudios para perfeccionar y ampliar el trabajo preliminar establecido aquí.

Si bien estas limitaciones sin duda influyen en la generalización y el alcance de nuestros hallazgos, es imperativo subrayar que no disminuyen la importancia de los resultados de nuestra investigación. Más bien, sirven como señales para los investigadores que se embarcan en investigaciones similares, ofreciendo orientación sobre áreas de mejora y refinamiento metodológico. Como tal, este capítulo no sólo sirve para delinear los límites de nuestro estudio, sino que también allana el camino para que futuras investigaciones se basen en y avancen en nuestra comprensión de la compleja interacción entre las metodologías pedagógicas, la motivación de los estudiantes y la asistencia dentro del contexto de centros educativos culturalmente diversos. ajustes.

5.2.1 Tamaño de la muestra y representatividad

La principal limitación de este estudio radica en el tamaño y representatividad de la muestra. Si bien nuestra investigación involucró a un número sustancial de estudiantes, es crucial reconocer que el tamaño de la muestra, aunque adecuado

para el contexto específico del estudio, puede no ser suficiente para la generalización a una población más amplia. Nuestros datos se recopilaban de una sola institución educativa y, como tal, su representatividad se limita a este entorno específico. Esta limitación puede atribuirse a los desafíos asociados con la realización de investigaciones a gran escala dentro de los límites de una sola institución, particularmente cuando se centra en un grupo demográfico específico, en este caso, los estudiantes romaníes. En consecuencia, es esencial actuar con cautela al extender los hallazgos a otros contextos educativos o poblaciones.

Más allá del tamaño de la muestra, otra faceta de esta limitación se relaciona con la representatividad de la muestra misma. La institución educativa de la que se recopilaban nuestros datos tiene características distintivas, incluida una alta concentración de estudiantes romaníes. Si bien esta concentración fue ventajosa para los objetivos de nuestra investigación, al mismo tiempo impone limitaciones a la generalización de nuestros hallazgos. Es posible que factores como la cultura institucional, la demografía de los estudiantes y los recursos educativos dentro de esta institución en particular no coincidan con los de otras escuelas, lo que limita la validez externa de nuestra investigación.

5.2.2 Duración del estudio

El alcance temporal de nuestro estudio presenta otra limitación. Nuestra investigación se llevó a cabo durante un período relativamente corto, que abarcó de noviembre a abril. Si bien este marco temporal nos permitió captar los efectos y tendencias inmediatos, es posible que no tenga en cuenta adecuadamente la dinámica a largo plazo. Por ejemplo, los efectos a largo plazo de las metodologías *Design for Change (DFC)* y *Culturally Responsive Teaching (CRT)* sobre la asistencia y motivación de los estudiantes podrían manifestarse más allá del marco temporal del estudio. Además, las variaciones estacionales y los eventos externos no capturados en este período de seis meses pueden influir en el comportamiento de los estudiantes de manera diferente durante un período más prolongado.

5.2.3 Instrumentos de recolección de datos

El uso de encuestas de autoinforme en nuestra investigación introduce limitaciones potenciales asociadas con el sesgo de los encuestados. Si bien las encuestas son herramientas valiosas para recopilar datos sobre las experiencias y percepciones de los estudiantes, dependen de la auto revelación de los individuos. Las respuestas de los estudiantes pueden verse influenciadas por un sesgo de deseabilidad social, por el cual los participantes brindan respuestas que creen que son socialmente aceptables o esperadas, en lugar de reflejar sus sentimientos o comportamientos genuinos. Además, la precisión de los datos auto informados depende de la capacidad de los participantes para recordar y articular sus experiencias con precisión, lo que puede variar entre individuos.

5.2.4 Registros de asistencia

Los registros de asistencia sirvieron como fuente de datos crucial para nuestro estudio. Sin embargo, es importante reconocer que estos registros están sujetos a errores administrativos o inconsistencias en el registro. Las variaciones en los procedimientos de seguimiento de asistencia, las definiciones de ausentismo o las prácticas de ingreso de datos pueden afectar la confiabilidad de estos registros. Por lo tanto, si bien los registros de asistencia brindan información valiosa, deben interpretarse con cautela.

5.2.5 Ausencia de un grupo de control

Un aspecto que puede llamar la atención sobre nuestro diseño de investigación es la deliberada ausencia de un grupo de control. Nuestro estudio se centró en evaluar el impacto de las metodologías DFC y CRT en la asistencia y la motivación de los estudiantes dentro de una sola institución educativa, así como dentro de una única aula. Esta elección metodológica no fue simplemente una consecuencia de limitaciones logísticas, sino más bien una decisión consciente arraigada en consideraciones éticas y nuestro compromiso con fomentar la inclusividad.

Al abstenernos de segregar a los estudiantes en un grupo de control que recibiría instrucción tradicional, mantuvimos un compromiso con la igualdad de oportunidades educativas para todos los participantes. La inclusión ha sido un pilar

de nuestra ética de investigación, especialmente dada la situación marginada de la población estudiantil romaní. Reconocimos el dilema ético potencial de negar a un grupo de estudiantes el acceso a métodos de enseñanza innovadores y potencialmente beneficiosos.

En este contexto, se ha apostado por una investigación intra-sujeto en lugar de la típica investigación que incluye un grupo de control y un grupo experimental. Este aspecto subraya nuestro interés en garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su origen o características, tengan acceso a enfoques educativos que puedan mejorar sus experiencias de aprendizaje. Si bien la falta de un grupo de control podría limitar el alcance de comparaciones directas e inferencias causales, refuerza nuestro compromiso con la educación inclusiva y las prácticas de investigación ética.

Por otra parte, la ausencia de un grupo de control también destaca la aplicabilidad de nuestros hallazgos en el mundo real. En entornos educativos, a menudo no existen grupos de control tradicionales, y los profesores deben tomar decisiones instructivas en función de los recursos y metodologías disponibles para ellos. Nuestra investigación, por lo tanto, refleja la practicidad de implementar DFC y CRT en un entorno de aula típico, donde los educadores no están obligados a retener enfoques innovadores de ciertos estudiantes.

En resumen, la ausencia deliberada de un grupo de control más que una limitación constituye un testimonio de la dedicación a la inclusividad y la relevancia práctica de esta investigación, demostrando nuestro compromiso de mejorar las experiencias educativas de todos los estudiantes, especialmente aquellos de comunidades marginadas.

5.2.6 Factores externos y variables contextuales

Los factores externos no controlados y las variables contextuales representan otro conjunto de limitaciones. Nuestro estudio no tuvo en cuenta de manera exhaustiva varios factores que pueden influir en la asistencia y la motivación de los estudiantes. En nuestro diseño de investigación no se controlaron sistemáticamente

el estatus socioeconómico, la dinámica familiar, las características individuales de los estudiantes y los eventos externos. Estos factores pueden haber interactuado con las intervenciones *DFC* y *CRT*, confundiendo los resultados observados. Los estudios futuros deberían considerar un control más extenso de estas variables para aislar con precisión los efectos de las intervenciones educativas.

5.2.7 Generalización a otros contextos culturales

Si bien nuestros hallazgos ofrecen información valiosa sobre el impacto de las metodologías *DFC* y *CRT* dentro de la comunidad romaní y su contexto cultural, se debe tener precaución al intentar generalizar estos hallazgos a otros contextos culturales o grupos étnicos. Los matices culturales, los antecedentes históricos y los factores sociales pueden influir en la aplicabilidad y eficacia de estas metodologías de manera diferente en diversos entornos. Por lo tanto, la transferibilidad de nuestros resultados a contextos culturales diferentes podría ser limitada.

5.2.8 Sesgo de respuesta y selección

El sesgo de respuesta puede ser una preocupación en nuestro estudio, ya que la participación en encuestas y otras actividades de recopilación de datos fue voluntaria. Los estudiantes que optaron por participar podrían diferir sistemáticamente de los que optaron por no hacerlo, lo que podría introducir un sesgo de respuesta. Aquellos que participaron pueden haber estado más motivados o interesados en los temas objeto de esta investigación, lo que podría afectar a los resultados de la encuesta.

Además, puede haber un sesgo de selección debido a la naturaleza voluntaria de la participación en las intervenciones *DFC* y *CRT*. Los estudiantes que optaron por estas intervenciones pueden haber tenido intereses o motivaciones preexistentes que influyeron en su decisión de participar. Este sesgo podría afectar a los resultados observados, ya que aquellos que se ofrecieron como voluntarios para las intervenciones pueden haber respondido de manera diferente a los cambios en la asistencia y la motivación.

5.3 Futuras líneas de investigación

En este último capítulo, centramos nuestra atención en las direcciones futuras y las posibles vías de investigación que se derivan de los hallazgos y limitaciones incluidos en los capítulos anteriores. El presente estudio ofrece una valiosa contribución al campo de la educación al investigar el impacto de las metodologías pedagógicas, específicamente el *Design for Change (DFC)* y la *Culturally Responsive Teaching (CRT)*, en la motivación y la ausencia de absentismo de los estudiantes dentro de un contexto educativo culturalmente diverso. Sin embargo, como ocurre con cualquier estudio de investigación, se plantean nuevas preguntas y áreas que exigen una mayor exploración, de las cuales damos cuenta a continuación.

5.3.1 Impacto a largo plazo

Una de las principales líneas de investigación futuras que surge de este estudio es la necesidad de investigar el impacto a largo plazo de metodologías pedagógicas como *DFC* y *CRT* en la motivación, la participación y el rendimiento académico de los estudiantes. Si bien nuestro estudio ha proporcionado información sobre los resultados a corto plazo, un estudio longitudinal que sigue a los estudiantes durante varios años podría arrojar luz sobre si los efectos positivos observados son sostenidos y dan como resultado logros académicos mensurables.

Los estudios a largo plazo podrían implicar la recopilación de datos de cohortes de estudiantes que estuvieron expuestos a *DFC* y *CRT* en diversas etapas de su educación y evaluar su progreso académico, trayectorias profesionales y participación comunitaria a lo largo del tiempo. Dicha investigación podría ayudar a determinar si los beneficios de estas metodologías se extienden más allá del aula y contribuyen al aprendizaje permanente de los estudiantes y a sus contribuciones sociales.

5.3.2 Análisis comparativos con diferentes enfoques pedagógicos

Una vía intrigante para futuras investigaciones consistiría en realizar análisis comparativos entre *DFC*, *CRT* y otros enfoques pedagógicos. Explorar cómo funcionan estas metodologías en comparación con los métodos de enseñanza tradicionales u

otros enfoques innovadores podría ofrecer una comprensión matizada de su eficacia relativa para promover la motivación y la participación de los estudiantes.

Los estudios comparativos podrían implicar la implementación de múltiples métodos de enseñanza simultáneamente en diferentes aulas o escuelas y medir sistemáticamente su impacto en los resultados de los estudiantes. Los investigadores podrían evaluar no sólo el rendimiento académico sino también factores como el compromiso, la autoeficacia y la competencia cultural para proporcionar una evaluación integral de estos enfoques.

5.3.3 Formación docente para la implementación de estas metodologías

Serían valiosas las investigaciones sobre la capacitación y el desarrollo profesional de los educadores en la implementación de *DFC* y *CRT*. Examinar el impacto de la preparación y competencia de los docentes en el empleo de estas metodologías podría ayudar a identificar áreas de mejora y completar los programas de formación docente.

La investigación en esta área podría implicar la realización de encuestas y entrevistas con educadores que hayan recibido capacitación en *DFC* y *CRT* para evaluar sus percepciones sobre su efectividad, los desafíos que afrontan durante la implementación y sugerencias para mejorar los programas de capacitación. Además, se podrían utilizar observaciones en el aula y evaluaciones de los estudiantes para evaluar la correlación entre la formación docente y los resultados de los estudiantes.

5.3.4 Sensibilidad cultural e inclusión

Las investigaciones futuras deberían profundizar en el aspecto de sensibilidad cultural de la *CRT* y sus implicaciones para la educación inclusiva. Explorar cómo se puede adaptar la *CRT* para abordar las necesidades de grupos culturales y étnicos específicos puede ser un área de estudio fructífera.

Los estudios sobre *CRT* podrían implicar la colaboración con educadores, estudiantes y miembros de la comunidad de diversos orígenes culturales para crear de forma colaborativa currículos y materiales didácticos culturalmente receptivos. Posteriormente, los investigadores podrían evaluar el impacto de estos enfoques

personalizados en la participación de los estudiantes, el rendimiento académico y la competencia intercultural (Gómez-Parra, 2018).

5.3.5 Participación de las familias en la Comunidad Educativa

Comprender el papel de la participación de los padres y la comunidad en el apoyo a la implementación de metodologías pedagógicas como *DFC* y *CRT* es otra vía prometedora. Investigar cómo las escuelas pueden involucrar a los padres y las comunidades en prácticas educativas culturalmente sensibles puede mejorar aún más nuestra comprensión de los enfoques holísticos de la educación.

La investigación en esta área podría abarcar encuestas, entrevistas y discusiones de grupos focales con padres, cuidadores y líderes comunitarios para evaluar sus percepciones y participación en las iniciativas *DFC* y *CRT*. También podría incluir estudios de casos de escuelas o distritos que hayan fomentado con éxito asociaciones sólidas con padres y comunidades para promover una educación inclusiva y culturalmente receptiva.

5.3.6 Impacto más allá del aula

Explorar el impacto social más amplio de *DFC* y *CRT* puede ser un área de investigación convincente. ¿Cómo contribuyen los estudiantes que han experimentado estas metodologías a sus comunidades y a la sociedad en general? Investigar los efectos en cadena de una educación culturalmente receptiva podría proporcionar ideas valiosas.

La investigación sobre el impacto social podría implicar el seguimiento de las trayectorias de posgrado de los estudiantes que han estado expuestos a *DFC* y *CRT*, incluido su compromiso cívico, roles de liderazgo comunitario y contribuciones a la cohesión social. Las entrevistas cualitativas y las encuestas con exalumnos de escuelas que implementan estas metodologías podrían proporcionar narrativas ricas de sus experiencias y contribuciones.

5.3.7 Comparaciones interculturales

Los estudios comparativos entre diferentes contextos culturales y geográficos podrían revelar la posibilidad de generalizar nuestros hallazgos. Investigar si el impacto de *DFC* y *CRT* varía entre culturas y regiones puede contribuir al desarrollo de estrategias educativas que se puedan adaptar a las diferentes culturas existentes en las aulas de aprendizaje.

La investigación intercultural podría implicar colaboraciones con instituciones educativas en diversos entornos, tanto dentro como fuera del país del estudio, para implementar intervenciones *DFC* y *CRT*. En consecuencia, los investigadores podrían comparar los resultados, los desafíos y las adaptaciones requeridas en estos diferentes contextos, contribuyendo a una comprensión más profunda de los matices culturales en las prácticas educativas.

En conclusión y para finalizar esta investigación, en este capítulo se esbozan varias vías prometedoras para futuras investigaciones en el ámbito de las metodologías pedagógicas, la motivación de los estudiantes y la participación dentro de entornos educativos culturalmente diversos. Si bien nuestro estudio ha hecho una contribución significativa, estas posibles direcciones de investigación ofrecen oportunidades para una mayor exploración, refinamiento y expansión del conocimiento en el campo de la educación. Cada una de estas posibilidades ofrecidas presenta sus desafíos y promesas únicas, contribuyendo al discurso continuo sobre prácticas educativas efectivas que promueven la inclusión, la motivación y el éxito académico para poblaciones estudiantiles diversas. Esperamos que los futuros investigadores se embarquen en estos viajes, construyendo sobre las bases establecidas en este estudio y enriqueciendo nuestra comprensión de las prácticas educativas en contextos culturalmente diversos.

Referencias

- Abajo, J., & Carrasco, S. (2004). *Gitanas y gitanos en la encrucijada: éxito académico, relaciones de género y cambio cultural*.
- Aguayo Cobo, A., Bermejo Barreras, M., Corral Fernández, M. D., & Martínez Rodríguez, M. F. (1978). Estudio antropológico de una comunidad gitana de Galicia. *Gallecia: Revista de Arqueoloxía E Antigüidade*.
- Akdemir, E., & Özçelik, C. (2019). *The Investigation of the Attitudes of Teachers towards Using Student Centered Teaching Methods and Techniques*. *Universal Journal of Educational Research* 7(4): 1147-1153, 2019
DOI: 10.13189/ujer.2019.070427.
- Alfaro, A. G. (2010). *Escritos Sobre Gitanos*. Asociación de Enseñantes Con Gitanos: Sabadell, Spain.
- Aliaga, F. M., Gutiérrez-Braojos, C., & Fernández-Cano, A. (2018). Las revistas de investigación en educación: Análisis DAFO. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 563–579. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.312461>
- Álvarez-González, S. (2011). La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a La Enseñanza de Lenguas*, 9(9), 40–58. <https://doi.org/10.26378/rnlael59155>
- Anderman, E. M., & Gray, D. L. (2017). The roles of schools and teachers in fostering competence motivation. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation: Theory and Application* (Pp. 604–619). *The Guilford Press*.
- Andrijevic, M. (2010). Reflexiones en torno al uso de los materiales auténticos en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Colindancias: Revista de La Red Regional*

de Hispanistas En Hungría, Rumanía Y Serbia, 1.

Anyichie, Aloysius C, & Butler, D. L. (2023). Examining culturally diverse learners' motivation and engagement processes as situated in the context of a complex task. *Frontiers in Education, 8*.

<https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1041946>

Arquitectura sin fronteras, & Ayuntamiento de A Coruña. (2015). *Plan de acceso ao hábitat digno para as persoas habitantes dos asentamentos precarios na cidade da Coruña.*

Asociación de Enseñantes con Gitanos. (2019). *Currículo y Diversidad Cultural. La Cultura Gitana coen un currículo intercultural e inclusivo.*

Aspy, D. N. (1972). *Toward a Technology for Humanizing Education*. Research Press Inc.,U.S.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York Freeman.

Banks, J. A. (1997). Education citizens in a multicultural society. *New York Teachers: Columbia University.*

Batson, C. D. (2011). *Altruism in humans*. Oxford University Press.

Belenguer, A. A. (2016). *Educación y Población Gitana*. En Supervisión Educativa, (25). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i25.547>.

Bennett, J. (2010). *Early Childhood Care and Education Regional Report. Europe and North America*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: Moscow, Russia, 2010; p. 7. Available online: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189211_eng (accessed on 25 July 2021).

Bereményi, Á. (2018). *Costes de la movilidad entre gitanas y gitanos con*

trayectorias académicas de éxito. (pp. 137–171).

- Bernaus, M., Masgoret, A.-M., Gardner, R. C., & Reyes, E. (2004). Motivation and Attitudes Towards Learning Languages in Multicultural Classrooms. *International Journal of Multilingualism.*
- Bhopal, K., Gundara, J., Jones, C., & Owen, C. (2000). *Working Towards Inclusive Education: Aspects of Good Practice for Gypsy Traveller Pupils.* (DfEE Research Report 238). London: Department for Education and Employment.
- Block, D., & Cameron, D. (2004). Globalization and language teaching. *ELT Journal*, 58(1), 75–77. <https://doi.org/10.1093/elt/58.1.75>
- Boix-Mansilla, V., & Jackson, A. (2011). *Educating for global competence: Preparing our youth to engage the world.*
- Brown, T. (2008). Thinking like a designer can transform the way you develop products, services, processes—and even strategy. *Harvard Business Review.*
- Brown, T., & Wyatt, J. (2020). Design Thinking for Social Innovation. *Development Outreach*, 12(1), 29–43. https://doi.org/10.1596/1020-797x_12_1_29
- Buckingham, D. (2007). *Beyond technology : children's learning in the age of digital culture.* Polity.
- Buendía, L. (1993). *Análisis de la Investigación Educativa.*. Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence : revisited.* Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2022). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers.*

Council of Europe: Strasbourg, France.

Cabra de Luna, M. Á. (2019). La Unión Europea como marco de configuración de las políticas sociales y de discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 7(1), 221–240. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.01.11>

Caja Núñez, C., Cascales Martínez, A., & Gomariz Vicente, M. Á. (2017). *Assessment from the perspective of practitioners of Secondary Education of the Region of Murcia of ORIENTAMUR Care Diversity portal*. Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnósticos en Educación.

Calvo, G. (2013). *La formación de docentes para la inclusión educativa. Teacher training for inclusive education*. 6(1), 19–35. <https://doi.org/10.22235/pe.v6i1.525>

Calvo, M. I., Verdugo, M. Á., & Amor, A. M. (2016). La Participación Familiar es un Requisito Imprescindible para una Escuela Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99–113. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782016000100006>

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical : Education, Knowledge and Action Research*. Routledge/Falmer.

