



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

**Relación entre las
adaptaciones curriculares
individuales y la percepción
del clima social en las aulas
de inglés de 2º y 4º de
secundaria en un centro
privado de Madrid**

Presentado por: Lucía Fulgueiras Martínez

Línea de investigación: Estudio de caso

Directora: Bárbara Tiozzo

Ciudad: Madrid

Fecha: 24/05/2016

RESUMEN

El objetivo general de este trabajo es realizar un estudio sobre la relación entre la presencia de alumnos con adaptaciones curriculares individuales y la percepción del clima escolar en las aulas de inglés de 2º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en un centro privado de Madrid.

La metodología que se seguirá en este trabajo consta de tres partes. En primer lugar, se realizará una revisión bibliográfica sobre las Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI) y las formas más habituales de llevarlas a cabo en la ESO. En dicha revisión bibliográfica también se incluirá un análisis sobre el concepto de percepción y clima escolar. A continuación, se realizará un breve estudio de campo en el que se analizará la relación de las Adaptaciones Curriculares Individuales con la percepción del clima social en el aula de inglés. Para ello, se aplicará un cuestionario a grupos distintos de alumnos de ESO. A través de la comparación de los resultados obtenidos en estos grupos, se podrá valorar objetivamente si el hecho de que haya alumnos con Adaptaciones Curriculares afecta a la percepción general del clima social del aula, así como a la motivación general del grupo. Finalmente, se llevará a cabo una propuesta con acciones de mejora para los grupos de alumnos estudiados.

A lo largo de este trabajo se ha concluido que, en líneas generales, la presencia de alumnos con ACIs no afecta la percepción del clima escolar, ya que los resultados obtenidos tras el análisis del cuestionario muestran que las diferencias entre ambos tipos de grupo no son muy significativas.

PALABRAS CLAVE: Atención a la diversidad, Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI), clima social escolar, análisis psicopedagógico.

ABSTRACT

The main aim of this paper is to do some research on the relationship between the presence of students with individual curricular adjustments and the perception of the school atmosphere in the English classrooms of 2nd and 4th grade of compulsory secondary education (in Spanish ESO) in a private school in Madrid.

As for the methodology which will be used in this task, we will divide in three parts. We will start with a bibliographical revision about the individual curricular adjustments (in Spanish ACI) and the most widespread ways of applying them in secondary education. Moreover, an analysis about the theoretical concept of perception and school

atmosphere will be also included. Furthermore, a field research will be developed. Along this study, the relationship between individual curricular adjustments and the perception of school atmosphere in the English classroom will be analysed briefly. In order to do this analysis some students of different grades of secondary education have been asked to do a questionnaire. Through the comparison of the results obtained from these groups, we can get a clear idea about the extent that having students with individual curricular adjustments can be an influential factor on the general perception of school atmosphere. Finally, a proposal including improvement activities for the groups of students who have been the object of our study will be developed.

We have reached some conclusions along this paper. The most important one is that, in general terms, the presence of students with individual curricular adjustments does not affect their perception of school atmosphere, since the results obtained from the analysis of the questionnaire show that the differences between both groups are not quite relevant.

KEY WORDS: diversity assessment, individual curricular adjustments, social school atmosphere, psycho-pedagogical analysis.

ÍNDICE

1. Introducción.....	p.8
1.1 Justificación y finalidad práctica.....	p.8
1.2 Objetivos.....	p.8
1.3 Fases de la investigación.....	p.9
2. Marco teórico.....	p.10
2.1 Atención a la diversidad.....	p.10
2.2 Adaptación Curricular Individual (ACI).....	p.12
2.3 Procedimientos para elaborar una Adaptación Curricular Individual (ACI).....	p.15
2.3.1 <i>La evaluación psicopedagógica</i>	p.17
2.3.2 <i>Documento Individual de Adaptación Curricular (DIAC)</i>	p.19
2.4 La percepción.....	p.19
2.5 El clima social escolar.....	p.20
2.6 Encuesta para la valoración del clima social en el aula en alumnos de secundaria (Pérez, Ramos y López, 2009).....	p.24
3. Análisis del caso.....	p.26
3.1 Descripción del caso.....	p.26
3.2 Metodología.....	p.27
3.3 Preguntas de investigación.....	p.32
3.4 Análisis e interpretación de la información.....	p.32
3.4.1 <i>Análisis de la información obtenida de la entrevista con las profesoras</i>	p.33
3.4.2 <i>Análisis de los resultados globales</i>	p.34
3.4.3 <i>Análisis comparado de los resultados obtenidos entre los grupos con ACIs y los grupos sin ACIs</i>	p.43
4. Propuestas de mejora.....	p.59
4.1 Actividades de mejora dirigidas a los grupos con ACIs.....	p.59
4.2 Actividades de mejora dirigidas a los grupos sin ACIs.....	p.61
5. Conclusiones.....	p.62
6. Limitaciones y prospectiva.....	p.63
6.1 Limitaciones.....	p.63

6.2 Líneas de investigación futuras.....	p.64
7. Referencias bibliográficas.....	p.66
8. Anexo.....	p.68
8.1 Cuestionario modificado.....	p.68

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Criterios organizativos y favorecedores de una respuesta educativa a la diversidad. (Sánchez y Torres, 2002).....	p.12
Figura 2: Técnicas de individualización didáctica. (González Manjón, 1995, adaptado de Ruiz R., 1988, citado en UNIR, 2015).....	p.16
Figura 3: Gráfico resultados totales ítem 1.....	p.34
Figura 4: Gráfico resultados totales ítem 2.....	p.35
Figura 5: Gráfico resultados totales ítem 3.....	p.35
Figura 6: Gráfico resultados totales ítem 4.....	p.36
Figura 7: Gráfico resultados totales ítem 5.....	p.37
Figura 8: Gráfico resultados totales ítem 6.....	p.37
Figura 9: Gráfico resultados totales ítem 7.....	p.38
Figura 10: Gráfico resultados totales ítem 8.....	p.39
Figura 11: Gráfico resultados totales ítem 9.....	p.39
Figura 12: Gráfico resultados totales ítem 10.....	p.40
Figura 13: Gráfico resultados totales ítem 11.....	p.40
Figura 14: Gráfico resultados totales ítem 12.....	p.41
Figura 15: Gráfico resultados totales ítem 13.....	p.42
Figura 16: Gráfico resultados totales ítem 14.....	p.42
Figura 17: Gráfico resultados totales ítem 15.....	p.43
Figura 18: Gráfico resultados comparados ítem 1.....	p.44
Figura 19: Gráfico resultados comparados ítem 2.....	p.45
Figura 20: Gráfico resultados comparados ítem 3.....	p.46
Figura 21: Gráfico resultados comparados ítem 4.....	p.46
Figura 22: Gráfico resultados comparados ítem 5.....	p.47
Figura 23: Gráfico resultados comparados ítem 6.....	p.47
Figura 24: Gráfico resultados comparados ítem 7.....	p.48
Figura 25: Gráfico resultados comparados ítem 8.....	p.48
Figura 26: Gráfico resultados comparados ítem 9.....	p.49
Figura 27: Gráfico resultados comparados ítem 10.....	p.49
Figura 28: Gráfico resultados comparados ítem 11.....	p.50
Figura 29: Gráfico resultados comparados ítem 12.....	p.50
Figura 30: Gráfico resultados comparados ítem 13.....	p.51
Figura 31: Gráfico resultados comparados ítem 14.....	p.51
Figura 32: Gráfico resultados comparados ítem 15.....	p.52

Figura 33: Gráfico resumen de los % positivos comparados de la <i>Dimensión Interés</i>	p.54
Figura 34: Gráfico resumen de los % positivos comparados de la <i>Dimensión Satisfacción</i>	p.55
Figura 35: Gráfico resumen de los % positivos comparados de la <i>Dimensión Relación</i>	p.56
Figura 36: Gráfico resumen de los % positivos comparados de la <i>Dimensión Comunicación</i>	p.57

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: comparación entre los ítems del cuestionario original de valoración del clima social en el aula en alumnos de Secundaria y el cuestionario modificado.....	p.28
--	------

1. Introducción

A continuación se presentan tres apartados a partir de los cuales se determinará la justificación y finalidad práctica del presente trabajo de investigación, así como el objetivo principal y los objetivos específicos que se pretenden alcanzar tras la elaboración de este estudio. Por último, se describirán los apartados de los que consta el trabajo.

1.1 Justificación y finalidad práctica

La elaboración de un trabajo de investigación como este viene justificada, en primer lugar, por el interés personal en la temática educativa de la atención a la diversidad, así como en las diferentes medidas de tratamiento de la diversidad que se aplican hoy en día en los centros educativos. La posibilidad de realizar un estudio en el centro donde realicé las prácticas para contrastar las hipótesis de partida de esta investigación también ha sido un factor importante que ha influido en la realización del presente trabajo de fin de máster. Se considera que esta investigación puede ser de interés para la comunidad educativa debido a dos aspectos: Por un lado, la presentación descriptiva de la percepción general de clima social en cuatro grupos de inglés de un centro concreto puede resultar útil simplemente como dato informativo, tanto para la comunidad educativa como para dicho centro escolar. Por otro lado, el análisis de la relación entre las ACIs, si observamos el clima escolar y su consecuente relación con la motivación del alumnado, son temas relevantes para la práctica educativa en la actualidad.

1.2 Objetivos

El objetivo principal del trabajo es realizar un estudio sobre la relación entre las Adaptaciones Curriculares Individuales (ACIs) y la percepción del clima social en el aula de inglés por parte de una pequeña muestra representativa de alumnos de un centro privado de Madrid. Para ello, se intentarán conseguir los siguientes objetivos específicos:

- Adaptar el cuestionario de Pérez, Ramos y López (2009) y restringirlo al aula de inglés.

- Conocer la percepción general de clima social en el aula de inglés por parte de los alumnos pertenecientes a cuatro grupos de distintos niveles de ESO.
- Determinar si el hecho de tener alumnos con ACIs en el aula de inglés influye de alguna forma en la percepción del clima social.

1.3 Fases de la investigación

Este trabajo tiene tres fases fundamentales. En primer lugar, se presentará un marco teórico en el que se realizará una revisión bibliográfica sobre conceptos teóricos relevantes para el correcto desarrollo y comprensión del trabajo. Esta primera parte constará de varios puntos. A continuación, se procederá al análisis del caso objeto de estudio, donde se incluirá una descripción del mismo, una breve explicación de la metodología, un planteamiento de preguntas de investigación y, finalmente, un análisis e interpretación de la información obtenida. La tercera y última fase se compone de dos propuestas de mejora para implementar en el aula de inglés de los grupos objeto de estudio.

Finalizada la investigación, se presentarán y analizarán las conclusiones y se expondrán las limitaciones y prospectiva derivados de la misma. Por último, se incluirá un apartado de referencias bibliográficas y un anexo.

2. Marco teórico

Antes de presentar el análisis del caso objeto de estudio, apartado que constituye el cuerpo del presente trabajo de investigación, es necesario introducir una serie de conceptos previos que resultan necesarios para comprender de forma apropiada la temática de esta investigación.

2.1 Atención a la diversidad

No es hasta principios del siglo XX cuando podemos empezar a hablar de atención a la diversidad en educación. A partir de este momento la forma de entender la educación da un giro. Hasta entonces, los niños con problemas de aprendizaje eran denominados “anormales” y, por tanto, tratados como tales. Estos niños eran enviados a centros especiales, típicamente de carácter hospitalario, y no compartían la etapa educativa con el resto de niños considerados “normales”. A principios del siglo XX, Ovide Decroly (1831, 1932) con su concepción de respeto al niño y a su personalidad, introduce por primera vez la idea de que debían realizarse las adaptaciones que fueran necesarias en la práctica educativa para que la educación de los niños con dificultades de aprendizaje se llevara a cabo por vía escolar en lugar de por vía médica. Este método es conocido como método pedagógico de enseñanza globalizada (Martín y Copé, 2008).

Gracias a estas breves premisas iniciales hoy en día se puede entender la atención a la diversidad como la forma de integrar a todas las personas en un mismo sistema. Para que estos grupos tan diversos y heterogéneos funcionen es necesario adaptar la práctica educativa en todos sus niveles (Martín y Copé, 2008). Sin embargo, no se debe concebir la atención a la diversidad como una atención extra que solo atiende a las necesidades de los alumnos con dificultades. Al contrario, la clave para comprender adecuadamente el concepto de atención a la diversidad es entender que no solo los niños con necesidades especiales pertenecen a nuestra realidad diversa, sino que somos todos y cada uno de los seres humanos los que formamos dicha diversidad. Según afirman Martín y Copé (2008): “Todo los alumnos presentan diferencias, ya sea en estilos de aprendizaje, en capacidades para aprender, en niveles de desarrollo y aprendizajes previos, en ritmos de trabajo, en intereses motivaciones y expectativas, etc.” (s.p.)

En la LOE (Ley Orgánica 2/2006 de Educación) se dejan claros una serie de principios educativos relevantes para la temática de atención a la diversidad. González (2011) resume estos principios de la siguiente forma:

La calidad de la educación para todo el alumnado independientemente de sus condiciones y circunstancias; la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que derivan de discapacidad, y, por último, la flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad. (p.51)

De lo anterior se puede deducir que la atención a la diversidad es un deber establecido por la ley educativa, ya que ésta es la que recopila y establece la teoría para que los profesionales de la enseñanza la lleven a la práctica. La puesta en marcha de estos fundamentos teóricos en la práctica educativa resulta más difícil de lo que parece, ya que no se suele cumplir escrupulosamente (González, 2011). Como ya se ha mencionado, es la existencia de minorías y mayorías en las sociedades a lo largo de la historia de la humanidad lo que constituye la base de la discriminación (González, 2011). Si se analiza un centro escolar concreto, éste podría ser perfectamente concebido como un pequeño entorno que forma una especie de micro-sociedad. Si en la sociedad siempre ha existido desigualdad por la existencia de las mayorías y minorías, parece razonable afirmar que en la realidad de cualquier centro educativo también existirá desigualdad. Según González (2011), es precisamente esta desigualdad aparentemente innata a los grupos humanos lo que dificulta la práctica diaria de la atención a la diversidad desde el punto de vista educativo.

Sánchez y Torres (2002) establecen unos principios o criterios organizativos en el aula como respuesta a los problemas y dificultades que suelen surgir para llevar a la práctica los principios teóricos sobre la atención a la diversidad que establece la legislación. Dichos principios o criterios pueden observarse en el siguiente esquema:

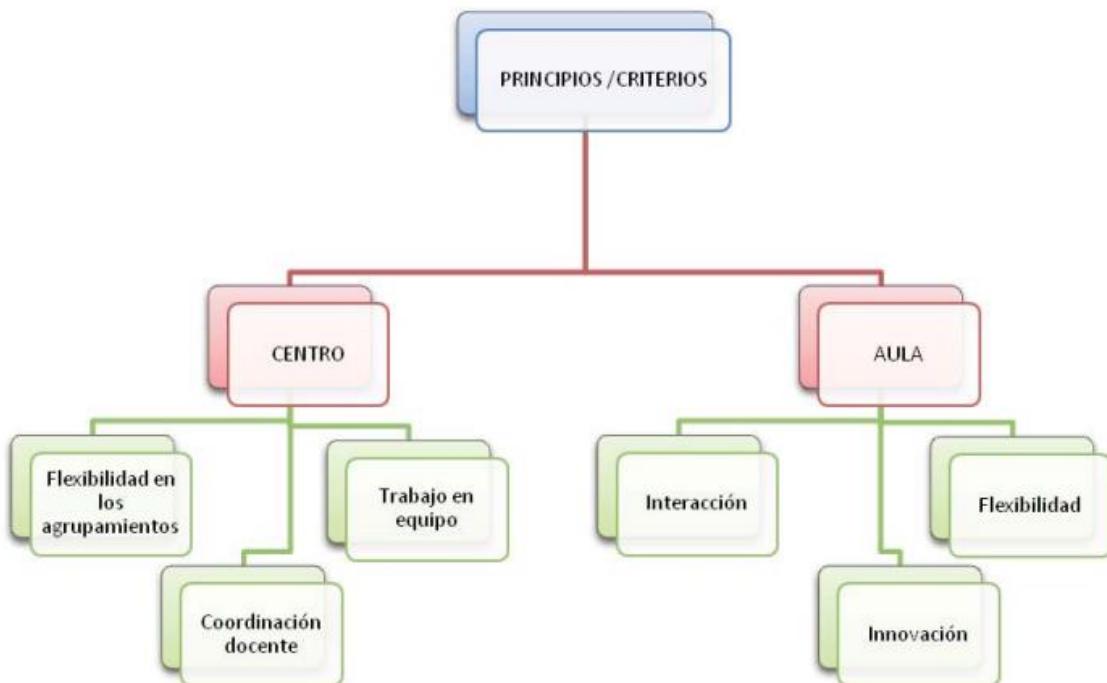


Figura 1. Criterios organizativos y favorecedores de una respuesta educativa a la diversidad.
(Sánchez y Torres, 2002)

2.2 Adaptación Curricular Individual (ACI)

Este concepto se centra en los alumnos que, dentro de esta micro-sociedad que constituye un centro escolar, presentan dificultades para aprender y seguir el ritmo de la mayoría de la clase y, por tanto, constituyen una minoría. Según la LOE (Ley Orgánica 2/2006 de Educación) las medidas de atención a la diversidad en la ESO se clasifican en generales y específicas. Las generales van dirigidas a todo el conjunto de alumnado de la ESO, y entre ellas destacan las actividades de refuerzo, orientación educativa y profesional, permanencia de un año más en el mismo curso, sesiones de tutoría y concreción del currículum. Sin embargo, las medidas específicas van dirigidas a un alumnado más restringido, a alumnos con dificultades específicas de aprendizaje o a alumnos con necesidades educativas especiales. Este tipo de medidas son las que van a cobrar una mayor relevancia en el desarrollo del presente trabajo, ya que entre ellas se encuentran las adaptaciones curriculares individuales (ACIs), también conocidas como adaptaciones curriculares significativas. Otras de las medidas específicas son los programas de diversificación curricular y los programas de adaptación curricular en grupo (Moliner, Sales, Fernández, Moliner y Roig, 2012).

