



Gamified Values Education For Fostering Migrant Integration at Schools

2021-1-ES01-KA220-SCH-000032607



Co-funded by
the European Union

PR1. Análisis factorial Cuestionario del alumnado

Grupo de Investigación GRIAL (USAL)

Julio de 2023

Historial de modificaciones

Versión	Revisión	Fecha	Autor	Modificación
1	0	04/07/2023	Lucía García-Holgado	Versión inicial
1	1	09/11/2023	Lucía García-Holgado	Revisión y actualización de figuras

Tabla de contenidos

1.	INTRODUCCIÓN	5
1.1.	FINES Y OBJETIVOS	5
2.	METODOLOGÍA	7
2.1.	POBLACIÓN Y MUESTRA	7
2.2.	INSTRUMENTO	7
2.3.	DISEÑO DEL ESTUDIO Y RECOGIDA DE DATOS	8
2.4.	ANÁLISIS DE DATOS	8
3.	RESULTADOS	10
3.1.	DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA	10
3.2.	VALIDACIÓN EMPÍRICA.....	11
3.3.	CONTRASTE DE HIPÓTESIS.....	12
4.	DISCUSIÓN	15
5.	CONCLUSIONES	18
5.1.	LIMITACIONES	18
5.2.	RECOMENDACIONES Y LÍNEAS FUTURAS	19
6.	REFERENCIAS.....	20

Índice de figuras

FIGURA 1. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR PAÍSES Y GÉNERO.....	10
FIGURA 2. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DIVIDIDO POR DIMENSIONES.....	12
FIGURA 3. COMPARACIÓN DE MEDIAS MEDIANTE ANÁLISIS POR LA VARIABLE DE GÉNERO.	15
FIGURA 4. COMPARACIÓN DE MEDIAS MEDIANTE ANÁLISIS POR INSTITUCIÓN EDUCATIVA	16
FIGURA 5. COMPARACIÓN BASADA EN LAS MEDIAS DEL ALUMNADO DE ORIGEN MIGRANTE, AGRUPADAS POR PAÍS.	17
FIGURA 6. COMPARACIÓN BASADA EN LAS MEDIAS DEL ALUMNADO DE ORIGEN LOCAL, AGRUPADAS POR PAÍS.	17

1. Introducción

El presente documento forma parte del PR1. Análisis factorial del proyecto GAMIGRATION. El objetivo del estudio es analizar la percepción de la inclusión en las instituciones educativas desde la perspectiva del alumnado. Las instituciones participantes están involucradas en el proyecto GAMIGRATION (Ref. 2021-1-ES01-KA220-SCH-000032607) financiado en la convocatoria de propuestas Erasmus + KA2 *Cooperation Partnerships for school education* (García-Holgado et al., 2023).

Este proyecto ha sido informado favorablemente por el Comité de Ética de la Investigación de la Universidad de Salamanca y sigue las recomendaciones éticas de la declaración de Helsinki.

1.1. Fines y objetivos

El objetivo principal es investigar los retos a los que se enfrenta el alumnado inmigrante a la hora de integrarse con éxito en las aulas. Los países asociados, España, Alemania y Turquía, poseen una amplia experiencia en temas de inmigración. Sin embargo, es necesario comprender en profundidad las razones subyacentes. Se realizó un estudio basado en un cuestionario en los centros asociados y afiliados, teniendo en cuenta una amplia gama de cursos. Este paso es crucial tanto para planificar los resultados posteriores del proyecto como para sentar las bases de futuros estudios. Los resultados del análisis desvelarán los factores que contribuyen a la exclusión de los alumnos inmigrantes en los entornos educativos, arrojando luz sobre la interacción entre las dificultades para adaptarse a nuevas culturas y la falta de comprensión de los valores de la ciudadanía europea.

El profesorado de centros en los que el alumnado procede de distintos entornos culturales reconoce que la gestión eficaz de la diversidad cultural en el aula plantea un reto que exige una preparación minuciosa, sobre todo cuando tienen distintas lenguas maternas. (Vigren et al., 2022).

El objetivo de este resultado es conocer mejor los factores que causan dificultades en la integración de los alumnos inmigrantes desde la perspectiva del alumnado tanto de origen local como de origen inmigrante para enfocar propuestas de mejora a través del uso de la tecnología en la enseñanza de inglés como segundo idioma.

Es crucial considerar los diversos factores que impactan en el proceso, siendo fundamental comprender la percepción de la inclusión por parte de los actores involucrados. Esta comprensión es esencial para formular propuestas y mejorar la inclusión en entornos educativos, especialmente en una sociedad cada vez más multicultural. Es necesario establecer fundamentos sólidos al entender los factores que contribuyen a las dificultades en la integración de estudiantes de origen inmigrante.

Para ello se han planteado las siguientes cuestiones de investigación:

- Pregunta 1: ¿Cuáles son los elementos que generan obstáculos en la integración de los estudiantes inmigrantes?



- Pregunta 2: ¿Se observan disparidades en la percepción de la inclusión entre el alumnado local e inmigrante?
- Pregunta 3: ¿Cuáles son los factores propuestos para potenciar la inclusión en los establecimientos educativos? ¿Qué medidas existen para este propósito?

Teniendo en cuenta la población de estudio, instituciones educativas de primaria, secundaria y formación profesional en Alemania, España y Turquía, las hipótesis formuladas son las siguientes:

- Hipótesis 1. El género influye en la percepción de la inclusión del alumnado.
- Hipótesis 2. El idioma es un factor que dificulta la integración de inmigrantes en el aula.
- Hipótesis 3. El alumnado local percibe mayor nivel de inclusión en las escuelas.
- Hipótesis 4. El país de residencia influye en el nivel de inclusión percibido por el alumnado en las escuelas.