Carrasco Macías, M. J., & Coronel Llamas, J. M. (2016). PERCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL: UN ESTUDIO CUALITATIVO. *Educación XX1*, 20(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.17492>

Carroll, M., Goldman, S., Britos, L., Koh, J., Royalty, A., & Hornstein, M. (2010). *Destination, Imagination and the Fires Within: Design Thinking in a Middle*

- School Classroom. *IJADE*, 29.1. NSEAD/Blackwell Publishing Ltd.
- Catalá, J. S. (2009). Un viaje a través de la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles. *Anales de Historia Contemporánea*.
- Catherine Walsh. (2005). *La interculturalidad en la educación*. UNICEF y Gobierno del Perú. Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.
- Cavioni, V. (2019). The Education of Roma, Sinti and Caminanti Children in Italy: Pathways to School Inclusion. *Lifelong Learning and the Roma Minority in Western and Southern Europe*. <https://doi.org/10.1108/978-1-83867-263-820191009>
- Cecil Holden Patterson. (1973). *Humanistic Education*. Prentice Hall.
- Chen, H., & Cheng, Y. (2017). Using action research to support the inclusion of non-Chinese-speaking students in a Chinese language classroom in Hong Kong. *Language and Education*, 31(6), 541-559.
- Comisión Europea. (2011). *Marco de la Unión Europea para las Estrategias Nacionales de Integración de los Gitanos hasta 2020*.
- Comisión Europea. (2016). *Recomendación del Consejo relativa al Programa Nacional de Reformas de 2016 de España y por la que se emite un dictamen del Consejo sobre el Programa de Estabilidad de 2016 de España*.
- Consejo de Europa. (2018). *Mirrors - Manual on combating antigypsyism through human rights education*. Council of Europe. Centro Europeo de la Juventud del Consejo de Europa.
- Consejo Europeo. (2006). *Education of Roma Children in Europe: Texts and Activities of the Council of Europe Concerning Education*. Council

of Europe Publ.: Strasbourg, France.

Consejo Europeo. (2010). *Committee of Ministers. Education of Roma and Travellers in Europe: Recommendation CM/Rec(2009)4 Adopted by the Committee of Ministers of the Council of Europe on 17 June 2009 and Explanatory Memorandum*. Council of Europe Publ.: Strasbourg, France.

Consellería de cultura, Educación, Formación Profesional y Universidades. Xunta de Galicia. (2022a). *DECRETO 155/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia*.

Consellería de cultura, Educación, Formación Profesional y Universidades. Xunta de Galicia. (2022b). *DECRETO 156/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia*.

Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, 311 (1978).

Council of Europe. (2012). *Human Rights of Roma and Travellers in Europe Human Rights Writings*. 2012, pp. 71, 102, 144–145. Available online: <https://rm.coe.int/the-human-rights-of-roma-and-travellers-in-europe/168079b434> (accessed on 28 July 2021).

Cumming, J. J., & Dickson, E. (2013). Educational accountability tests, social and legal inclusion approaches to discrimination for students with disability: A national case study from Australia. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(2), 221–239.

<https://doi.org/10.1080/0969594x.2012.730499>

- Darder, A. (2018). *The student guide to Freire's "pedagogy of the oppressed."* Bloomsbury Academic.
- Darling-Hammond, L. (2009). Recognizing and Enhancing Teacher Effectiveness. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 3.
- Darling-Hammond, L., & Rothman, R. (2011). Lessons Learned from Finland, Ontario and Singapore. *Teacher and Leader Effectiveness: In High-Performing Education Systems, Washinton: Alliance for Excellent Education and Standford.*
- David Martín Sánchez. (2022). *Historia del pueblo gitano en España*. LOS LIBROS DE LA CATARATA.
- de Haro Rodríguez, R. (2009). El alumnado gitano en los centros educativos: Claves para desarrollar una educación inclusiva e intercultural. *Anales de Historia Contemporanea 2009.*
- Delpit, L. (1995). *Other people's children : cultural conflict in the classroom*. New Press.
- Delpit, L. (2006). *Other People's Children: Cultural Conflict in the Classroom*. New Press: New York, NY, USA.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Free Press.
- Diana, K., & Repaire, V. (2003). *The Innovatory Practices in the Field of Education of Roma Children Report Drafted*. p. 23. Available online: https://www.coe.int/t/dg4/education/roma/Source/GoodPractice_EN.PDF (accessed on 3 August 2021).
- Diario Oficial de la Unión Europea. (2013). *RECOMENDACIÓN DEL CONSEJO de 9 de diciembre de 2013 relativa a la adopción de medidas eficaces de integración*

de los gitanos en los Estados miembros.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B.

(2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: the New Psychology of Success*. Random House.

Editorial Tecnos. (2016). *Constitución española*. Tecnos.

EIDUS Coruña. (2016). Modelo de Desarrollo Urbano de la Ciudad de A Coruña

2017-2023. *Ayuntamiento de a Coruña*.

Epstein, J. (2001). School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools. *Boulder, CO, Westview Press*.

European Union Agency for Fundamental Rights. (2014). *Roma survey – Data in focus Poverty and employment: the situation of Roma in 11 EU Member States*. FRA: European Union Agency for Fundamental Rights .

European Union Agency for Fundamental Rights. (2018). *Fundamental Rights Report 2018*. : Publications Office of the European Union.

European Union Agency for Fundamental Rights. (2021). *Fundamental Rights Report 2021: Roma Equality and Inclusion*.

Fàbregues, S. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. UOC.

FAGiC. (2020). "Sobre nosotros." Fagic.org. <https://www.fagic.org/>. Recuperado el 10 de febrero de 2021.

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.

<https://doi.org/10.1080/0305764x.2013.819068>

- Flores, A. M., & Tena, R. (2016). *Design thinking: educational innovation and methodological research. Didáctica, innovación y multimedia*, (33), 0001-6.
- Fordyce, M., Riddell, S., & Weedon, E. (2015). *Resultados educativos de los jóvenes sordos o con problemas de audición en Escocia: intersecciones entre sordera y clase social*.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury Academic.
<https://envs.ucsc.edu/internships/internship-readings/freire-pedagogy-of-the-oppressed.pdf>
- Freire, P. (1997). *Mentoring the mentor : a critical dialogue with Paulo Freire*. P. Lang.
- Fresno, M., Víctor Renes Ayala, & Tsolakis, A. (2012). Estrategia Europa 2020 e inclusión social: distanciamiento creciente entre objetivos, políticas e instrumentos. *Zerbitzuan (Vitoria-Gasteiz)*, 51, 27–47.
<https://doi.org/10.5569/1134-7147/51.02>
- FSG. (2009). *Promociona: por el éxito escolar de la Comunidad Gitana*. Fundación Secretariado Gitano.
- FSG. (2013). El alumnado gitano en secundaria: Un estudio comparado. *Ministerio de Educación, Cultura Y Deporte*.
- FSG. (2019a). *Estudio comparado sobre la situación de la población gitana en España en relación al empleo y la pobreza 2018*. Elaborado por, Fundación ISEAK; Equipo, Sara de la Rica (dir.) [et al.] (2019). Estudio comparado sobre la situación de la población gitana en España en relación al empleo y la pobreza 2018. Madrid. Fundación Secretariado Gitano.

- FSG. (2019b). *Informe Anual Fundación Secretariado Gitano 2019*. Fundación Secretariado Gitano.
- FSG. (2021). *Informe Anual Fundación Secretariado Gitano 2020*. Fundación Secretariado Gitano.
- FSG. (2022). *Informe Anual Fundación Secretariado Gitano 2021*. Fundación Secretariado Gitano.
- García Llamas, J. L. (2005). Educación Intercultural: Análisis y Propuestas. *Revista de Educación*, 336. 89-109.
- García, G. E., & Pearson, P. D. (2014). Making education language sustainable: Cultivating teacher efficacy and achievement for linguistically diverse students. *TESOL Quarterly*, 48(3), 475-497.
- García-Carrión, R., Molina-Luque, F., & Molina-Roldán, S. (2018). How do vulnerable youth complete secondary education? The key role of families and the community. *Journal of Youth Studies*, 21(5), 701–716.
<https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1406660>
- Garzón Castro, P., Calvo Álvarez, M. I., & Orgaz Baz, M. B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *REVISTA ESPAÑOLA de DISCAPACIDAD*, 4(2), 25–45. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>
- Gastón Mialaret, & Unesco. (1979). *El Derecho del niño a la educación*. Unesco.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press, Cop.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press, Cop.
- Gay, G. (2018). *Culturally Responsive Teaching: theory, research, and practice* (3rd

- ed.). Teachers College Press.
- Gehlbach, H., Brinkworth, M., Aaron, K., Laura, H., Joseph, M., & Todd, R. (2016). *Creating Birds of Similar Feathers: Leveraging Similarity to Improve Teacher-Student Relationships and Academic Achievement*.
- Gehlbach, H. (2014). Creating birds of similar feathers: Leveraging similarity to improve teacher-student relationships and academic achievement. *SEYS Educational Psychology Lecture Series*. Department of Secondary Education and Youth Services, Queens College, The City University of New York.
- Gillies, R. M., Nichols, K., Burgh, G., & Haynes, M. (2012). The effects of two strategic and meta-cognitive questioning approaches on children's explanatory behaviour, problem-solving, and learning during cooperative, inquiry-based science. *International Journal of Educational Research*, 53, 93–106. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.02.003>
- Glasser, W. (1975). *Schools without failure*. New York Harper & Row.
- Gómez Parra, M. E. (2018). Bilingual and intercultural education (BIE): Meeting 21 st Century Educational Demands. *Theoria et Historia Scientiarum*, 15. <https://doi.org/10.12775/ths.2018.006>
- Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria.*, (1983) (testimony of Gobierno de España. Ministerio de Educación y Ciencia).
- Goleman, D. (2006). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Guerrero, P. (1999). La interculturalidad solo será posible desde la insurgencia de la ternura. *Reflexiones Sobre Interculturalidad. Primer Congreso Latinoamericano de Antropología Aplicada "Diálogo Intercultural."*
- Guidetti, B. (2009). Intercultural education for citizenship in complex societies.

Summary of the International Conference on Intercultural Education for citizenship. *Summary of the International Conference on Intercultural Education for Citizenship. Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 4(2).

Gutiérrez Sánchez, M., Haz Gómez, F. E., Hernández Pedreño, M., & Solórzano Pérez, G. (2020). La intervención con la población gitana en España y sus autonomías. *Zerbitzuan*, 71, 19–36. <https://doi.org/10.5569/1134-7147.71.02>

Gutiérrez Sánchez, M., Sara Bahadi Bouchnafa, & Marina Pedreño Plana. (2023). La Situación del Alumnado Gitano. Percepciones del Profesorado. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 12(2), 155–169. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.009>

Hall, E. T. (1976). *Beyond Culture*. Doubleday: New York, NY, USA.

Hammond, Z. (2015). *Culturally Responsive Teaching and the Brain: Promoting Authentic Engagement and Rigor among Culturally and Linguistically Diverse Students*. Corwin: Thousand Oaks, CA, USA.

Harri-Augestein, E. S., & Thomas, L. F. (1991). *Learning Conversations: The self-organized learning way to personal and organizational growth*. Routledge.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Higgins, N., MacArthur, J., & Morton, M. (2008). Winding back the clock: the retreat of New Zealand inclusive education policy. *New Zealand Annual Review of Education*, 17, Pp.145-67, [Http://ir.canterbury.ac.nz/Bitstream/10092/5170/1/12610605_Morton.pdf](http://ir.canterbury.ac.nz/Bitstream/10092/5170/1/12610605_Morton.pdf).

- Holt, J. (1975). *How children fail : With an introduction by Allan Fromme*. Penguin Books.
- Howie, D. (2012). *La enseñanza del pensamiento en la escuela. Competencias de la educación cognitiva*. España: Editorial Popular.
- Hu, L., Chang, H., & Zheng, L. (2018). Acquisition of Chinese topic-comment constructions by English- and Japanese-speaking learners: Processability theory approach. *Language Teaching and Linguistic Studies*, 3(17–28).
- Hugh, F., & Marlier, E. (2011). *Promoting the Social Inclusion of Roma. Synthesis Report. EU Network of Independent Experts on Social Inclusion*. p. 23.
Available online:
https://www.euromanet.eu/upload/03/11/synthesis_report_2011-2_final_3.pdf (accessed on 3 August 2021).
- Hutchison, L., & McAlister-Shields, L. (2020). Culturally Responsive Teaching: Its Application in Higher Education Environments. *Educ. Sci*.
- IES Plurilingüe Rafael Dieste. (2019). *Proxecto Educativo do IES Plurilingüe Rafael Dieste*.
- IES Plurilingüe Rafael Dieste. (2020a). *Concrección anual do Plan Xeral de Atención a Diversidade*.
- IES Plurilingüe Rafael Dieste. (2020b). *Concrección Curricular IES Plurilingüe Rafael Dieste*.
- IES Plurilingüe Rafael Dieste. (2020c). *Normas de Organización e Funcionamento do Centro*.
- IES Plurilingüe Rafael Dieste. (2021). *Plan de Igualdade*.
- Ignasi Navarro Sória, Carlota González Gómez, Begoña López Monsalve, & Paula

- Botella Pérez. (2015). Aprendizaje de contenidos académicos y desarrollo de competencias profesionales mediante prácticas didácticas centradas en el trabajo cooperativo y relaciones multidisciplinares. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1).
- INJUVE. (2021). *Resumen ejecutivo estrategia juventud 2020-2030*. Dirección General del INJUVE: Instituto de la Juventud.
- Irvine, J. J. (2003). *Educating teachers for diversity: Seeing with a cultural eye*. Teachers College Press.
- Jencks, C. (1988). Whom Must We Treat Equally for Educational Opportunity to be Equal? *Ethics*, 98(3), 518–533. JSTOR. <http://www.jstor.org/stable/2380965>
- Jiménez-González, N. (2018). La historia del pueblo gitano: memoria e inclusión en el curriculum educativo. *Drets. Revista Valenciana de Reformes Democràtiques*, (2), 113-130.
- Jogersen, R., Grootenboer, P., Niesche, R., & Lerman, S. (2010). Challenges for teacher education: The mismatch between beliefs and practice in remote indigenous contexts. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38 (2), 161–175. <https://doi.org/10.1080/13598661003677580>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189x09339057>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2014). *Los nuevos círculos de aprendizaje: La cooperación en el aula y la escuela..* Buenos Aires: Aique, S.A.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Roseth, C., & Shin, T. S. (2014). The relationship

between motivation and achievement in interdependent situations. *Journal of Applied Social Psychology*, 44(9), 622–633.

<https://doi.org/10.1111/jasp.12280>

Johnson, W., Nyamekye, F., Chazan, D., & Rosenthal, B. (2013a). Teaching with speeches: A Black teacher who uses the mathematics classroom to prepare students for life. *Teach. Coll. Rec.*

Johnson, W., Nyamekye, F., Chazan, D., & Rosenthal, B. (2013b). *Teaching with Speeches: A Black Teacher who Uses the Mathematics Classroom to Prepare Students for Life. Teachers College Record.*

Jordán, J. A. (2007). Formación intercultural del profesorado de secundaria. *Estudios Sobre Educación*, 59–80. <https://doi.org/10.15581/004.12.24325>

José, J., Antonio, J., Speicher, S., Kiran Bir Sethi, de, C., Miguel Luengo Pierrard, Angélica García, Pasquali, C., Estermann, M., Claudia Molina Salamanca, Hsu, K., Sanjli Gidwaney, Allende, N., Mar Sánchez Izuel, Alexia Belmont Tabini, Macabe, P., Jesús María Ceballos, Seyithan Ahmet Ates, Ruthie Sobel Luttenberg, & Natxo Alonso Alberca. (2017). *Design for change*. Ediciones SM España.

Kasper, G., & Rose, K. R. (2002). *Pragmatic development in a Second Language*. Malden.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). *Participative action research: Communicative action and the public sphere* (En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (eds.)). The SAGE Handbook of Qualitative Research.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.

Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner : Doing*

Critical Participatory Action Research. Springer Singapore.

Korpershoek, H., Kuyper, H., & Werf, M. (2014). Differences in students' school motivation: A latent class modelling approach. *Social Psychology of Education, 18*. <https://doi.org/10.1007/s11218-014-9274-6>

Kouprie, M., & Visser, F. S. (2009). A framework for empathy in design: stepping into and out of the user's life. *Journal of Engineering Design, 20*(5), 437–448. <https://doi.org/10.1080/09544820902875033>

La Opinión de A Coruña. (2010). El 75% de los gitanos de Galicia prácticamente vive en el umbral de la pobreza. <https://www.laopinioncoruna.es/Sociedad/2010/09/06/75-Gitanos-Galicia-Practicamente-Vive-25201279.html>.

Ladson-Billings, G. (1992). *Reading between the lines and beyond the pages: A culturally relevant approach to literacy teaching*. Theory Pract.

Ladson-Billings, G. (1993). *Culturally relevant teaching: The key to making multicultural education work*. In *Research and Multicultural Education: From Margins to the Mainstream*. Grant, C.A., Ed.; Palmer Press: Washington, DC, USA.

Ladson-Billings, G. (1995). Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. *American Educational Research Journal, 32*(3), 465–491. <https://doi.org/10.2307/1163320>

Ladson-Billings, G. (2009). *The Dreamkeepers : Successful Teachers of African American Children*. Jossey-Bass Publishers.

Ladson-Billings, G. (2021). *Culturally relevant pedagogy : asking a different question*. Teachers College Press.

- Lee, Y. M. (2017). *Rivers of Hope: The Effectiveness of Storytelling in Teaching History and Culture*. 27th Annual Conference organized by Christian Association of World Languages. Dordt College, Sioux Center, Iowa, April 6-8, 2017.
- Levine, M. (2012). *Teach Your Children Well*. Harper Collins.
- Levinson, B. A. U. (2007). *Estado, escuela y sociedad civil en la formación ciudadana: Reflexiones de un observador participante*. Democracia y construcción ciudadana. Nuevos paradigmas, nuevos caminos. Memoria del Foro 10, 11 y 12 .
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), (1990).
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, LOMLOE, (2020). 122868-122953.
<https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Liégeois, J. P. (2011). *Estudio de Caso El Derecho a Una Educación de Calidad: Hacia Una Educación Escolar de Calidad Para Los Romá/Gitanos*. Proteger Y Promover El Derecho a Una Educación de Calidad En Los Sistemas Educativos Europeos. 2011. Available online:
http://www.presenciagitana.org/110307_Educaciondecalidad_Estudio_JPL_ES.pdf (accessed on 30 July 2021).
- Liégeois, J. P. (2012). *he Council of Europe and Roma: 40 Years of Action*. Council of Europe Publ.: Strasbourg, France, 2012; pp. 23–24.
- Linden, W., Bakx, A. W. E. A., Ros, A., Beijaard, D., & Vermeulen, M. (2012). Student

- teachers' development of a positive attitude towards research and research knowledge and skills. *European Journal of Teacher Education*, 35(4), 401–419.
- Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. Traducido por Gómez M. Barcelona: Octaedro.
- Lipman, P. (1995). "Bringing out the best in them": The contribution of culturally relevant teachers to educational reform. *Theory into Practice*, 34(3), 202–208. <https://doi.org/10.1080/00405849509543680>
- Liu, N.-F., & Littlewood, W. (1997). Why do many students appear reluctant to participate in classroom learning discourse? *System*, 25(3), 371–384.
- Lund, R. (2006). *Questions of Culture and Context in English Language Textbooks a Study of Textbooks for the Teaching of English in Norway*.
- Macmillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa : una introducción conceptual*. Pearson-Addison Wesley.
- Madueño, A. A. (2013). *Reseña de Mariano Fernández Enguita: Alumnos gitanos en la escuela paya*. *Avances en Supervisión Educativa*, (18).
- Magro Gutiérrez, M., & Carrascal Domínguez, S. (2019). El Desing Thinking como recurso y metodología para la alfabetización visual y el aprendizaje en preescolares de escuelas multigrado de México . *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 146, 71-95.
- Maiga, H. O. (1995). Bridging classroom, curriculum, and community: The Gao School Museum. *Theory into Practice*, 34(3), 209–215.
<https://doi.org/10.1080/00405849509543681>
- Majhanovich, S., & Deyrich, M. (2017). INTRODUCTION: Language learning to

- support active social inclusion: Issues and challenges for lifelong learning. *International Review of Education / Internationale Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de L'Education*, 63(4), 435–452. JSTOR. <http://www.jstor.org/stable/44980143>
- Márquez García, M. J., Prados Megías, M. E., & Padua Arcos, D. (2018). La voz de Tsuru. Un relato biográfico-narrativo sobre mediación intercultural y su sentido resiliente en el ámbito educativo. *Educar*, 54(1), 49–66. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.920>
- Meléndez-Luces, J. (2015). *Del poblado gitano a la escuela paya: Unidad Didáctica*.
- Meléndez-Luces, J., & Couto-Cantero, P. (2021). Engaging Ethnic-Diverse Students: A Research Based on Culturally Responsive Teaching for Roma-Gypsy Students. *Education Sciences*, 11(11), 739. <https://doi.org/10.3390/educsci11110739>
- Mertler, C. (2017). *Introduction to Educational Research*. Washington, D.C, E.U.C: SAGE.
- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. (2019). *Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana 2012-2020* .
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021a). *Datos y cifras. Curso escolar 2021-2022*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021b). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2021*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Montanero Fernández, M. (2019). Métodos pedagógicos emergentes para un nuevo siglo ¿Qué hay realmente de innovación? *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(1), 5–34. <https://doi.org/10.14201/teri.19758>

- Morin, E. (2001). *El método. La naturaleza de la Naturaleza*. Ediciones Cátedra.
- Moskowitz, G. (1978). *Caring and Sharing in the Foreign Language Class*. Arden Shakespeare.
- Mucinskas, D. (2016, February 10). *Q&A with Kiran Bir Sethi, Founder of Design for Change (Part 1)*. The Good Project. <https://www.thegoodproject.org/good-blog/2016/2/10/qampa-with-kiran-bir-sethi-founder-of-design-for-change-part-1>
- Naciones Unidas. (2015). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Aegitas.
- Narváez, D., Bock, T., & Endicott, L. D. (2003). Who should I become? Citizenship, goodness, human flourishing, and ethical expertise. *Teaching in Moral and Democratic Education*, 45-63.
- Nieto, S. (2000). *Affirming diversity. The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman.
- Norton, B., & Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000309>
- Nurbaya, S., & Qasim, M. (2018). The Applying Of Sex Education to Prevent Sexual Violence For Children And Parents at Elementary School 52 Welonge, Soppeng Districts. *Media Kesehatan Politeknik Kesehatan Makassar*, Vol. XIII(2).
- O' Brien, E. (2023). *Inclusion and the right to learn a foreign language*. British Council.
- Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar . (2020). *Estrategia Nacional para la Igualdad, Inclusión y Participación del Pueblo Gitano 2021-2030*. Gobierno de España.