Antes de centrarnos en el concepto de ACI, se hace necesario establecer una línea diferenciadora entre adaptaciones curriculares significativas (o individuales) y adaptaciones curriculares no significativas, con el fin de facilitar una correcta comprensión de la temática teórica de este concepto. Para ello, es importante aportar una definición adecuada sobre adaptaciones curriculares en general. A este respecto, se entiende por adaptación curricular el “ajuste o modificación de la oferta educativa que es necesario realizar para posibilitar al alumnado su acceso, permanencia o promoción en el sistema educativo” (UNIR: Atención a la diversidad y necesidades especiales en el aula, 2015, tema 4, s.p.). En otras palabras, el objetivo de toda educación de calidad es que los alumnos sean capaces de conseguir los objetivos propios de cada etapa educativa. Para esto, la acción formativa tiene como deber ajustar o adaptar el currículum así como sus vías de acceso. La administración educativa es quien marca en primer lugar las líneas generales de construcción del currículum y de adaptación curricular, que deberá ser concretado por las Comunidades Autónomas y finalmente adaptado por los centros educativos a su realidad concreta (UNIR: Atención a la diversidad y necesidades especiales en el aula, 2015).

Dentro de las adaptaciones curriculares existen diferentes formas de clasificarlas, cada tipo de clasificación se atiene a unos criterios concretos. En cuanto a lo que este trabajo concierne, se analizarán los dos tipos de adaptación curricular según su significatividad y se profundizará en las adaptaciones curriculares singulares, debido a la naturaleza y a las características del estudio de campo que se desarrollará en el siguiente apartado (apartado 3: Análisis del caso). Según su singularidad, existen dos tipos de adaptaciones curriculares: las adaptaciones curriculares no significativas y las adaptaciones curriculares significativas. Como ya ha sido mencionado anteriormente, éstas últimas también son denominadas Adaptaciones Curriculares Individuales (ACIs). A partir de ahora, se usarán las siglas ACI, cuando se hable en singular y ACIs, cuando se hable de ello en plural para referirse a adaptaciones curriculares significativas.

Las adaptaciones curriculares no significativas son definidas frecuentemente como una modificación leve del currículum ordinario de la etapa (UNIR: Atención a la diversidad y a las necesidades especiales en el aula, 2015, tema 5). Si se comparan las definiciones de diversas fuentes y autores, todas coinciden en que dichas modificaciones leves suelen afectar a la elección de metodologías (elección de actividades, elección de temporalización, adaptaciones organizativas) que se ajusten en función de necesidades concretas del alumnado, a la elección de instrumentos de evaluación y a la

secuenciación de objetivos y contenidos. Según Rodríguez y Solís (s.f.) las adaptaciones curriculares significativas se refieren a “aquellas acciones por parte del docente que no modifican substancialmente el programa de estudios oficial... Estas acciones constituyen ajustes metodológicos y evaluativos...” (p.3). La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (s.f.) comparte esta misma visión y afirma que las adaptaciones curriculares no significativas son las acciones del personal docente durante la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el desempeño adecuado de su papel como tutores y orientadores educativos. Por tanto, se puede deducir de todo esto que las adaptaciones curriculares no significativas se usan frecuentemente y pueden ir dirigidas a varios alumnos que presenten necesidades educativas similares. Es precisamente por éste último rasgo característico de las adaptaciones no significativas por lo que se diferencian de las significativas o individuales, debido a su carácter más general y al no estar elaboradas para ajustarse a las necesidades de un alumno en particular.

Según La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (s.f.), cuando la adaptación de objetivos y contenidos que es posible realizar en las adaptaciones curriculares no significativas supone una eliminación de objetivos temporal o permanente, estaríamos dando un giro hacia una adaptación curricular significativa. Por tanto, estas eliminaciones de contenidos y objetivos representan “la frontera (en alguna medida siempre difusa) a partir de la cual podría hablarse de un currículum que empieza a separarse y diferenciarse significativamente del previsto.” (Ministerio de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, s.f., p.36).

Con relación a esta definición, las ACIs son concebidas también como una modificación, esta vez sustancial, del currículum ordinario, debido a una diferencia considerable entre los objetivos y contenidos generales que se esperan de la etapa educativa y el nivel de competencia curricular del alumno. Al ser poco probable su elaboración y puesta en marcha para un grupo de alumnos, constituye la medida de atención a la diversidad más individualizadora, de ahí que sea también denominada Adaptación Curricular Individual (UNIR: Atención a la diversidad y a las necesidades especiales en el aula, 2015, tema 5). En contraste con las adaptaciones curriculares no significativas, las ACI suponen adaptaciones relevantes que afectan además de a los contenidos y objetivos de la etapa, a los criterios de evaluación (González Manjón, 1995 citado en UNIR: Atención a la diversidad y necesidades especiales en el aula, 2015). El carácter de las ACIs es excepcional, es decir, deben ir precedidas de otras medidas no significativas o de carácter ordinario de atención a la diversidad. Solo se procederá a la

elaboración de una ACI para un alumno en concreto cuando se determine que estas medidas ordinarias no son suficientes o no son positivas para el caso de dicho alumno (UNIR: Atención a la diversidad y necesidades especiales en el aula, 2015, Tema 5).

Se considera interesante mencionar también lo que las Administraciones educativas establecen al respecto en relación con las ACIs. Según el Real Decreto (1105/2015, citado en Atención a la diversidad en Educación Secundaria y Bachillerato en LOMCE, s.f.):

Las Administraciones educativas, con el fin de facilitar la accesibilidad al currículo, establecerán los procedimientos oportunos cuando sea necesario realizar adaptaciones significativas de los elementos del currículo, a fin de atender al alumnado con necesidades educativas especiales que las precise. Dichas adaptaciones se realizarán buscando el máximo desarrollo posible de las competencias; la evaluación continua y la promoción tomarán como referente a los elementos fijados en dichas adaptaciones. En cualquier caso el alumnado con adaptaciones curriculares significativas deberán superar la evaluación final para poder obtener el título correspondiente. (p.2)

Por último, se considera como dato de interés que uno de los requisitos para que la elaboración de una ACI sea posible es que el alumno en cuestión tenga un total de dos años de desfase en el currículum (tanto por encima, como por debajo) en comparación con el nivel de competencia curricular establecido para su etapa. (UNIR: Atención a la diversidad y necesidades especiales en el aula, 2015, tema 5, s.p.).

2.3 Procedimientos para elaborar una Adaptación Curricular Individual (ACI)

Una vez definido el concepto de ACI se considera importante aportar información sobre cómo ha de elaborarse dicha adaptación. Como ya se ha mencionado, este tipo de adaptaciones curriculares van dirigidas a un alumno en concreto, así que en primer lugar será necesario analizar la situación particular del alumno en cuestión. En el caso de que se hayan tomado medidas ordinarias (adaptaciones curriculares no significativas) y éstas no hayan supuesto una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, el docente se plantearía tomar medidas extraordinarias y elaborar una ACI. Los profesionales de la enseñanza que intervienen en la elaboración de una ACI son varios, pero es indispensable que al menos el tutor y el departamento de orientación trabajen de forma coordinada en el proceso de elaboración (UNIR: Atención a la diversidad y necesidades especiales en el aula, 2015, tema 5). Ramos

(2008) resume los pasos que se deben llevar en primer lugar para elaborar una ACI, basándose en los modelos cognitivos y socioculturales:

La respuesta educativa específica para estos alumnos comienza con el proceso de identificación, a través de la evaluación psicopedagógica, donde se determina las necesidades y características de cada alumno. El proceso continúa con la planificación de la intervención educativa a nivel curricular, desde el propio centro educativo, que debe contemplar la organización de medidas educativas específicas para estos alumnos, a través del Plan de Atención a la Diversidad, incluido en el Proyecto Educativo del centro. Y finalmente, para cada alumno se debe concretar la propuesta educativa, a través de las Adaptaciones Curriculares Individuales. (p. 40)

Después de las afirmaciones de Ramos (2008) parece necesario definir, entre otros, el concepto de evaluación psicopedagógica, que será desarrollado en el punto 2.3.1. A continuación, se presenta un cuadro a modo de resumen de todo lo que se ha tratado a lo largo de los puntos anteriores, con el fin de clarificar al lector el proceso de toma de decisiones para elaborar una ACI:

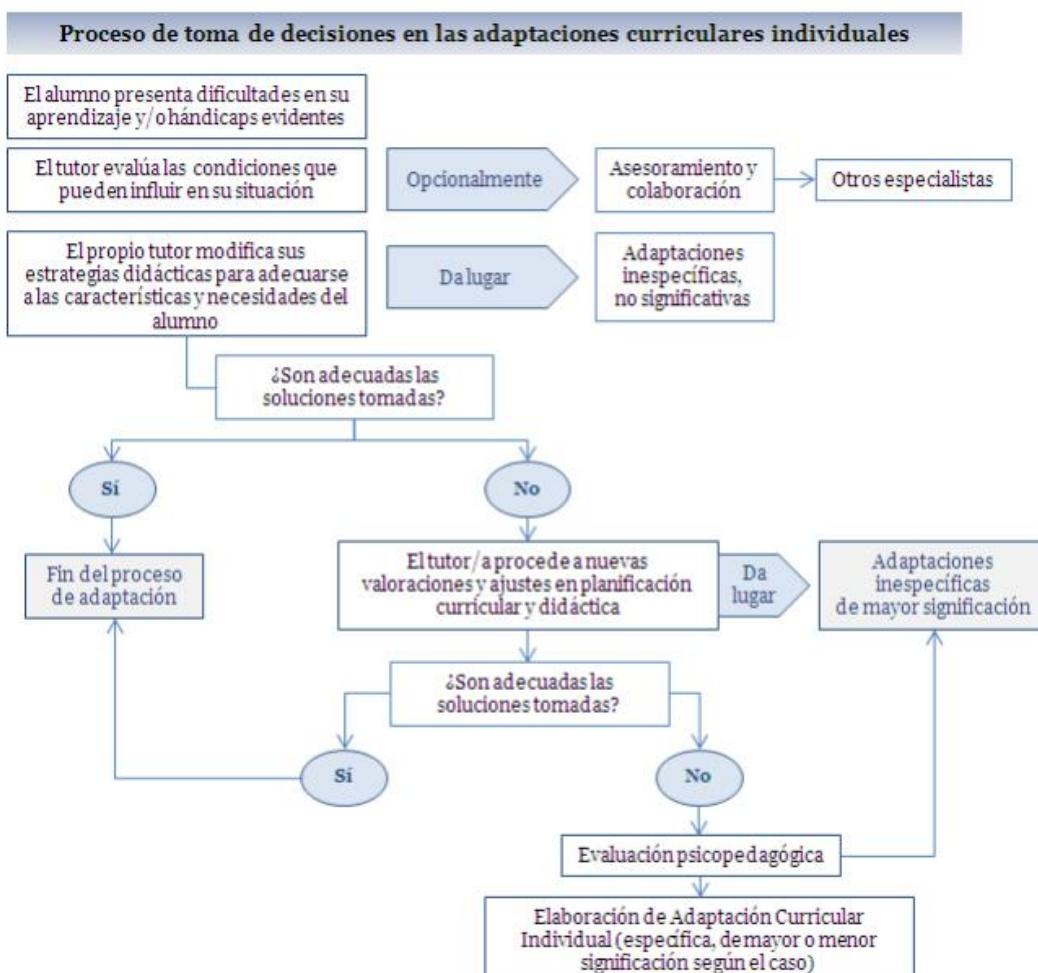


Figura 2. Técnicas de individualización didáctica. (González Manjón, 1995, adaptado de Ruiz, R., 1988, citado en UNIR, 2015)

Como se puede observar en la figura 2, la decisión de elaborar una ACI no es algo sencillo y debe ser precedida de un gran número de medidas y tomas de decisiones. Debido al carácter individualizador de las ACIs, es recomendable evitar su puesta en marcha debido a la existencia de cierto tinte segregador, ya que el alumno con ACI está recibiendo una educación distinta a la de los demás, a pesar de no estar separado físicamente del grupo de clase ordinario. Únicamente cuando las medidas ordinarias tomadas con antelación no hayan sido adecuadas, entonces deberá elaborarse una ACI, siempre realizando una evaluación psicopedagógica previa.

2.3.1 La evaluación psicopedagógica

Como se ha mencionado en el punto anterior, la evaluación psicopedagógica es un instrumento indispensable a la hora de decidir la medida de adaptación curricular más adecuada para atender las necesidades educativas de cada alumno. A partir de dicha evaluación, se elabora un informe psicopedagógico, documento indispensable para determinar una ACI. Para la realización de una evaluación psicopedagógica, es indispensable contar con la colaboración de los profesionales de la enseñanza del departamento de orientación, con el profesor, con la familia, con el mismo alumno y con otros profesionales externos que hayan podido intervenir, como por ejemplo, psicólogos (UNIR: Atención a la diversidad y necesidades especiales en el aula, 2015, tema 5). Sánchez y Galera (s.f.) afirman que es el profesor de Psicología y Pedagogía del centro el que tiene una mayor responsabilidad a la hora de realizar una evaluación psicopedagógica. Por lo tanto, se puede afirmar que es el psicólogo o pedagogo del centro el profesional más adecuado, debido a sus conocimientos y experiencia, para llevar a cabo estos estudios sobre alumnos, pero también se considera que es de importancia contar con el resto de agentes, ya sean internos o externos, que rodean la realidad del alumno e influyen en su educación. Sánchez y Galera (s.f.) definen esta relación de colaboración entre los distintos agentes que rodean al alumno como “labor interdisciplinar” (p. 93).

Según la reseña que realiza Cobos (2006) sobre el manual *La evaluación psicopedagógica* (Sánchez-Cano, Bonals, 2005), la realización de una evaluación psicopedagógica se basa fundamentalmente en la observación y, a partir de ésta, de la recogida de información. A la hora de observar, se considera crucial prestar atención a distintos puntos, como el grupo que forma la clase, los hábitos e interacciones del mismo, y las estrategias de los profesores y de los estudiantes. Según Sánchez-Cano y

Bonals (2005, citado en Cobos, 2006), algunos de los instrumentos más útiles que ayudan a la observación para posteriormente recoger información son:

Guiones y escalas de observación como: algunas estrategias funcionales en la gestión y organización de la clase, hoja para la observación del estilo de aprendizaje, hoja para la observación del trabajo en el aula y protocolo de observación de los roles de los alumnos. (p. 2).

Sánchez y Galera (s.f.) afirman que en el proceso de evaluación psicopedagógica existen cuatro fases o momentos básicos:

- Fase 1: Recogida de información. A través de entrevistas con todos los agentes externos e internos que participan en la educación del alumno (familias, profesionales externos, el mismo alumno, etc), a través de reuniones con el equipo directivo y por medio de la observación directa. Los instrumentos de recogida de información mencionados en la reseña de Cobos (2006) serían incluidos en esta fase. Lo que se pretende es recoger información del contexto familiar, social y escolar del alumno. Los aspectos concretos más importantes a atender en esta fase son: “información personal del alumno, información sobre su estado de salud, información psicosocial, información familiar e información pedagógica (motivaciones, intereses, estilos de aprendizaje y nivel de competencia curricular)” (UNIR, Atención a la diversidad y necesidades especiales en el aula, 2015, tema 5, s.p.).
- Fase 2: Identificación de las necesidades educativas especiales, análisis y valoración. Según Sánchez y Galera (s.f.), durante esta fase se analiza toda la información recogida previamente y se valoran las opciones de respuesta educativa.
- Fase 3: Toma de decisiones. Es aquí cuando se escoge una de las respuestas educativas de las varias propuestas en la fase anterior. También es en este momento cuando se elabora el Informe Psicopedagógico, “...en él se debe reflejar una síntesis de información recogida, lo más relevante, las conclusiones, la identificación de las medidas educativas especiales, en su caso, y las propuestas de intervención.” (Sánchez y Calera, s.f. p. 96).
- Fase 4: Seguimiento. Una vez elaborado el Informe Psicopedagógico y llevadas a la práctica las medidas de adaptación curricular decididas, es indispensable comprobar si dichas medidas propuestas están siendo eficaces. Estas medidas extraordinarias no son fijas, sino que están abiertas al cambio y a la revisión de forma continua y siempre que sea necesario (Sánchez y Calera, s.f.).