2. Metodología

Este estudio propuso una evaluación cuantitativa utilizando un diseño transversal no experimental en un momento específico. (Sampieri, 2018). Se examinaron las correlaciones entre los elementos sociodemográficos y el grado de inclusión percibido por estudiantes provenientes de entornos inmigrantes y locales, abordando de manera específica tres dimensiones: equidad y bienestar en el entorno escolar, rendimiento académico y prácticas inclusivas en la institución educativa.

2.1. Población y muestra

La población de interés comprende estudiantes nacidos a partir de 2001 en instituciones educativas de España, Turquía y Alemania, específicamente en los centros IES Ruiz de Alda, Gazi İlkokulu, Nesrin Fuat Bursalı İlkokulu y Wirtschaftsschule am Oswaldsgarten.

Se implementó un método de muestreo no probabilístico, en este caso, una muestra de respuesta voluntaria, coordinada a través del personal docente de las instituciones educativas. La participación de los estudiantes estuvo sujeta a la obtención de su consentimiento, con requisitos específicos según la edad: consentimiento parental para los menores y consentimiento informado para los mayores de edad. En total, se logró recopilar 376 respuestas, de las cuales 232 cumplieron con los criterios de validez.

Dado que se abordó una población teóricamente infinita (N), se estimó inicialmente que se requerirían 385 respuestas para lograr la representatividad deseada. Sin embargo, debido a las limitaciones en la obtención del número exacto de respuestas válidas necesarias, se ajustó el margen de error al 6.5%.

2.2. Instrumento

Se ha desarrollado un cuestionario específicamente diseñado para llevar a cabo el estudio dirigido al alumnado. Este cuestionario incorpora un subconjunto de ítems del "*Survey on Inclusive Education in ten Primary Schools of Kosovo*" (Agani-Destani et al., 2015) para medir la percepción del entorno escolar y la inclusión en la escuela y con sus compañeros y profesores. Además, se han incluido preguntas sociodemográficas y dimensiones como "Una visión general de sus expectativas académicas y el rendimiento escolar" y "Una visión general de posibles medidas a adoptar" del cuestionario del proyecto "STEMS: Supporting Teachers And Immigrant Students At School" (STEMS, 2017). El cuestionario también incorpora preguntas sobre el idioma para evaluar el idioma hablado habitualmente, el nivel del idioma en el país de residencia, el idioma inglés y el idioma hablado en su entorno familiar (Kalter et al., 2013).

Posteriormente se llevó a cabo una validación mediante un cuestionario presencial con 20 expertos de los países participantes, divididos en tres grupos. La versión validada del cuestionario incluye preguntas sociodemográficas que abarcan variables independientes, como institución, género, año de nacimiento, país y tiempo de residencia actual, así como datos sobre origen, estudios y trabajo de los progenitores. El cuestionario se encuentra en el Anexo 1.

Las variables dependientes, organizadas en cinco secciones (A-E), utilizan una escala Likert de cinco opciones, con la posibilidad de responder "No lo sé" en algunas secciones. La Sección A evalúa la percepción del alumnado sobre las prácticas inclusivas para la incorporación al centro, la Sección B aborda la percepción de la inclusión en el centro, la Sección C mide el nivel de satisfacción del alumnado con el centro educativo, la Sección D evalúa la percepción del alumnado sobre sus expectativas académicas y rendimiento escolar, mientras que la Sección E busca conocer las percepciones sobre posibles mejoras para adoptar prácticas inclusivas.

La versión validada del cuestionario se realizó en inglés y se tradujo a los idiomas de los países participantes (español, turco y alemán) para la recopilación de datos, llevada a cabo por los mismos expertos que participaron en la validación.

2.3. Diseño del estudio y recogida de datos

Se empleó un enfoque cuantitativo en la fase de recogida de datos. En concreto, se administró una herramienta cuantitativa en un momento determinado, en el año 2023, para medir la percepción de la inclusión en el entorno escolar. En particular, no hubo grupo de control, sino únicamente grupos experimentales. El estudio realizado en cada institución incluyó un número limitado de participantes en relación con la población total del alumnado (una media de 58 participantes por institución educativa). Por tanto, no puede considerarse un estudio a gran escala. La investigación se llevó a cabo con la aprobación del comité de ética de la Universidad de Salamanca, bajo el número de registro 918.

La selección de los participantes fue llevada a cabo por el personal docente de cada institución educativa involucrada en el proyecto, utilizando la técnica de muestreo por conveniencia. Una vez identificados los participantes, se les informó durante las horas lectivas después de coordinarse con los tutores, proporcionándoles la hoja de información y consentimiento que detalla los objetivos del proyecto. Luego, el profesorado se encargó de recopilar los consentimientos, obteniendo la firma de los tutores legales en el caso de los menores de edad y los consentimientos firmados por aquellos mayores de 18 años. Una vez completada la recolección, se compartió el enlace correspondiente con los participantes. La participación del alumnado en el estudio fue completamente voluntaria, permitiéndoles decidir si completar o no el cuestionario. Para preservar la privacidad, la recopilación de datos fue anónima, considerándose únicamente el centro educativo para analizar la percepción de la inclusión en el mismo.

El estudio pretende mejorar la comprensión de los factores que contribuyen a los retos en la integración del alumnado de origen inmigrante, centrándose en las percepciones del propio alumnado sobre la inclusión dentro del aula.