- OCDE. (2016). *Inclusion of Roma Students in Europe: A literature review and examples of policy initiatives*.
[https://one.oecd.org/document/EDU/WKP\(2020\)16/En/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/WKP(2020)16/En/pdf)
- Official Journal of the European Union . (2013). *Conclusions on Roma Integration in Education*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H1224\(01\)&rid=8](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H1224(01)&rid=8)
- Orellana, M., Reynolds, F., Dorner, J., & Meza, M. (2003). *En otras palabras: traducir o “parafrasear” como práctica de alfabetización familiar en hogares de inmigrantes.. Investigación de lectura trimestral, 38, 12-34.*
- Özçelik, D. A. (2017). The impact of action research on pre-service teachers’ self-efficacy and attitudes towards inclusion. *Journal of Education and Practice, 8(15), 92-102.*
- Pai, Y. (1990). *Cultural Foundations of Education*. Merrill/Macmillan: New York, NY, USA, 1990.
- Partnership for 21 st Century Skills Ohio Department of Education PARTNERSHIP FOR 21ST CENTURY SKILLS- CORE CONTENT INTEGRATION. (2015).*
- Paul, R., & Elder, L. (2006). *Critical Thinking*. Prentice Hall.
- Peiró i Grègory, S., & Merma Molina, G. (2012). La interculturalidad en la educación. Situación y fundamentos de la educación intercultural basada en valores. *Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales, 13(13), 127–139.* <https://doi.org/10.20932/barataria.v0i13.118>
- Pew Research Center. (2021). *Facts on U.S. immigrants*.
- Piaget, J. (1964). Part I: Cognitive development in children: Piaget. Development and learning. *Journal of Research in Science Teaching, 2(3).*

- Plessis, P. du, & Bisschoff, T. (2007). Diversity and complexity in the classroom: valuing racial and cultural diversity. *Educational Research and Review*, 2(9).
- Política Social. Xunta de Galicia. (2016). Estrategia de Inclusión Social de Galicia 2014-2020. *Dirección Xeral de Inclusión Social*.
- Ramos, R., & Wert, A. (2015). *¿Qué es el Design Thinking? Design Thinking en Español*. Recuperado de <http://designthinking.es/home/index.php>
- Razzouk, R., & Shute, V. (2012). *What Is Design Thinking and Why Is It Important?* *Review of Educational Research*, 82(3), 330-348.
- Riddle, S., & Weedon, E. (2015). Action research and inclusive education: A systematic review. *Educational Research Review*, 14, 103-114.
- Robinson, C., & Taylor, C. (2007). Theorizing student voice: values and perspectives. *Improving Schools*, 10(1), 5–17. <https://doi.org/10.1177/1365480207073702>
- Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Rodríguez-Fuentes, A. R., & Fernández-Fernández, A. D. (2018). Agentes educativos y multiculturalidad en el aula. *Educação E Pesquisa*, 44. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844188506>
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn : a view of what education might become*. C.E. Merrill Pub. Co., Trade Division.
- Roseth, C. J., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134(2), 223–246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.223>
- Rowan, L., & Grootenboer, P. (2017). *Student engagement and rapport in higher*

education: The case for relationship-centered pedagogies. in Student Engagement and Educational Rapport in Higher Education (Cham: Palgrave Macmillan), 1–23.

Ruiz, Y., Juan Manuel Sierra, & Gallardo, F. (2011). *Content and foreign language integrated learning : contributions to multilingualism in European contexts.* Peter Lang.

Sagredo Santos, A. (2009). *Algunas Propuestas Didácticas sobre Comunicación Intercultural en la Enseñanza del Inglés.* XXV Congreso de Lingüística Aplicada. Learning a Foreign Language through its cultural background: “Saying and Doing are different things”. Universidad de Murcia. .

SandínP. (2010). *Investigación cualitativa en educación : fundamentos y tradiciones.* McGraw-Hill, D.L.

Sandra Heredia Fernández. (2016). La discriminación hacia el pueblo gitano y la necesidad de sensibilización: El caso Fakali. *Respuestas Transdisciplinares En Una Sociedad Global: Aportaciones Desde El Trabajo Social, 2016, ISBN 978-84-608-7364-8, 51.*

Schmuck, R. A., & Miles, M. B. (2018). *Organization Development in Schools.*

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in action.* Temple Smith.

Secretariado Gitano. (2019). *Estudio Comparado Sobre la Situación de la Población Gitana en España en Relación al Empleo y la Pobreza 2018. 2019.* Available online:
https://www.gitanos.org/upload_priv/04/06/Estudio_empleo_poblacion_git

ana_en_Espana_2018

_fundacion_secretariado_gitano.pdf (accessed on 25 July 2021).

- Shepard, L. A., Penuel, W. R., & Pellegrino, J. W. (2018). Using Learning and Motivation Theories to Coherently Link Formative Assessment, Grading Practices, and Large-Scale Assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 37(1), 21–34. <https://doi.org/10.1111/emip.12189>
- Shujaa, M. J. (1995). Cultural self meets cultural other in the African American experience: Teachers' responses to a curriculum content reform. *Theory into Practice*, 34(3), 194–201. <https://doi.org/10.1080/00405849509543679>
- Silberman, C. E. (1971). *Crisis in the Classroom*. Vintage.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2009). *Making choices for multicultural education : five approaches to race, class, and gender*. John Wiley & Sons.
- Smith, A. M. (2021). *Inclusive practices in English Language Teaching*. Oxford University Press.
- Snyder, S., & Fenner, D. S. (2021). *Culturally Responsive Teaching for Multilingual Learners: Tools for Equity*. Corwin: Thousand Oaks, CA, USA.
- Stembridge, A. (2020). *Culturally Responsive Education in the Classroom: An Equity Framework for Pedagogy*. Routledge: New York, NY, USA.
- Stembridge, A. (2022). *Culturally Responsive Education in the Classroom: An Equity Framework for Pedagogy*. Routledge: New York, NY, USA.
- Stevick, E. W. (1990). *Humanism in Language Teaching*. Oxford University Press, USA.
- Tanaka, M., Williams, S., J. C., Benoit, Y. J., Duggan, R. K., Moir, L., & Scarrow, J. C.

- (2007). Transforming Pedagogies: Pre-Service Reflections on Learning and Teaching in an Indigenous World. *Teacher Development*, 11(1), 99-109.
- Tate, W. F. (1995). Returning to the root: A culturally relevant approach to mathematics pedagogy. *Theory into Practice*, 34(3), 166–173.
<https://doi.org/10.1080/00405849509543676>
- Taylor, B. (2016). Evaluating the benefit of the maker movement in K-12 STEM education. *Electronic International Journal of Education, Arts, and Science (EIJEAS)*, 2.
- The European Roma and Travellers Forum (ERTF). (2016). *Fact sheet on the situation of Roma in Spain*.
https://www.presenciagitana.org/The_situation_of_Roma_in_Spain_06012016.pdf
- Thompson, P. W., & Baker, R. (2015). Dyslexia, inclusion and the primary school: A small scale action research project. *Support for Learning*, 30(1), 33-53.
- Tit-hei Leung, N., Chan, K., Ka Chai Leung, J., & Jien-vei Khaw, R. (2018). *From Afar the Wisdom Flows: A Case Study of Enhancing Intercultural Communicative Competence through Experiential Learning in a Hong Kong University Residential Hall Integration Program*.
- Toshalis, E., & Nakkula, M. J. (2012). *Motivation, Engagement and Student Voice* (Students at the Center Series). Jobs for the Future.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. John Wiley & Sons.
- UNESCO. (2015). *Educación para la ciudadanía mundial: temas y objetivos de aprendizaje*. UNESCO Publishing.

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2001). *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. Records of the General UNESCO Conference; 31st Session; UNESCO: Paris, France, 2001.
- Universidad de la Sabana. (2017). *Design for change, una propuesta metodológica para el desarrollo del pensamiento y la articulación de los proyectos pedagógicos productivos al currículo*. <http://hdl.handle.net/10818/31109>
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes . *American Anthropologist*, 81(4), 956–957.
<https://doi.org/10.1525/aa.1979.81.4.02a00580>
- Walsh, C. (2005). *Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad* (Espacios, tiempos y sujetos de la multi(inter)culturalidad, Vol. 24). Pontificia Universidad Javierana.
- Weimer, M. (2012). *Learner-centered teaching : five key changes to practice*. Jossey-Bass.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge.
- Winzer, M. A. (2012). *History of special education : from isolation to integration*. Gallaudet University Press.
- World Economic Forum, W. (2020). *¿Cuáles son las 10 mejores habilidades laborales para el futuro?* Foro Económico Mundial.
<https://es.weforum.org/agenda/2020/10/estas-son-las-10-principales-habilidades-laborales-del-futuro-y-el-tiempo-que-lleva-aprenderlas/>
- Wright, W. E., & Smith, J. L. (2017). Action research to promote indigenous education. *In Handbook of Research on Teaching (5th Ed., Pp. 458-478)*.

Xunta de Galicia. (2021). *RESOLUCIÓN de 3 de diciembre de 2021, de la Dirección General de Inclusión Social, por la que se procede a la publicación de la Resolución de 2 de diciembre de 2021 de concesión de subvenciones a corporaciones locales para programas de emergencia social e inclusión social de la población gitana, inmigrante y otras personas en riesgo de exclusión, susceptible de ser financiada con fondos REACT-UE en el marco del programa operativo FSE Galicia 2014-2020 (código de procedimiento BS623C).*

Xunta de Galicia, & FSG. (2007). *O Chabolismo en Galiza*. Fundación Secretariado Xitano. Dirección Técnica: Santiago González Avión. Coordinadora Trabajo Campo: Eva Vera Ledo. Participación: FSX Lugo, Pontevedra, Santiago e Vigo.

Yamashita, J. (2013). *Effects of extensive reading on reading attitudes in a foreign language*. 25(2), 248–263.

Yendol-Hoppey, D., & Dana, N. F. (2015). *Preparing the next generation of teacher educators: The role of practitioner research*. *Action in Teacher Education*, 37(4), 373- 396.

Yuliana Jiménez, & Castillo, D. (2018). Educación de calidad mediante la estrategia Design Thinking. *In Conference Proceedings EDUNOVATIC 2017: 2nd Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT (P. 472)*. , 472–481. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7013386>

Índice de Anexos

ANEXO I – Tabla de control de asistencia.....	p.376
ANEXO II – Análisis comparativo acorde a la asistencia del alumnado.....	p.388
ANEXO III – Prueba de Evaluación Inicial.....	p.389
ANEXO IV – Audio script de la prueba de evaluación del Listening.....	p.394
ANEXO V – Rúbrica para la corrección de la prueba de evaluación inicial.....	p.395
ANEXO VI – Encuesta Inicial: Informe Inicial.....	p.397
ANEXO VII – Entrevistas: Profesora del grupo de referencia y Directora del centro durante el curso académico 2020/2021.....	p.402
ANEXO VIII – Encuesta Intermedia: Informe Intermedio.....	p.410
ANEXO IX – Entrevista con una alumna gitana participante en la implementación de la metodología <i>DFC</i> y <i>CRT</i>	p.416
ANEXO X – Entrevista bajo el formato “Grupo de discusión” a todo el alumnado participante en la implementación de la metodología <i>DFC</i> y <i>CRT</i>	p.420
ANEXO XI – Encuesta Final: Informe Final.....	p.423
ANEXO XII – Gráfica comparativa de las calificaciones obtenidas por los alumnos en inglés como Lengua Extranjera en la 1º evaluación y la 2º evaluación.....	p.428
ANEXO XIII – Materiales didácticos creados por la Doctoranda para la implementación de las metodologías <i>DFC</i> y <i>CRT</i>	p.429
ANEXO XIV – Imágenes alumnado trabajando en el prototipo del proyecto <i>DFC</i>	p.434
ANEXO XV – Romani Words used in English and Spanish.....	p.437
ANEXO XVI – Compromisos de participación firmados por la dirección del IES Plurilingüe Rafael Dieste cursos 2019 – 2020 y 2020 – 2021.....	p.438

ANEXO I: Comprobación de asistencia del alumnado

Alumnado	1.11.2020	2.11.2020	3.11.2020	4.11.2020	5.11.2020	6.11.2020	7.11.2020	8.11.2020	9.11.2020	10.11.2020	11.11.2020	12.11.2020	13.11.2020	14.11.2020	15.11.2020	16.11.2020	17.11.2020	18.11.2020	19.11.2020	20.11.2020	21.11.2020	22.11.2020	23.11.2020	24.11.2020	25.11.2020	26.11.2020	27.11.2020	28.11.2020	29.11.2020	30.11.2020	
#1			Blue	Green		Yellow				Blue	Green		Yellow				Blue	Green		Yellow				Blue	Green		Yellow				
#2			Blue	Green		Blue				Blue	Green		Blue				Blue	Green		Blue				Blue	Green		Blue				
#3			Blue	Green		Blue				Blue	Green		Blue				Blue	Green		Blue				Blue	Green		Blue				
#4			Red	Red		Red				Red	Green		Yellow				Red	Green		Yellow				Red	Green		Yellow				
#5			Blue	Green		Blue				Blue	Green		Blue				Blue	Green		Blue				Blue	Green		Blue				
#5			Blue	Green		Blue				Blue	Green		Blue				Blue	Green		Blue				Blue	Green		Blue				
#6			Blue	Red		Blue				Blue	Green		Red				Blue	Green		Blue				Red	Red		Red				
#7			Blue	Green		Blue				Blue	Green		Red				Blue	Red		Blue				Red	Red		Red				
#8			Blue	Green		Blue				Blue	Green		Blue				Blue	Green		Blue				Blue	Green		Red				
#9			Red	Green		Red				Blue	Green		Blue				Blue	Red		Blue				Blue	Green		Blue				
#10			Blue	Green		Blue				Blue	Green		Red				Blue	Green		Blue				Blue	Green		Blue				
#11			Blue	Green		Blue				Blue	Red		Blue				Blue	Green		Blue				Blue	Red		Blue				
#12			Blue	Green		Blue				Blue	Green		Blue				Blue	Green		Blue				Blue	Green		Blue				
#13			Blue	Green		Blue				Blue	Green		Blue				Blue	Green		Blue				Blue	Green		Blue				
#14			Blue	Green		Blue				Blue	Green		Blue				Blue	Green		Blue				Blue	Green		Blue				
#15			Red	Green		Red				Red	Green		Yellow				Red	Green		Yellow				Red	Green		Red				
#16			Blue	Green		Blue				Blue	Green		Red				Blue	Green		Blue				Blue	Green		Blue				

#17			Blue	Green		Blue				Blue	Green		Blue				Blue	Green		Red				Red	Green		Blue			
#18			Blue	Green		Blue				Blue	Green		Blue				Blue	Green		Blue				Blue	Green		Blue			
#19			Blue	Red		Red				Blue	Green		Blue				Blue	Green		Blue				Blue	Green		Blue			
#20			Blue	Green		Blue				Blue	Green		Blue				Blue	Green		Blue				Blue	Green		Blue			
#21			Red	Green		Blue				Red	Green		Blue				Red	Green		Blue				Red	Green		Yellow			
#22			Red	Green		Blue				Red	Green		Blue				Yellow	Green		Blue				Red	Green		Red			
#23			Blue	Green		Blue				Blue	Green		Blue				Blue	Green		Blue				Blue	Green		Blue			
#24			Blue	Green		Blue				Blue	Green		Blue				Blue	Green		Blue				Blue	Green		Blue			
#24			Blue	Green		Blue				Blue	Green		Blue				Red	Red		Blue				Blue	Green		Blue			
#25			Blue	Green		Yellow				Blue	Green		Yellow				Blue	Green		Yellow				Blue	Green		Yellow			
#26			Blue	Green		Blue				Blue	Green		Blue				Blue	Green		Blue				Blue	Green		Blue			
#27			Blue	Green		Red				Red	Green		Blue				Blue	Green		Blue				Blue	Green		Blue			

Rojo = Falta de Asistencia

Verde = Asistencia a las sesiones de la Doctoranda

Amarillo = Asistencia sesiones de refuerzo con PT

Azul = Asistencia a las clases de la profesora de inglés asignada al grupo

Alumnado	1.12.2020	2.12.2020	3.12.2020	4.12.2020	5.12.2020	6.12.2020	7.12.2020	8.12.2020	9.12.2020	10.12.2020	11.12.2020	12.12.2020	13.12.2020	14.12.2020	15.12.2020	16.12.2020	17.12.2020	18.12.2020	19.12.2020	20.12.2020	21.12.2020	22.12.2020	23.12.2020	24.12.2020	25.12.2020	26.12.2020	27.12.2020	28.12.2020	29.12.2020	30.12.2020	31.12.2020	
#1	Blue	Green		Yellow	Grey	Grey		Blue	Green		Yellow	Grey	Grey		Blue	Green		Yellow	Grey	Grey												
#2	Blue	Green		Blue	Grey	Grey		Blue	Green		Blue	Grey	Grey		Blue	Green		Blue	Grey	Grey												
#3	Blue	Green		Blue	Grey	Grey		Blue	Green		Blue	Grey	Grey		Blue	Green		Blue	Grey	Grey												
#4	Red	Red		Red	Grey	Grey		Red	Green		Red	Grey	Grey		Red	Red		Red	Grey	Grey												
#5	Blue	Green		Blue	Grey	Grey		Blue	Green		Blue	Grey	Grey		Blue	Green		Blue	Grey	Grey												
#5	Blue	Green		Blue	Grey	Grey		Blue	Green		Blue	Grey	Grey		Blue	Green		Blue	Grey	Grey												
#6	Blue	Green		Blue	Grey	Grey		Blue	Green		Blue	Grey	Grey		Blue	Green		Blue	Grey	Grey												
#7	Blue	Green		Blue	Grey	Grey		Blue	Green		Blue	Grey	Grey		Blue	Green		Blue	Grey	Grey												
#8	Red	Red		Red	Grey	Grey		Blue	Green		Blue	Grey	Grey		Blue	Green		Blue	Grey	Grey												
#9	Blue	Green		Blue	Grey	Grey		Blue	Green		Blue	Grey	Grey		Blue	Green		Blue	Grey	Grey												
#10	Blue	Green		Blue	Grey	Grey		Blue	Green		Red	Grey	Grey		Red	Red		Red	Grey	Grey												
#11	Blue	Green		Blue	Grey	Grey		Blue	Green		Blue	Grey	Grey		Blue	Green		Blue	Grey	Grey												
#12	Blue	Green		Red	Grey	Grey		Red	Green		Blue	Grey	Grey		Blue	Green		Blue	Grey	Grey												
#13	Blue	Green		Blue	Grey	Grey		Blue	Green		Blue	Grey	Grey		Blue	Green		Blue	Grey	Grey												
#14	Blue	Green		Blue	Grey	Grey		Blue	Green		Blue	Grey	Grey		Blue	Green		Blue	Grey	Grey												
#15	Red	Green		Red	Grey	Grey		Red	Red		Yellow	Grey	Grey		Red	Green		Yellow	Grey	Grey												
#16	Blue	Green		Blue	Grey	Grey		Blue	Green		Blue	Grey	Grey		Blue	Green		Blue	Grey	Grey												
#17	Blue	Green		Blue	Grey	Grey		Blue	Green		Blue	Grey	Grey		Blue	Green		Blue	Grey	Grey												
#18	Blue	Green		Blue	Grey	Grey		Blue	Green		Red	Grey	Grey		Red	Green		Blue	Grey	Grey												

Alumnado	1.01.2021	2.01.2021	3.01.2021	4.01.2021	5.01.2021	6.01.2021	7.01.2021	8.01.2021	9.01.2021	10.01.2021	11.01.2021	12.01.2021	13.01.2021	14.01.2021	15.01.2021	16.01.2021	17.01.2021	18.01.2021	19.01.2021	20.01.2021	21.01.2021	22.01.2021	23.01.2021	24.01.2021	25.01.2021	26.01.2021	27.01.2021	28.01.2021	29.01.2021	30.01.2021	31.01.2021			
#1																																		
#2																																		
#3																																		
#4																																		
#5																																		
#5																																		
#6																																		
#7																																		
#8																																		
#9																																		
#10																																		
#11																																		
#12																																		
#13																																		
#14																																		
#15																																		
#16																																		
#17																																		
#18																																		