2.3.2 Documento Individual de Adaptación Curricular (DIAC)

El DIAC es un instrumento que recoge por escrito toda la información obtenida para la elaboración y aplicación de una ACI. Este instrumento se considera de carácter flexible, ya que es necesario que sea modificado por los profesionales de la enseñanza en función de las características de los alumnos y del centro en concreto. (UNIR: Atención a la diversidad y necesidades especiales en el aula, 2015, tema 5). La elaboración de un DIAC supone seguir el siguiente proceso:

- Recopilación de la información recogida a partir de la evaluación psicopedagógica.
- Identificación de las estrategias que los profesores deberán desarrollar para realizar la ACI.
- Concreción de las adaptaciones curriculares, partiendo de las unidades didácticas generales para adaptarlas a las necesidades del alumno.

(UNIR: Atención a la diversidad y necesidades especiales en el aula, 2015, tema 5).

Finalmente, se considera importante mencionar en este apartado que tanto la elaboración de una ACI, la de una evaluación psicológica y la de un DIAC deben ser concebidas como una medida de carácter extraordinario e interdisciplinar, y su puesta en marcha debe ser fruto de un largo proceso de reflexión por parte de los profesionales de la enseñanza que participarán en su elaboración, teniendo en cuenta que solo deberán establecerse cuando otras medidas ordinarias no hayan funcionado adecuadamente.

2.4 La percepción

Desde el punto de vista de la disciplina de la psicología, el concepto de percepción se define tradicionalmente como: “el proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social...” (Vargas, 1994, p. 48). Mediante la percepción se analizan los estímulos cerebrales adquiridos gracias a los cinco sentidos externos que posee el ser humano. De esta forma las personas perciben la realidad física del mundo que les rodea.

Según Vargas (1994), una de las características más básicas de la percepción es la de la elaboración de juicios, considerado un proceso intelectual consciente, ya que se

entiende que el ser humano toma un papel activo en la elaboración de los mismos. El ser humano percibe una serie de sensaciones, y a partir de ellas formula juicios. Los juicios también pueden ser entendidos como opiniones sobre las sensaciones percibidas. No solo es el mismo individuo el que tiene un papel activo en la elaboración de juicios, sino que la sociedad también tiene un alto índice de influencia, sobre todo en la configuración de percepciones típicas de cada grupo social (Vargas, 1994). Por lo tanto, y ahora poniendo el foco en la percepción dentro de la realidad social de un centro escolar, si se toma a cualquier conjunto de alumnos que forman un grupo de clase como muestra de una mini-sociedad, se podría afirmar que dentro de cada uno de ellos las relaciones entre los alumnos y los profesores influirán en la elaboración de juicios por parte de los alumnos, es decir, dichas relaciones influirán en la percepción por parte de cada estudiante sobre el grupo en conjunto.

Como se ha mencionado, la elaboración de juicios es un proceso intelectual consciente. Sin embargo, la percepción también tiene un nivel inconsciente, que se produce cuando el individuo no se da cuenta de que está percibiendo ciertas situaciones y no repara en su reconocimiento. Según afirma Vargas (1994): “en el plano inconsciente se llevan a cabo los procesos de selección y organización de las sensaciones.” (pp. 48-49). En otras palabras, mediante la percepción inconsciente el individuo primero evalúa lo que le interesa de todas las posibles opciones que percibe en el entorno que le rodea para luego seleccionar la opción percibida que le resulte más satisfactoria dentro de sus necesidades biológicas (Vargas, 1994). Este nivel inconsciente de la percepción se puede entender como más básico que el consciente, ya que podría considerarse incluso instintivo, pero es a la vez indispensable para la supervivencia del ser humano, ya que es a través de la percepción inconsciente por la que, igual que el resto de animales, el individuo suele elegir las opciones que más le benefician.

2.5 El clima social escolar

Como se irá explicando a lo largo de este punto, el concepto de percepción, analizado en el subtítulo anterior (2.4), se puede relacionar directamente con el concepto de clima social escolar. Los alumnos de educación primaria y secundaria pasan un gran número de horas de su vida en el centro donde están escolarizados. Esto supone que casi la mitad del tiempo de interacción social y convivencia que cada alumno realiza a lo largo del día transcurra en el centro escolar. Según Arón y Milicic (1999, citado en Mena y Valdés, 2008): “Las percepciones que los individuos tienen del ambiente en el que se

desarrollan sus actividades habituales, las relaciones interpersonales que establecen y el marco en que se dan tales interacciones han sido denominados Clima Institucional.” (p.1). El término “Clima Social Escolar” es el que se utiliza en un centro escolar para referirnos al clima institucional del mismo (Arón y Milicic, 1999, citado en Mena y Valdés, 2008).

Antes de comenzar a aportar definiciones sobre el concepto de clima social escolar, es importante señalar que el estudio de dicho clima social puede realizarse en dos niveles. Por un lado, se puede estudiar el clima social a nivel institucional, es decir, el clima social de un centro escolar de forma global. Por otro lado, se puede analizar de una forma más concreta el clima social escolar estudiando un grupo de clase o un aula en concreto (Molina y Pérez, 2006e, citado en Moreno et al., 2011).

Haciendo referencia a las definiciones de clima social escolar, según Tagiuri & Litwin (1968, citado en Mena y Valdés, 2008) y Schneider (1975, citado en Mena y Valdés, 2008), el origen del concepto de clima escolar viene precedido por el término “clima organizacional” que surgió después de algunos estudios sobre las organizaciones en el entorno laboral en los años 60. Estos estudios tenían como finalidad analizar las relaciones y la atmósfera que se daba en distintas empresas, para de esta forma llevar a cabo conclusiones sobre la calidad de la gestión de dichas organizaciones. Por otro lado, Arón y Milicic (s.f.) explican el concepto de clima social escolar a partir de la comparación metafórica del proceso cotidiano de enseñanza-aprendizaje con el desarrollo de una novela. De esta forma, afirman que: “El clima social escolar se refiere al escenario y a las condiciones ambientales en que se desarrolla esta novela, en la mayoría de los casos dramática, y con algunos intermedios que permiten la distinción de los actores.” (Arón y Milicic, s.f., s.p.). De esta forma diferencian entre clima social nutritivo y clima social tóxico, según si el clima social escolar que se ha forjado es positivo o negativo para el desarrollo personal del alumnado. El clima social generado en un centro escolar depende en gran medida del desarrollo social y emocional de los alumnos, del desarrollo personal y profesional de los profesores y de la percepción que todos ellos tengan del escenario en el que estos protagonistas interactúan y se relacionan (Arón y Milicic, s.f.). Desde un punto de vista ecológico, Molina y Pérez (2006b, citado en Moreno, Díaz, Cuevas, Nova y Bravo, 2011) describen el clima escolar como la relación entre el entorno físico y material del centro escolar y la situación, rasgos característicos y relaciones sociales de las personas que acuden al mismo.

En los últimos años se han realizado numerosos estudios que pretenden analizar en detalles los factores que más influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Muchas de estas investigaciones han dado como resultado conclusiones que afirman que el factor “clima social escolar” es de vital importancia e incide en los niveles de aprendizaje de los alumnos (Mena y Valdés, 2008). Según Cassasus et al. (2001, citado en Mena y Valdés, 2008), los resultados de un estudio realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), coordinado por la UNESCO, muestran que el clima social escolar influye sobre todo en el rendimiento escolar de materias como lengua y matemáticas. Posteriores estudios de investigación demostraron que un clima social escolar positivo no solo incide en el rendimiento de ciertas asignaturas, sino que además influye beneficiosamente en otros aspectos de la vida escolar, como por ejemplo el fomento de una atmósfera de clase positiva, que hace mucho más sencillo y satisfactorio el trabajo del profesorado. (Arancibia, Bellei & cols., 2004, citado en Mena y Valdés, 2008).

El interés de estudiar el clima social escolar viene a ser relevante y de interés para la comunidad educativa desde que se entiende el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso basado en las relaciones interpersonales, que para funcionar adecuadamente debe darse bajo unos mínimos de bienestar entre los individuos que forman parte en el desarrollo cotidiano del mismo (Fernando Onetto, 2003, citado en Mena y Valdés, 2008). Se puede matizar esta afirmación dejando claro que los protagonistas fundamentales dentro del desarrollo diario del proceso de enseñanza-aprendizaje en un grupo de clase concreto son el conjunto del alumnado y los profesores que imparten su labor docente dentro de este grupo, ya que son los individuos que realmente establecen relaciones más directas día a día, y dependiendo de estas relaciones se irá forjando un clima social de clase determinado. Sin embargo, no conviene olvidar al resto de agentes internos y externos (familias, relaciones sociales fuera del centro, comunidad educativa) que influyen en la educación de los alumnos y que, por lo tanto, inciden también en el comportamiento y conducta de los mismos, afectando consecuentemente al clima social escolar.

Con relación a los recientemente mencionados protagonistas fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje y el concepto de percepción, cabe resaltar que el clima social escolar se refiere a la percepción que el alumnado tiene del contexto escolar en el que se desenvuelve diariamente y a la percepción que tiene el profesorado de su contexto laboral (Arón y Milicic, s.f.). Según estos autores, un clima social positivo depende directamente de la inteligencia emocional de los individuos que forman, o bien

un centro educativo, o bien el grupo de una clase en concreto para resolver sus problemas interpersonales y para dar apoyo emocional cuando dichos individuos se encuentran en un momento difícil de su vida. Sin embargo, existen otros factores externos a los protagonistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se relacionan con un clima social escolar positivo. Arón y Milicic (s.f.) enumeran dichos factores de la siguiente forma: “un ambiente físico apropiado, actividades variadas y entretenidas, comunicación respetuosa entre profesores y alumnos, y entre compañeros, capacidad de escucharse unos a otros, capacidad de valorarse mutuamente.” (s.p.). Con respecto a estos últimos factores de carácter afectivo, Moreno et al. (2011) afirman que: “los antecedentes empíricos demuestran que las competencias afectivas de los maestros tienen un impacto directo sobre el aprendizaje de los estudiantes.” (p. 74).

Finalmente, se considera relevante mencionar la importancia del desarrollo de la responsabilidad social como parte indispensable dentro de cualquier educación que sea considerada como integral. El desarrollo de la responsabilidad social está directamente vinculado con las relaciones interpersonales y el desarrollo de la sociabilización, actos que los alumnos realizan, como ya se ha dicho, durante un elevado número de horas diarias, dentro del centro en el que están escolarizados. La responsabilidad social es un aspecto al que se le debe dedicar tiempo dentro del contexto educativo, ya que de su desarrollo depende la formación de buenos ciudadanos. Según Arón y Milicic (s.f.) educando a los alumnos a desarrollar su responsabilidad social se consiguen mejorar sus habilidades sociales, haciendo que sean más activos y cooperativos como miembros de la sociedad. La relación de todo esto con el concepto de clima social escolar reside en el enfoque, ya mencionado a lo largo del presente marco teórico, de la escuela visionada como una micro-sociedad. De esta forma, según Berman (1997, citado en Arón y Milicic, s.f.) el desarrollo o inhibición de la responsabilidad social en los estudiantes estaría determinado por factores que forman parte del clima social escolar, como por ejemplo el funcionamiento del grupo que constituye la clase, la forma de mantener ciertos niveles de justicia y resolver conflictos en el centro escolar o clase, las convenciones sociales dentro del mismo y las relaciones de respeto establecidas entre alumnos y profesores. Este autor afirma que ello supone un aprendizaje de vital importancia porque los patrones de comportamiento que el alumnado realiza en la micro-sociedad de la escuela o clase serán repetidos en un futuro desde las posiciones a las que pertenezcan en la sociedad, esta vez real o global, cuando sean ciudadanos adultos (Bernán, 1997, citado en Arón y Milicic, s.f.).

2.6 Encuesta para la valoración del clima social en el aula en alumnos de Educación Secundaria (Pérez, Ramos y López, 2009)

Para cerrar el apartado 2 de este trabajo de investigación y, consecuentemente, poner fin al marco teórico del mismo, este punto se centra en la encuesta diseñada y analizada por Pérez, Ramos y López (2009) a partir de la cual se puede valorar la variable “clima social aula” en alumnos de Educación Primaria y Secundaria. Como es lógico, este apartado está incluido en el presente trabajo porque ha sido esta la encuesta que se ha modificado y posteriormente utilizado para valorar la percepción del clima social escolar en cuatro grupos de inglés de Secundaria. Este punto se limitará a exponer brevemente los aspectos más teóricos de dicha encuesta, ya que los detalles y justificación de la modificación de la misma, así como los detalles de su puesta en práctica, serán explicados en el apartado 3 (Análisis del caso).

Antes de elaborar la encuesta, Pérez, Ramos y López (2009) realizaron un análisis bibliográfico sobre las definiciones más importantes del concepto Clima Social Aula. Finalmente, con la ayuda de esta recopilación teórica elaboraron ellas mismas una definición propia, que les sirvió de base para realizar la escala, apoyándose también en la revisión de otras escalas elaboradas anteriormente por otros autores para valorar de forma objetiva el clima social escolar. Con el fin de una comprensión adecuada de los factores en los que se basaron estas autoras, cabe destacar su definición sobre el clima social de aula:

La percepción que cada miembro del aula tiene sobre la vida interna y diaria de la misma. Esta percepción promueve una conducta individual y colectiva (una forma de relacionarse entre sí y con el profesor, una forma de estar...) que a su vez influye en el propio clima. (Pérez, Ramos y López, 2009, p. 223).

Esta encuesta se realizó con el objetivo de medir de la forma más objetiva posible aspectos relacionados con el clima social en el aula en Educación Primaria y Secundaria. Para ello, las autoras elaboraron varios ítems para medir cuatro dimensiones diferentes que determinaron que se encontraban dentro del concepto de clima social escolar. Estas dimensiones son: “Interés, Satisfacción, Relación y Comunicación. Todas ellas compuestas a su vez por ítems que demuestran tener una alta consistencia interna y relacionados con factores que aportan suficiente varianza explicada.” (Pérez, Ramos y López, 2009, p. 244). Muchos de los ítems propuestos inicialmente fueron desechados tras una primera puesta en marcha de carácter experimental de la encuesta en grupos de alumnos de Primaria y Secundaria.

Finalmente, la encuesta definitiva dirigida a alumnos de secundaria está compuesta por 15 ítems, que los estudiantes deben marcar con una X dependiendo de su nivel de acuerdo o desacuerdo con los mismos. Los ítems de la encuesta de Pérez, Ramos y López (2009) se miden a partir de una escala Likert, donde cada pregunta o ítem se valora en una escala del 1 al 4. La propuesta de encuesta para alumnos de Primaria siguió el mismo proceso de prueba que la de Secundaria, pero enumerar sus detalles supone un análisis considerado poco relevante para el desarrollo del presente trabajo de investigación, ya que éste se centra únicamente en la encuesta para alumnos de Secundaria.

Finalmente, las autoras que diseñaron este documento de evaluación del clima social escolar afirman que la encuesta debe ser objeto de revisión constante, debido al carácter dinámico y a la evolución social que, de forma tan rápida se produce en las aulas. Además, las autoras animan a posibles lectores a realizar un intento de mejora en un futuro, resaltando la importancia de disponer de instrumentos de medida de un aspecto tan importante y que tanto influye en la educación integral del alumnado como el clima social en el aula (Pérez, Ramos y López, 2009).

3. Análisis del caso

A lo largo de este apartado se expondrá y analizará brevemente el estudio de investigación que se ha llevado a cabo. En primer lugar, se describirá el caso concreto de forma contextualizada, se explicará la metodología que se ha utilizado, se expondrán una serie de preguntas de investigación y, finalmente, se analizará e interpretará la información obtenida.

3.1 Descripción del caso

En este estudio de caso se han llegado a una serie de conclusiones a partir de los datos obtenidos de una muestra de 47 alumnos de Educación Secundaria de un instituto del municipio de Alcorcón, Madrid. Esta institución educativa es de carácter privado, y apuesta por una educación personalizada, dando prioridad al alumno como persona, así como por una formación integral y equilibrada adaptada a las diferentes reformas educativas existentes y a las necesidades reales del entorno social. El espíritu del Centro es democrático, y se le da mucha importancia al desarrollo de la participación del alumnado, al respeto y a la libre expresión de ideas. Se trata de un centro integrador que recibe a todos sus miembros con una actitud de acogida abierta, aceptando sus diferencias y respetando cualquier tipo de ideología y religión. Además, el centro promueve la igualdad y la solidaridad, respeta y asume la diversidad como un factor de enriquecimiento humano, a la vez que está en un proceso de innovación constante, manteniendo una mentalidad abierta a nuevas iniciativas y metodologías pedagógicas.

El perfil de los alumnos que asisten a este centro suele ser de estudiantes pertenecientes a núcleos familiares bien estructurados, con un nivel de renta por encima de la media del municipio y de clase media-alta. También debe resaltarse el buen nivel educativo y de cualificación profesional de padres y madres. La mayoría de los alumnos son de la propia Comunidad de Madrid, mayoritariamente de la localidad de Alcorcón y de otras villas de la zona sur de Madrid. En cuanto a los 47 alumnos que se han tomado como muestra para realizar este estudio, 25 de ellos pertenecen a la etapa de 2º de ESO. En este centro se dividen los grupos ordinarios en dos para el aula de inglés, para que al desdoblarse el grupo, la calidad de la enseñanza y la atención personalizada a cada alumno por parte del profesor sea más efectiva. A este respecto, cada grupo de inglés de 2º de ESO está formado por unos 12- 13 alumnos. Lo mismo ocurre con los 22 alumnos de 4º de ESO: debido al tipo de agrupamiento flexible que se

aplica en este centro para las clases de inglés, cada grupo de desdoble está formado por unos 12 alumnos.