2.4. Análisis de datos

Para el análisis de los datos, las respuestas fueron descargadas en formato CSV y se procedió a revisar y preparar la base de datos para su análisis posterior. Después de verificar el número de respuestas válidas y realizar el reemplazo de valores necesarios, se importaron los datos a IBM SPSS Statistics 28 (utilizando la licencia de la Universidad de Salamanca) para llevar a cabo



la prueba estadística. En este proceso, se incorporaron las etiquetas de valores y se asignaron las medidas correspondientes (escala, ordinal o nominal).

Una vez que la base de datos fue preparada en SPSS, se llevó a cabo su importación a JASP para realizar un análisis exploratorio. El objetivo principal era contrastar si las dimensiones predefinidas en el instrumento coincidían con las dimensiones empíricas encontradas. Para validar empíricamente el instrumento, se realizaron el Análisis Factorial Exploratorio (AFE), el Análisis Correlacional (AC) y el Análisis de Fiabilidad (AF).



3. Resultados

3.1. Descripción de la muestra

Se recopilaron un total de 232 respuestas válidas, distribuidas de manera similar entre diversas instituciones. En el caso de IES Ruiz de Alda (España), se obtuvo un 34,91%, seguido de Wirtschaftsschule am Oswaldsgarten (Alemania) con un 21,98%, Nesrin Fuat Bursali Ilkokulu (Turquía) con un 20,69% y Gazi Ilkokulu (Turquía) con un 22,41%. En cuanto a la distribución por países, se registraron 81 respuestas en España, 48 en Alemania y 100 en Turquía. Con relación al género, las respuestas se distribuyeron de manera equitativa, con 108 respuestas para el género masculino (46,55%), 122 para el género femenino (52,59%) y 3 para otra opción no binaria (0,86%). Al considerar la distribución del género por países, se observa una similitud en las respuestas, como se indica en la **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia..**

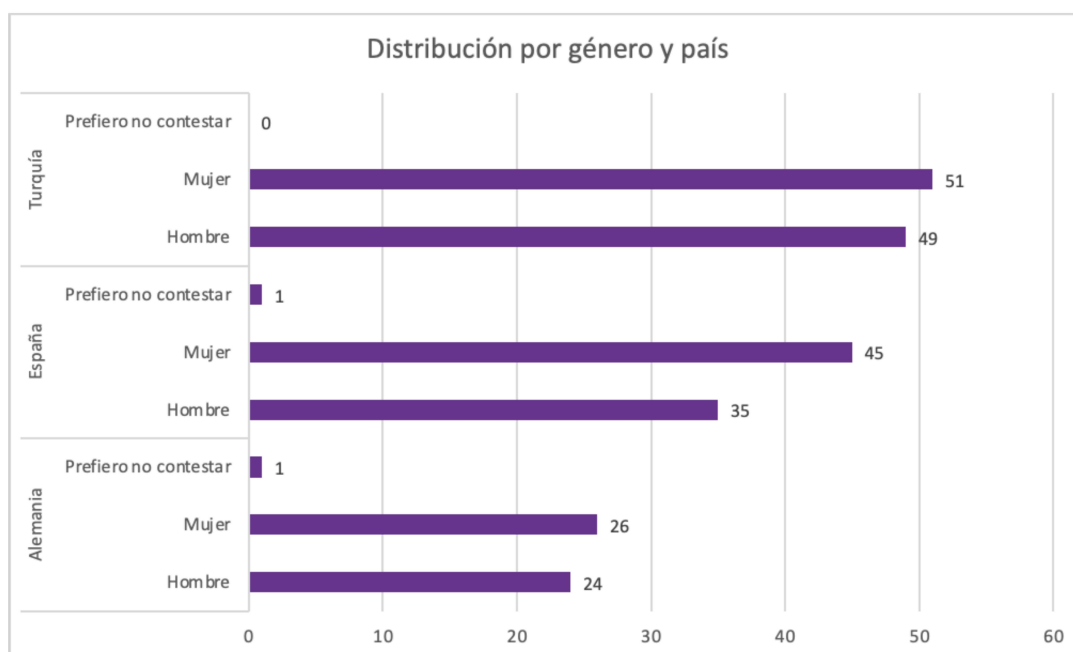


Figura 1. Distribución de la muestra por países y género

Considerando el país de nacimiento y la residencia actual, es decir, si los encuestados son locales o inmigrantes de primera generación (nacidos en el país donde viven al momento de responder el cuestionario), la distribución de la muestra es la siguiente: en Alemania, de las respuestas válidas totales (N=51), el 27,45% son de origen local y el 72,55% son de origen inmigrante; en España (N=81), el 88,89% son de origen local y el 11,11% son de origen inmigrante; finalmente, en Turquía (N=100), el 92% son de origen local y el 8% son de origen inmigrante. En cuanto a los resultados generales del estudio, el 76,72% de las respuestas provienen de estudiantes de origen local, mientras que el 23,28% corresponden a estudiantes inmigrantes de primera generación.

En relación con el idioma, el 71,98% de la muestra habla el idioma del país de residencia como lengua materna, mientras que el 28,08% habla otro idioma. Respecto al número de idiomas

adicionales, el 49,56% no habla otros idiomas, el 43,53% habla un idioma adicional, el 4,31% habla dos idiomas (10 respuestas), el 1,29% habla tres idiomas (3 respuestas) y una persona afirmó hablar cinco idiomas diferentes.

3.2. Validación empírica

El proceso completo estadístico sobre la validación empírica se encuentra disponible en (García-Holgado, 2023).

Durante el análisis inicial, las pruebas de cargas factoriales revelaron que algunas variables del instrumento tenían cargas factoriales insuficientes (inferiores a 0,4), lo que llevó a su eliminación.