Alumnado	1.02.2021	2.02.2021	3.02.2021	4.02.2021	5.02.2021	6.02.2021	7.02.2021	8.02.2021	9.02.2021	10.02.2021	11.02.2021	12.02.2021	13.02.2021	14.02.2021	15.02.2021	16.02.2021	17.02.2021	18.02.2021	19.02.2021	20.02.2021	21.02.2021	22.02.2021	23.02.2021	24.02.2021	25.02.2021	26.02.2021	27.02.2021	28.02.2021
#1		Blue	Green		Yellow	Grey	Grey		Blue	Green		Yellow	Grey	Grey	Orange	Orange	Orange		Green	Grey	Grey		Blue	Green		Pink	Grey	Grey
#2		Blue	Green		Blue	Grey	Grey		Blue	Green		Blue	Grey	Grey	Orange	Orange	Orange		Green	Grey	Grey		Blue	Green		Pink	Grey	Grey
#3		Blue	Green		Blue	Grey	Grey		Blue	Green		Blue	Grey	Grey	Orange	Orange	Orange		Green	Grey	Grey		Blue	Green		Pink	Grey	Grey
#4		Red	Green		Yellow	Grey	Grey		Red	Green		Yellow	Grey	Grey	Orange	Orange	Orange		Green	Grey	Grey		Red	Green		Pink	Grey	Grey
#5		Blue	Green		Blue	Grey	Grey		Blue	Green		Blue	Grey	Grey	Orange	Orange	Orange		Green	Grey	Grey		Blue	Green		Pink	Grey	Grey
#5		Blue	Green		Blue	Grey	Grey		Blue	Green		Blue	Grey	Grey	Orange	Orange	Orange		Green	Grey	Grey		Blue	Green		Pink	Grey	Grey
#6		Blue	Green		Blue	Grey	Grey		Blue	Green		Blue	Grey	Grey	Orange	Orange	Orange		Green	Grey	Grey		Blue	Green		Pink	Grey	Grey
#7		Blue	Green		Blue	Grey	Grey		Blue	Green		Blue	Grey	Grey	Orange	Orange	Orange		Green	Grey	Grey		Blue	Green		Pink	Grey	Grey
#8		Blue	Green		Blue	Grey	Grey		Blue	Red		Red	Grey	Grey	Orange	Orange	Orange		Green	Grey	Grey		Blue	Green		Pink	Grey	Grey
#9		Blue	Green		Blue	Grey	Grey		Blue	Green		Blue	Grey	Grey	Orange	Orange	Orange		Green	Grey	Grey		Blue	Green		Pink	Grey	Grey
#10		Blue	Green		Blue	Grey	Grey		Blue	Green		Blue	Grey	Grey	Orange	Orange	Orange		Green	Grey	Grey		Blue	Green		Pink	Grey	Grey
#11		Blue	Green		Blue	Grey	Grey		Blue	Green		Blue	Grey	Grey	Orange	Orange	Orange		Green	Grey	Grey		Blue	Green		Pink	Grey	Grey
#12		Blue	Green		Blue	Grey	Grey		Blue	Green		Blue	Grey	Grey	Orange	Orange	Orange		Green	Grey	Grey		Blue	Green		Pink	Grey	Grey
#13		Blue	Green		Blue	Grey	Grey		Blue	Green		Blue	Grey	Grey	Orange	Orange	Orange		Green	Grey	Grey		Blue	Green		Pink	Grey	Grey
#14		Blue	Green		Blue	Grey	Grey		Blue	Green		Blue	Grey	Grey	Orange	Orange	Orange		Green	Grey	Grey		Blue	Green		Pink	Grey	Grey
#15		Red	Green		Yellow	Grey	Grey		Red	Green		Yellow	Grey	Grey	Orange	Orange	Orange		Green	Grey	Grey		Red	Green		Pink	Grey	Grey
#16		Blue	Green		Blue	Grey	Grey		Blue	Green		Blue	Grey	Grey	Orange	Orange	Orange		Green	Grey	Grey		Blue	Green		Pink	Grey	Grey
#17		Blue	Green		Blue	Grey	Grey		Blue	Green		Blue	Grey	Grey	Orange	Orange	Orange		Green	Grey	Grey		Blue	Green		Pink	Grey	Grey
#18		Blue	Green		Blue	Grey	Grey		Blue	Green		Blue	Grey	Grey	Orange	Orange	Orange		Green	Grey	Grey		Blue	Green		Pink	Grey	Grey

Alumnado	1.03.2021	2.03.2021	3.03.2021	4.03.2021	5.03.2021	6.03.2021	7.03.2021	8.03.2021	9.03.2021	10.03.2021	11.03.2021	12.03.2021	13.03.2021	14.03.2021	15.03.2021	16.03.2021	17.03.2021	18.03.2021	19.03.2021	20.03.2021	21.03.2021	22.03.2021	23.03.2021	24.03.2021	25.03.2021	26.03.2021	27.03.2021	28.03.2021	29.03.2021	30.03.2021	31.03.2021
#1																															
#2																															
#3																															
#4																															
#5																															
#5																															
#6																															
#7																															
#8																															
#9																															
#10																															
#11																															
#12																															
#13																															
#14																															
#15																															
#16																															
#17																															
#18																															

Alumnado	1.04.2021	2.04.2021	3.04.2021	4.04.2021	5.04.2021	6.04.2021	7.04.2021	8.04.2021	9.03.2021	10.04.2021	11.04.2021	12.04.2021	13.04.2021	14.04.2021	15.04.2021	16.04.2021	17.04.2021	18.04.2021	19.04.2021	20.04.2021	21.04.2021	22.04.2021	23.04.2021	24.04.2021	25.04.2021	26.04.2021	27.04.2021	28.04.2021	29.04.2021	30.04.2021	
#1																															
#2																															
#3																															
#4																															
#5																															
#5																															
#6																															
#7																															
#8																															
#9																															
#10																															
#11																															
#12																															
#13																															
#14																															
#15																															
#16																															
#17																															
#18																															

#19																									
#20																									
#21																									
#22																									
#23																									
#24																									
#24																									
#25																									
#26																									
#27																									

Rojo = Falta de Asistencia

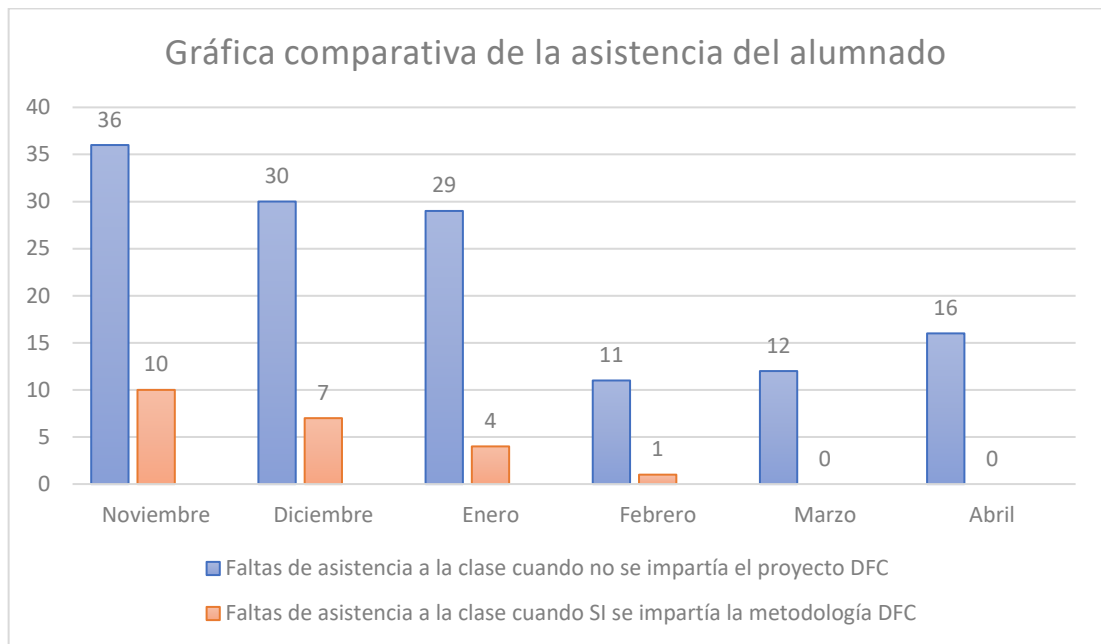
Verde = Asistencia a las sesiones de la Doctoranda

Amarillo = Asistencia sesiones de refuerzo con PT

Azul = Asistencia a las clases de la profesora de inglés asignada al grupo

Naranja = Festivo Nacional y Vacaciones de Semana Santa

ANEXO II: Gráfica comparativa acorde a la asistencia del alumnado



ANEXO III: PRUEBA DE EVALUACIÓN INICIAL

English Proficiency Assessment for 1st Year Secondary Education Students

Part 1: Listening Comprehension (20 points)¹⁶

Listen to a short dialogue and answer multiple-choice questions.

1. You will hear a conversation between two people discussing their favorite sports. Choose the correct sport mentioned.
 - a) Tennis
 - b) Basketball
 - c) Swimming
2. Listen to a series of short statements and match them to corresponding pictures.



2.1.



2.2.



2.3.

3. Listen to a short passage and complete sentences with missing information.

"Sarah went to the _____ and bought a new dress."

Do not write here (No escribir aquí)

Item Nr.	#		
Level CEFR	-A1	A1	A2
Points			

¹⁶ This leveling test is a crucial component of a research study being conducted for a PhD thesis. Your responses will be used to gather data and analyze the English proficiency levels of students in this age group. The findings from this test will be taken into consideration to develop an investigation for the PhD thesis. However, it is important to note that the test will not affect your term grades. Your participation and honest answers are greatly appreciated, as they will contribute to the research study and help improve English language education. Thank you for your cooperation.

English Proficiency Assessment for 1st Year Secondary Education Students

Part 2: Reading Comprehension (20 points)¹⁷

1. Read the following passage and answer the questions.

My Favorite Hobby

Hi, my name is Alex, and I want to tell you about my favorite hobby. I love playing the guitar! I started playing the guitar two years ago when my dad gave me one as a birthday present. Since then, I have been practicing every day. Playing the guitar makes me feel happy and relaxed. I enjoy learning new songs and playing them for my friends and family. Sometimes, I even write my own songs! Music is a great way to express myself, and I can't imagine my life without my guitar.

Questions:

1. What is the writer's name?
 - a) Sarah
 - b) Alex
 - c) Lisa
2. How long has Alex been playing the guitar?
 - a) One year
 - b) Two years
 - c) Three years
3. What does playing the guitar make Alex feel?
 - a) Sad and tired
 - b) Happy and relaxed
 - c) Bored and frustrated

Do not write here (No escribir aquí)

Item Nr.	#		
Level CEFR	-A1	A1	A2
Points			



¹⁷ This leveling test is a crucial component of a research study being conducted for a PhD thesis. Your responses will be used to gather data and analyze the English proficiency levels of students in this age group. The findings from this test will be taken into consideration to develop an investigation for the PhD thesis. However, it is important to note that the test will not affect your term grades. Your participation and honest answers are greatly appreciated, as they will contribute to the research study and help improve English language education. Thank you for your cooperation.

English Proficiency Assessment for 1st Year Secondary Education Students

Part 4: Grammar (20 points)¹⁹

Choose the correct answer for each question.

<p>1. _____ a new smartphone last week. a) I buy b) I bought c) I buying</p> <p>2. My sister _____ to school by bus every day. a) goes b) go c) is going</p> <p>3. The cat _____ on the table. a) is sitting b) sitting c) sits</p> <p>4. We _____ to the beach last summer. a) went b) go c) gone</p> <p>5. _____ many books in the library? a) Is there b) Are there c) There is</p>	<p>6. She _____ her homework yesterday. a) finish b) finished c) finishing</p> <p>7. I usually _____ up early on weekends. a) gets b) get c) got</p> <p>8. _____ to the movies tonight? a) Are you going b) Do you go c) Did you go</p> <p>9. _____ a lot of friends at the party. a) I have b) I had c) I has</p> <p>10. He _____ soccer every Saturday. a) plays b) play c) played</p>
--	--

Do not write here (No escribir aquí)

Item Nr.	#		
Level CEFR	-A1	A1	A2
Points			

¹⁹ This leveling test is a crucial component of a research study being conducted for a PhD thesis. Your responses will be used to gather data and analyze the English proficiency levels of students in this age group. The findings from this test will be taken into consideration to develop an investigation for the PhD thesis. However, it is important to note that the test will not affect your term grades. Your participation and honest answers are greatly appreciated, as they will contribute to the research study and help improve English language education. Thank you for your cooperation.

English Proficiency Assessment for 1st Year Secondary Education Students

Part 5: Speaking (20 points)²⁰

1. Introduce yourself to the teacher. Speak about your name, age, family, and one thing you like to do in your free time.
2. Engage in a short conversation with the teacher about your favorite hobbies or activities.

Do not write here (No escribir aquí)

Item Nr.	#		
Level CEFR	-A1	A1	A2
Points			

²⁰ This leveling test is a crucial component of a research study being conducted for a PhD thesis. Your responses will be used to gather data and analyze the English proficiency levels of students in this age group. The findings from this test will be taken into consideration to develop an investigation for the PhD thesis. However, it is important to note that the test will not affect your term grades. Your participation and honest answers are greatly appreciated, as they will contribute to the research study and help improve English language education. Thank you for your cooperation.

ANEXO IV: Audio Scripts – Grabaciones de audio creadas para la prueba de nivel

Activity #1 – Short Dialogue:

[We hear two people talking]

Person A: “Hey, would you like to play a game this afternoon?”

Person B: “Sure! What game do you have in mind?”

Person A: “Let’s play my favorite game! I love playing it at the park’s court.”

Person B: “Oh, I enjoy it too! It’s a fun way to stay active.”

Activity #2 – Short statements and pictures:

1. **[Sound of someone laughing]** “I really love watching comedies.”
2. **[Sound of applause]** “I enjoy going to live concerts.”
3. **[Sound of rain]** “I prefer staying indoors on rainy days.”

Activity #3 – Short passage:

[Sound of birds chirping in the background and a clock ticking]

Narrator: “Sarah went to the shopping mall and bought a pair of shoes. Then, she went to the market and bought a new dress. She loved the vibrant colours”.

ANEXO V: Rúbricas para la Evaluación de las pruebas de nivel

RUBRIC TO ASSESS WRITING TEST

CRITERIA	EXCELLENT (4)	GOOD (3)	SATISFACTORY (2)	NEEDS IMPROVEMENT (1)
Organización y Estructura	El <i>Writing</i> tiene una estructura clara y organizada. Las ideas se presentan de forma lógica y se hace un uso efectivo de los párrafos y las transiciones.	El <i>Writing</i> está mayoritariamente bien estructurado, pero hay algunas secciones en las que falta coherencia.	El <i>Writing</i> tiene algo de organización, pero le falta coherencia en varias áreas. Los párrafos y las transiciones necesitan mejorar.	El <i>Writing</i> tiene falta de coherencia en lo que se refiere a su estructura, lo que hace difícil seguir las ideas presentadas.
Vocabulario y Uso del lenguaje	El <i>Writing</i> demuestra un amplio conocimiento de vocabulario sofisticado y una elección precisa de vocabulario. El uso del lenguaje es efectivo y apropiado.	El <i>Writing</i> usa una buena variedad de vocabulario, pero hay errores ocasionales y repeticiones.	El <i>Writing</i> tiene vocabulario limitado, debido al uso repetido de palabras y errores.	El <i>Writing</i> tiene vocabulario muy básico, lo que dificulta la comunicación y claridad.
Gramática y Estructura de las Oraciones	El <i>Writing</i> muestra una gramática impecable y estructuras de oraciones con una complejidad avanzada.	El <i>Writing</i> tiene una gramática en su mayoría precisa, pero puede haber errores gramaticales menores.	Las oraciones muestran cierta variedad. La escritura tiene errores gramaticales notables que afectan a la comprensión.	Las estructuras de las oraciones son limitadas. La escritura tiene importantes errores gramaticales, lo que dificulta la comprensión.
Contenido y Desarrollo	El <i>Writing</i> aborda completamente el tema con ideas bien desarrolladas y relevantes. Los detalles y los ejemplos mejoran el contenido.	El <i>Writing</i> cubre principalmente el tema, pero algunos aspectos están poco desarrollados o carecer de detalles relevantes.	El <i>Writing</i> aborda parcialmente el tema, con brechas significativas en el contenido y los detalles son escasos.	El <i>Writing</i> no cumple de forma adecuada con el tema y carece de detalles.
Coherencia y Cohesión	El <i>Writing</i> muestra un flujo continuo de ideas con un uso excelente de recursos cohesivos.	El <i>Writing</i> muestra buen nivel de coherencia, necesita mejoras.	El <i>Writing</i> tiene lagunas notables en la coherencia y un uso débil de recursos cohesivos.	El <i>Writing</i> carece de coherencia y dificulta las conexiones entre ideas.
Ortografía	El <i>Writing</i> está libre de errores ortográficos.	El <i>Writing</i> tiene errores ortográficos menores.	El <i>Writing</i> tiene errores que dificultan la comprensión.	El <i>Writing</i> tiene muchos errores ortográficos.
NOTA TOTAL				

RUBRIC TO ASSESS THE SPEAKING TEST

CRITERIA	EXCELLENT (4)	GOOD (3)	SATISFACTORY (2)	NEEDS IMPROVEMENT (1)
Pronunciación y Entonación	El estudiante habla con una buena pronunciación y una entonación variada, haciendo el discurso más claro y natural.	La pronunciación es mayormente precisa, con errores menores ocasionales, y muestra variación en la entonación.	La pronunciación es generalmente comprensible, pero hay errores que afectan la claridad.	La entonación es limitada. La mala pronunciación dificulta la comprensión del mensaje.
Fluidez y Coherencia	El estudiante habla con fluidez, con pausas mínimas y de forma natural. Las ideas están organizadas de manera coherente y lógica.	El estudiante habla con bastante fluidez, pero con pausas recurrentes. Algunas ideas están bien estructuradas.	El estudiante habla con vacilaciones e interrupciones notables. La organización es algo confusa.	El estudiante habla de forma entrecortada y desarticulada, con dificultades para expresar las ideas con coherencia.
Vocabulario y uso del lenguaje	El estudiante usa de forma efectiva una amplia gama de vocabulario, incluidas expresiones idiomáticas y elección de palabras apropiadas.	El estudiante emplea una buena variedad de vocabulario, pero se observan errores ocasionales o limitaciones en la elección de palabras.	El vocabulario del alumno es algo limitado, lo que lleva a un uso repetitivo del lenguaje. Los errores son notables.	El vocabulario del alumno es muy básico e insuficiente para la tarea. Los errores frecuentes dificultan la comunicación.
Gramática y Estructura de la Oración	El estudiante demuestra un uso preciso y exacto de la gramática, con estructuras de oraciones variadas.	La gramática del estudiante es generalmente correcta, con errores menores. Es evidente cierta variedad en las estructuras y oraciones.	La gramática del estudiante tiene errores notorios que afectan a la comunicación. Las estructuras de las oraciones son limitadas y repetitivas.	Los errores gramaticales del estudiante dificultan significativamente la comprensión. La construcción de oraciones es rudimentaria y, a menudo, incorrecta.
Contenido y finalización de la tarea	El estudiante aborda de forma completa todos los aspectos de la tarea, proporcionando información detallada y relevante.	El alumno completa la tarea en su mayor parte, pero algunos puntos pueden estar subdesarrollados o ser irrelevantes.	El alumno completa parcialmente la tarea, faltan varios puntos importantes o no están claros.	El estudiante no completa adecuadamente la tarea, omitiendo información crucial.
Interacción y "Engagement"	El estudiante involucra a la doctoranda en una conversación dinámica, escuchando activamente y respondiendo apropiadamente.	El estudiante mantiene un nivel de interacción satisfactorio, pero el "engagement" podría ser mejor.	La interacción del alumno es algo limitada y, en ocasiones, las respuestas son breves.	El estudiante muestra poca participación, con mínima interacción y respuestas limitadas.
NOTA TOTAL				

ANEXO VI: ENCUESTA INICIAL – INFORME INICIAL DE LA INVESTIGACIÓN

Survey on Cultural Inclusion in 1st of ESO

IES Plurilingüe Rafel Dieste (A Coruña)²¹

Introduction:

Thank you for taking the time to complete this survey. The purpose of this survey is to assess the level of inclusion that students feel regarding other cultures, specifically ethnic minorities such as gypsies, at IES Rafel Dieste in A Coruña.

Your honest and thoughtful responses will provide valuable insights that will help us understand the current state of cultural inclusion and identify areas for improvement.

Please answer the following questions to the best of your ability.