Para estudiar la relación que existe entre la presencia de alumnos con ACIs en el grupo de clase y la percepción de clima social escolar, se ha analizado la diferencia que existe entre los resultados obtenidos en los grupos en los que hay estudiantes con ACIs y los grupos en los que no los hay. En el grupo de 2º ESO B hay un estudiante con ACI y en el grupo de 4º ESO C también hay un estudiante con ACI. Los resultados obtenidos en estos dos grupos han sido comparados y contrastados con los resultados obtenidos a través de la encuesta en los grupos 2º ESO C y 4º ESO B. Así pues, la variable dependiente (la utilizada para determinar si la percepción difiere entre un grupo y otro) es la presencia (o no) en el grupo de alumnos con ACIs.

3.2 Metodología

Como ya se ha mencionado, el objetivo principal de este trabajo de investigación es realizar un estudio sobre la relación entre las Adaptaciones Curriculares Individuales (ACIs) y la percepción de clima social en el aula de inglés por parte de los alumnos de cada grupo. Para medir todo ello se ha utilizado un instrumento de valoración objetiva; como es la encuesta elaborada por Pérez, Ramos y López (2009). Esta encuesta se ha aplicado a los cuatro grupos que forman los desdobles de inglés de 4º ESO B, 4º ESO C, 2º ESO B y 2º ESO C. Por supuesto, garantiza el anonimato de los alumnos, por lo que estos no tuvieron que dar ningún dato personal. Las únicas variables de control fueron el curso y el grupo al que pertenecían, ya que son imprescindibles como variable determinante de la presencia o no de alumnos con ACIs.

Es importante mencionar que la encuesta original de Pérez, Ramos y López (2009) fue analizada por el centro escolar en el que se llevó a cabo para su posterior adaptación y validación. Una vez que el centro diera su consentimiento para poder realizarla, se organizó una pequeña reunión con las profesoras de inglés (una de ellas de los dos grupos de 4º de ESO y la otra de los grupos de 2º de ESO) para modificar y adaptar ligeramente el cuestionario original y hacerlo más concreto y específico de cara al aula de inglés. Con esto se ha pretendido que los ítems de preguntas fueran más claros para los alumnos, especialmente para los grupos de 2º de ESO, y especificar que sus respuestas debían referirse solamente al grupo de desdoble de inglés, y no a su grupo ordinario de clase del resto de materias. A parte de modificar los ítems, se ha omitido

uno de ellos (ítem 8) de la encuesta original debido a su gran similitud con el ítem 7. Se consideró que este ítem no era relevante y que los alumnos no serían capaces de ver una diferencia de significado entre ambos. Además, en la *Dimensión Interés* se ha añadido un ítem cuya naturaleza se ha considerado importante y motivo de resultados reveladores para este estudio. En la siguiente tabla se han recopilado las adaptaciones que se realizaron en el cuestionario para ajustar la encuesta original al contexto real del aula de inglés. También se incluye una justificación con la intención de aclarar las razones por las que se consideró que los ítems debían ser modificados.

Tabla 1. Comparación entre los ítems del cuestionario original de valoración del clima social en el aula en alumnos de Secundaria y el cuestionario modificado.

Cuestionario original <i>Encuesta para la valoración del clima social en el aula en alumnos de Secundaria (Pérez, Ramos y López, 2009)</i>	Cuestionario modificado	Justificación
Ítem 1 dimensión interés: Los profesores se interesan personalmente por cada uno de nosotros.	Ítem 1 dimensión interés: La profesora de inglés se interesa personalmente por cada uno de nosotros.	Se ha sustituido el término genérico “los profesores” por uno más concreto para clarificar y especificar que se refiere únicamente a la profesora de la asignatura de inglés y adaptado a la realidad de estos grupos, “profesora” en lugar de “profesor”. Esta modificación se ha realizado con la intención de conseguir una mejor comprensión de la pregunta por parte de los alumnos y evitar confusiones y consecuentemente resultados equivocados.
Ítem 2 dimensión interés: Los profesores muestran respeto por nuestros sentimientos.	Ítem 2 dimensión interés: La profesora de inglés muestra respeto por nuestros sentimientos.	Se ha sustituido el término genérico “los profesores” por uno más concreto para clarificar y especificar que se refiere únicamente a la profesora de la asignatura de inglés y adaptado a la realidad de estos grupos, “profesora” en lugar de “profesor”. Esta modificación se ha realizado con la intención de conseguir una mejor comprensión de la pregunta por parte de los alumnos y evitar confusiones y consecuentemente resultados equivocados.
-----	Ítem 3 dimensión interés: Los compañeros de mi grupo de inglés muestran respeto en la clase de inglés cuando	Se creó un ítem 3 en esta dimensión. Entre las profesoras de inglés del centro en el que se ha realizado la encuesta y la autora del trabajo se llegó a la conclusión de que una pregunta que valorara el

	intervengo y participo.	respeto entre compañeros, y no solo entre alumno y profesor, podría aportar información de interés.
Ítem 3 dimensión satisfacción: Los alumnos estamos contentos con el grupo clase.	Ítem 4 dimensión satisfacción: Los alumnos estamos contentos con el grupo de inglés que formamos.	Se ha especificado el grupo que los alumnos deben tener en cuenta a la hora de responder la pregunta (“grupo de inglés”) con el fin de evitar malentendidos y resultados de investigación erróneos.
Ítem 4 dimensión satisfacción: Los alumnos nos sentimos orgullosos de esta clase.	Ítem 5 dimensión satisfacción: Los alumnos nos sentimos orgullosos de este grupo de inglés.	Se ha especificado el grupo que los alumnos deben tener en cuenta a la hora de responder la pregunta (“grupo de inglés”) con el fin de evitar malentendidos y resultados de investigación erróneos.
Ítem 5 dimensión satisfacción: Los profesores se sienten orgullosos de esta clase.	Ítem 6 dimensión satisfacción: Creo que nuestra profesora de inglés se siente orgullosa de esta clase.	Se ha sustituido el término genérico “los profesores” por uno más concreto para clarificar y especificar que se refiere únicamente a la profesora de la asignatura de inglés y adaptado a la realidad de estos grupos, “profesora” en lugar de “profesor”. Esta modificación se ha realizado con la intención de conseguir una mejor comprensión de la pregunta por parte de los alumnos y evitar confusiones y consecuentemente resultados equivocados.
Ítem 6 dimensión satisfacción: Creo que mi clase es un lugar agradable (me gusta estar en mi clase).	Ítem 7 dimensión satisfacción: Creo que mi clase de inglés es un lugar agradable (me gusta estar en la clase de inglés).	Se ha especificado la clase que los alumnos deben tener en cuenta a la hora de responder la pregunta (“clase de inglés”) con el fin de evitar malentendidos y resultados de investigación erróneos.
Ítem 7 dimensión relación: La relación entre los profesores y los alumnos es cordial.	Ítem 8 dimensión relación: La relación entre la profesora de inglés y los alumnos de la clase de inglés es buena.	Se ha sustituido el término genérico “los profesores” por uno más concreto para clarificar y especificar que se refiere únicamente a la profesora de la asignatura de inglés y adaptado a la realidad de estos grupos, “profesora” en lugar de “profesor”. Esta modificación se ha realizado con la intención de conseguir una mejor comprensión de la pregunta por parte de los alumnos y evitar confusiones y consecuentemente resultados equivocados. Además se ha añadido “de la clase de inglés” con la intención de aclarar el contexto específico al que la pregunta se refiere. Finalmente se ha sustituido el término “cordial” por “buena” para evitar confusiones de significado, sobre todo en los dos grupos de alumno de 2º de ESO.
Ítem 8 dimensión relación: Las relaciones		Este ítem ha sido omitido en la encuesta modificada debido a su

entre nosotros y los profesores son agradables.		similitud con el ítem 7. Es por esto por lo que se ha considerado redundante, y por tanto innecesaria.
Ítem 9 dimensión relación: En esta clase, los alumnos nos llevamos muy bien.	Ítem 9 dimensión relación: En este grupo de inglés, los alumnos nos llevamos muy bien.	Se ha especificado el grupo que los alumnos deben tener en cuenta a la hora de responder la pregunta (“grupo de inglés”) con el fin de evitar malentendidos y resultados de investigación erróneos.
Ítem 10 dimensión relación: Los alumnos colaboramos muy bien entre nosotros.	Ítem 10 dimensión relación: En este grupo de inglés, los alumnos colaboramos muy bien entre nosotros.	Se ha especificado el grupo que los alumnos deben tener en cuenta a la hora de responder la pregunta (“grupo de inglés”) con el fin de evitar malentendidos y resultados de investigación erróneos.
Ítem 11 dimensión comunicación: En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación con los profesores.	Ítem 11 dimensión comunicación: En este grupo de inglés los alumnos tenemos muy buena comunicación con la profesora de inglés.	Se ha sustituido el término genérico “los profesores” por uno más concreto para clarificar y especificar que se refiere únicamente a la profesora de la asignatura de inglés y adaptado a la realidad de estos grupos, “profesora” en lugar de “profesor”. Esta modificación se ha realizado con la intención de conseguir una mejor comprensión de la pregunta por parte de los alumnos y evitar confusiones y consecuentemente resultados equivocados. Además se ha añadido “grupo de inglés” con la intención de aclarar el contexto específico al que la pregunta se refiere.
Ítem 12 dimensión comunicación: En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación entre nosotros.	Ítem 12 dimensión comunicación: En este grupo de inglés los alumnos tenemos muy buena comunicación entre nosotros.	Se ha especificado el grupo que los alumnos deben tener en cuenta a la hora de responder la pregunta (“grupo de inglés”) con el fin de evitar malentendidos y resultados de investigación erróneos.
Ítem 13 dimensión comunicación: En estas clases se propician debates.	Ítem 13 dimensión comunicación: En este grupo de inglés se suelen hacer debates.	Se ha especificado el grupo que los alumnos deben tener en cuenta a la hora de responder la pregunta (“grupo de inglés”) con el fin de evitar malentendidos y resultados de investigación erróneos. Además, se buscado otra forma de expresar la pregunta porque se ha considerado que el verbo “propiciar” podría no ser entendido correctamente por los alumnos, especialmente por los grupos de 2º de ESO.

Ítem 14 dimensión comunicación: Hay una buena comunicación entre nuestros profesores.	Ítem 14 dimensión comunicación: Todos nuestros profesores de inglés se comunican muy bien entre ellos.	Se ha sustituido “profesores” por “profesores de inglés” para especificar y aclarar a lo que la pregunta se refiere exactamente y evitar un entendimiento incorrecto el ítem.
Ítem 15 dimensión comunicación: Los profesores escuchan a los alumnos sin interrumpir.	Ítem 15 dimensión comunicación: La profesora de inglés suele escuchara los alumnos de este grupo sin interrumpir.	Se ha sustituido “profesores” por “profesores de inglés” para especificar y aclarar a lo que la pregunta se refiere exactamente y evitar un entendimiento incorrecto el ítem. También se ha añadido la concreción “de inglés” para que “los alumnos” no suene tan general.

Ítems modificados a partir del cuestionario original de Pérez, Ramos y López, 2009

Una vez modificado el cuestionario, se redactaron unas instrucciones con el fin de aclarar a los alumnos lo que se esperaba de ellos exactamente. El cuestionario que finalmente se repartió a los alumnos puede consultarse en el apartado de Anexos.

Para medir los ítems se ha usado la misma escala diseñada por Pérez, Ramos y López (2009), donde cada pregunta es valorada del 1 al 4 en función del nivel de acuerdo o de desacuerdo del alumno:

- 1. Nunca, muy en desacuerdo.
- 2. A veces, en desacuerdo.
- 3. Bastantes veces, de acuerdo.
- 4. Siempre, muy de acuerdo.

Además del cuestionario que se aplicó a los alumnos, se ha confeccionado de forma específica una entrevista abierta dirigida a las dos profesoras de inglés de estos cuatro grupos con el fin de obtener datos adicionales de interés. El centro y las profesoras en cuestión validaron dicha entrevista, que fue aplicada de forma individualizada a las dos profesoras de inglés. Sus respuestas fueron recogidas con una grabadora de voz para su posterior análisis cualitativo. Los discursos recogidos en estas entrevistas han servido para analizar sus opiniones y percepciones desde una perspectiva profesional y personal, a partir de su observación diaria, sobre la relación de las ACIs con la percepción de clima social por parte del grupo en el aula de inglés.

Finalmente, se considera relevante mencionar que la recogida de información sobre la muestra ha sido realizada en el último tramo del curso escolar (abril 2016). Las autoras de la encuesta recomiendan que ésta se realice justo en este tramo temporal, ya que de esta forma el clima social de aula está más forjado que al principio de curso, en el que

posiblemente muchos de los alumnos ni siquiera se conozcan (Pérez, Ramos y López, 2009). Por lo tanto, los datos obtenidos de los cuestionarios reflejan el clima social de aula en la última etapa del curso académico. Por último, se considera relevante mencionar que la encuesta se realizó el mismo día y a cada uno de los cuatro grupos por separado, en un período de tiempo de 10 minutos aproximadamente, justo antes de que las sesiones de inglés comenzaran.

3.3 Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación se han formulado con el fin de clarificar y esquematizar los objetivos que se pretenden conseguir con este trabajo de investigación. A continuación, se presentan estas cinco preguntas breves:

- ¿Existen diferencias significativas entre los resultados obtenidos en los grupos donde hay alumnos con ACIs (2ºB y 4ºC) y los resultados en los grupos donde no hay alumnos con ACIs (2ºC y 4ºB)?
- ¿Se puede afirmar que el hecho de que haya un alumno con una ACI en el aula e inglés influye en la percepción del clima social del grupo?
- ¿Cuál es la percepción global de los cuatro grupos encuestados sobre el clima social en el aula de inglés?
- ¿Cómo se podría valorar en general la percepción de clima social en el aula de inglés por parte de los alumnos y las profesoras? (Positivamente o negativamente)
- ¿Comparten las dos profesoras de inglés ideas y opiniones generales sobre la relación entre la presencia de alumnos con ACI en el aula y la percepción del clima social en el aula de inglés? Y si es así, ¿Coincide su opinión basada en la experiencia con los resultados cuantitativos obtenidos?

3.4 Análisis e interpretación de la información

Para el trabajo de campo se han utilizado técnicas cuantitativas. En este caso se ha recurrido a la encuesta como procedimiento de investigación descriptiva. Se ha aplicado un cuestionario a alumnos de Educación Secundaria, de los cuales se han cumplimentado 47. Una vez codificadas las respuestas con el programa Microsoft Excel, se procedió a la tabulación y procesamiento de los datos mediante programa estadístico informático para el tratamiento de datos SPSS (Statistical Product and Service Solutions). Esto nos permitió obtener resultados que midieran la incidencia de

la variable determinante y obtener así tablas y gráficos que permitieran interpretar los resultados obtenidos. Dichos resultados obtenidos han sido contrastados con la información cualitativa resultante de las entrevistas que se llevaron a cabo con las profesoras de inglés responsables de las aulas donde se aplicó el cuestionario.

3.4.1 Análisis de la información obtenida de la entrevista con las profesoras

Como ya se ha mencionado, los cuatro grupos objeto de estudio no comparten la misma profesora para la materia de inglés. Los dos grupos de 2º de ESO (B y C) tienen una profesora de inglés, a la que llamaremos profesora 1, mientras que los otros dos grupos de 4º de ESO (B y C) tienen una profesora distinta, a la que nos referiremos como profesora 2. En cada entrevista individualizada, se pretendía conocer la opinión de cada una de las profesoras sobre el nivel de influencia de alumnos con ACIs en la percepción de clima social de todo el grupo desde su amplia experiencia como educadoras. A continuación se expone brevemente la información obtenida considerada de importancia para el presente trabajo de investigación.

La profesora 1 considera que el hecho de que haya un alumno con una ACI para la materia de inglés en uno de los grupos donde da clase no influye en la percepción del clima social por parte de todo el grupo, al igual que tampoco cree que influya a nivel social de relaciones entre alumnos. Sin embargo, según su experiencia afirma que hay otro tipo de aspectos en los que sí que siente que pueda influir, sobretodo en los relacionados con su tarea como docente; preparación de la clase, administración del tiempo que necesita dedicarle al alumno con ACI y al resto y a nivel de dinámica de grupo.

La opinión de la profesora 2 coincide con la de la profesora 1. Ella tampoco siente que haya diferencias significativas entre la percepción de clima social de 4º ESO C y 4º ESO B, y por lo tanto, piensa que no influye ni de forma negativa ni de forma positiva. Al igual que la profesora 1, la profesora 2 también considera que tener un alumno con una ACI puede llegar a influir en su preparación de la clase, ya que tiene que atender a las necesidades especiales del alumno con ACI y a las del resto de la clase, que por supuesto no son las mismas. Esto requiere una buena reflexión por su parte sobre los tiempos, los contenidos y la evaluación, ya que estos aspectos educativos difieren entre el alumno con una ACI y el resto del grupo de inglés.

Por tanto, se puede concluir que ambas profesoras parecen tener una visión muy similar con respecto al nivel de influencia que puede tener la presencia de alumnos con ACIs en la percepción que todos los alumnos tienen del clima social en el aula de inglés.