En la validación, se confirmó que el modelo empírico consta de tres dimensiones. Se verificó la coherencia de las variables dentro de cada dimensión, ratificando el modelo. Después de realizar todas las pruebas correspondientes a la validación empírica se confirmó que las tres dimensiones tenían consistencia interna, fortaleciendo así la validez del constructo.

Por tanto, las dimensiones empíricas del instrumento y sus ítems fueron las siguientes:

Dimensión 1: Igualdad y bienestar en la escuela

- SA[Q30]. ¿Te sientes acogido/a en el centro?
- SB[Q32]. ¿Los demás alumnos te tratan bien?
- SB[Q33]. ¿Los profesores te tratan bien?
- SB[Q34]. ¿Te sientes integrado/a a la hora de establecer las normas de la clase?
- SB[Q35]. Cuando tienes problemas, ¿recibes ayuda de otros alumnos?
- SB[Q36]. Cuando tienes problemas, ¿recibes ayuda de los profesores o del personal del centro?
- SB[Q38]. ¿Crees que la inclusión es importante en el centro?
- SB[Q40]. ¿Crees que el centro está comprometido con la inclusión de todos los alumnos?
- SB[Q42]. ¿Crees que los profesores tratan a todos los alumnos por igual?
- SB[Q43]. ¿Los profesores son correctos o justos en sus evaluaciones?
- SB[Q44]. ¿Te sientes seguro/a en el aula?
- SB[Q45]. ¿Te sientes seguro/a fuera del aula (baños, pasillos, patio, etc.)?
- SC[Q47]. ¿Cuántos buenos amigos/as tienes en clase?
- SC[Q48]. ¿Te sientes parte del centro (aceptado e integrado)?

Dimensión 2: Prácticas inclusivas

- SE[Q57]. Apoyo lingüístico con el idioma del país
- SE[Q58]. Ayuda adicional con las tareas escolares
- SE[Q59]. Actividades de aprendizaje divertidas
- SE[Q62]. Más ejemplos de cómo lo que aprendo en clase es importante en la vida real
- SE[Q60]. Más ocasiones para socializar (deporte, teatro, música...)
- SE[Q61]. Más atención personalizada por parte de los profesores
- SE[Q63]. Más apoyo en el proceso de adaptación

Dimensión 3: Rendimiento escolar



- SD[Q49]. Asisto a clase con regularidad
- SD[Q50]. Participo regularmente en clase
- SD[Q51]. Obtengo buenas calificaciones
- SD[Q52]. Estudio con regularidad
- SD[Q54]. Tengo muchas ganas de aprender

3.3. Contraste de hipótesis

Una vez completada la validación, se llevó a cabo el contraste de hipótesis para responder a las formuladas en este estudio.. Todas las dimensiones siguen una escala Likert de cinco puntos para evaluar el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las afirmaciones y preguntas planteadas. En la dimensión empírica 1, la escala utilizada es (1) Nada, (2) No mucho (3) Un poco, (4) Algo, (5) Mucho, con la opción adicional de "No lo sé". En las dimensiones empíricas 2 y 3, cada valor se corresponde con (1) Totalmente en desacuerdo, (2) En desacuerdo, (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo, (4) De acuerdo, (5) Totalmente de acuerdo.

Dimensión	Variable	N	Media	Desviación Típica
Dimensión 1. Igualdad y bienestar en la escuela	SAQ30	206	4,291	1,037
	SBQ32	214	4,402	0,948
	SBQ33	216	4,519	0,925
	SBQ34	207	4,232	1,095
	SBQ35	218	3,812	1,329
	SBQ36	214	4,079	1,244
	SBQ38	199	4,377	1,061
	SBQ40	179	4,056	1,184
	SBQ42	208	3,769	1,416
	SBQ43	211	4,066	1,209
	SBQ44	215	4,498	0,891
	SBQ45	208	4,221	1,187
	SCQ47	214	3,944	1,217
	SCQ48	212	4,321	0,914
Dimensión 2. Prácticas inclusivas	SEQ57	232	3,470	1,265
	SEQ58	231	3,437	1,181
	SEQ59	232	3,905	1,077
	SEQ60	232	3,647	1,240
	SEQ61	232	3,621	1,185
	SEQ62	232	3,897	1,088
	SEQ63	232	3,685	1,040
Dimensión 3. Rendimiento escolar	SDQ49	232	4,500	0,843
	SDQ50	232	4,142	1,007
	SDQ51	232	3,944	1,024
	SDQ52	232	3,875	1,123
	SDQ54	232	4,237	0,993

Figura 2. Análisis descriptivo dividido por dimensiones



Para la dimensión 1, se encontró que el promedio es de 4,19, lo que indica que, según la escala, los participantes están de acuerdo con las preguntas relacionadas con la igualdad y el bienestar en la escuela. En la dimensión 2, el promedio es de 3,66, situándose entre "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" y "De acuerdo", con las afirmaciones sobre las posibles prácticas inclusivas a adoptar. En cuanto a la dimensión 3, el promedio es superior al anterior, siendo de 4,14, lo que indica acuerdo con las afirmaciones relacionadas con el rendimiento escolar.