Section 1: Demographic Information					
Gender: [Male/Female/Prefer not to say]					
Age: [12/13/14]					
Section 2: Perceptions of Cultural Inclusion					
Please rate each statement on a scale of 1 to 5, where 1 represents "strongly disagree" and 5 represents "strongly agree."					
	1	2	3	4	5
I feel included when interacting with students from different cultures. <i>Me siento incluido cuando interactúo con estudiantes de diferentes culturas.</i>					
I believe that students from different cultures are treated fairly at our school. <i>Creo que los estudiantes de diferentes culturas reciben un trato justo en nuestra escuela.</i>					
I have a good understanding of different cultures, including ethnic minority cultures. <i>Tengo una buena comprensión de diferentes culturas, incluidas las culturas de minorías étnicas.</i>					
I feel comfortable expressing my own cultural background at school. <i>Me siento cómodo expresando mis propios antecedentes culturales en la escuela.</i>					
I have witnessed instances of discrimination or prejudice against students from different cultures. <i>He sido testigo de casos de discriminación o prejuicio contra estudiantes de diferentes culturas.</i>					
I feel that the school promotes cultural diversity and inclusion. <i>Siento que la escuela promueve la diversidad cultural y la inclusión.</i>					
I feel respected and valued for my cultural identity at school. <i>Me siento respetado y valorado por mi identidad cultural en la escuela.</i>					

²¹ Your responses to this survey are completely anonymous. No personally identifiable information is being collected. Your participation is voluntary, and your answers will be aggregated and analyzed in a confidential manner. The purpose of anonymity is to ensure your privacy and encourage open and honest feedback. Please feel free to express your thoughts and opinions freely. Thank you for your participation.

I feel comfortable discussing cultural differences with my classmates and teachers. <i>Me siento cómodo discutiendo las diferencias culturales con mis compañeros y maestros.</i>					
I have participated in activities or events that celebrate cultural diversity at school. <i>He participado en actividades o eventos que celebran la diversidad cultural en la escuela.</i>					
I have friends from different cultural backgrounds. <i>Tengo amigos de diferentes orígenes culturales.</i>					
I am interested in learning about the traditions and customs of different cultures. <i>Estoy interesado en aprender sobre las tradiciones y costumbres de diferentes culturas.</i>					
I feel that my cultural heritage is appreciated and acknowledged by the school community. <i>Siento que mi herencia cultural es apreciada y reconocida por la comunidad escolar.</i>					
I believe that cultural diversity enhances the overall learning environment. <i>Creo que la diversidad cultural mejora el entorno general de aprendizaje.</i>					
I feel supported in embracing and exploring different cultural perspectives. <i>Me siento apoyada para abrazar y explorar diferentes perspectivas culturales.</i>					
I am aware of any support programs or resources available to students from different cultures. <i>Conozco cualquier programa de apoyo o recursos disponibles para estudiantes de diferentes culturas.</i>					
I feel that students from different cultures are represented in school decision-making processes. <i>Siento que los estudiantes de diferentes culturas están representados en los procesos de toma de decisiones escolares.</i>					
I have received education on cultural sensitivity and inclusion at school. <i>He recibido educación sobre sensibilidad cultural e inclusión en la escuela.</i>					
I believe that cultural inclusion positively impacts the social dynamics of our school. <i>Creo que la inclusión cultural impacta positivamente en la dinámica social de nuestra escuela.</i>					
I feel safe and protected from discrimination or harassment based on my cultural background. <i>Me siento seguro y protegido contra la discriminación o el acoso por mi origen cultural.</i>					
I feel that there is equal access to opportunities for students from different cultures. <i>Siento que hay igualdad de acceso a oportunidades para estudiantes de diferentes culturas.</i>					
I have experienced positive interactions and friendships with students from ethnic minority cultures. <i>He experimentado interacciones positivas y amistades con estudiantes de culturas de minorías étnicas.</i>					
I am aware of the contributions of different cultures to our society. <i>Soy consciente de las contribuciones de las diferentes culturas a nuestra sociedad.</i>					
I believe that teachers and staff are knowledgeable about cultural diversity and inclusion. <i>Creo que los maestros y el personal conocen la diversidad cultural y la inclusión.</i>					
I feel encouraged to challenge stereotypes and biases related to cultural differences. <i>Me siento animado a desafiar los estereotipos y prejuicios relacionados con las diferencias culturales.</i>					
I feel that the curriculum includes diverse perspectives and experiences from different cultures. <i>Siento que el currículo incluye diversas perspectivas y experiencias de diferentes culturas.</i>					

I feel that cultural inclusion is a priority at our school. <i>Siento que la inclusión cultural es una prioridad en nuestra escuela.</i>					
I believe that cultural inclusion prepares us for a globalized world. <i>Creo que la inclusión cultural nos prepara para un mundo globalizado.</i>					
I am aware of any efforts made by the school to address cultural inclusion issues. <i>Estoy al tanto de cualquier esfuerzo realizado por la escuela para abordar los problemas de inclusión cultural.</i>					
I feel comfortable reporting any incidents of cultural discrimination or prejudice to school authorities. <i>Me siento cómodo informando cualquier incidente de discriminación cultural o prejuicio a las autoridades escolares.</i>					
I have actively participated in promoting cultural inclusion at our school. <i>He participado activamente en la promoción de la inclusión cultural en nuestra escuela.</i>					
Section 3: Experience with Ethnic Minority Cultures					
Have you had the opportunity to interact with students from ethnic minority cultures (e.g., gypsies) at school? <i>¿Ha tenido la oportunidad de interactuar con estudiantes de culturas étnicas minoritarias (p. ej., gitanos) en la escuela?</i> [Yes/No]					
If yes, please briefly describe your experiences and interactions. If no, you may skip this question. <i>En caso afirmativo, describa brevemente sus experiencias e interacciones. Si no, puede omitir esta pregunta.</i>					
Section 4: Knowledge of Gypsy Culture					
	1	2	3	4	5
1 2 3 4 5 (1 Not familiar at all - Very familiar)	1	2	3	4	5
How familiar are you with the culture and traditions of the gypsy community? <i>¿Qué tan familiarizado está con la cultura y las tradiciones de la comunidad gitana?</i>					
Have you ever learned about the history and contributions of the gypsy community in your classes? <i>¿Alguna vez has aprendido sobre la historia y las contribuciones de la comunidad gitana en tus clases?</i> [Yes/No/Not sure]					
Can you name any important cultural practices or traditions associated with the gypsy community? <i>¿Puede nombrar algunas prácticas culturales o tradiciones importantes asociadas con la comunidad gitana?</i>					
Do you believe that there are common misconceptions or stereotypes about the gypsy community? <i>¿Crees que existen conceptos erróneos o estereotipos comunes sobre la comunidad gitana?</i> [Yes/No/Not sure]					
If yes, please provide examples of misconceptions or stereotypes you are aware of. <i>En caso afirmativo, proporcione ejemplos de conceptos erróneos o estereotipos que conozca.</i>					
Would you be interested in learning more about the gypsy culture and its history? <i>¿Te interesaría saber más sobre la cultura gitana y su historia?</i> [Yes/No/Not sure]					
Section 5: Suggestions for Improving Cultural Inclusion					
In your opinion, what could the school do to improve cultural inclusion and understanding among students? Please provide specific suggestions or ideas. <i>En su opinión, ¿qué podría hacer la escuela para mejorar la inclusión cultural y el entendimiento entre los estudiantes? Proporcione sugerencias o ideas específicas.</i>					

Section 6: Importance of Dealing with Ethnic Minorities and Gypsy Culture in English Language Teaching

Please answer the following questions regarding the relevance of incorporating ethnic minorities and gypsy culture into English language teaching.

Do you think it is important for English language learners to learn about the culture and traditions of ethnic minorities, including the gypsy community? *¿Cree que es importante que los estudiantes de inglés aprendan sobre la cultura y las tradiciones de las minorías étnicas, incluida la comunidad gitana?* [Yes/No/Not sure]

How do you think learning about the culture and traditions of ethnic minorities, including the gypsy community, can benefit English language learners?

¿Cómo cree que aprender sobre la cultura y las tradiciones de las minorías étnicas, incluida la comunidad gitana, puede beneficiar a los estudiantes de inglés?

- a) Enhancing cultural understanding and empathy
- b) Broadening perspectives and promoting diversity
- c) Fostering inclusive language learning environments
- d) Developing intercultural communication skills
- e) Encouraging tolerance and combating stereotypes
- f) Other (please specify) _____

Have you ever been exposed to or studied any aspects of the gypsy culture within your English language classes? *¿Alguna vez has estado expuesto o has estudiado algún aspecto de la cultura gitana en tus clases de inglés?* [Yes/No/Not sure]

If yes, please provide examples of how the gypsy culture was integrated into your English language classes. If no or not sure, you may skip this question.

En caso afirmativo, proporcione ejemplos de cómo se integró la cultura gitana en sus clases de inglés. Si no o no está seguro, puede omitir esta pregunta.

In your opinion, should English language teaching materials include topics or resources related to ethnic minorities and gypsy culture? *En su opinión, ¿los materiales didácticos del idioma inglés deberían incluir temas o recursos relacionados con las minorías étnicas y la cultura gitana?* [Yes/No/Not sure]

What potential challenges or concerns do you foresee in incorporating ethnic minorities and gypsy culture into English language teaching? *¿Qué posibles desafíos o preocupaciones prevé en la incorporación de las minorías étnicas y la cultura gitana en la enseñanza del idioma inglés?*

How can English language teachers effectively address these challenges and promote understanding and respect for ethnic minorities and gypsy culture within the classroom?

¿Cómo pueden los profesores de inglés abordar estos desafíos de manera efectiva y promover la comprensión y el respeto por las minorías étnicas y la cultura gitana dentro del aula?

Do you believe that incorporating ethnic minorities and gypsy culture in English language teaching can contribute to a more inclusive and comprehensive educational experience?
¿Cree que la incorporación de las minorías étnicas y la cultura gitana en la enseñanza del idioma inglés puede contribuir a una experiencia educativa más inclusiva e integral? [Yes/No/Not sure]

Section 7: Additional Comments

Do you have any additional comments or thoughts on the topic of cultural inclusion at our school? If yes, please briefly provide your comments and thoughts on this topic.
¿Tiene algún comentario o pensamiento adicional sobre el tema de la inclusión cultural en nuestra escuela? En caso afirmativo, proporcione brevemente sus comentarios y pensamientos sobre este tema.

Do you have any additional comments or thoughts on the importance of dealing with ethnic minorities and gypsy culture as part of the teaching of English as a foreign language? *¿Tiene algún comentario o idea adicional sobre la importancia de tratar con las minorías étnicas y la cultura gitana como parte de la enseñanza del inglés como lengua extranjera?*

[ENG]

The same survey instrument would be used at three different time points: before the research began, during the research process, and after the research has been completed. This approach allows for the assessment of any changes or trends in students' perceptions and experiences of cultural inclusion over time. By collecting data at multiple time points, we aim to gain a comprehensive understanding of the impact and effectiveness of any interventions or initiatives implemented during the research period. Your participation in all three survey administrations will provide valuable insights into the evolution of cultural inclusion at IES Rafel Dieste.

Thank you for your continued involvement in this research.

[SP]

El mismo instrumento de encuesta se usará en tres momentos diferentes: antes de que comenzara la investigación, durante el proceso de investigación y después de que se haya completado la investigación. Este enfoque permite la evaluación de cualquier cambio o tendencia en las percepciones y experiencias de inclusión cultural de los estudiantes a lo largo del tiempo. Al recopilar datos en múltiples momentos, nuestro objetivo es obtener una comprensión integral del impacto y la eficacia de cualquier intervención o iniciativa implementada durante el período de investigación. Su participación en las tres administraciones de la encuesta proporcionará información valiosa sobre la evolución de la inclusión cultural en el IES Rafel Dieste. Gracias por su continua participación en esta investigación.

ANEXO VII: Transcripción de las entrevistas mantenidas con el profesorado y la dirección del IES Plurilingüe Rafael Dieste.

(Durante la entrevista se solicitó a los participantes entrevistados permiso para hacer uso de la opción “dictar” de Word con el objetivo de tratar de transcribir la entrevista de la forma más veraz posible.)

Entrevista 1

Entrevista mantenida con la Profesora con cuyos alumnos se llevó a cabo la investigación-acción en el aula tras la implementación de la metodología *DFC* y *CRT*.

Sección A

Doctoranda: ¡Buenos días! Muchas gracias por dedicarme este rato de tu tiempo libre y por hacer el esfuerzo de responder a las preguntas que planteé para mi tesis sobre el tema de la participación de las minorías étnicas, especialmente el alumnado gitano, en la educación. Para garantizar que se mantenga su privacidad – tal y como ha solicitado – durante esta entrevista, nos referiremos a usted como Profesora A. Según me ha comunicado la jefatura del centro, algunos de sus estudiantes son de etnia gitana y están estudiando inglés como segundo idioma bajo su tutela. ¿Cómo resumiría su experiencia general con la clase?

Profesora A: Antes de nada, he de decir que mi experiencia dando clase es todavía bastante corta. Me saqué la plaza el curso pasado y, aunque trabajé de interina con anterioridad, este es el primer curso que puedo trabajar con los alumnos desde septiembre. Después de impartir esta clase durante estos años, puedo afirmar con confianza que he experimentado más desafíos de los que es típico para alguien en mi posición. Tengo cuatro estudiantes que son gitanos y ha sido difícil incluirlos en el plan de lecciones regulares. Creo que tienen dificultades para relacionarse con el resto de sus compañeros debido a las barreras culturales, un aspecto que regularmente los enfrenta a los prejuicios de sus compañeros y de la comunidad educativa.

Doctoranda: Agradezco la honestidad con la que has respondido. Es posible que las barreras lingüísticas y culturales hagan que el aprendizaje sea más desafiante para los estudiantes procedentes de minorías étnicas. Tengo curiosidad, ¿podrías exponer las

dificultades que tienes al tratar de incluir a los estudiantes gitanos en el entorno educativo?

Profesora A: La percepción que la mayoría de la comunidad docente tiene de mis alumnos gitanos es, con mucho, el aspecto más desafiante. Desafortunadamente, muchos profesores tienen una actitud negativa hacia estos jóvenes y preferirían no incluirlos en sus clases regulares debido a sus percepciones. Les consideran poco trabajadores, malos alumnos, conflictivos, desobedientes y vagos. Muchos profesores, de hecho, solicitan que durante su hora de clase el alumno gitano vaya a clases de apoyo o refuerzo con un profesor especial. Debido a esto, los estudiantes gitanos siempre tendrán la impresión de que se les está diferenciando y separando de los demás estudiantes. Esto requiere que, como profesora, dedique más tiempo y esfuerzo a cerrar la brecha de rendimiento entre mis alumnos que se están quedando atrás y aquellos que mantienen su ritmo actual.

Doctoranda: Soy muy consciente de que la opinión negativa que tiene la comunidad educativa es un obstáculo más. Realicé aquí mis prácticas del Máster de Profesorado en el curso 2014-2015 y veo que todavía, en el curso 2020-2021 nada o casi nada ha cambiado. ¿Qué tipo de cambios podemos esperar ver en la forma en que enseña y se conecta con sus estudiantes gitanos como resultado de esto?

Profesora A: A decir verdad, esta situación me ha desmoralizado y desmotivado a la hora de invertir más tiempo y esfuerzo en la integración de los alumnos gitanos en el aula. En ocasiones, quizá, no doy suficiente consideración a sus necesidades en favor de los deseos de la mayoría sin ni siquiera reconocerlo. Seguir haciendo las cosas como siempre se han hecho me parece el camino de menor resistencia. Sin embargo, soy muy consciente de que esta no es la táctica más efectiva y creo que debería cambiar mi forma de enfrentar las clases con alumnado gitano.

Doctoranda: Me gusta su franqueza, Profesora A. Gracias. Es razonable suponer que la implicación del profesorado a la hora de impartir sus materias tendrá cierta influencia en la forma en que eduque a sus alumnos. ¿De qué manera crees que puede ser beneficioso para la educación de los estudiantes gitanos incluir aspectos de su cultura en las muchas materias que estudian?

Profesora A: La idea de integrar su forma de vida en la enseñanza es algo que nunca se me había ocurrido antes, pero puedo ver el valor de hacerlo ahora. Si se hiciera esto, la escuela se convertiría en un entorno mejorado en el que todos los estudiantes podrían estudiar. Los estudiantes tendrían un mayor respeto por su cultura y la de aquellos alumnos o personas que son diferentes a ellos, y el alumnado gitano tendría un sentido más claro de quiénes son como pueblo. Si los estudiantes pueden reconocer aspectos de sí mismos en los materiales de clase que están utilizando, creo que esto los animaría a interesarse más en sus estudios.

Doctoranda: Reconocer la importancia de la diversidad cultural es el primer paso en el proceso de hacer del aula un ambiente agradable para aprender. Me preguntaba si ha prestado alguna atención al uso de metodologías de enseñanza específicas que podrían ayudar a integrar a los estudiantes gitanos y fomentar su inclusión cultural y, si lo ha hecho, si ha considerado hacerlo o no. ¿Ha buscado alternativas?

Profesora A: A decir verdad, no he estudiado mucho sobre métodos o enfoques educativos específicos que promuevan la diversidad racial y cultural en el aula. La instrucción del contenido y la promoción de la mejora de las habilidades del idioma inglés de los estudiantes han sido mis enfoques principales. Independientemente, lo que me has enseñado y demostrado implementando la metodología Design for Change al igual que la Enseñanza Culturalmente Receptiva han despertado mi interés y me han hecho tomar nota de este tema. Me intriga la perspectiva de aprender más sobre estas estrategias e incluso implementar algunas de ellas en mi propio enfoque del aula.

Doctoranda: En la metodología *DFC* se alienta a los estudiantes a tomar la iniciativa, a que examinen su entorno y su comunidad en busca de problemas y que, en consecuencia, sean ellos mismos quienes tomen las riendas y generen soluciones reales. Por otro lado, el profesorado que lleva al aula en enfoque pedagógico conocido como Culturally Responsive Teaching, intentan incluir las experiencias culturales específicas de sus alumnos en el plan de estudios. Creo que todos los alumnos del centro, pero particularmente los estudiantes gitanos, se beneficiarían del uso de estas metodologías. Creo que esto sería muy útil para ellos. Entremos un poco más en los detalles de cómo puede usar estas actividades en el aula de referencia y adaptarlas a todo el alumnado.

Sección B: Cuestiones relacionadas con *DFC* y *CRT*

Para comenzar, el marco Design for Change inspira a los estudiantes a identificar y tomar medidas sobre los problemas urgentes que enfrenta la sociedad. Puede ayudar creando un entorno seguro en el que los estudiantes gitanos puedan compartir sus puntos de vista al igual que sus experiencias. Sería interesante poder crear en el aula o en el centro educativo un espacio para que puedan comunicar sus pensamientos y sentimientos acerca de las lecciones que están recibiendo y animarlos a participar. Incorporar aspectos culturales haciendo que los estudiantes cuenten las historias y experiencias que han tenido. Esto no solo hace que el alumnado se sienta mejor recibido en el aula, sino que también contribuye a una mejora general en la calidad de su educación.

Por otro lado, el *CRT* permite incluir diversas experiencias culturales de los estudiantes en el proceso general de aprendizaje. Si está enseñando inglés a alumnado procedente de diferentes culturas, puede leer literatura, poemas o documentos históricos que hablen sobre la forma de vida de los gitanos o los problemas de otras comunidades oprimidas. Es beneficioso incluir una variedad de literatura por dos razones: primero, confirma las identidades del alumnado gitano, y segundo, los expone mientras que enriquece su comprensión de los orígenes culturales de otras personas.

Doctoranda: ¿Cómo cree que estas tácticas podrían mejorar no solo sus métodos de enseñanza sino también la dinámica del aula de referencia donde trabaja?

Profesora A: Creo que la implementación de estas estrategias proporcionaría el potencial para mejorar significativamente tanto el ambiente de las clases como mi propio crecimiento profesional como profesora de inglés. Con la metodología Design for Change, podría intentar inspirar a todos y cada uno de mis alumnos, incluso a los gitanos, y conseguir que tomaran parte activa en su propia educación. En consecuencia, aumentaría el interés y la participación de los estudiantes, así como su impresión de cuánto control tienen sobre su propio aprendizaje.

Doctoranda: Y, ¿Cuál es tu opinión acerca del modelo metodológico *CRT*?

Profesora A: En cuanto a la implementación del *CRT*, creo que un mayor número de estudiantes tendría la sensación de que son valorados y bienvenidos en el aula. Tal y

como he podido ver en las clases en las que has incorporado la cultura gitana como hilo conductor de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Haría posible que los estudiantes de todos los orígenes tuvieran una sensación de seguridad e inclusión. Como consecuencia de esto, los lazos que los estudiantes gitanos tienen con sus compañeros de clase pueden fortalecerse, lo que conlleva a un ambiente más agradable en el aula.

Doctoranda: Totalmente de acuerdo. El uso de estas estrategias no solo ayudará a los alumnos gitanos, sino que también mejorará la dinámica general del aula y el rendimiento de los estudiantes.

¿Hay algo más que quieras decir sobre tus interacciones con el alumnado gitanos o tu opinión sobre la integración de las minorías étnicas en la educación antes de terminar esta entrevista?