3.4.2 Análisis de los resultados globales

Antes de comenzar con el análisis comparado de los grupos en los que hay un alumno con ACI ($2^{\circ}B$ y $4^{\circ}C$) con respecto a los grupos en los que no lo hay ($2^{\circ}C$ y $4^{\circ}B$) se considera relevante comentar los resultados generales de los cuatro grupos a los que se les pasó el cuestionario con el fin de aportar datos que puedan resultar de interés para la comunidad educativa en general y para el centro escolar en concreto. Para realizar dicho análisis, se comentarán por separado los resultados obtenidos en cada pregunta y se agruparán en función de las cuatro dimensiones en las que Pérez, Ramos y López (2009) dividen dicho cuestionario.

➤ *Dimensión Interés*

En cuanto al ítem 1 de la *Dimensión Interés* (“La profesora de inglés se interesa personalmente por cada uno de nosotros”) los resultados totales muestran que la percepción en general de los alumnos es positiva, con un 51% de alumnos que seleccionaron la opción “bastantes veces/de acuerdo” y un 44,70% que eligieron “siempre/muy de acuerdo”. Solo un 4,30% de los estudiantes muestran un leve desacuerdo en cuanto al interés de la profesora de inglés y un 0% está muy en desacuerdo al respecto. En consecuencia, los datos obtenidos reflejan que la gran mayoría de los alumnos (95,70%) piensan que sus respectivas profesoras de inglés se interesan personalmente por ellos.

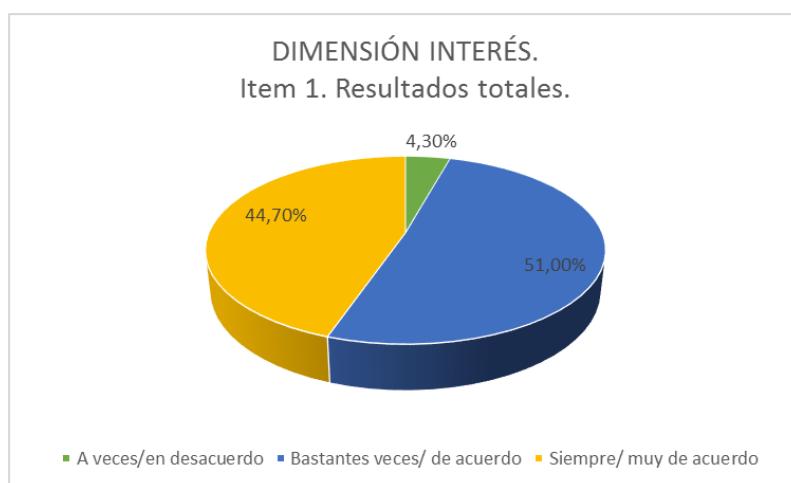


Figura 3. Gráfico resultados totales ítem 1

Con respecto al ítem 2, que hace referencia al respeto que la profesora de inglés muestra hacia los alumnos, casi la mitad de los alumnos (46,80%) están muy de acuerdo en que su profesora de inglés muestra respeto por sus sentimientos, el 29,80% de los estudiantes están de acuerdo y el 23,40% muestra leve desacuerdo. Ningún alumno ha elegido la opción “nunca/muy en desacuerdo”. Por tanto, se puede deducir que un 76,60% de los alumnos encuestados, y por tanto la mayoría, sienten que su profesora de inglés respeta sus sentimientos.

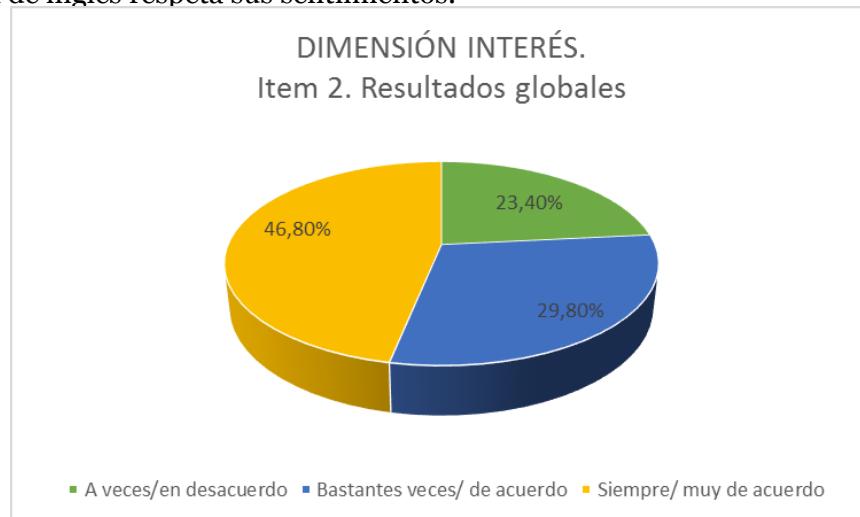


Figura 4. Gráfico resultados totales ítem 2.

Para cerrar los resultados globales de la *Dimensión Interés* es necesario analizar el ítem 3, donde los datos obtenidos aportan información interesante sobre la percepción de los alumnos acerca del respeto que sus compañeros muestran hacia ellos cuando intervienen o participan. Como se puede observar en la figura 5, una buena parte de los alumnos encuestados parecen coincidir en que sus compañeros de clase muestran respeto por sus intervenciones durante la clase de inglés. Solo el 12,80% de los estudiantes están en leve desacuerdo y ninguno de ellos muestra un gran desacuerdo.

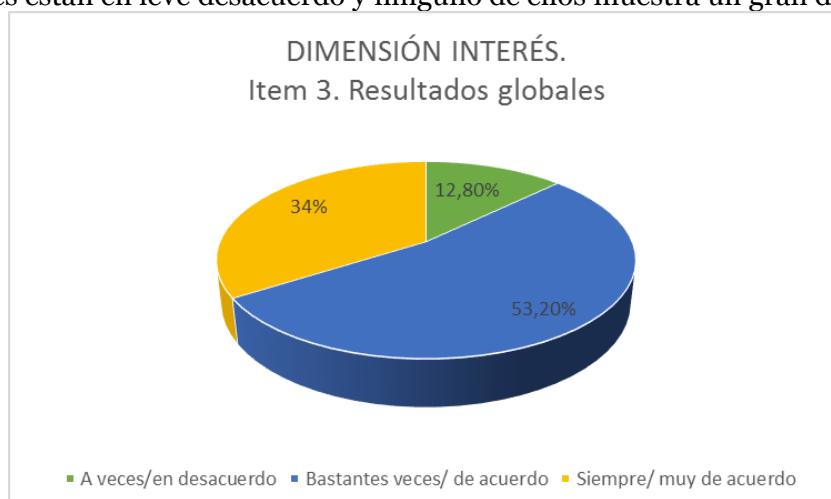


Figura 5. Gráfico resultados totales ítem 3.

➤ *Dimensión Satisfacción*

El gráfico siguiente muestra los porcentajes obtenidos en cuanto a la percepción de los alumnos del grupo de inglés que forman. Como se puede ver, un 46,60% de los alumnos están de acuerdo y un 42,40% están muy de acuerdo, por lo que de estos porcentajes se puede deducir que el 89% de los alumnos tienen una percepción positiva del grupo de inglés que forman. Sin embargo, el 11% no tienen una visión positiva de su grupo de inglés. Por último, mencionar que ningún alumno seleccionó la opción “nunca/muy en desacuerdo”.

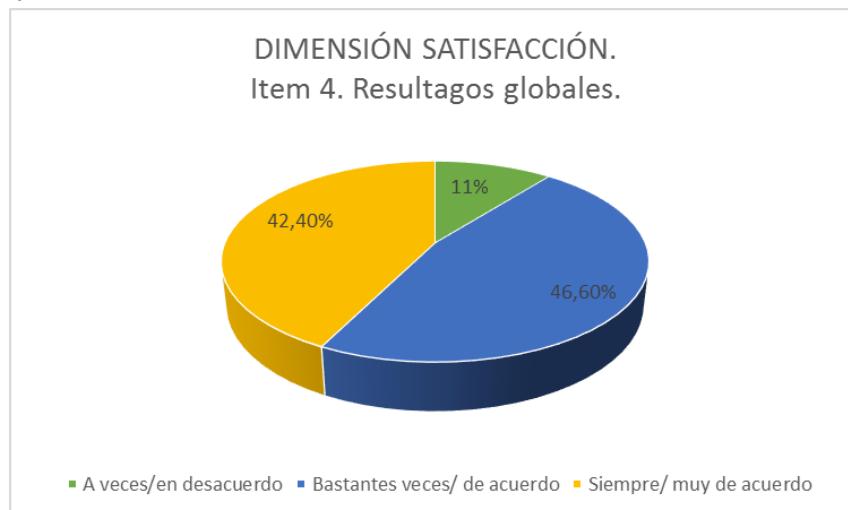


Figura 6. Gráfico resultados totales ítem 4.

Con respecto al ítem 5 de la *Dimensión Satisfacción*, “los alumnos nos sentimos orgullosos de este grupo de inglés”, los resultados indican que el 44,70% de los alumnos está de acuerdo y el 29,80% opina estar muy de acuerdo, por lo que se puede afirmar que la mayoría de los alumnos se sienten orgullosos de su grupo de inglés. Por otro lado, el 23,40% no se sienten del todo orgullosos de su grupo y un 2,10% no respondió a esta pregunta.

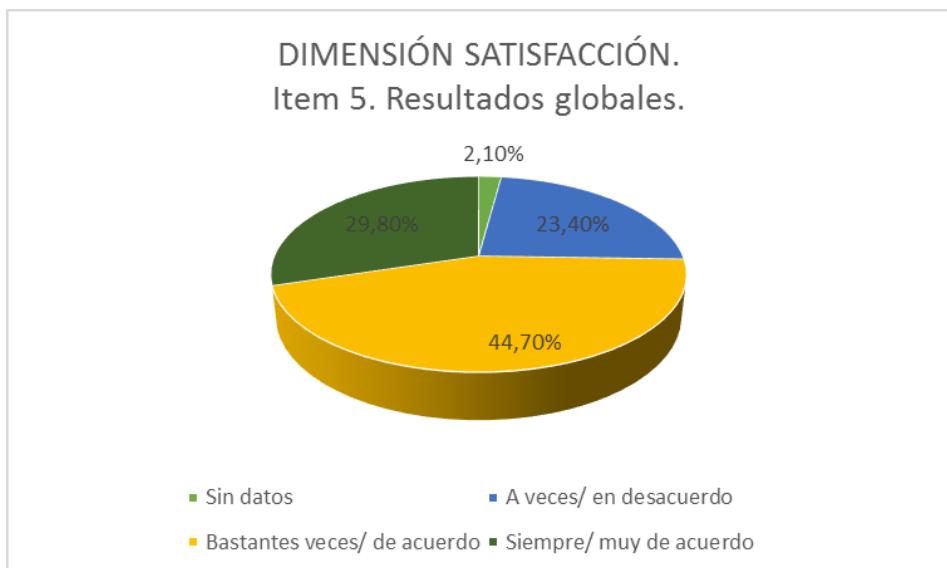


Figura 7. Gráfico resultados totales ítem 5.

En el siguiente gráfico se puede observar la opinión que tienen los alumnos sobre lo orgullosa que está su profesora de inglés con respecto al grupo de estudiantes. Los resultados positivos, “siempre/muy de acuerdo” y “bastantes veces/ de acuerdo” suponen el porcentaje más alto, con un 40,40% y un 27,70% respectivamente, lo que indica que la mayoría de los alumnos piensan que su profesora de inglés se siente orgullosa de la clase. Sin embargo, hay un porcentaje de alumnos (2,10% “nunca/muy en desacuerdo” y 29,80% “a veces/ en desacuerdo”) que no coinciden y perciben que su profesora no está orgullosa del grupo.



Figura 8. Gráfico resultados totales ítem 6.

Como puede observarse en la figura 9, la mayoría de los alumnos opinan que su clase de inglés es un lugar agradable, con un total del 76,6% de respuestas positivas (“siempre/muy de acuerdo” 27,70% y “bastantes veces/de acuerdo” 48,90%), mientras que el 23,40% de los estudiantes no consideran la clase de inglés un lugar donde les guste estar.

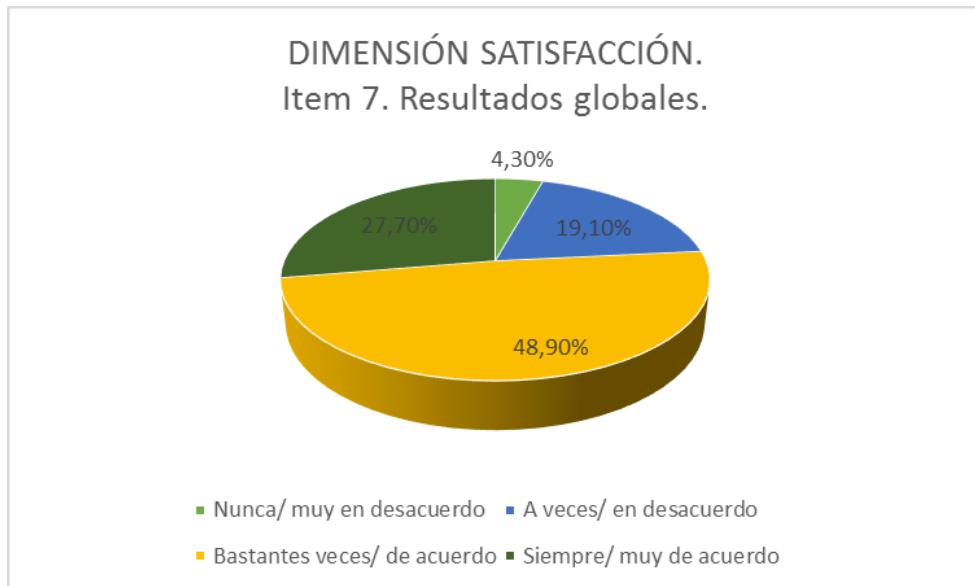


Figura 9. Gráfico resultados totales ítem 7.

➤ Dimensión Relación

El primer ítem dentro de la *Dimensión Relación* refleja la percepción de los estudiantes sobre la relación de la profesora de inglés y los alumnos que forman parte del grupo. De la información obtenida se puede observar que la gran mayoría de los alumnos piensan que la relación que existe entre su profesora de inglés y ellos es positiva, ya que el 95,7% de los encuestados afirmaron estar de acuerdo (55,30%) y muy de acuerdo (40,40%) con el ítem 8. Únicamente el 4,30% de los alumnos mostró leve desacuerdo y ninguno de ellos mostró un gran desacuerdo.

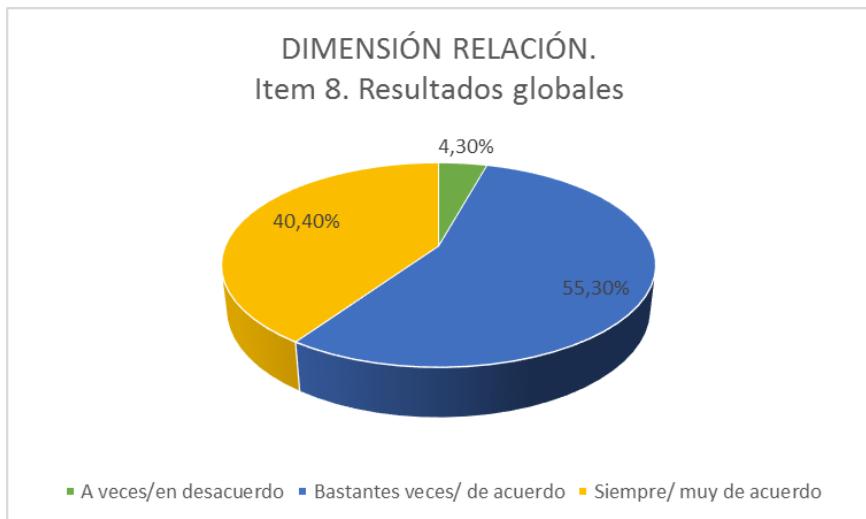


Figura 10. Gráfico resultados totales ítem 8.

A continuación se analiza el ítem 9 de la *Dimensión Relación* (“En este grupo de inglés, los alumnos nos llevamos muy bien”). Un 48,90% de los alumnos respondieron estar de acuerdo, el 21,30% afirmaron estar muy de acuerdo, el 27,70% parecen estar en desacuerdo y por último, el 2,10% muestra estar muy en desacuerdo. De estos datos, podemos interpretar que la mayoría de los alumnos sienten que en el grupo de inglés los estudiantes se llevan bien entre ellos (70,20%) mientras que el 29,80% percibe que no hay una buena relación entre los mismos.

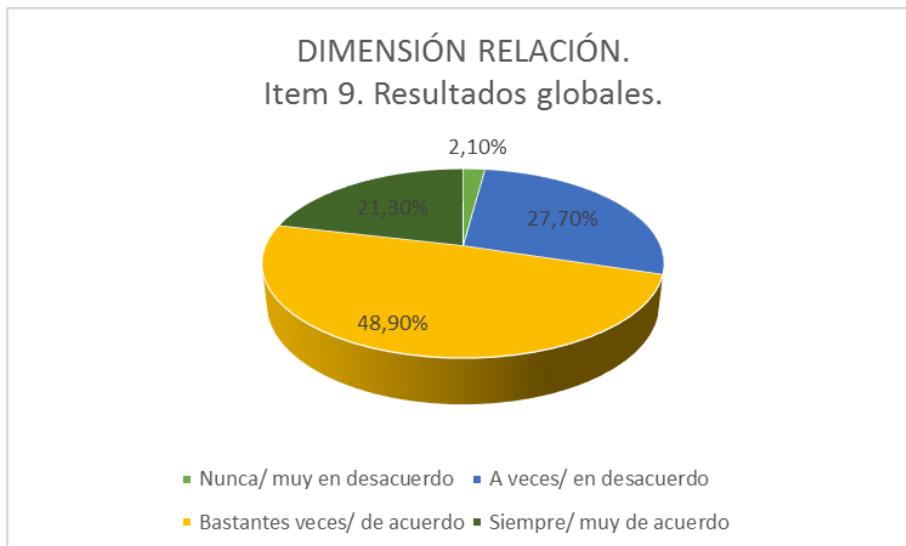


Figura 11. Gráfico resultados totales ítem 9.