En una primera fase, se examinaron las posibles influencias de género en la percepción de inclusión del alumnado (H1), utilizando la prueba U de Mann-Whitney para analizar diferencias significativas entre hombres y mujeres. Aunque la pregunta sobre género contemplaba una tercera opción, la muestra recopilada no permitía realizar un análisis entre los tres grupos según las pautas para investigaciones con perspectiva de género. Por lo tanto, se optó por considerar únicamente las respuestas de género binario. Los resultados revelaron diferencias significativas en la mitad de los ítems de la primera dimensión, relacionada con la igualdad y el bienestar en las escuelas. En cuanto a la segunda dimensión, no se observaron diferencias estadísticas en relación a las prácticas inclusivas en el centro educativo. En la tercera dimensión, centrada en el rendimiento escolar, solo dos ítems mostraron disparidades entre hombres y mujeres: SD[Q52], enfocado en la rutina de estudio, y SD[Q54], que aborda el deseo de aprender.

Estos resultados respaldan la aceptación de la hipótesis H1, indicando que el género ejerce una influencia en la percepción de inclusión por parte del alumnado en las escuelas participantes en el estudio.

En relación a la segunda hipótesis (H2), que examina si el idioma influye en la integración de los estudiantes en las aulas, se utilizó la variable independiente del idioma materno del alumnado (ítem Q21). Este ítem, que indaga sobre el uso de otras lenguas en el hogar además de la del país de residencia, se trata de una variable dicotómica. El contraste de hipótesis se realizó mediante la prueba U de Mann-Whitney. Los resultados indican que no hay diferencias significativas en la mayoría de los ítems, excepto en SB[Q34] y SC[Q48] de la "Dimensión 1. Igualdad y bienestar en las escuelas", SD[Q49] de la "Dimensión 2. Prácticas inclusivas", y SE[Q58] de la "Dimensión 3. Rendimiento académico".

Adicionalmente, se empleó la variable independiente Q18 para evaluar si existen diferencias significativas según si el idioma del país de residencia es la lengua materna. La prueba U de Mann-Whitney reveló diferencias significativas solo en los mismos ítems mencionados anteriormente.

En relación a las hipótesis formuladas acerca del país de residencia y el origen del alumnado (H3 y H4), que exploran la posible influencia en el nivel percibido de inclusión en las escuelas participantes, se aplicó la prueba Kruskal-Wallis (ver Tabla 3). Esto permitió comparar las diferencias entre el alumnado local e inmigrante en los diferentes países involucrados en el estudio. Se optó por esta metodología, ya que al analizar solo las diferencias entre locales e inmigrantes mediante la prueba U de Mann-Whitney, solo se observaron diferencias en los ítems SB[Q34] y SD[Q49]. Según estos resultados, se rechaza la hipótesis H3, ya que no se encontraron diferencias significativas entre el alumnado de origen local e inmigrante.

En relación a los resultados obtenidos al segmentar la muestra por origen local o migrante y realizar el análisis mediante Kruskal-Wallis agrupado por país de residencia, se observa que hay numerosas diferencias significativas entre los estudiantes de origen local en función del país. Estas diferencias son más pronunciadas en la dimensión de prácticas inclusivas (Dimensión 2) y el rendimiento escolar (Dimensión 3). Sin embargo, al realizar el análisis con el estudiantado de origen migrante, el número de diferencias significativas en función del país de residencia disminuye considerablemente, centrándose en mayor medida en la dimensión asociada al rendimiento escolar. Estos hallazgos respaldan la aceptación de la hipótesis que postula que el país de residencia influye en el nivel de inclusión percibido por el alumnado en las escuelas (H4).

Finalmente, mediante la aplicación de la prueba Kruskal-Wallis se determinó que existen diferencias significativas entre las cuatro instituciones escolares involucradas en el estudio, como se detalla en la Tabla 5. Estas diferencias se observan en la mayoría de los ítems de cada dimensión, abarcando todas las dimensiones evaluadas.

El proceso completo de los resultados obtenidos del contraste de hipótesis disponible en (García-Holgado, 2023).



4. Discusión

A lo largo de este estudio, se pretende abordar una serie de preguntas de investigación centradas en examinar los elementos que afectan la percepción de la inclusión en los entornos educativos de educación primaria, secundaria y formación profesional en Europa. El objetivo es establecer un fundamento empírico para el desarrollo de estrategias de gamificación que utilicen herramientas en línea, con el propósito de fomentar los valores europeos en las aulas de inglés. Esto implica abordar los desafíos fundamentales identificados entre los estudiantes y proponer medidas institucionales para reducir las disparidades relacionadas con el idioma, el género y el país de origen de los estudiantes.

En relación con la pregunta de investigación "P1. ¿Cuáles son los factores que provocan dificultades en la integración del alumnado inmigrante?", los análisis de hipótesis realizados revelan que el género desempeña un papel crucial en la percepción de la inclusión por parte de los estudiantes en su entorno escolar. Específicamente, se destaca que las mujeres tienen una percepción más positiva en casi todos los aspectos relacionados con la igualdad y el bienestar en la escuela, en comparación con los hombres. Se han identificado diferencias significativas en los ítems vinculados a sentirse valorado y seguro en la escuela (SA[Q30] y SB[Q45]), la percepción de la amabilidad por parte del profesorado y compañeros (SB[Q32] y SB[Q33]), el empoderamiento de los estudiantes en la formulación de reglas en el aula (SB[Q34]), la asistencia proporcionada por el personal docente (SB[Q36]), y la opinión sobre la importancia de la inclusión en la escuela (SB[Q38]).

Además, se han identificado diferencias significativas en dos ítems relacionados con el rendimiento académico. Según los resultados obtenidos, se observa que las mujeres muestran un mayor interés en el estudio (SD[Q52]) y en el proceso de aprendizaje (SD[Q54]) en comparación con los hombres.