Profesora A: Quiero resaltar que, al reflexionar sobre esta conversación, me ha quedado claro como de crucial es la inclusión y la integración cultural en la escuela. Y en este Instituto en Particular. Soy consciente de que, como docente, es fundamental para mí confrontar mis propios prejuicios y esforzarme por brindar un ambiente de apoyo a todos los alumnos, independientemente de su origen cultural. El trabajo que estás haciendo en mi clase con mis alumnos me inspira a conocer nuevos enfoques pedagógicos, trabajar con mis compañeros y buscar oportunidades de crecimiento profesional que me ayuden a satisfacer mejor las diversas necesidades de mis alumnos.

Doctoranda: Esa es una gran idea, Profesora A. Un primer paso fundamental para fomentar un entorno de aprendizaje inclusivo y estimulante es reconocer el valor de la inclusión y comprometerse con el desarrollo personal y profesional. Su compromiso con este proyecto sin duda tendrá un impacto en la vida de sus alumnos. Le agradezco que haya hablado conmigo hoy y que haya compartido sus ideas y experiencias.

Profesora A: Agradezco mucho el trabajo que estás haciendo con estos niños y estas niñas, al igual que todo el tiempo que les estás dedicando. Sobre todo, sabiendo que trabajas a tiempo completo y que estás esperando un bebé. Por mi parte, darte las gracias por darme la oportunidad de pensar críticamente sobre mis métodos de enseñanza, ya que el diálogo ha sido muy enriquecedor. ¡Gracias!

Entrevista 2

Doctoranda: Buenos días, Sra. Directora. Le agradezco que me dedique unos minutos. Me gustaría hablar con usted sobre su punto de vista sobre la investigación-acción en el aula que estoy desarrollando para mi tesis doctoral acerca de la integración de las minorías étnicas en la educación. Me gustaría saber cuál es su percepción sobre el alumnado gitano en el centro.

Sra. Directora: Buenos días. Agradezco que me tengas en cuenta a la hora de conocer mejor la realidad de nuestro centro. Sobre todo, en lo relativo al alumnado de etnia gitana. Para ser honesta, entre nuestro profesorado hay opiniones diversas sobre si debiesen o no estar adscritos a este centro educativo. Como sabrás somos también un centro especial para alumnado con NEE, específicamente deficiencias motoras, y tener que – además – incluir etnias minoritarias... hace el trabajo del profesorado muy complicado. Dar respuestas a las necesidades de todo el alumnado es difícil. Y en el caso de los alumnos gitanos hay una clara falta de motivación por su parte que se acaba traduciendo en una falta de interés y motivación por parte del profesorado. Debido a estas dificultades, algunos profesores prefieren enviar a estos alumnos a sesiones de refuerzo, en lugar de mantenerlos en el aula de referencia. Sin embargo, es mi deber como directora asegurarme de que todos los niños tengan acceso a la educación en igualdad de oportunidades.

Doctoranda: Muchas gracias por la sinceridad de sus palabras y por describir claramente que es lo que está pasando en el centro con el alumnado gitano. Es fundamental reconocer dichas preocupaciones. ¿Qué dificultades cree que presenta el entorno educativo del IES Rafael Dieste para los estudiantes gitanos?

Sra. Directora: Las dificultades, sin embargo, provienen principalmente de limitaciones de disciplina, así como limitaciones culturales y falta de motivación por aprender. Numerosos alumnos gitanos provienen de entornos bastante diferentes a los de la mayoría de los alumnos, lo que puede causar problemas de comunicación y marginación social. Su bajo dominio de las normas también dificulta su buen comportamiento en el aula y dificulta su desarrollo académico.

Doctoranda: Soy consciente de que los obstáculos que menciona pueden ser difíciles tanto para la comunidad escolar como para el alumnado. No obstante, como defensora de la diversidad y la inclusión, estoy segura de que incluir culturas minoritarias en el plan de estudios puede ayudar a estos alumnos a aprender e integrarse. ¿Qué opina sobre incluir la cultura gitana en el currículo?

Sra. Directora: Desde hace varios años – antes de que fuera directora – se ha tenido en cuenta la realidad de la diversidad cultural de nuestro alumnado. Y en todos los documentos oficiales del centro se hace referencia al alumnado gitano y al barrio de “O Portiño” del que proceden la mayoría de estos alumnos. De hecho, en mayo de 2019, se incluyó la cultura gitana en el plan de Concreción Curricular del Centro. Sin embargo, quizá nos hemos concentrado más en asegurarme de que se cumplan los criterios académicos. No obstante, creo que crear una atmósfera de aprendizaje más acogedora, podría reducir las diferencias entre el alumnado gitano y sus compañeros.

Doctoranda: Estoy totalmente de acuerdo con usted. Creando esa atmósfera más acogedora podemos fomentar la comprensión, el respeto y la empatía mientras acercamos al alumnado en condiciones de igualdad. Además, poder darles la oportunidad a los alumnos gitanos de que sientan que su cultura, su historia y ellos mismos son apreciados mejorará, sin duda, su experiencia educativa en el centro. ¿De qué forma cree que sería posible ayudar al profesorado a integrar con éxito al alumnado gitano en el aula de referencia en base a los desafíos actuales de los que ya hemos hablado?

Directora: En mi opinión, creo que sería útil proporcionar oportunidades de crecimiento profesional y capacitación al profesorado mediante su formación en cursos. Incluso, quizá, solicitando apoyo a la Consellería de Educación para crear una formación específica en base a las necesidades de nuestro profesorado en relación con el alumnado gitano que estudia en nuestro centro.

Doctoranda: Agradezco que reconozca la importancia del crecimiento y la capacitación profesional de los docentes. ¿Qué iniciativas, en su opinión como directora, se pueden poner en marcha para fomentar una actitud más inclusiva hacia **el alumnado gitano dentro de la comunidad educativa?**

Directora: Cambiar las actitudes es una tarea difícil... Y como hemos hablado en otras veces... Hay ciertos estereotipos que ya están fosilizados en nuestra sociedad. Por ese motivo creo que realizar seminarios o invitar a ponentes a hablar sobre la cultura y la historia de la comunidad gitana podría ayudar a desmentir malentendidos y prejuicios dentro de nuestra comunidad educativa. En ocasiones organizamos talleres en los que participa la sede del Secretariado Gitano. Sin embargo, estas formaciones están dirigidas al alumnado gitano más que a la comunidad escolar a un nivel más global. Quizá haya que cambiar el enfoque de esas formaciones y hacer algo común para todos.

Doctoranda: He podido asistir a varias de esos talleres de los que habla y sí, están dirigidos al alumnado gitano del centro. El trasfondo de los seminarios es positivo, pues intentan convencer al alumnado que hay alternativas positivas para ellos si se esfuerzan y estudian. Sin embargo, no estoy del todo de acuerdo con la intención de estos seminarios. Ya que tengo la sensación de que se le dice a la comunidad gitana que tiene que esforzarse para encajar en un molde hecho para la mayoría del alumnado. Una mayoría que representa la cultura “blanca” mayoritaria de nuestro país. Cuando, en realidad, creo que el trabajo debería involucrar a toda la comunidad educativa.

Directora: En ese caso, quizá repensar esos seminarios sea una forma de acercar al alumnado general y al profesorado a la cultura gitana. Y, en consecuencia, lo más beneficioso para el centro. Gracias por haber elegido nuestro centro para llevar a cabo tu investigación. Sin duda, no aportará muchos beneficios.

Doctoranda: Gracias a vosotros por seguir recibíendome siempre con los brazos abiertos. Para mí es un placer estar aquí y colaborar con vosotros.

ANEXO VIII: ENCUESTA INTERMEDIA – INFORME INTERMEDIO

Informe intermedio de la investigación:

Section 1: Demographic Information					
Gender: [Male/Female/Prefer not to say]					
Age: [12/13/14]					
Section 2: Perceptions of Cultural Inclusion					
Please rate each statement on a scale of 1 to 5, where 1 represents "strongly disagree" and 5 represents "strongly agree."					
	1	2	3	4	5
I feel included when interacting with students from different cultures. <i>Me siento incluido cuando interactúo con estudiantes de diferentes culturas.</i>					
I believe that students from different cultures are treated fairly at our school. <i>Creo que los estudiantes de diferentes culturas reciben un trato justo en nuestra escuela.</i>					
I have a good understanding of different cultures, including ethnic minority cultures. <i>Tengo una buena comprensión de diferentes culturas, incluidas las culturas de minorías étnicas.</i>					
I feel comfortable expressing my own cultural background at school. <i>Me siento cómodo expresando mis propios antecedentes culturales en la escuela.</i>					
I have witnessed instances of discrimination or prejudice against students from different cultures. <i>He sido testigo de casos de discriminación o prejuicio contra estudiantes de diferentes culturas.</i>					
I feel that the school promotes cultural diversity and inclusion. <i>Siento que la escuela promueve la diversidad cultural y la inclusión.</i>					
I feel respected and valued for my cultural identity at school. <i>Me siento respetado y valorado por mi identidad cultural en la escuela.</i>					
I feel comfortable discussing cultural differences with my classmates and teachers. <i>Me siento cómodo discutiendo las diferencias culturales con mis compañeros y maestros.</i>					
I have participated in activities or events that celebrate cultural diversity at school. <i>He participado en actividades o eventos que celebran la diversidad cultural en la escuela.</i>					
I have friends from different cultural backgrounds. <i>Tengo amigos de diferentes orígenes culturales.</i>					
I am interested in learning about the traditions and customs of different cultures. <i>Estoy interesado en aprender sobre las tradiciones y costumbres de diferentes culturas.</i>					
I feel that my cultural heritage is appreciated and acknowledged by the school community. <i>Siento que mi herencia cultural es apreciada y reconocida por la comunidad escolar.</i>					
I believe that cultural diversity enhances the overall learning environment. <i>Creo que la diversidad cultural mejora el entorno general de aprendizaje.</i>					
I feel supported in embracing and exploring different cultural perspectives. <i>Me siento apoyada para abrazar y explorar diferentes perspectivas culturales.</i>					
I am aware of any support programs or resources available to students from different cultures. <i>Conozco cualquier programa de apoyo o recursos disponibles para estudiantes de diferentes culturas.</i>					

I feel that students from different cultures are represented in school decision-making processes. <i>Siento que los estudiantes de diferentes culturas están representados en los procesos de toma de decisiones escolares.</i>					
I have received education on cultural sensitivity and inclusion at school. <i>He recibido educación sobre sensibilidad cultural e inclusión en la escuela.</i>					
I believe that cultural inclusion positively impacts the social dynamics of our school. <i>Creo que la inclusión cultural impacta positivamente en la dinámica social de nuestra escuela.</i>					
I feel safe and protected from discrimination or harassment based on my cultural background. <i>Me siento seguro y protegido contra la discriminación o el acoso por mi origen cultural.</i>					
I feel that there is equal access to opportunities for students from different cultures. <i>Siento que hay igualdad de acceso a oportunidades para estudiantes de diferentes culturas.</i>					
I have experienced positive interactions and friendships with students from ethnic minority cultures. <i>He experimentado interacciones positivas y amistades con estudiantes de culturas de minorías étnicas.</i>					
I am aware of the contributions of different cultures to our society. <i>Soy consciente de las contribuciones de las diferentes culturas a nuestra sociedad.</i>					
I believe that teachers and staff are knowledgeable about cultural diversity and inclusion. <i>Creo que los maestros y el personal conocen la diversidad cultural y la inclusión.</i>					
I feel encouraged to challenge stereotypes and biases related to cultural differences. <i>Me siento animado a desafiar los estereotipos y prejuicios relacionados con las diferencias culturales.</i>					
I feel that the curriculum includes diverse perspectives and experiences from different cultures. <i>Siento que el currículo incluye diversas perspectivas y experiencias de diferentes culturas.</i>					
I feel that cultural inclusion is a priority at our school. <i>Siento que la inclusión cultural es una prioridad en nuestra escuela.</i>					
I believe that cultural inclusion prepares us for a globalized world. <i>Creo que la inclusión cultural nos prepara para un mundo globalizado.</i>					
I am aware of any efforts made by the school to address cultural inclusion issues. <i>Estoy al tanto de cualquier esfuerzo realizado por la escuela para abordar los problemas de inclusión cultural.</i>					
I feel comfortable reporting any incidents of cultural discrimination or prejudice to school authorities. <i>Me siento cómodo informando cualquier incidente de discriminación cultural o prejuicio a las autoridades escolares.</i>					
I have actively participated in promoting cultural inclusion at our school. <i>He participado activamente en la promoción de la inclusión cultural en nuestra escuela.</i>					
Section 3: Experience with Ethnic Minority Cultures					
Have you had the opportunity to interact with students from ethnic minority cultures (e.g., gypsies) at school? <i>¿Ha tenido la oportunidad de interactuar con estudiantes de culturas étnicas minoritarias (p. ej., gitanos) en la escuela?</i> [Yes/No]					
If yes, please briefly describe your experiences and interactions. If no, you may skip this question. <i>En caso afirmativo, describa brevemente sus experiencias e interacciones. Si no, puede omitir esta pregunta.</i>					

Section 4: Knowledge of Gypsy Culture					
1 2 3 4 5 (1 Not familiar at all - Very familiar)	1	2	3	4	5
How familiar are you with the culture and traditions of the gypsy community? <i>¿Qué tan familiarizado está con la cultura y las tradiciones de la comunidad gitana?</i>					
Have you ever learned about the history and contributions of the gypsy community in your classes? <i>¿Alguna vez has aprendido sobre la historia y las contribuciones de la comunidad gitana en tus clases?</i> [Yes/No/Not sure]					
Can you name any important cultural practices or traditions associated with the gypsy community? <i>¿Puede nombrar algunas prácticas culturales o tradiciones importantes asociadas con la comunidad gitana?</i>					
Do you believe that there are common misconceptions or stereotypes about the gypsy community? <i>¿Crees que existen conceptos erróneos o estereotipos comunes sobre la comunidad gitana?</i> [Yes/No/Not sure]					
If yes, please provide examples of misconceptions or stereotypes you are aware of. <i>En caso afirmativo, proporcione ejemplos de conceptos erróneos o estereotipos que conozca.</i>					
Would you be interested in learning more about the gypsy culture and its history? <i>¿Te interesaría saber más sobre la cultura gitana y su historia?</i> [Yes/No/Not sure]					
Section 5: Suggestions for Improving Cultural Inclusion					
In your opinion, what could the school do to improve cultural inclusion and understanding among students? Please provide specific suggestions or ideas. <i>En su opinión, ¿qué podría hacer la escuela para mejorar la inclusión cultural y el entendimiento entre los estudiantes? Proporcione sugerencias o ideas específicas.</i>					
Section 6: Importance of Dealing with Ethnic Minorities and Gypsy Culture in English Language Teaching					
Please answer the following questions regarding the relevance of incorporating ethnic minorities and gypsy culture into English language teaching.					
Do you think it is important for English language learners to learn about the culture and traditions of ethnic minorities, including the gypsy community? <i>¿Cree que es importante que los estudiantes de inglés aprendan sobre la cultura y las tradiciones de las minorías étnicas, incluida la comunidad gitana?</i> [Yes/No/Not sure]					
How do you think learning about the culture and traditions of ethnic minorities, including the gypsy community, can benefit English language learners? <i>¿Cómo cree que aprender sobre la cultura y las tradiciones de las minorías étnicas, incluida la comunidad gitana, puede beneficiar a los estudiantes de inglés?</i>					
a) Enhancing cultural understanding and empathy					
b) Broadening perspectives and promoting diversity					
c) Fostering inclusive language learning environments					
d) Developing intercultural communication skills					

e) Encouraging tolerance and combating stereotypes f) Other (please specify) _____
Have you ever been exposed to or studied any aspects of the gypsy culture within your English language classes? <i>¿Alguna vez has estado expuesto o has estudiado algún aspecto de la cultura gitana en tus clases de inglés?</i> [Yes/No/Not sure]
If yes, please provide examples of how the gypsy culture was integrated into your English language classes. If no or not sure, you may skip this question. <i>En caso afirmativo, proporcione ejemplos de cómo se integró la cultura gitana en sus clases de inglés. Si no o no está seguro, puede omitir esta pregunta.</i>
In your opinion, should English language teaching materials include topics or resources related to ethnic minorities and gypsy culture? <i>En su opinión, ¿los materiales didácticos del idioma inglés deberían incluir temas o recursos relacionados con las minorías étnicas y la cultura gitana?</i> [Yes/No/Not sure]
What potential challenges or concerns do you foresee in incorporating ethnic minorities and gypsy culture into English language teaching? <i>¿Qué posibles desafíos o preocupaciones prevé en la incorporación de las minorías étnicas y la cultura gitana en la enseñanza del idioma inglés?</i>
How can English language teachers effectively address these challenges and promote understanding and respect for ethnic minorities and gypsy culture within the classroom? <i>¿Cómo pueden los profesores de inglés abordar estos desafíos de manera efectiva y promover la comprensión y el respeto por las minorías étnicas y la cultura gitana dentro del aula?</i>
Do you believe that incorporating ethnic minorities and gypsy culture in English language teaching can contribute to a more inclusive and comprehensive educational experience? <i>¿Cree que la incorporación de las minorías étnicas y la cultura gitana en la enseñanza del idioma inglés puede contribuir a una experiencia educativa más inclusiva e integral?</i> [Yes/No/Not sure]
Section 7: During the Research and Implementation of the methodology
Please answer the following questions regarding the research and implementation of the Design for Change educative methodology to foster the inclusion of Gypsy students. Your feedback will help us evaluate the effectiveness of this approach.
Are you aware that the school is implementing the Design for Change educative methodology to foster the inclusion of Gypsy students? <i>¿Sabes que el colegio está implantando la metodología educativa Design for Change para fomentar la inclusión del alumnado gitano?</i> [Yes/No/Not sure]
If yes, please briefly describe your understanding of the Design for Change methodology and how it aims to promote the inclusion of Gypsy students. If no or not sure, you may skip this question. <i>En caso afirmativo, describa brevemente su comprensión de la metodología Design for Change y cómo pretende promover la inclusión de los estudiantes gitanos. Si no o no está seguro, puede omitir esta pregunta.</i>

<p>Have you personally participated in any activities or projects related to the Design for Change methodology during the research period? <i>¿Ha participado personalmente en alguna actividad o proyecto relacionado con la metodología Design for Change durante el periodo de investigación?</i> [Yes/No/Not sure]</p>
<p>If yes, please describe your experience with the Design for Change activities or projects. If no or not applicable, you may skip this question. <i>En caso afirmativo, describa su experiencia con las actividades o proyectos de Design for Change. Si no o no corresponde, puede omitir esta pregunta.</i></p>
<p>In your opinion, how has the Design for Change methodology contributed to fostering the inclusion of Gypsy students at our school? Please provide specific examples or observations. <i>En tu opinión, ¿cómo ha contribuido la metodología Design for Change a fomentar la inclusión del alumnado gitano en nuestro colegio? Proporcione ejemplos u observaciones específicos.</i></p>
<p>What challenges, if any, have you encountered during the implementation of the Design for Change methodology? How do you think these challenges can be addressed? <i>¿Qué desafíos, si los hubo, ha encontrado durante la implementación de la metodología Design for Change? ¿Cómo crees que se pueden abordar estos desafíos?</i></p>
<p>Section 8: Additional Comments</p>
<p>Do you have any additional comments or thoughts on the topic of cultural inclusion at our school? If yes, please briefly provide your comments and thoughts on this topic. <i>¿Tiene algún comentario o pensamiento adicional sobre el tema de la inclusión cultural en nuestra escuela? En caso afirmativo, proporcione brevemente sus comentarios y pensamientos sobre este tema.</i></p>
<p>Do you have any additional comments or thoughts on the importance of dealing with ethnic minorities and gypsy culture as part of the teaching of English as a foreign language? <i>¿Tiene algún comentario o idea adicional sobre la importancia de tratar con las minorías étnicas y la cultura gitana como parte de la enseñanza del inglés como lengua extranjera?</i></p>

[ENG]

The same survey instrument would be used at three different time points: before the research began, during the research process, and after the research has been completed. This approach allows for the assessment of any changes or trends in students' perceptions and experiences of cultural inclusion over time. By collecting data at multiple time points, we aim to gain a comprehensive understanding of the impact and effectiveness of any interventions or initiatives implemented during the research period. Your participation in all three survey administrations will provide valuable insights into the evolution of cultural inclusion at IES Rafel Dieste.

Thank you for your continued involvement in this research.

[SP]

El mismo instrumento de encuesta se usará en tres momentos diferentes: antes de que comenzara la investigación, durante el proceso de investigación y después de que se haya completado la investigación. Este enfoque permite la evaluación de cualquier cambio o tendencia en las percepciones y experiencias de inclusión cultural de los estudiantes a lo largo del tiempo. Al recopilar datos en múltiples momentos, nuestro objetivo es obtener una comprensión integral del impacto y la eficacia de cualquier intervención o iniciativa implementada durante el período de investigación. Su participación en las tres administraciones de la encuesta proporcionará información valiosa sobre la evolución de la inclusión cultural en el IES Rafel Dieste. Gracias por su continua participación en esta investigación.