Para cerrar la *Dimensión Relación*, se analizarán los datos obtenidos sobre el ítem 10 (“En este grupo de inglés, los alumnos colaboramos muy bien entre nosotros”). La suma de los porcentajes positivos (51% y 23,40%) da como resultado un 74,40% de alumnos que piensa que hay una buena colaboración entre ellos en el aula de inglés.

Por el contrario la suma de los porcentajes negativos (21,30% y 4,30%) refleja que el 25,60% siente que los alumnos que forman el grupo no colaboran adecuadamente entre ellos. Como resultado, la mayoría de los alumnos sienten que en el grupo de inglés colaboran muy bien entre ellos.

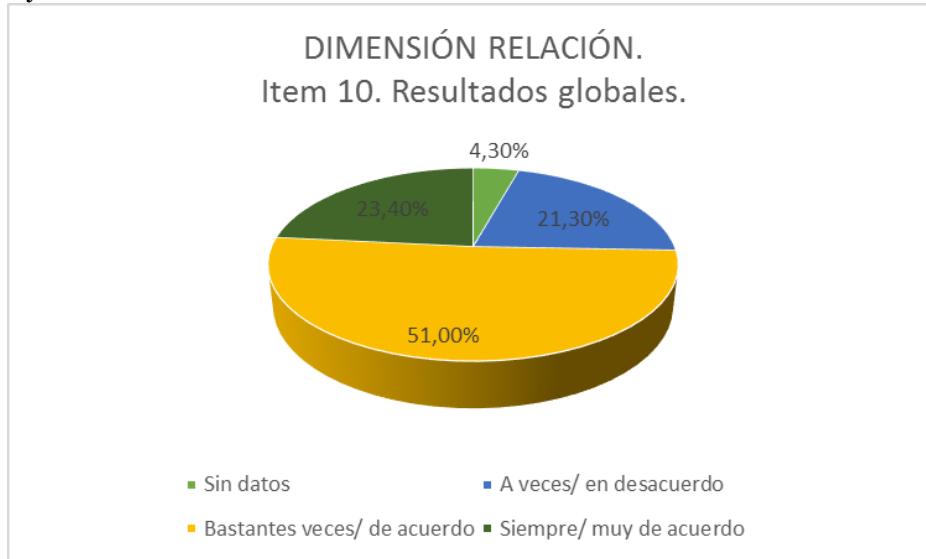


Figura 12. Gráfico resultados totales ítem 10.



Dimensión Comunicación

Tras el análisis de los resultados del ítem 11, se han podido sacar unas cuantas conclusiones sobre la percepción que tienen los alumnos de la comunicación entre ellos y la profesora de inglés. El 19,10% de los alumnos no percibe de forma nítida una buena comunicación entre el grupo de inglés y su profesora. En oposición a esto, el 42,60% está de acuerdo y el 38,30% está muy de acuerdo en que hay una comunicación buena con la profesora. Por tanto, un mayor porcentaje de alumnos (80,90%) opinan tener una relación comunicativa positiva con su profesora de inglés.



Figura 13. Gráfico resultados totales ítem 11.

En cuanto al ítem 12, puede observarse que más de la mitad de la clase (57,40%) está de acuerdo en que los alumnos tienen una buena comunicación entre ellos y el 23,40% está muy de acuerdo, lo que supone que el 80,80% de los alumnos perciben una buena relación comunicativa entre ellos en su grupo de inglés. Ningún alumno ha seleccionado la respuesta de mayor desacuerdo, y solo el 19,10% parece pensar que no hay una buena comunicación entre compañeros.



Figura 14. Gráfico resultados totales ítem 12.

A continuación se muestran los resultados del ítem 13 de la *Dimensión Comunicación* (“En este grupo de inglés se suelen hacer debates”). Al contrario que en el resto de los ítems, esta vez los resultados muestran una mayoría de porcentajes negativos (55,30%) con un 10,60% de alumnos que piensan que nunca se hacen debates y un 44,70% que opinan que solo a veces se realizan debates en la clase de inglés. Por otro lado, el 31,90% de los estudiantes sienten que los debates se realizan bastantes veces y un 12,80% afirma que se realizan siempre, sumando un total que asciende a un 44,70% de respuestas positivas.



Figura 15. Gráfico resultados totales ítem 13.

En relación a la percepción de los alumnos encuestados sobre la comunicación que perciben entre sus profesores de inglés, el análisis de los datos revela que la gran mayoría sienten que existe una buena comunicación entre sus profesores de inglés (91,50%) como resultado de la suma de las respuestas “bastantes veces/de acuerdo” (40,40%) y “siempre/muy de acuerdo” (51,10%). Solo hay una minoría de alumnos (8,50%) que muestran un leve desacuerdo.



Figura 16. Gráfico resultados totales ítem 14.

Por último, la figura 17 muestra los porcentajes sobre la percepción que tienen los alumnos encuestados sobre el ítem 15 (“La profesora de inglés suele escuchar a los alumnos de este grupo sin interrumpir”). Los datos revelan que más de la mitad de los alumnos (52,20%) opinan que su profesora de inglés siempre suele escucharles sin interrumpir. Si a esto le sumamos el 41,30% que están de acuerdo, el total de

respuestas positivas asciende a un 93,50% sobre el total, quedando solo un 6,50% de alumnos que opina que su profesora de inglés suele escucharles a veces sin interrumpir.



Figura 17. Gráfico resultados totales ítem 15.

En conclusión, los datos obtenidos a partir de las respuestas de los alumnos de cuatro grupos de inglés arrojan información relevante sobre su percepción del clima social en el aula de inglés. Recapitulando brevemente lo observado a lo largo del análisis de cada ítem, puede afirmarse que todos los ítems excepto uno muestran que la mayoría de los alumnos encuestados sienten que el clima social en el aula de inglés es positivo. El ítem 13 de la *Dimensión Comunicación* (“En este grupo de inglés se suelen hacer debates”) es el único que ha obtenido un mayor porcentaje de desacuerdo. Respecto a eso, mencionar que en todos los grupos esta pregunta supuso dudas durante la realización del cuestionario. A pesar de su clarificación, podría ser que muchos de los alumnos no entendieran correctamente el significado del ítem. Por tanto, podemos afirmar que el 6,70% de los ítems ha dado resultados negativos, mientras que el 93,40% (formado por los 14 ítems restantes) ha dado resultados positivos. Según esta información, parece razonable afirmar que la percepción global del clima social en las aulas de inglés de los grupos encuestados (4º ESO C, 4º ESO B, 2º ESO C y 2º ESO B) es positiva.

3.4.3 Análisis comparado de los resultados obtenidos entre los grupos con ACIs y los grupos sin ACIs

Una vez analizados los resultados globales de todos los grupos, se considera aún de mayor importancia contrastar la información obtenida en los grupos donde hay un alumno con una ACI (4º ESO C y 2º ESO B) con los resultados de los grupos donde no

los hay (4º ESO B y 2º ESO C). Como ya se ha mencionado anteriormente, en este centro escolar en concreto se procura que en el aula de inglés haya un máximo de un alumno con ACI en esta materia por cada grupo desdoble.

Para realizar el análisis comparado, la variable dependiente ha sido la presencia/ausencia en el grupo de alumnos con ACIs, pudiendo observar así hasta qué punto resulta determinante de posibles diferencias en la percepción del clima social del grupo. Los porcentajes obtenidos en ambos grupos para cada dimensión, serán comentados; ítem por ítem, al igual que se hizo con los resultados globales. Esta vez, cada ítem será representado visualmente por dos gráficos, comentados de forma comparada a fines de analizar diferencias de percepción entre los grupos con ACIs y los grupos sin ellas.

➤ Dimensión Interés

En cuanto al ítem 1 de la *Dimensión Interés* (“La profesora de inglés se interesa personalmente por cada uno de nosotros”), los resultados muestran que no hay diferencias demasiado significativas entre uno y otro tipo de grupos (con o sin ACIs). Sin embargo, entre los alumnos de los grupos sin ACIs ha habido un 9,10% de estudiantes que muestran desacuerdo, con lo que el consenso en este punto no es total. Por tanto, a pesar de ser diferencias muy pequeñas en los grupos con ACIs los estudiantes perciben algo más de interés por parte de la profesora de inglés hacia ellos.

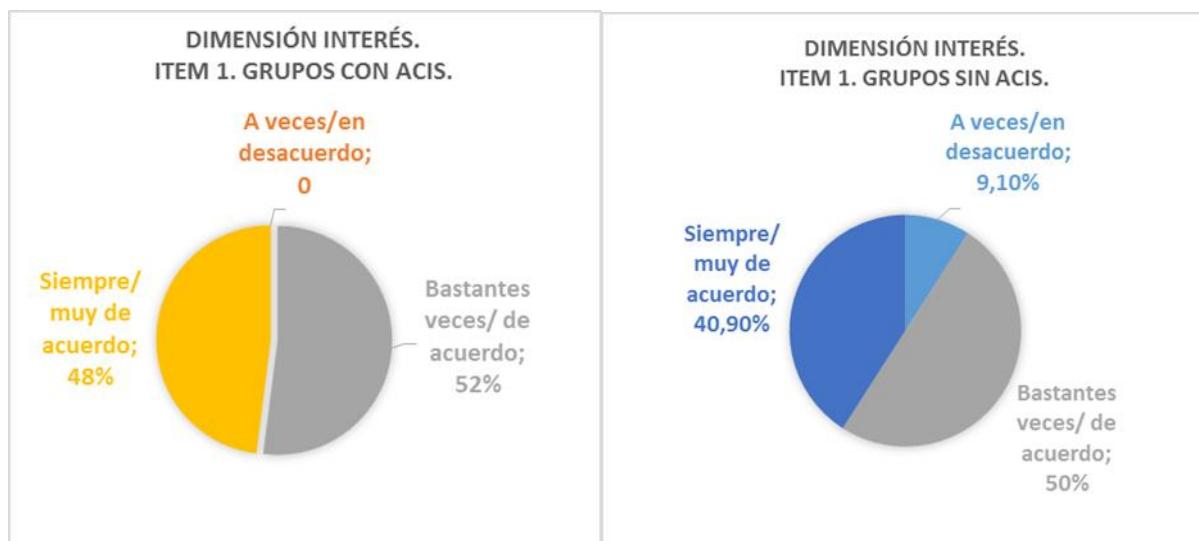


Figura 18. Gráfico resultados comparados ítem 1.

Con respecto a la pregunta 2 (“la profesora de inglés muestra respeto por nuestros sentimientos”), tampoco parece haber diferencias. No obstante, como se puede ver en la figura 19, el grupo con ACIs presenta un mayor número de respuestas positivas (80%) que el grupo sin ACIs (72,70%). Por lo tanto, a pesar de ser una diferencia pequeña, a partir de estos datos se puede intuir que los alumnos de los grupos con ACIs perciben de una forma más nítida el respeto por sus sentimientos por parte de su profesora.

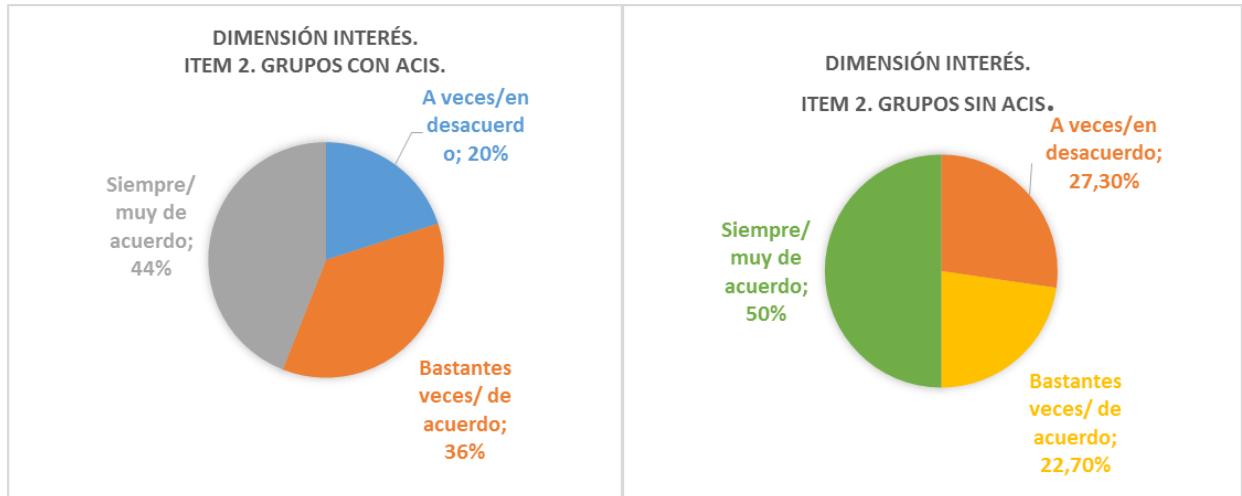


Figura 19. Gráfico resultados comparados ítem 2.

La pregunta 3 del cuestionario arroja unas diferencias algo más marcadas con respecto a los anteriores. El “respeto entre compañeros cuando intervienen o participan” es sensiblemente mayor en los grupos sin adaptación. En los grupos con adaptación un 20% de los alumnos no perciben respeto de sus iguales cuando participan (solo a veces/en desacuerdo). En este sentido, parece claro que no hay diferencias de percepción cuando se trata de la relación profesor-alumno, sino en la relación entre compañeros

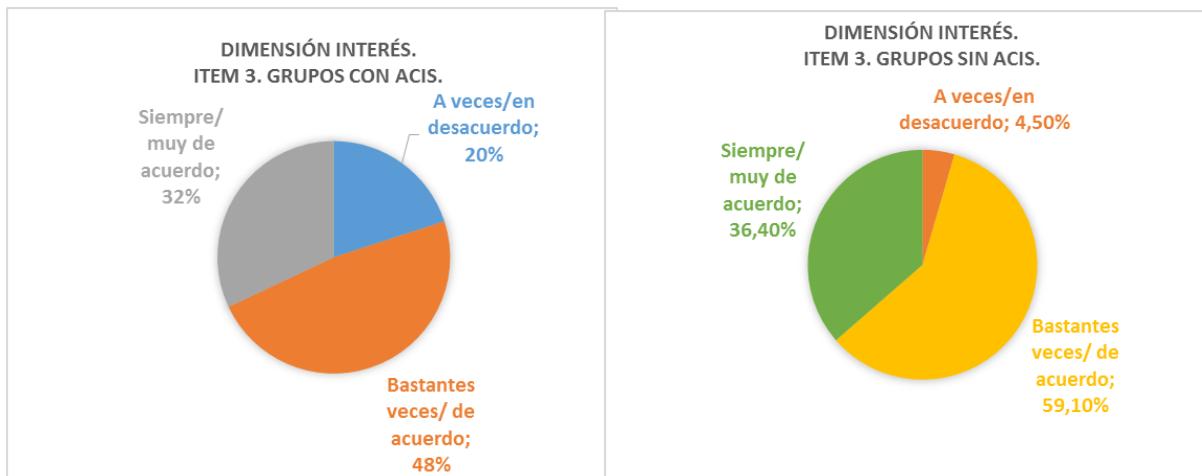


Figura 20. Gráfico resultados comparados ítem 3.

➤ Dimensión Satisfacción

Los datos obtenidos de la pregunta 4 (“Los alumnos estamos contentos con el grupo de inglés que formamos”) revelan que ha habido un 100% de respuestas positivas entre los alumnos de grupos sin ACIs, lo cual demuestra que se muestran satisfechos con el grupo que forman. En los grupos con adaptaciones no todos los encuestados se muestran satisfechos, ya que un 20% muestra su desacuerdo con esta proposición. Al igual que en la pregunta anterior, la variable determinante ocasiona leves diferencias en la percepción del clima social del grupo, pues el hecho de tener ACIs incide sensiblemente de forma negativa.