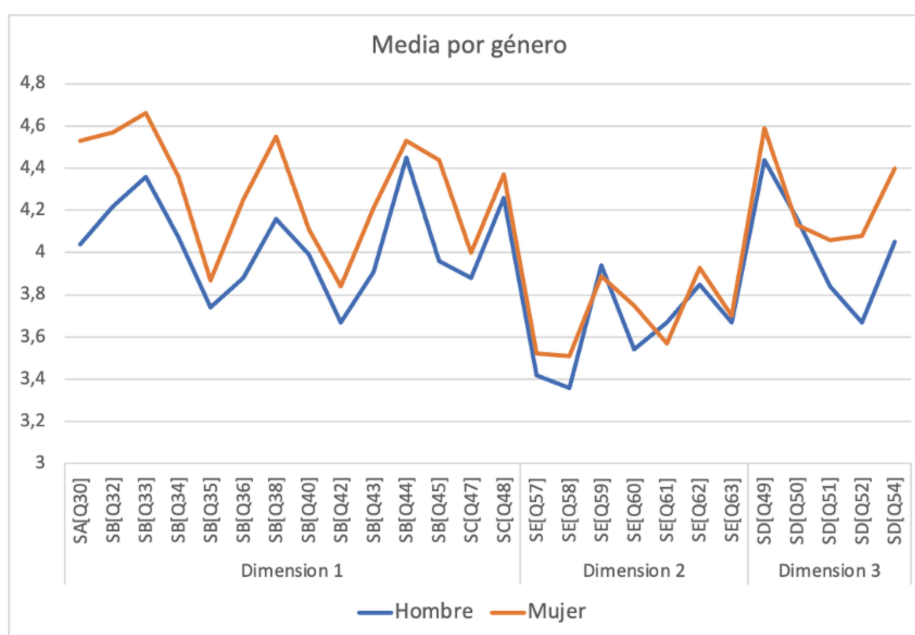


Figura 3. Comparación de medias mediante análisis por la variable de género.

Por otra parte, se ha constatado que, a pesar de los desafíos que podría plantear hablar un idioma diferente al idioma principal del centro educativo, este no constituye un factor significativo en la percepción de inclusión por parte del alumnado en su entorno escolar.

No obstante, se han observado disparidades significativas entre los diversos centros educativos que forman parte de la muestra (Figura 3). El centro de educación secundaria situado en España, específicamente en la región de Murcia, presenta resultados menos favorables en cuanto a la percepción de inclusión por parte de los estudiantes participantes en el estudio. Se han identificado diferencias significativas en todas las dimensiones evaluadas, destacando especialmente las prácticas inclusivas y el rendimiento académico.

En la Dimensión 3, relacionada con el rendimiento académico, se observa que los centros educativos en Turquía exhiben valores medios superiores. En líneas generales, el alumnado que cursa sus estudios en Turquía muestran mejores calificaciones, un mayor interés por el estudio y una participación regular en el aula. El único ítem en el que no se encontraron diferencias significativas entre los centros es el SD[Q49], indicando que, en general, los estudiantes participantes en el estudio asisten regularmente a clase.

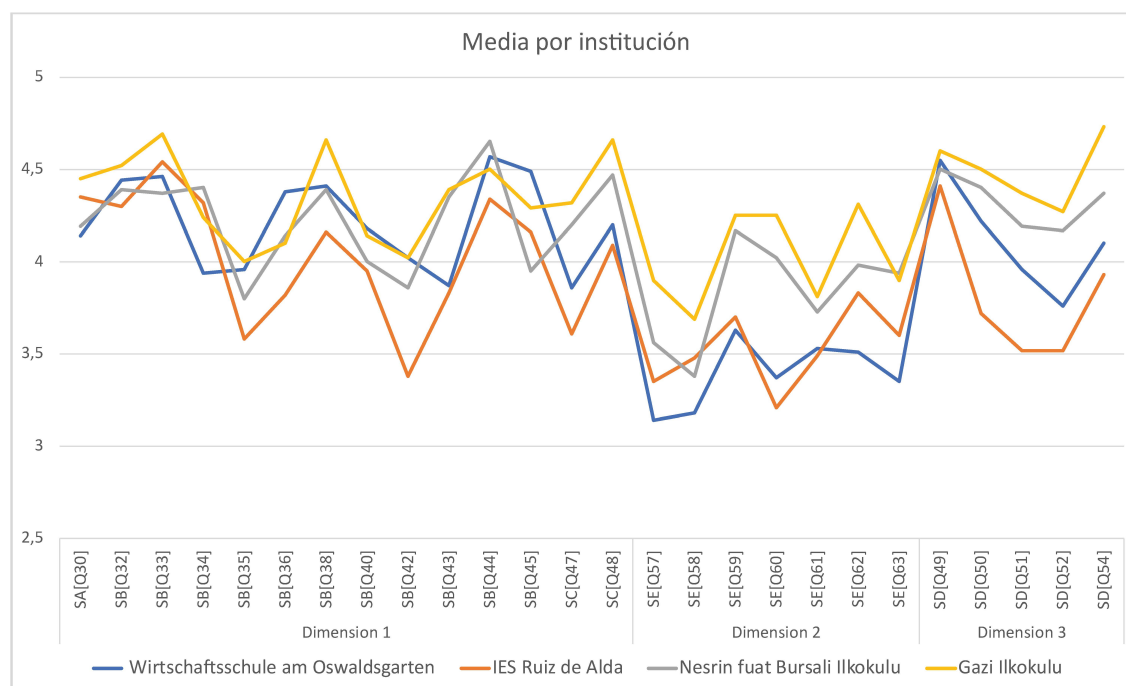


Figura 4. Comparación de medias mediante análisis por institución educativa

En relación a la pregunta "P2. ¿Existen diferencias de percepción de la inclusión entre el alumnado local e inmigrante?", el análisis de hipótesis basado en las variables de país y origen local o migrante ha arrojado información valiosa para identificar los problemas principales en cuanto a la percepción de inclusión en los diferentes centros estudiados. En la Figura 4, se evidencian las diferencias significativas encontradas en el alumnado de origen inmigrante, sugiriendo que el país de residencia impacta en la percepción de la inclusión. Específicamente, se concluye que, en términos generales, el alumnado inmigrante que reside en Alemania percibe un mayor nivel de inclusión en comparación con el alumnado residente en España y Turquía. Además, destaca la diferencia en relación con el rendimiento escolar, siendo