ANEXO IX: UNA ENTREVISTA CON UNA ALUMNA GITANA PARTICIPANTE EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA DFC Y CRT

Doctoranda: ¡Buenos días! En primer lugar, gracias por aceptar ser entrevistada como parte de mi investigación sobre la inclusión del alumnado gitano. Para respetar tu privacidad, me referiré a ti como Estudiante X a lo largo de esta entrevista.

Estudiante X: Gracias por dejarme participar. Al principio, cuando conté en casa que quería formarte parte de tu investigación, pero de forma anónima a mis padres no les gustó demasiado. Pero después, cuando le expliqué a mi madre que en clase estabas hablándonos de la historia del pueblo gitano, cambió de idea.

Doctoranda: Se que no debe haber sido fácil y más siendo mujer. Pero te agradezco mucho el esfuerzo que estás haciendo. Ahora bien, me gustaría conocer tu experiencia en el centro como alumna gitana. ¿Podrías compartir conmigo tus como te sientes estudiando aquí?

Estudiante X: Ser un estudiante gitano en esta escuela no siempre es fácil. A menudo me siento como un extraterrestre. Mis compañeros y también algunos profesores me tratan de manera diferente por ser gitana. Ellos dicen que no es de esa forma, pero yo lo siento así. Y veo ese mismo trato con otros compañeros que también vienen del Portiño y que son gitanos. Creo que esos prejuicios han afectado a mi forma de verme y la forma en la que me dirijo a ellos. Es como si estuviera enfadada todo el tiempo.

Doctoranda: ¿Quieres decir que estás a la defensiva?

Estudiante X: No entiendo muy bien que quieres decir con eso.

Doctoranda: Significa que siempre estás pendiente de cualquier “ataque” que puedas recibir de tu entorno para poder defenderte. Ya sea verbal o físicamente. Respondiendo con una mala contestación, mirando mal... porque te da coraje sentir que las personas con las que convives creen que eres inferior a los demás.

Estudiante X: Esa es la palabra. Me da coraje.

Doctoranda: Llevo desde el curso 2014-2015 viniendo a este instituto. Y siempre que vengo me gusta estar en contacto con el alumnado gitano. Y cuando les pregunto por su

experiencia, la respuesta siempre es la misma. Y me preocupa mucho que esa siempre sea la respuesta. Estoy aquí para aprender de vuestras experiencias y buscar formas de hacer que el entorno escolar sea más inclusivo... ¿Qué cambios o mejoras crees que te harían sentir que perteneces a la comunidad escolar?

Estudiante X: Creo que lo más importante para mi sería que hubiera más comprensión y respecto por mi cultura. Hay muchos estereotipos. Y a principio de curso cuando entramos en clase y los tutores ven que tienen alumnos gitanos se echan las manos a la cabeza. En plan, ¿yo que voy a hacer con esto?

Doctoranda: ¿A qué te refieres?

Estudiante X: Me refiero a que parece que ya saben como va a ser nuestro futuro. Si eres chica sin estudios, casada a los 16 y con hijos antes de los 18... Si eres chico, con un poco de suerte puedes acabar la eso. Sin embargo, no se dan cuenta de que han tenido un alumno gitano en 2º de bachillerato que ahora estudia la carrera de derecho. A lo mejor cuando un niño o una niña gitana entra en sus clases deberían pensar en ese alumno que si que conocen y que se ha esforzado. Todos podemos ser como él.

Doctoranda: Se muy bien de quién hablas. Fue “Romeo” en la obra de teatro que hicimos en 2015 para celebrar el Día Internacional del Pueblo Gitano. Ni te imaginas lo que lloré cuando pasados 2 cursos volví al colegio y me dijeron que había aprobado 4 de la ESO y que empezaría bachillerato. Al año siguiente, empecé mi investigación.

Volviendo a la pregunta de antes, ¿qué otros cambios necesitarías para sentirte incluida en el centro?

Estudiante X: Siento que muchas veces se burlan de nuestras tradiciones. Incluso de nuestra lengua. A veces entre nosotros usamos palabras propias del caló, a veces para que no nos entiendan, aunque ya sé que no está muy bien, y otras porque nos salen de forma natural. Como cuando decimos que algo nos da vergüenza y decimos “me da lache”. Luego los payos usan esas palabras y no se si lo hacen por bien o por burlarse. Por eso creo que la incorporación de nuestra cultura a las clases nos ayudaría a los gitanos a ver que se valora nuestra herencia cultural.

Doctoranda: Lo que comentas es totalmente comprensible. ¿Qué otras cosas crees que sería necesarias?

Estudiante X: Alguien que nos apoye. Una figura de apoyo dentro del cole. Y que no sea siempre el profesor de religión evangélica que viene 2 veces a la semana. Debería ser una persona que esté aquí siempre para que cuando haya conflictos por diferencias culturales nos pueda ayudar. Una persona que sirva de puente entre los alumnos y los profesores.

Doctoranda: ¿Una persona de apoyo solo para los alumnos gitanos?

Estudiante X: Si... o no. No sé. Puede que no solo para los gitanos, pero para los alumnos que son de otras culturas. Para los que son inmigrantes también. He visto profesores hacer comentarios racistas a compañeros de color.

Doctoranda: Gracias por compartir tu opinión conmigo. Sin duda, es de vital importancia que la cultura de todos los alumnos sin importar su procedencia sea respetada y celebrada. Y que dentro del departamento de orientación existan sistemas de apoyo para ayudar a la comunidad educativa a comprender las particularidades de cada cultura.

En términos académicos, ¿cómo crees que afectan estos aspectos a tus notas? ¿Hay algún desafío específico que dificulte que aprendas?

Estudiante X: Académicamente, tengo dificultades. El inglés no se me da bien y me cuesta entender las explicaciones de la profe y expresarme. No sé, siento que los alumnos gitanos no recibimos suficiente apoyo y que lo fácil cuando no respondemos como ellos quieren es mandarnos a clases de refuerzo. Es frustrante porque realmente quiero aprender y tener éxito, pero me encuentro barreras continuamente.

Doctoranda: Entiendo que, al tratarse de una lengua extranjera, el idioma puede ser un obstáculo a la hora de aprender. Por eso sería necesario que los profesores fueran conscientes de tus necesidades y tuvieras un apoyo directo en clase, sin tener que ir a clase de refuerzo durante las sesiones de inglés. En un escenario ideal, ¿cómo imaginarías que los profesores pudieran solucionar estos problemas para que tuvieras buenas notas?

Estudiante X: Sería muy útil si los maestros pudieran proporcionarme apoyo lingüístico adicional, como explicaciones adicionales o ayudas visuales para mejorar la comprensión. Un enfoque más paciente y comprensivo marcaría una gran diferencia. Sentirme apoyada por los profesores, sentirme cómoda haciendo preguntas o buscando aclaraciones, aumentaría mi confianza y motivación. Además, quiero verme reflejada en los libros de texto. Mi cultura no aparece en los libros.

Entrevistador: Creo que todas tus sugerencias son más que entendibles. El “problema” por llamarlo de alguna forma, es conseguir ese cambio. Pero creo que ahora que hemos empezado a trabajar con Design for Change y Culturally Responsive Teaching estamos en el camino... o, al menos, acercándonos al camino correcto. ¿Hay algo más que te gustaría compartir sobre tu experiencia como estudiante gitana?

Estudiante X: Me gustaría decir que cada estudiante, independientemente de su origen cultural, merece la misma oportunidad de prosperar en la educación. Espero que muy pronto el instituto pueda celebrar nuestra cultura y romper las barreras que impiden la verdadera inclusión.

ANEXO X: Entrevista bajo el formato “Grupo de discusión” a todo el alumnado participante en la implementación de la metodología *DFC* y *CRT*

Doctoranda: ¡Buenos días a todos! Gracias por participar en esta mesa redonda. Como parte de mi investigación sobre la inclusión de las minorías étnicas en la educación, estoy encantada de tener esta oportunidad de escuchar vuestros pensamientos y experiencias. Comencemos hablando de la importancia de la inclusión y la diversidad en la educación, en concreto en lo que respecta a la comunidad gitana. ¿A quién le gustaría compartir sus pensamientos?

Estudiante 1: Ahora que hemos trabajado con la metodología *DFC* puedo decir que la inclusión y la diversidad son vitales en la educación porque fomentan un entorno de aprendizaje rico en el que se valoran las diferentes perspectivas y experiencias. Al abrazar a la comunidad gitana y su cultura, podemos crear una comunidad escolar más inclusiva y tolerante.

Estudiante 2: Todos los estudiantes deben sentirse bienvenidos y apoyados en nuestro instituto. Al promover la comprensión y el respeto por las diversas culturas, podemos acabar con los estereotipos y las barreras que dificultan el aprendizaje y crear un entorno educativo inclusivo.

Doctoranda: Gracias por compartir con nosotros vuestra opinión. Ahora, analicemos los desafíos a los que nos hemos tenido que enfrentar mientras poníamos en práctica la metodología *DFC* y *CRT* para la inclusión de vuestros compañeros y compañeras de etnia gitana. ¿Qué pensáis?

Estudiante 3: Uno de los desafíos que he notado es la falta de comprensión y los conceptos erróneos sobre la comunidad gitana. Muchos alumnos e incluso profesores tienen prejuicios que dificultan la integración de los alumnos gitanos en la comunidad escolar.

Estudiante 4: Como gitana estoy totalmente de acuerdo. Algunos alumnos tienden a aislarse nosotros, los gitanos, lo que nos lleva a la exclusión social dentro del instituto. Es importante promover la empatía y fomentar la interacción entre nosotros estudiantes para fomentar la inclusión.

Doctoranda: Gracias a todos por compartir vuestras opiniones. Es muy importante abordar estos desafíos y trabajar para crear un entorno más inclusivo. Ahora, analicemos las posibles estrategias e iniciativas que pueden promover la inclusión y la valoración de la cultura gitana en este instituto. ¿Algunas ideas?

Estudiante 6: Podemos organizar eventos de intercambio cultural donde los estudiantes puedan aprender sobre las tradiciones, la música y el arte gitano. Esto fomentaría la apreciación cultural y permitiría a los estudiantes gitanos compartir su herencia con el resto de la escuela.

Estudiante 7: Eso sería genial. Pero creo que también sería beneficioso incorporar la cultura gitana en el currículo. Incluir literatura, historia o arte de la comunidad gitana dentro del día a día de nuestras clases para ayudar a todos los estudiantes a comprender y apreciar mejor su cultura. Y no que sea una actividad que se organiza un día y luego nos olvidamos.

Estudiante 8: Los programas de tutoría entre pares también podrían ser útiles. Emparejar a los estudiantes gitanos con alumnos no gitanos puede contribuir a proporcionar orientación y crear un sentido de pertenencia.

Doctoranda: ¡Estas son excelentes sugerencias! Los eventos de intercambio cultural, la integración del plan de estudios y los programas de tutoría entre pares pueden contribuir a un entorno escolar más inclusivo. Por último, ¿qué papel creéis que podemos desempeñar cada uno de nosotros, como estudiantes, en la promoción de la inclusión y la comprensión?

Estudiante 9: Podemos empezar desafiando los estereotipos y los prejuicios. No quedarnos callados cuando veamos que hay ataques racistas a compañeros en clase. Es importante educar a nuestros compañeros sobre la comunidad gitana y fomentar una cultura de aceptación y respeto.

Estudiante 10: Ser inclusivo significa hacer un esfuerzo para incluir a todos. Podemos involucrar activamente a los estudiantes gitanos en actividades grupales, proyectos y clubes extracurriculares, asegurándonos de que se sientan valorados y parte de nuestra comunidad escolar.

Estudiante 11: También podemos practicar la empatía y la comprensión. Poniéndonos en el lugar de los estudiantes gitanos y reconociendo sus desafíos únicos, podemos apoyarlos emocional y académicamente.

Doctoranda: ¿Qué otras dificultades habéis observado a la hora de trabajar juntos?

Estudiante 12: Pues... lo que siempre os cansabais de repetir. Que ningún alumno de esta clase sabe respetar el turno de palabra. No sabemos escucharnos y queremos hablar todos a la vez. Y al final la clase se convierte en un gallinero.

Doctoranda: Tienes toda la razón. Y creo que tus compañeros están de acuerdo contigo.

Doctoranda: ¡Vuestras sugerencias son tan fantásticas como vosotros! Al tomar estos pasos proactivos, cada uno de nosotros puede contribuir a una comunidad escolar más inclusiva y solidaria. Quiero daros las gracias por recibirme tan bien en vuestra clase, por vuestra participación a lo largo de este proyecto, y por vuestra sinceridad hoy. Vuestras voces son fundamentales para dar forma al futuro de la educación. ¡Gracias a todos!

Estudiantes: ¡Gracias también! ¡Estamos emocionados de ser parte de este cambio y esperamos crear juntos una escuela más inclusiva y diversa!

ANEXO XI: ENCUESTA FINAL – INFORME FINAL DE LA INVESTIGACIÓN

Section 1: Demographic Information					
Gender: [Male/Female/Prefer not to say]					
Age: [12/13/14]					
Section 2: Perceptions of Cultural Inclusion					
Please rate each statement on a scale of 1 to 5, where 1 represents "strongly disagree" and 5 represents "strongly agree."					
	1	2	3	4	5
I feel included when interacting with students from different cultures. <i>Me siento incluido cuando interactúo con estudiantes de diferentes culturas.</i>					
I believe that students from different cultures are treated fairly at our school. <i>Creo que los estudiantes de diferentes culturas reciben un trato justo en nuestra escuela.</i>					
I have a good understanding of different cultures, including ethnic minority cultures. <i>Tengo una buena comprensión de diferentes culturas, incluidas las culturas de minorías étnicas.</i>					
I feel comfortable expressing my own cultural background at school. <i>Me siento cómodo expresando mis propios antecedentes culturales en la escuela.</i>					
I have witnessed instances of discrimination or prejudice against students from different cultures. <i>He sido testigo de casos de discriminación o prejuicio contra estudiantes de diferentes culturas.</i>					
I feel that the school promotes cultural diversity and inclusion. <i>Siento que la escuela promueve la diversidad cultural y la inclusión.</i>					
I feel respected and valued for my cultural identity at school. <i>Me siento respetado y valorado por mi identidad cultural en la escuela.</i>					
I feel comfortable discussing cultural differences with my classmates and teachers. <i>Me siento cómodo discutiendo las diferencias culturales con mis compañeros y maestros.</i>					
I have participated in activities or events that celebrate cultural diversity at school. <i>He participado en actividades o eventos que celebran la diversidad cultural en la escuela.</i>					
I have friends from different cultural backgrounds. <i>Tengo amigos de diferentes orígenes culturales.</i>					
I am interested in learning about the traditions and customs of different cultures. <i>Estoy interesado en aprender sobre las tradiciones y costumbres de diferentes culturas.</i>					
I feel that my cultural heritage is appreciated and acknowledged by the school community. <i>Siento que mi herencia cultural es apreciada y reconocida por la comunidad escolar.</i>					
I believe that cultural diversity enhances the overall learning environment. <i>Creo que la diversidad cultural mejora el entorno general de aprendizaje.</i>					
I feel supported in embracing and exploring different cultural perspectives. <i>Me siento apoyada para abrazar y explorar diferentes perspectivas culturales.</i>					
I am aware of any support programs or resources available to students from different cultures. <i>Conozco cualquier programa de apoyo o recursos disponibles para estudiantes de diferentes culturas.</i>					

I feel that students from different cultures are represented in school decision-making processes. <i>Siento que los estudiantes de diferentes culturas están representados en los procesos de toma de decisiones escolares.</i>					
I have received education on cultural sensitivity and inclusion at school. <i>He recibido educación sobre sensibilidad cultural e inclusión en la escuela.</i>					
I believe that cultural inclusion positively impacts the social dynamics of our school. <i>Creo que la inclusión cultural impacta positivamente en la dinámica social de nuestra escuela.</i>					
I feel safe and protected from discrimination or harassment based on my cultural background. <i>Me siento seguro y protegido contra la discriminación o el acoso por mi origen cultural.</i>					
I feel that there is equal access to opportunities for students from different cultures. <i>Siento que hay igualdad de acceso a oportunidades para estudiantes de diferentes culturas.</i>					
I have experienced positive interactions and friendships with students from ethnic minority cultures. <i>He experimentado interacciones positivas y amistades con estudiantes de culturas de minorías étnicas.</i>					
I am aware of the contributions of different cultures to our society. <i>Soy consciente de las contribuciones de las diferentes culturas a nuestra sociedad.</i>					
I believe that teachers and staff are knowledgeable about cultural diversity and inclusion. <i>Creo que los maestros y el personal conocen la diversidad cultural y la inclusión.</i>					
I feel encouraged to challenge stereotypes and biases related to cultural differences. <i>Me siento animado a desafiar los estereotipos y prejuicios relacionados con las diferencias culturales.</i>					
I feel that the curriculum includes diverse perspectives and experiences from different cultures. <i>Siento que el currículo incluye diversas perspectivas y experiencias de diferentes culturas.</i>					
I feel that cultural inclusion is a priority at our school. <i>Siento que la inclusión cultural es una prioridad en nuestra escuela.</i>					
I believe that cultural inclusion prepares us for a globalized world. <i>Creo que la inclusión cultural nos prepara para un mundo globalizado.</i>					
I am aware of any efforts made by the school to address cultural inclusion issues. <i>Estoy al tanto de cualquier esfuerzo realizado por la escuela para abordar los problemas de inclusión cultural.</i>					
I feel comfortable reporting any incidents of cultural discrimination or prejudice to school authorities. <i>Me siento cómodo informando cualquier incidente de discriminación cultural o prejuicio a las autoridades escolares.</i>					
I have actively participated in promoting cultural inclusion at our school. <i>He participado activamente en la promoción de la inclusión cultural en nuestra escuela.</i>					
Section 3: Experience with Ethnic Minority Cultures					
Have you had the opportunity to interact with students from ethnic minority cultures (e.g., gypsies) at school? <i>¿Ha tenido la oportunidad de interactuar con estudiantes de culturas étnicas minoritarias (p. ej., gitanos) en la escuela?</i> [Yes/No]					
If yes, please briefly describe your experiences and interactions. If no, you may skip this question. <i>En caso afirmativo, describa brevemente sus experiencias e interacciones. Si no, puede omitir esta pregunta.</i>					

Section 4: Knowledge of Gypsy Culture					
1	2	3	4	5	1 2 3 4 5 (1 Not familiar at all - Very familiar)
					How familiar are you with the culture and traditions of the gypsy community? <i>¿Qué tan familiarizado está con la cultura y las tradiciones de la comunidad gitana?</i>
					Have you ever learned about the history and contributions of the gypsy community in your classes? <i>¿Alguna vez has aprendido sobre la historia y las contribuciones de la comunidad gitana en tus clases?</i> [Yes/No/Not sure]
					Can you name any important cultural practices or traditions associated with the gypsy community? <i>¿Puede nombrar algunas prácticas culturales o tradiciones importantes asociadas con la comunidad gitana?</i>
					Do you believe that there are common misconceptions or stereotypes about the gypsy community? <i>¿Crees que existen conceptos erróneos o estereotipos comunes sobre la comunidad gitana?</i> [Yes/No/Not sure]
					If yes, please provide examples of misconceptions or stereotypes you are aware of. <i>En caso afirmativo, proporcione ejemplos de conceptos erróneos o estereotipos que conozca.</i>
					Would you be interested in learning more about the gypsy culture and its history? <i>¿Te interesaría saber más sobre la cultura gitana y su historia?</i> [Yes/No/Not sure]
Section 5: Suggestions for Improving Cultural Inclusion					
					In your opinion, what could the school do to improve cultural inclusion and understanding among students? Please provide specific suggestions or ideas. <i>En su opinión, ¿qué podría hacer la escuela para mejorar la inclusión cultural y el entendimiento entre los estudiantes? Proporcione sugerencias o ideas específicas.</i>
Section 6: Importance of Dealing with Ethnic Minorities and Gypsy Culture in English Language Teaching					
					Please answer the following questions regarding the relevance of incorporating ethnic minorities and gypsy culture into English language teaching.
					Do you think it is important for English language learners to learn about the culture and traditions of ethnic minorities, including the gypsy community? <i>¿Cree que es importante que los estudiantes de inglés aprendan sobre la cultura y las tradiciones de las minorías étnicas, incluida la comunidad gitana?</i> [Yes/No/Not sure]
					How do you think learning about the culture and traditions of ethnic minorities, including the gypsy community, can benefit English language learners? <i>¿Cómo cree que aprender sobre la cultura y las tradiciones de las minorías étnicas, incluida la comunidad gitana, puede beneficiar a los estudiantes de inglés?</i>
					a) Enhancing cultural understanding and empathy b) Broadening perspectives and promoting diversity c) Fostering inclusive language learning environments d) Developing intercultural communication skills e) Encouraging tolerance and combating stereotypes f) Other (please specify) _____

Have you ever been exposed to or studied any aspects of the gypsy culture within your English language classes? *¿Alguna vez has estado expuesto o has estudiado algún aspecto de la cultura gitana en tus clases de inglés?* [Yes/No/Not sure]

If yes, please provide examples of how the gypsy culture was integrated into your English language classes. If no or not sure, you may skip this question. *En caso afirmativo, proporcione ejemplos de cómo se integró la cultura gitana en sus clases de inglés. Si no o no está seguro, puede omitir esta pregunta.*

In your opinion, should English language teaching materials include topics or resources related to ethnic minorities and gypsy culture? *En su opinión, ¿los materiales didácticos del idioma inglés deberían incluir temas o recursos relacionados con las minorías étnicas y la cultura gitana?* [Yes/No/Not sure]

What potential challenges or concerns do you foresee in incorporating ethnic minorities and gypsy culture into English language teaching? *¿Qué posibles desafíos o preocupaciones prevé en la incorporación de las minorías étnicas y la cultura gitana en la enseñanza del idioma inglés?*

How can English language teachers effectively address these challenges and promote understanding and respect for ethnic minorities and gypsy culture within the classroom? *¿Cómo pueden los profesores de inglés abordar estos desafíos de manera efectiva y promover la comprensión y el respeto por las minorías étnicas y la cultura gitana dentro del aula?*

Do you believe that incorporating ethnic minorities and gypsy culture in English language teaching can contribute to a more inclusive and comprehensive educational experience? *¿Cree que la incorporación de las minorías étnicas y la cultura gitana en la enseñanza del idioma inglés puede contribuir a una experiencia educativa más inclusiva e integral?* [Yes/No/Not sure]

Section 7: During the Research and Implementation of the methodology

Please answer the following questions after the research on the Design for Change methodology has been completed.