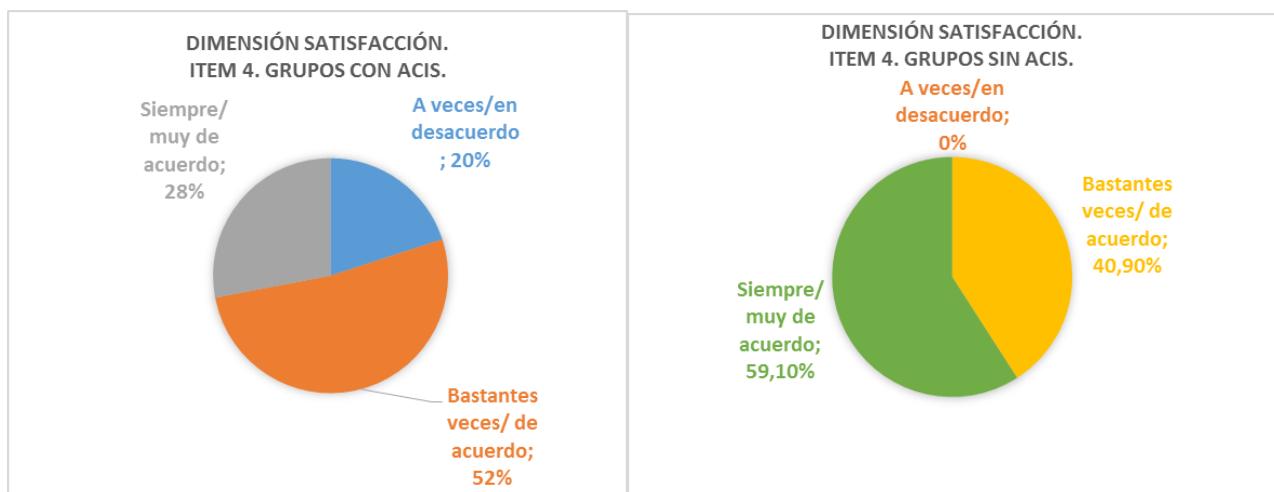


Figura 21. Gráfico resultados comparados ítem 4.

En cuanto al “orgullo que los alumnos de ambos grupos sienten hacia su grupo de inglés” (ítem 5), comentar que las respuestas obtenidas presentan la misma tendencia

observadas en el apartado anterior: los grupos con adaptaciones cuentan con un porcentaje significativo de alumnos (32%) que muestra desacuerdo (no se sienten orgullosos) con el grupo en el que se encuentran.

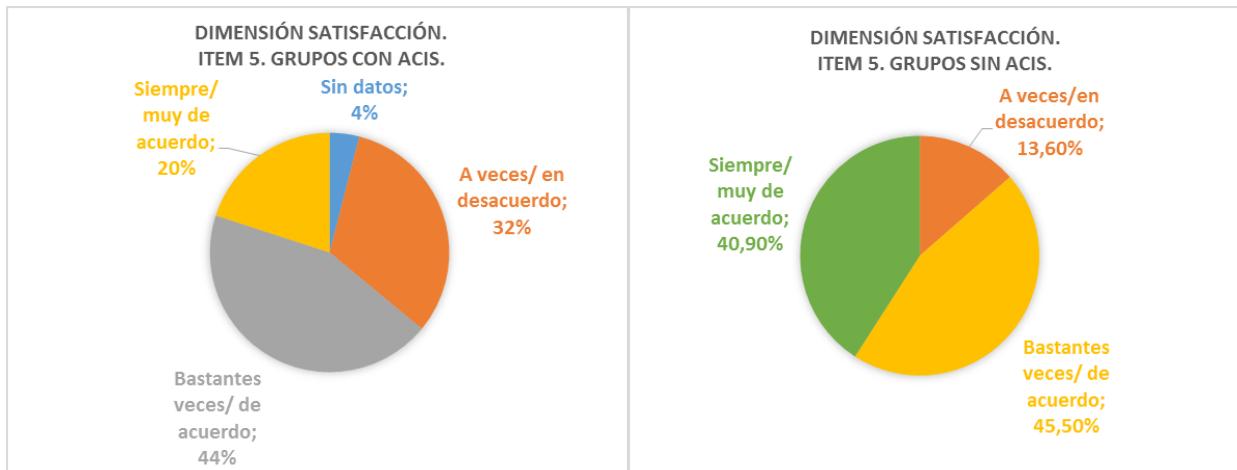


Figura 22. Gráfico resultados comparados ítem 5.

En el caso del ítem 6, se les preguntaba a los alumnos si pensaban que su profesora de inglés se sentía orgullosa de la clase. En este caso las diferencias son mínimas entre ambos grupos. Una total del 68% de los alumnos en los grupos con ACIs está “de acuerdo” y “muy de acuerdo” con el hecho de que su profesora de inglés se sienta orgullosa del grupo, lo que supone una diferencia muy leve frente al 68,20% de respuestas positivas obtenidas entre los alumnos de los grupos sin ACIs.

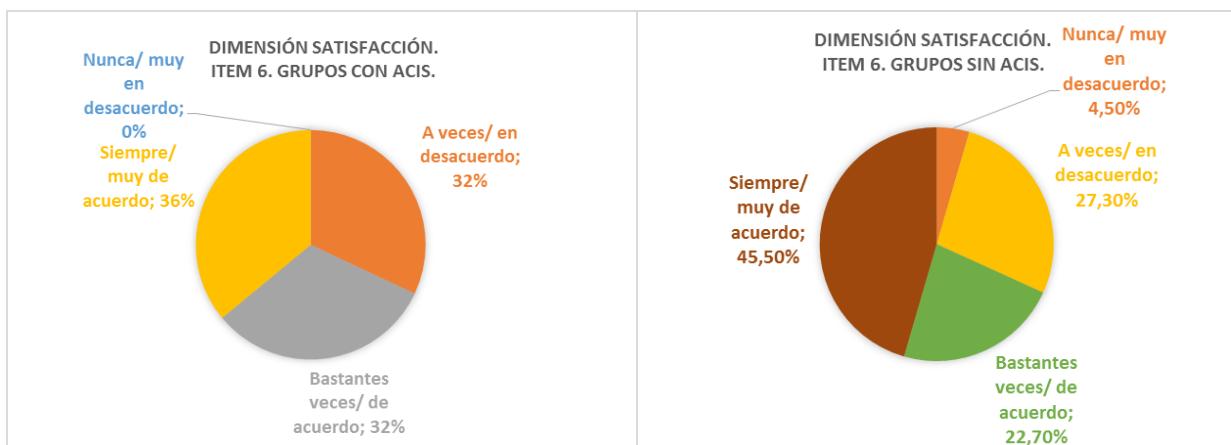


Figura 23. Gráfico resultados comparados ítem 6.

En referencia a la pregunta 7, perteneciente a la *Dimensión Satisfacción*, en la que los alumnos debían elegir una respuesta en función de su percepción de la clase de inglés como un lugar agradable, las diferencias son poco significativas. El 72% de los alumnos

de los grupos con ACIs sienten que su clase de inglés es un lugar agradable lo que, atendiendo al tamaño de la muestra, no supone un gran diferencia frente al 81,80% de los alumnos de los grupos sin ACIs que sienten lo mismo. Sin embargo, puede observarse un mayor porcentaje de respuestas positivas entre los alumnos de los grupos sin ACIs, lo cual indica que a éstos les gusta algo más estar en clase de inglés en comparación con el otro grupo.

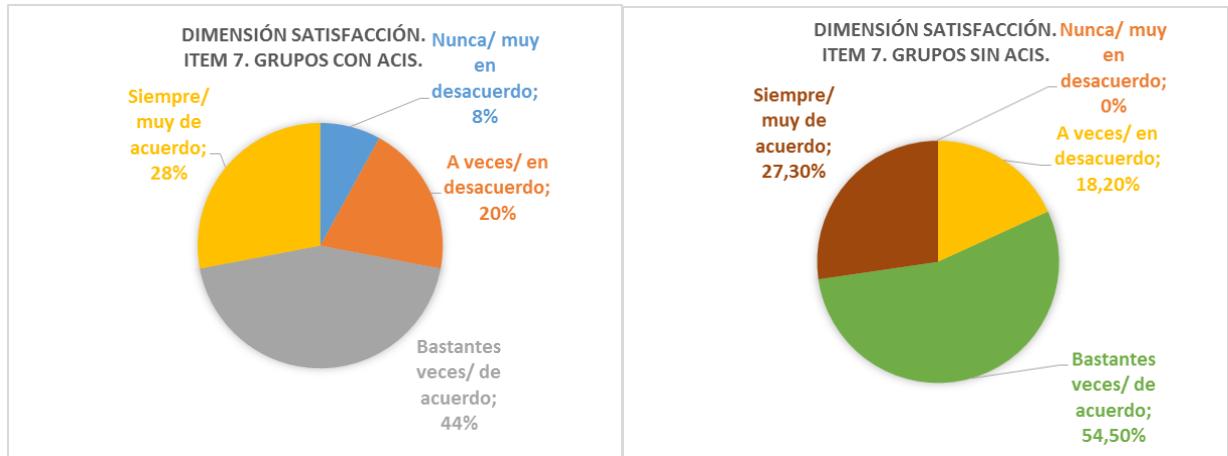


Figura 24. Gráfico resultados comparados ítem 7.

➤ Dimensión Relación

Con respecto a la pregunta 8, cuyo contenido hace referencia a la “relación que los alumnos perciben entre ellos y su profesora de inglés”, la totalidad de los alumnos de grupos con ACIs piensa que la relación profesora-alumnos es buena, opinión ligeramente más positiva que en los grupos sin adaptaciones (91%).

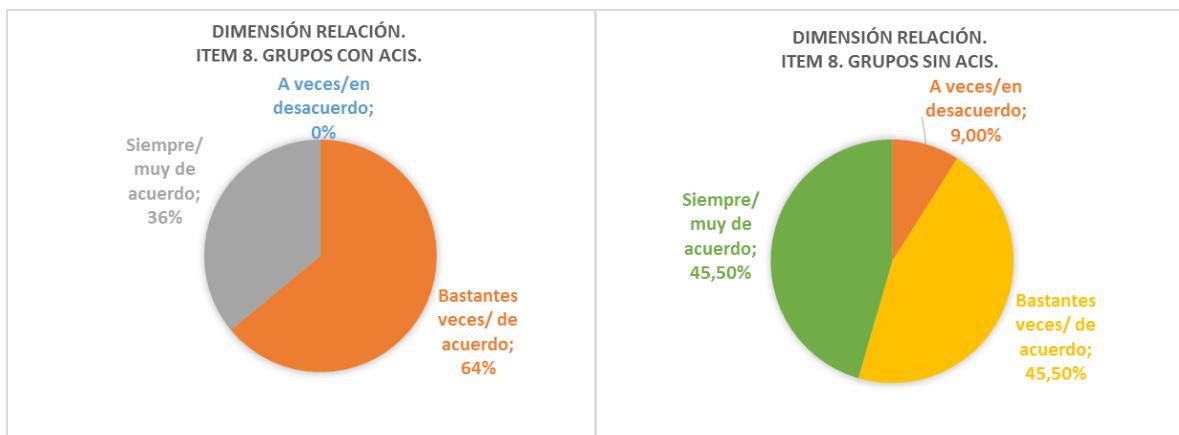


Figura 25. Gráfico resultados comparados ítem 8.

Con respecto a la “relación que mantienen entre sí los alumnos en sus respectivos grupos de inglés” (ítem 9) la información obtenida revela una vez más que el disenso, las diferencias de percepción, aparecen en las relaciones internas del grupo. Así, en los grupos con adaptaciones, con respecto a las relaciones entre compañeros aparece un elevado porcentaje de insatisfechos (un 52% manifiestan desacuerdo), mientras que en los grupos sin ACIs, tan sólo un 4,5% se muestra descontento. En este caso, parece claro que la presencia de alumnos con adaptaciones incide negativamente en la percepción que los encuestados tienen de las relaciones entre compañeros

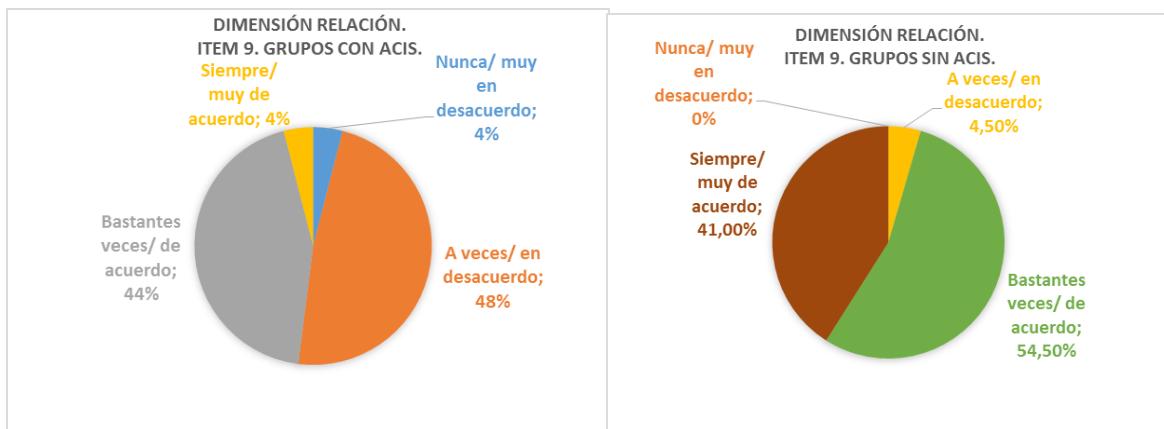


Figura 26. Gráfico resultados comparados ítem 9.

Los gráficos que aparecen a continuación reflejan los porcentajes obtenidos en cada uno de los dos grupos con respecto a la pregunta 10 (“en este grupo de inglés, los alumnos colaboramos bien entre nosotros”). Los resultados aquí obtenidos, refrendan en gran parte lo comentado respecto al ítem anterior: la percepción del clima social (no en la relación con la profesora) es más negativa en los grupos con adaptaciones, pues hasta un tercio de los alumnos de estos grupos (32%) se declaran insatisfechos (en desacuerdo) con el espíritu de colaboración entre compañeros.

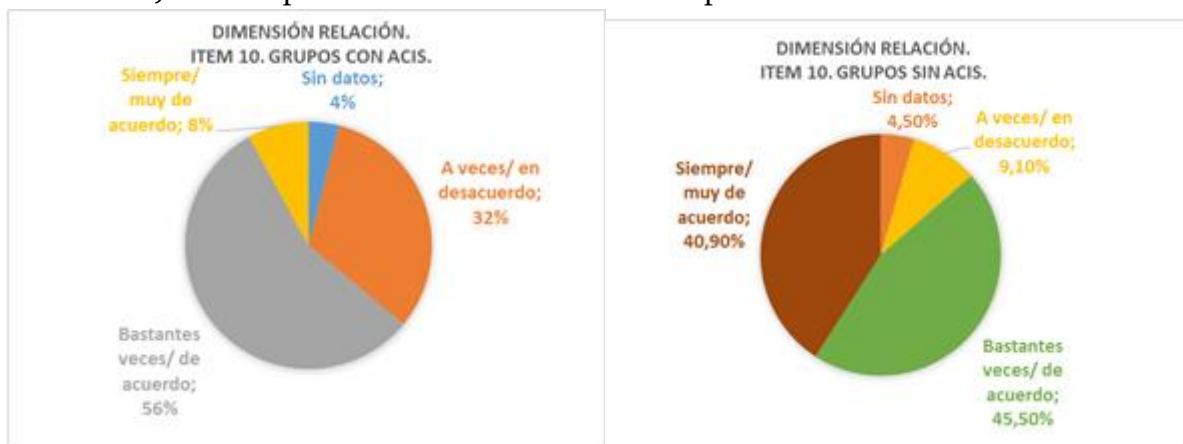


Figura 27. Gráfico resultados comparados ítem 10.

➤ Dimensión Comunicación

El ítem 11 (“en este grupo de inglés los alumnos tenemos muy buena comunicación con la profesora de inglés”), los resultados son positivos en ambos análisis y las diferencias no son realmente significativas. Sin embargo los grupos con ACIs parecen considerar de una forma ligeramente más alta la comunicación con la profesora como muy buena (84% de respuestas positivas frente al 77,30% de los grupos sin ACIs).

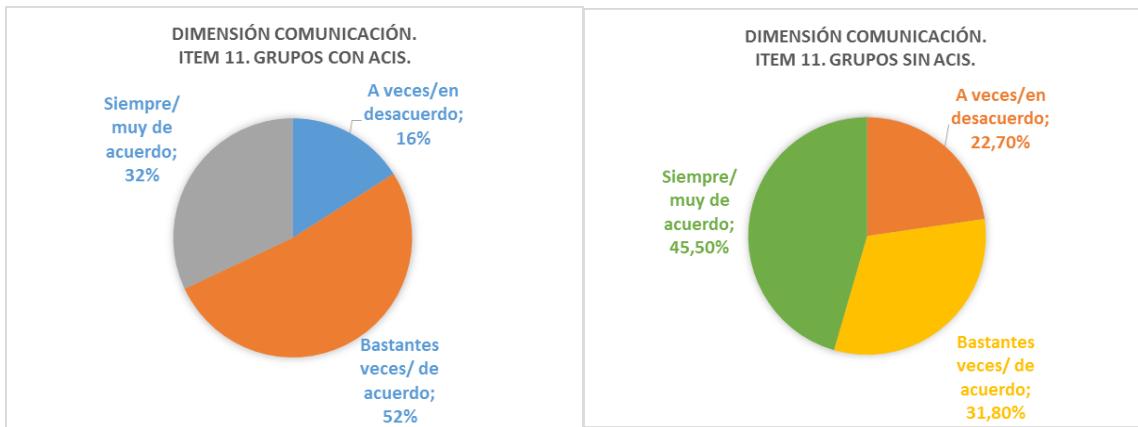


Figura 28. Gráfico resultados comparados ítem 11.