Alemania el país con una percepción más positiva del propio rendimiento, lo que posiblemente esté vinculado a una mejor percepción de la inclusión.

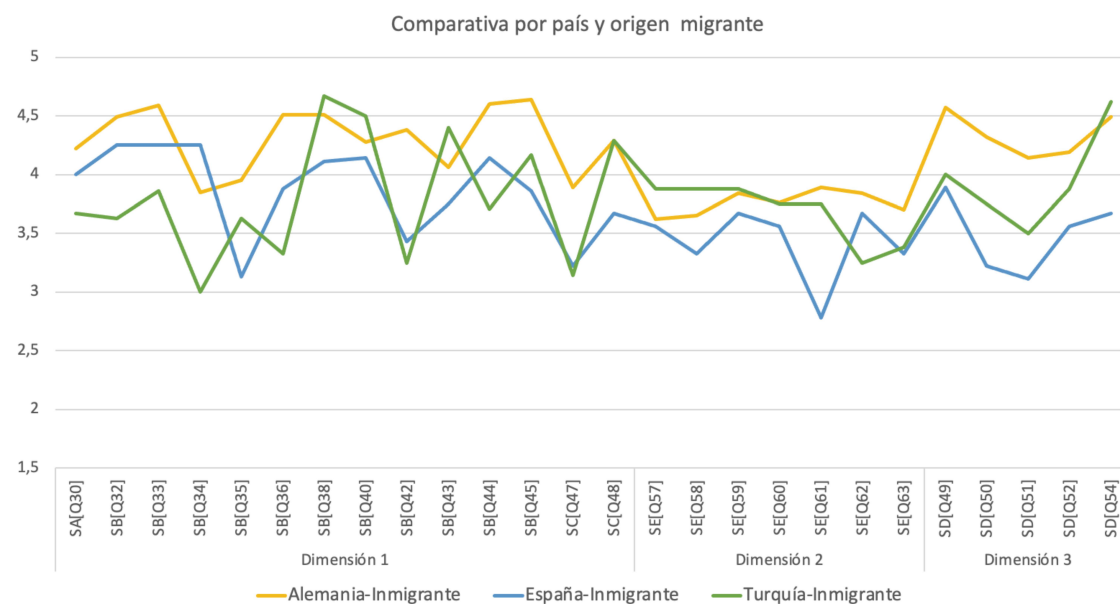


Figura 5. Comparación basada en las medias del alumnado de origen migrante, agrupadas por país.

En cuanto al alumnado de origen local, se identifican diferencias significativas en la mayoría de los ítems. Según el análisis comparativo de las medias (Figura 5), el alumnado local en Alemania percibe que no se requieren medidas para mejorar la inclusión en el centro escolar. Este hallazgo podría atribuirse al elevado nivel de percepción de inclusión tanto en el alumnado inmigrante como en el local en el centro educativo alemán.

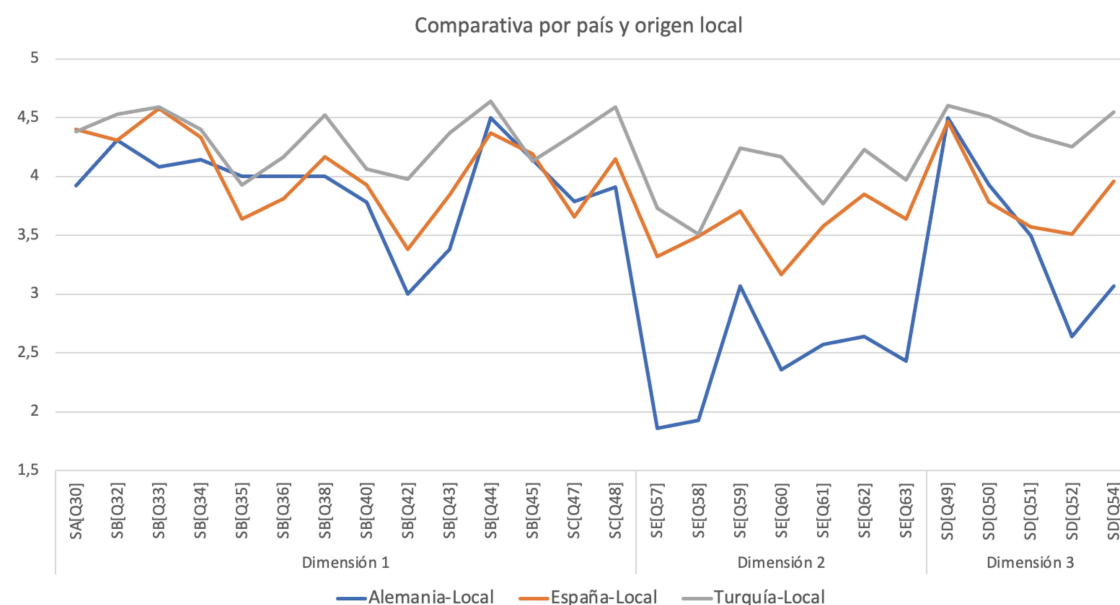


Figura 6. Comparación basada en las medias del alumnado de origen local, agrupadas por país.