In your opinion, did the implementation of the Design for Change methodology have a positive impact on the inclusion of Gypsy students at our school? *En tu opinión, ¿la implementación de la metodología Design for Change tuvo un impacto positivo en la inclusión del alumnado gitano en nuestro colegio?* [Yes/No/Not sure]

If yes, please describe the positive changes or improvements you observed or experienced regarding the inclusion of Gypsy students. *En caso afirmativo, describa los cambios positivos o las mejoras que observó o experimentó con respecto a la inclusión de los estudiantes gitanos.*

If no or not sure, please provide any suggestions or recommendations for enhancing the effectiveness of the Design for Change methodology in fostering the inclusion of Gypsy

students. *Si la respuesta es no o no está seguro, proporcione sugerencias o recomendaciones para mejorar la eficacia de la metodología Design for Change para fomentar la inclusión de los estudiantes gitanos.*

Section 8: Additional Comments

Do you have any additional comments or thoughts on the topic of cultural inclusion at our school? If yes, please briefly provide your comments and thoughts on this topic. *¿Tiene algún comentario o pensamiento adicional sobre el tema de la inclusión cultural en nuestra escuela? En caso afirmativo, proporcione brevemente sus comentarios y pensamientos sobre este tema.*

Do you have any additional comments or thoughts on the importance of dealing with ethnic minorities and gypsy culture as part of the teaching of English as a foreign language? *¿Tiene algún comentario o idea adicional sobre la importancia de tratar con las minorías étnicas y la cultura gitana como parte de la enseñanza del inglés como lengua extranjera?*

[ENG]

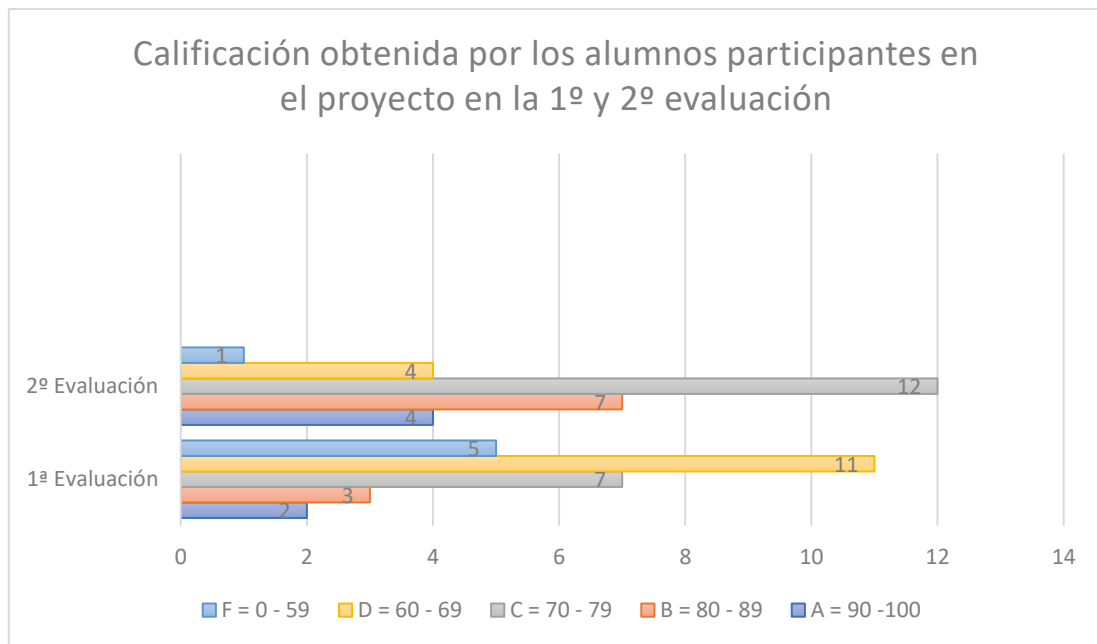
The same survey instrument would be used at three different time points: before the research began, during the research process, and after the research has been completed. This approach allows for the assessment of any changes or trends in students' perceptions and experiences of cultural inclusion over time. By collecting data at multiple time points, we aim to gain a comprehensive understanding of the impact and effectiveness of any interventions or initiatives implemented during the research period. Your participation in all three survey administrations will provide valuable insights into the evolution of cultural inclusion at IES Rafel Dieste.

Thank you for your continued involvement in this research.

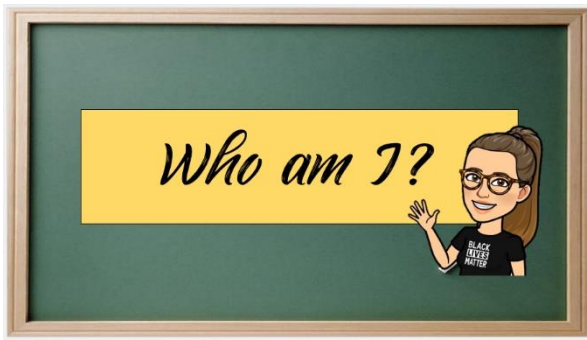
[SP]

El mismo instrumento de encuesta se usará en tres momentos diferentes: antes de que comenzara la investigación, durante el proceso de investigación y después de que se haya completado la investigación. Este enfoque permite la evaluación de cualquier cambio o tendencia en las percepciones y experiencias de inclusión cultural de los estudiantes a lo largo del tiempo. Al recopilar datos en múltiples momentos, nuestro objetivo es obtener una comprensión integral del impacto y la eficacia de cualquier intervención o iniciativa implementada durante el período de investigación. Su participación en las tres administraciones de la encuesta proporcionará información valiosa sobre la evolución de la inclusión cultural en el IES Rafel Dieste. Gracias por su continua participación en esta investigación.

ANEXO XII: Gráfica comparativa de las calificaciones obtenidas por los alumnos de inglés como Lengua Extranjeras en la 1ª Evaluación y la 2ª Evaluación



Anexo XIII: Materiales Didácticos creados para el trabajo en el aula con la Doctoranda



What's my name?

Jennifer	Jenifer
Yennifer	Jenifer

I am...

35	29
25	20

Where am I from?

Gdansk (Poland)	Birmingham (England)
Morro Bay (United States)	Oviedo (Spain)

What's my favorite food?

Spanish Omelet	Pineapple Pizza
Fish & Chips	Zurek

What's my favorite sport?

Football	Tennis
Figure Skating	Karate

What's my favorite book?

Harry Potter by J.K. Rowling	Lighthouse Keeping by Jeanette Winterson
The Great Gatsby by F. Scott Fitzgerald	Gypsy Ballads by Federico García Lorca


Do I have any pets?

Yes, a golden fish. His name is Maui.	No! I hate animals.
Yes! I have a dog, a cat and a donkey. Their names are Olaf, Symba and Niebieski.	Yes, a turtle. His name is Michelangelo.


Why am I here?

I am doing an Internship (prácticas).	I don't have anything to do on Wednesday morning.
I need to pass an English Exam.	I'm carrying out a research project

Physical and Psychological Description of people – How do we describe people?





Describing People

Jennifer Meléndez Luces
PhD. Student in Equity and Innovation in Education
Member of the Research Department in Didactics of Languages and Cultures DILEC
 UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Describing people: physical description

Obese Fat Overweight Well-built Slim	Tall Medium height Shortish Short/ tiny	Pretty Attractive Lovely Charming Nice Friendly	Curvy Fat Small
--	--	--	-----------------------







- round / oval / square / heart shaped face
- bushy / thick / thin eyebrows
- round / almond / narrow / close-set eyes
- broad / flat / sharp / button / fake nose
- full / thin / well-defined lips
- broad smile / charming smile
- healthy / damaged teeth / (tooth) braces

Verbs needed to describe people

To Be
I am
You are
He/She/It is
You are
We are
They are

- He is well-built.
- He is tall.
- He is charming.
- She is tall.
- She is thin.
- She is lovely.

Verbs needed to describe people

To Have
I have
You have
He/She/It has
You have
We have
They have

- He has a triangle face.
- He has blue eyes.
- He has wavy hair.
- He has red hair.
- But we can also say "He is ginger"



Who's who?

Who's who?

Who's who?


Ceija Stojka


Picasso


Alfreda Noncia Markowska


János Balázs


Katarzyna Pollock


Kendi Girac


Philomena Franz


Elvis Presley


Sofia Kovalevskaia


Zlatan Ibrahimovic

Who's who?


José Rodríguez


Louise Doughty


Andrea Pirlo


Micaela Flores Amaya


Bob Hoskins


Cecilia Woloch



Yul Brynner



Rita Hayworth



Helios Gómez Rodríguez



Papusza










Who's who?


Katarina Taikon


Michael Cane


Vicente De Castro Jiménez


Máteo Maximoff

<p>Use the following vocabulary to describe what people look like!</p>  <p>Utiliza el siguiente vocabulario para describir a personas!</p>	<p>Describing People</p> <p>English Vocabulary in USE</p> 	<p>Face Features</p> <p>He/She has... (E/El/ella tiene una cara)</p> <ul style="list-style-type: none"> ... a square face (cuadrada) ... a round face (redonda) ... an oval face (ovalada) ... a triangle face (triángulo) ... a heart shape face (corazón) 	<p>Other Features</p> <p>She is wearing glasses / earrings.</p>  <p>I have You have He/She/It has You have We have They have</p> <p>I am You are He/She/It is You are We are They are</p> <p>He has freckles. He has a mustache. He has a beard.</p> 	<p>Eye</p> <p>He / She has... ...small eyes ...long eyes ...pointy ears</p> 	<p>Mouth and Lips</p> <p>He / She has... ...a small mouth ...a wide mouth ...thin lips ... thick lips</p> 	<p>Hair</p> <p>He / She has... ...long/short hair ...curly/wavy/straight hair ...no hair! = He is bald!</p> 	<p>Nose</p> <p>He/she has... ...a small nose ...a long nose ...a wide nose ...round nose ...a pointy nose</p> 
--	--	---	--	--	--	--	--

How to write a Biography?



How to write a Biography?

NOTES:

Federico García Lorca is a Spanish writer.

He is born in Fuente Vaqueros (Granada) in 1898.

His mother is a schoolteacher, and his father is the owner of some fields in the countryside. He has also a brother and two sisters.

When he is 9 years old, he moves to Granada with his family. There he studies Humanistic Studies and Law.

Later, in 1919, he moves to Madrid. There he lives in a Student's Residence Hall where many intellectuals (writers, painters, philosophers) live too.

While in Madrid, he writes "Libro de Poemas" and "El maleficio de la mariposa".

In 1929, he travels to New York and the trip is one of the most inspiring experiences the writer had ever had.

After this trip, he creates a theatre company called "La Barraca".

In 1928, Federico publishes his book Gypsy Ballads (Romancero Gitano). This book that later inspired many songwriters and singers such as Camarón de La Isla.

The 19th of August of 1936, he dies near Granada after being killed by Franco's Regime.



Name of famous person

Federico García Lorca is a Spanish writer.

Famous Achievement

Personal Information

He is born in Fuente Vaqueros (Granada) in 1898.

Family Life

His mother is a schoolteacher, and his father is the owner of some fields in the countryside. He has also a brother and two sisters.

Personal Information

When he is 9 years old, he moves to Granada with his family. There he studies Humanistic Studies and Law.

Personal Information

Later, in 1919, he moves to Madrid. There he lives in a Student's Residence Hall where many intellectuals (writers, painters, philosophers) live too.

Famous Achievement

While in Madrid, he writes "Libro de Poemas" and "El maleficio de la mariposa".

Important Events

In 1929, he travels to New York and the trip is one of the most inspiring experiences the writer had ever had.

Famous Achievement

After this trip, he creates a theatre company called "La Barraca".

Interesting Facts

In 1928, Federico publishes his book Gypsy Ballads (Romancero Gitano). This book that later inspired many songwriters and singers such as Camarón de La Isla.

Personal Information

The 19th of August of 1936, he dies near Granada after being killed by Franco's Regime.



<p><i>Personal Information</i></p> <p>Who is the famous person? When was the person born? Where was the person born? Where did/does the person live? Is the person still alive?</p>	<h1 style="font-family: cursive;">Famous Person Report</h1>	<p><i>Family Life</i></p> <p>What was life like when this person was a child? Does the person have a family? Provide details about this person's family life.</p>
<p><i>Famous Achievement</i></p> <p>Why is the person famous? What did he/she do? Did they invent something? Did they help others? Provide details.</p>		<p><i>Name of famous person</i></p>



<p><i>Personal Information</i></p> <p>¿Quién es? ¿Cuándo nació? ¿Dónde? ¿Dónde vivió? ¿Sigue viva esta persona?</p>	<h1 style="font-family: cursive;">Famous Person Report</h1>	<p><i>Family Life</i></p> <p>¿Cómo era la vida de esta persona cuando era un niño? ¿Tuvo familia? Aporta detalles sobre la vida de esta persona.</p>
<p><i>Famous Achievement</i></p> <p>¿Porqué esta persona es famosa? ¿Que hizo? ¿inventó o descubrió algo? ¿Ayudó a otras personas? Aporta detalles.</p>		<p><i>Name of famous person</i></p>

Anexo XIV: Imágenes alumnado trabajando en el prototipo del proyecto *DFC*.

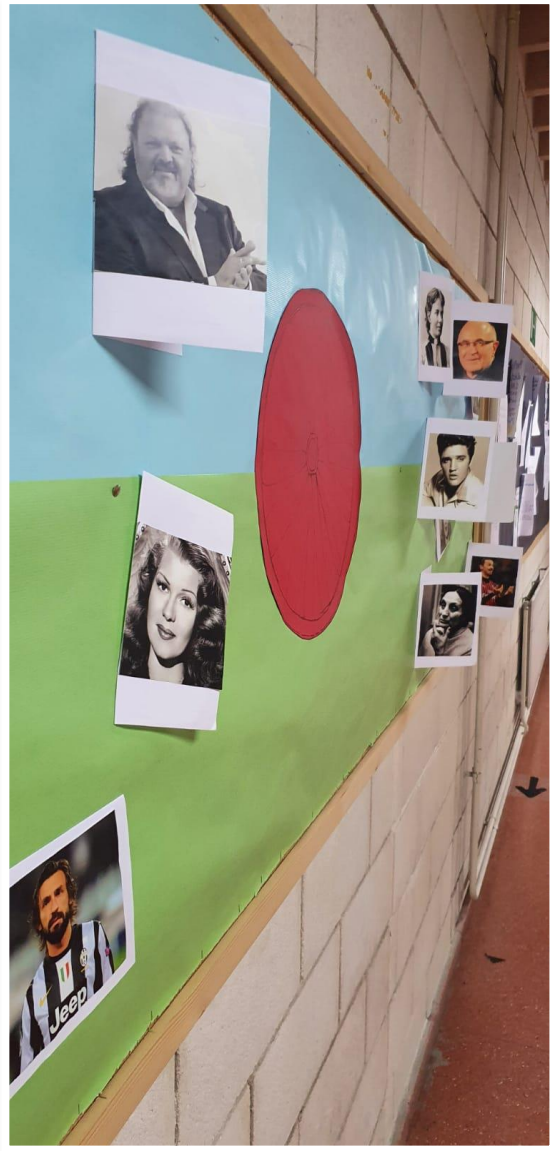
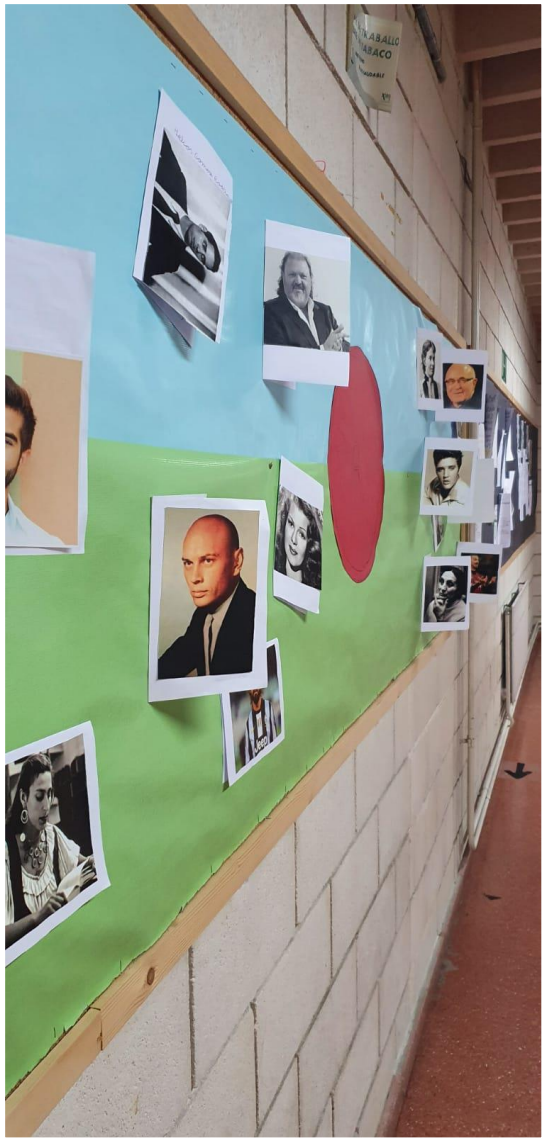
El alumnado tuvo que reajustar el tamaño del mural durante la elaboración del prototipo, ya que se dieron cuenta de que el tamaño y formato que habían elegido no se adaptaba a las medidas del corcho del pasillo principal destinado para la exposición de trabajos del alumnado del centro.



Anexo XV: Proyecto final expuesto en el pasillo principal del IES Rafael Dieste

Proyecto final ubicado en el pasillo principal del centro antes de la presentación realizada por el alumnado a la comunidad educativa como actividad conmemorativa en el Día Internacional de los Gitanos.





Anexo XVI: Romani Words used in English and Spanish

SPANISH	ROMANI	ENGLISH
HABLAR	PARIPÉ	TO SPEAK
PIEDRA	BAR	STONE <small>ALSO A "POUND COIN"</small>
PIRULETA	LOLLIPOP	LOLLIPOP
VERDE	BARDRY	GREEN
SABER	CHANAR	TO KNOW
PEQUEÑO	CHINORRÉ	SMALL
PAYO	GADJO / GADJIE	NON-GYPSY
IRSE	NAJARSE	TO LEAVE
ELLA	SIRÓ	SHE
IR	PENAR	TO GO
AMIGO/A	PAL	FRIEND
DIFÍCIL	CHUNGA	DIFFICULT

**Anexo XVII: Compromisos de participación firmados por la dirección del IES Plurilingüe
Rafael Dieste cursos 2019 – 2020 y 2020 - 2021**

Appendix II. Agreement: Document to be signed

COMPROMISO DE PARTICIPACIÓN

El Centro IES A. RAFAEL DIESTE - A CORUÑA de A Coruña, tras ser informado sobre el proyecto "Inclusión del alumnado de etnia gitana mediante la implementación en el aula de la metodología Design for Change", aprobado en 2018 como proyecto de tesis doctoral por la Comisión de Doctorado en Equidad e Innovación Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Coruña, expresa su **COMPROMISO** a participar en las tareas previstas para los cursos 2019-2020 y facilitar el desarrollo de las mismas, de acuerdo con lo expresado en el documento adjunto sobre "Información para centros participantes". Dicha participación no supondrá ningún coste económico para el centro.



COMPROMISO DE PARTICIPACIÓN

El Centro IES RAFAEL DIEZ de A Coruña, tras ser informado sobre el proyecto "Inclusión del alumnado de etnia gitana mediante la implementación en el aula de la metodología Design for Change", aprobado en 2018 como proyecto de tesis doctoral por la Comisión de Doctorado en Equidad e Innovación Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Coruña, expresa su **COMPROMISO** a participar en las tareas previstas para los cursos 2020-2021 y facilitar el desarrollo de las mismas, de acuerdo con lo expresado en el documento adjunto sobre "Información para centros participantes". Dicha participación no supondrá ningún coste económico para el centro.





ISABEL LÓPEZ VINUELA.