En relación a la pregunta de investigación "P3. ¿Cuáles son los factores para mejorar la inclusión en los centros educativos? ¿Cuáles son los ya existentes?", se ha identificado que, según la Dimensión 2, prácticas inclusivas, las prácticas con las cuales los participantes están "de acuerdo" o "muy de acuerdo" son: SE[Q59] (Actividades de aprendizaje divertidas) con 160 respuestas positivas; SE[Q62] (Más ejemplos de cómo las cosas que aprendo en la escuela importan en el mundo real) con 163 respuestas; y SE[Q63] (Más apoyo en el proceso de adaptación) con 160 respuestas.

Es relevante señalar que la práctica inclusiva con la que menos están de acuerdo es proporcionar ayuda adicional con los deberes (SE[Q58]), donde solo 23 estudiantes están totalmente en desacuerdo, mientras que la mayoría de las respuestas se sitúa en el rango de ni de acuerdo ni en desacuerdo, con 70 respuestas.

Además, la práctica que ha recibido más respuestas negativas es el apoyo lingüístico con el idioma del país de residencia (SE[Q57]). En total, el 12,93% de las respuestas en este ítem indican que están en desacuerdo.

5. Conclusiones

Este estudio proporciona una base empírica para respaldar la implementación de medidas que buscan mejorar la inclusión en centros educativos de primaria, secundaria y formación profesional en Alemania, España y Turquía. Los resultados ofrecen una visión de la percepción del alumnado, permitiéndoles participar activamente en la mejora de sus entornos escolares. La elección de centros con diversos desafíos de inclusión, como alta inmigración y problemas culturales, enriquece la comprensión. El enfoque basado en datos aporta valor a nivel europeo, tanto en educación formal como en iniciativas informales y juveniles. Destacar la importancia de abordar la inclusión desde temprana edad, creando espacios inclusivos que impactan tanto en el ámbito escolar como en la sociedad en general, considerando la presencia significativa de inmigración en los centros estudiados.

5.1. Limitaciones

En relación a las limitaciones de este estudio, se destaca el desequilibrio entre el número de estudiantes locales e inmigrantes en las escuelas participantes. Aunque se eligieron centros con una alta proporción de alumnado inmigrante, se enfrentaron dificultades en la recopilación de datos, incluyendo barreras idiomáticas y la obtención de permisos de los padres. Específicamente, se observa una representación baja de estudiantes migrantes en las escuelas turcas, posiblemente atribuible a limitaciones económicas y temporales en Turquía para llevar a cabo este tipo de estudios en escuelas con alta población inmigrante.

Cabe resaltar que no se logró examinar si el sector laboral de los padres tiene algún impacto en la percepción de la inclusión por parte de los estudiantes. La razón de esto radica en que la pregunta se planteó de manera abierta, y no fue factible categorizar las respuestas obtenidas para su análisis.



5.2. Recomendaciones y líneas futuras

En relación a las futuras líneas de trabajo, se proponen diversas áreas para avanzar en el desarrollo de entornos educativos inclusivos. La continuación de investigaciones y estudios abordando distintos aspectos de la inclusión en las escuelas es crucial. Además, este estudio se complementa en paralelo al estudio sobre la percepción de la inclusión desde la perspectiva del profesorado.

Según los resultados obtenidos en la tercera pregunta de investigación, se sugiere la integración de tecnología y recursos innovadores como impulsores de diversas iniciativas destinadas a crear entornos inclusivos en las instituciones educativas. Esta iniciativa se planifica como parte de las actividades del proyecto GAMIGRATION. Con el propósito de abordar las necesidades identificadas en las escuelas participantes en este estudio, se contempla la creación de aplicaciones y herramientas digitales accesibles, así como la aplicación de enfoques pedagógicos basados en juegos y gamificación para estimular la participación y promover el aprendizaje inclusivo.



6. Referencias

- Agani-Destani, N., Hoxha, L., & Kelmendi, K. (2015). *Survey on Inclusive Education in ten Primary Schools of Kosovo*. .
- García-Holgado, L. (2023). *Estudio sobre la percepción de la inclusión en Instituciones Educativas Europeas* [Master, Universidad de Salamanca].
- García-Holgado, L., Vázquez-Ingelmo, A., García-Holgado, A., García-Peñalvo, F. J., Yiğit, Ö., Ramón-Navarro, C., Pasin, D. G., Aktug, C., & Greilich, A. (2023). *Gamified Values Education for Fostering Migrant Integration at Schools* Proceedings TEEM 2022: Tenth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality: Salamanca, Spain, October 19–21, 2022, Salamanca, Spain. https://doi.org/10.1007/978-981-99-0942-1_118
- Kalter, F., Heath, A., Hewstone, M., Jonsson, J., Kogan, I. I., & Tubergen, F. (2013). Children of Immigrants Longitudinal Survey in Four European Countries (CILS4EU). <https://doi.org/10.4232/cils4eu.5353.1.1.0>
- Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana. <https://books.google.es/books?id=5A2QDwAAQBAJ>
- STEMS, C. (2017). *STEMS Project – O1 Need/Situation Analysis: Technical datasheet for the application of the survey*.
- Vigren, H., Alisaari, J., Heikkola, L. M., Acquah, E. O., & Commins, N. L. (2022). Teaching immigrant students: Finnish teachers' understandings and attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 114, 103689. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103689>