En referencia a la pregunta 12, donde se pretendía investigar sobre “la comunicación entre compañeros”, los datos muestran, en la línea de lo ya comentado anteriormente, que hay algunas diferencias entre ambos grupos a la hora de observar las interacciones entre compañeros, ya que el nivel de satisfacción con respecto a la comunicación interna del grupo sólo alcanza el 64% en los grupos con ACIs, mientras que en los grupos sin ACIs el consenso sobre este punto es absoluto (100% de acuerdo).

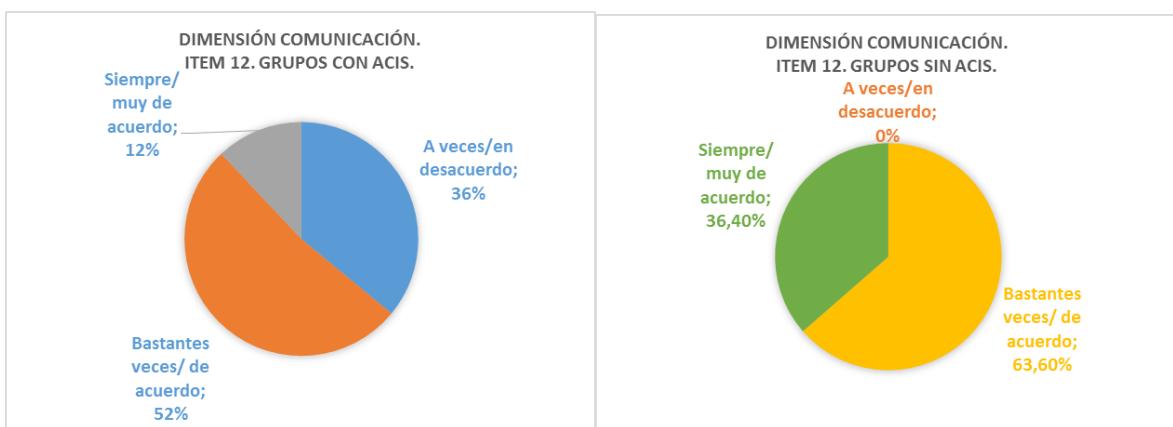


Figura 29. Gráfico resultados comparados ítem 12.

Como se mencionó en el apartado anterior (3.4.1 Análisis de los resultados globales) el ítem 13 fue el único que obtuvo resultados negativos tras el análisis total de los cuestionarios. A pesar de ello, las diferencias entre ambos grupos no son relevantes. El porcentaje de respuestas negativas en ambos tipos de grupo refleja que en general los alumnos consideran que en el aula de inglés no se suelen hacer debates (52% y 59.10% respectivamente).

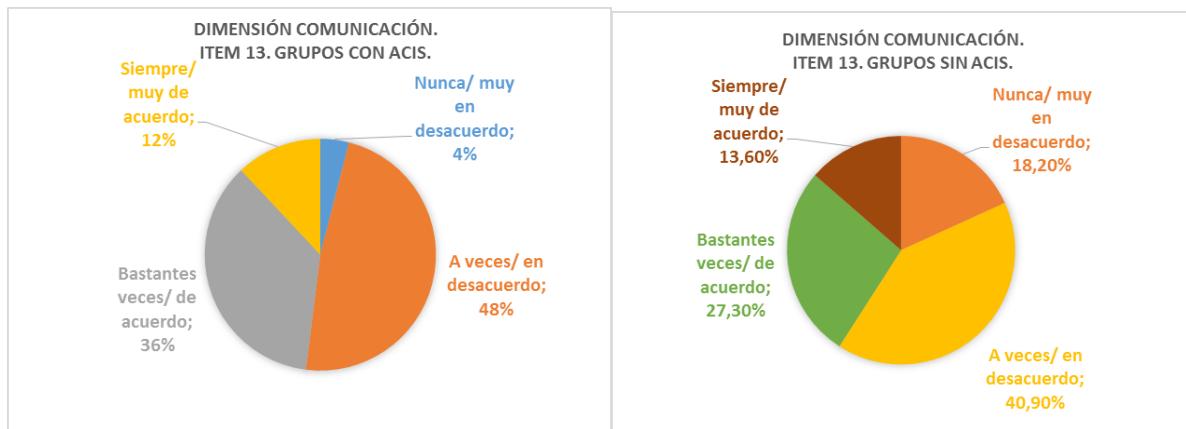


Figura 30. Gráfico resultados comparados ítem 13.

El ítem número 14 de la encuesta (“todos nuestros profesores de inglés se comunican muy bien entre ellos”) ha dado los resultados que pueden observarse en la figura 31. Como se puede observar las diferencias de porcentajes entre un grupo y otro son muy similares. Se observa de nuevo que la percepción de clima no implica directamente al profesorado, sino que la variable determinante provoca diferencias cuando se cuestionan las interacciones del grupo en sí: la relación/comunicación/interés entre compañeros.



Figura 31. Gráfico resultados comparados ítem 14.

Para terminar, la diferencia entre el porcentaje de respuestas positivas del ítem 15 (“la profesora de inglés suele escuchar a los alumnos de este grupo sin interrumpir”) es una vez más poco significativa. Como en la pregunta anterior, la percepción general de los grupos es muy positiva y muy parecida (91,60% y 95,50% respectivamente), lo que indica que todos los alumnos se sienten escuchados por sus profesoras, independientemente de formar parte del grupo con o sin adaptaciones.

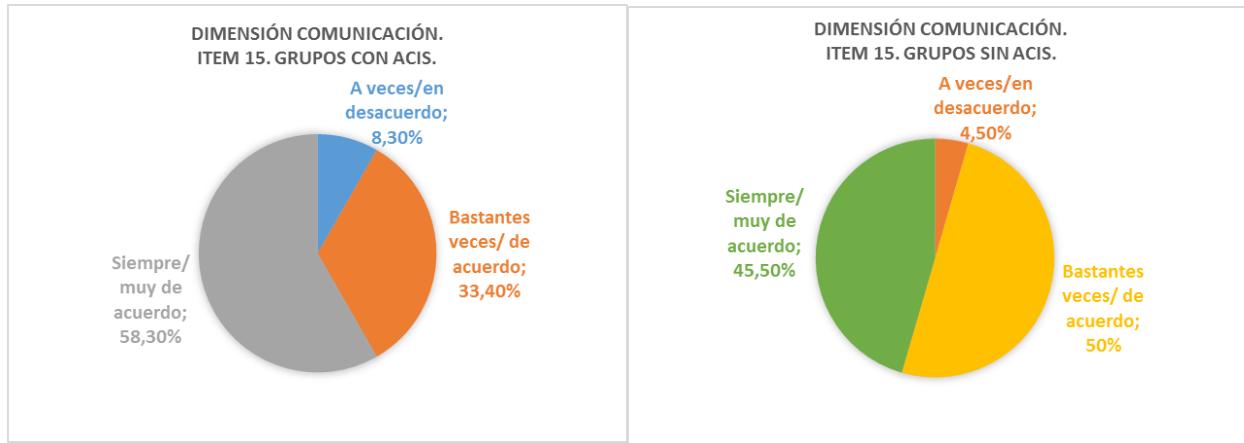


Figura 32. Gráfico resultados comparados ítem 15.

Como conclusión del análisis comparado de los resultados obtenidos entre los grupos con ACIs y los grupos sin ACIs, los datos revelan que en el caso de estas cuatro clases concretas la presencia de alumnos con ACIs en el aula de inglés no influye significativamente en la percepción del clima social del grupo por parte de los alumnos, ya que los resultados reflejan que las diferencias entre las clases con ACIs y las que no las tienen son generalmente muy leves. Por tanto, los resultados cuantitativos coinciden con los cualitativos, ya que las conclusiones a las que se ha llegado tras el análisis de los datos obtenidos a través del cuestionario coinciden con las opiniones de las dos profesoras al respecto. Cabe matizar que estas son las conclusiones que pueden determinarse para este caso en concreto. Para realizar generalizaciones a mayor escala sobre la relación entre las ACIs y la percepción del clima social en un aula sería necesario realizar un estudio de mucha mayor envergadura que este trabajo de fin de máster. A pesar de no haber encontrado diferencias relevantes, se considera importante recapitular algunas de las diferencias más destacadas que se han encontrado. Las figuras 33, 34, 35 y 36 reflejan un resumen sobre los resultados positivos (“bastantes veces/de acuerdo” y “siempre/muy de acuerdo”) en cada una de las dimensiones en las que se divide el cuestionario.

Como puede observarse en la figura 33, los porcentajes comparados de la *Dimensión Interés* muestran que los resultados han sido ligeramente más positivos entre los grupos con ACIs, con excepción del ítem 3, donde los alumnos de los grupos con ACIs no están tan de acuerdo como los otros estudiantes en que sus compañeros muestren respeto cuando intervienen en clase de inglés. Sin embargo, los alumnos pertenecientes a los dos grupos con ACIs sienten de forma más nítida que su profesora de inglés se interesa por ellos y muestra respeto por sus sentimientos.

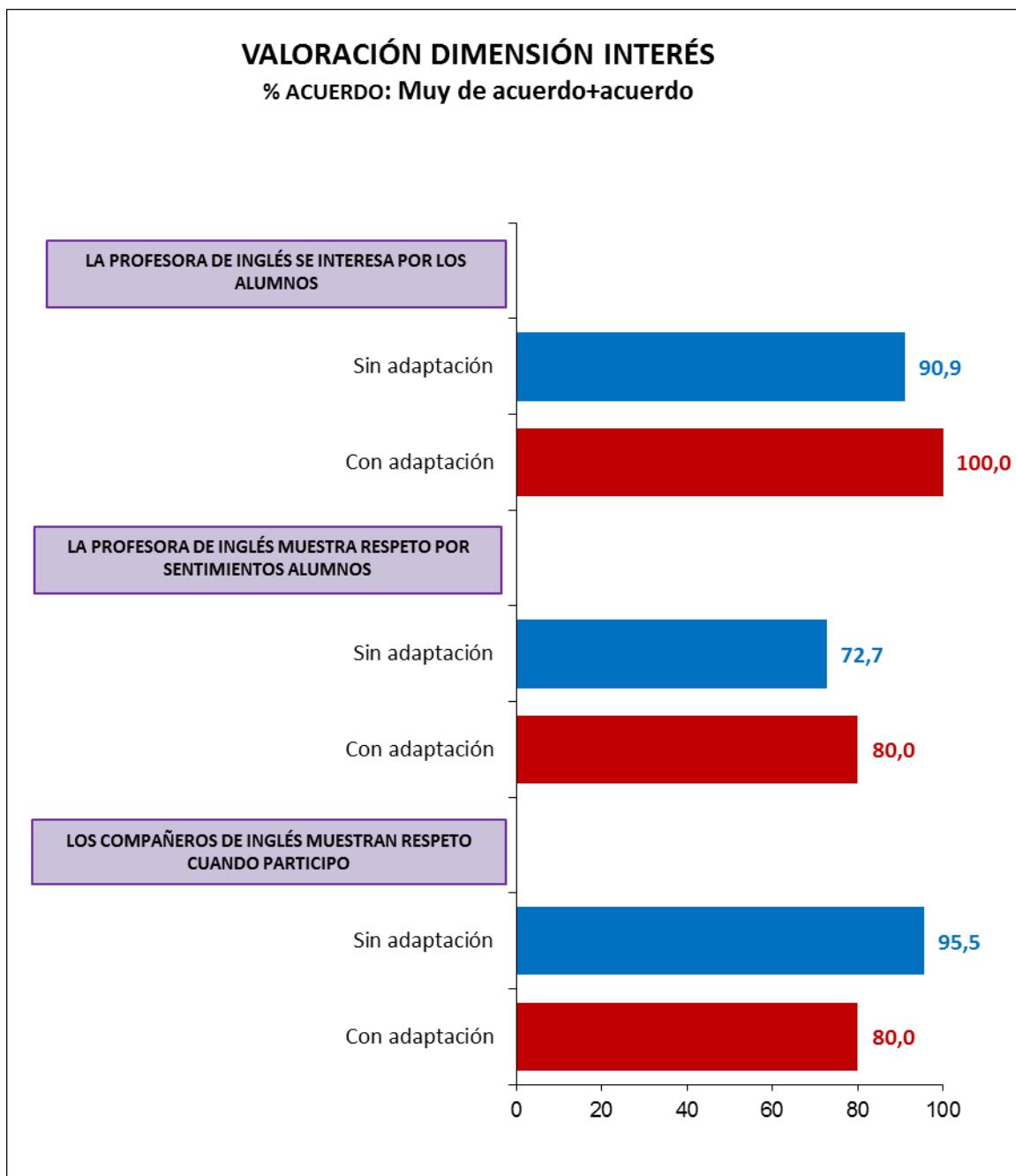


Figura 33. Gráfico resumen de los % positivos comparados de la Dimensión Interés.

La Dimensión *Satisfacción* es una de las que menos diferencias de percepción refleja. Los ítems 4 y 5 son posiblemente los que pueden aportar datos más interesantes sobre dicha dimensión. Como puede verse en la figura 34, en este caso los alumnos que pertenecen a grupos sin ACIs parecen estar más contentos con el grupo de inglés del que forman parte, a la vez que muestran un mayor sentimiento de orgullo que los alumnos de los otros grupos.

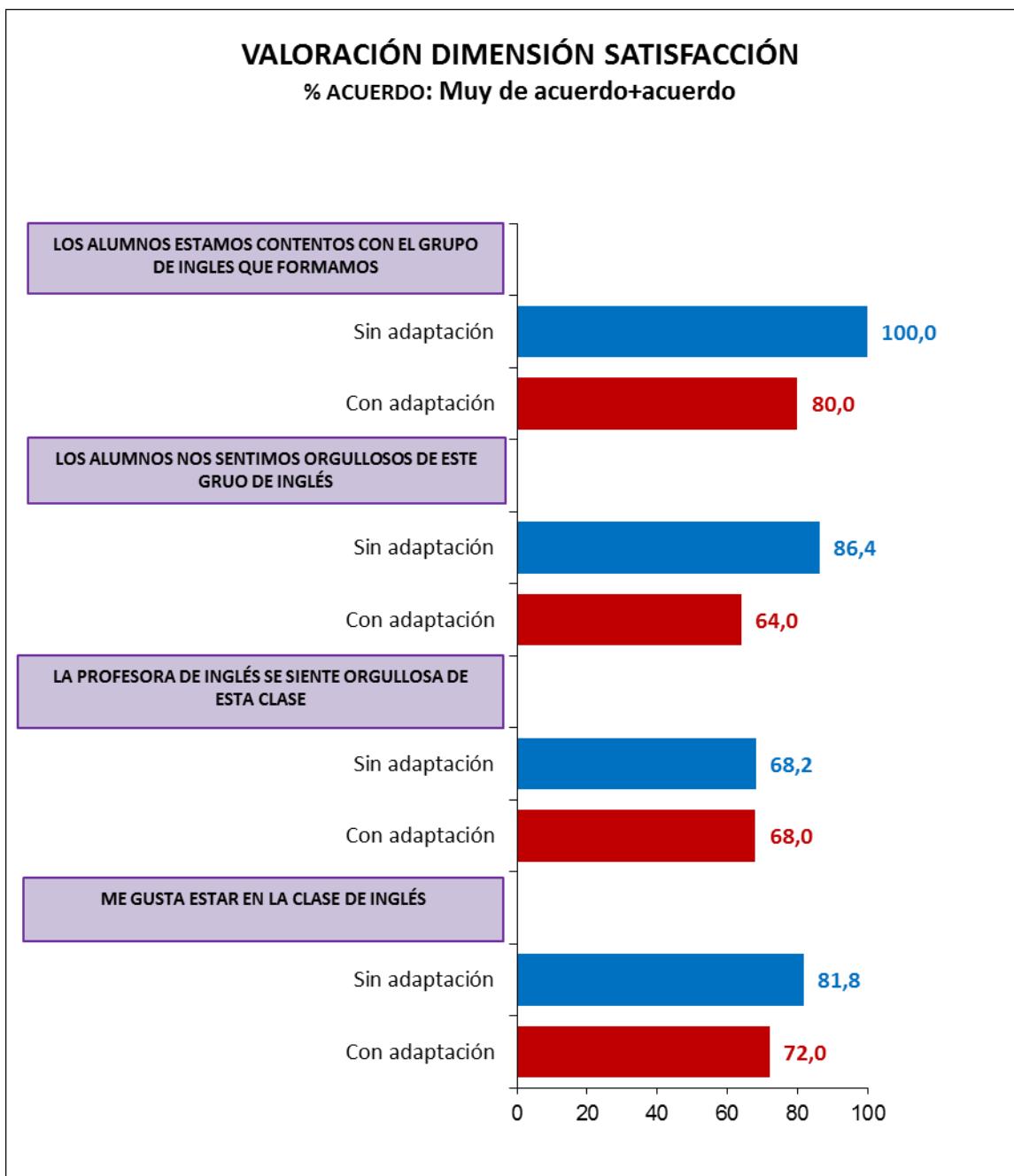


Figura 34. Gráfico resumen de los % positivos comparados de la Dimensión Satisfacción.

Algo parecido ocurre en la *Dimensión Relación*. El ítem 9 aporta datos algo más importantes, ya que hay una diferencia entre el número de respuestas positivas de los grupos con ACIs con respecto a los grupos sin ellas. Según se observa en la figura 35, los alumnos de los grupos sin ACIs parecen percibir una mejor relación entre compañeros. Sin embargo, los alumnos de los grupos con ACIs sienten de una forma ligeramente más positiva la relación entre ellos y su profesora de inglés.

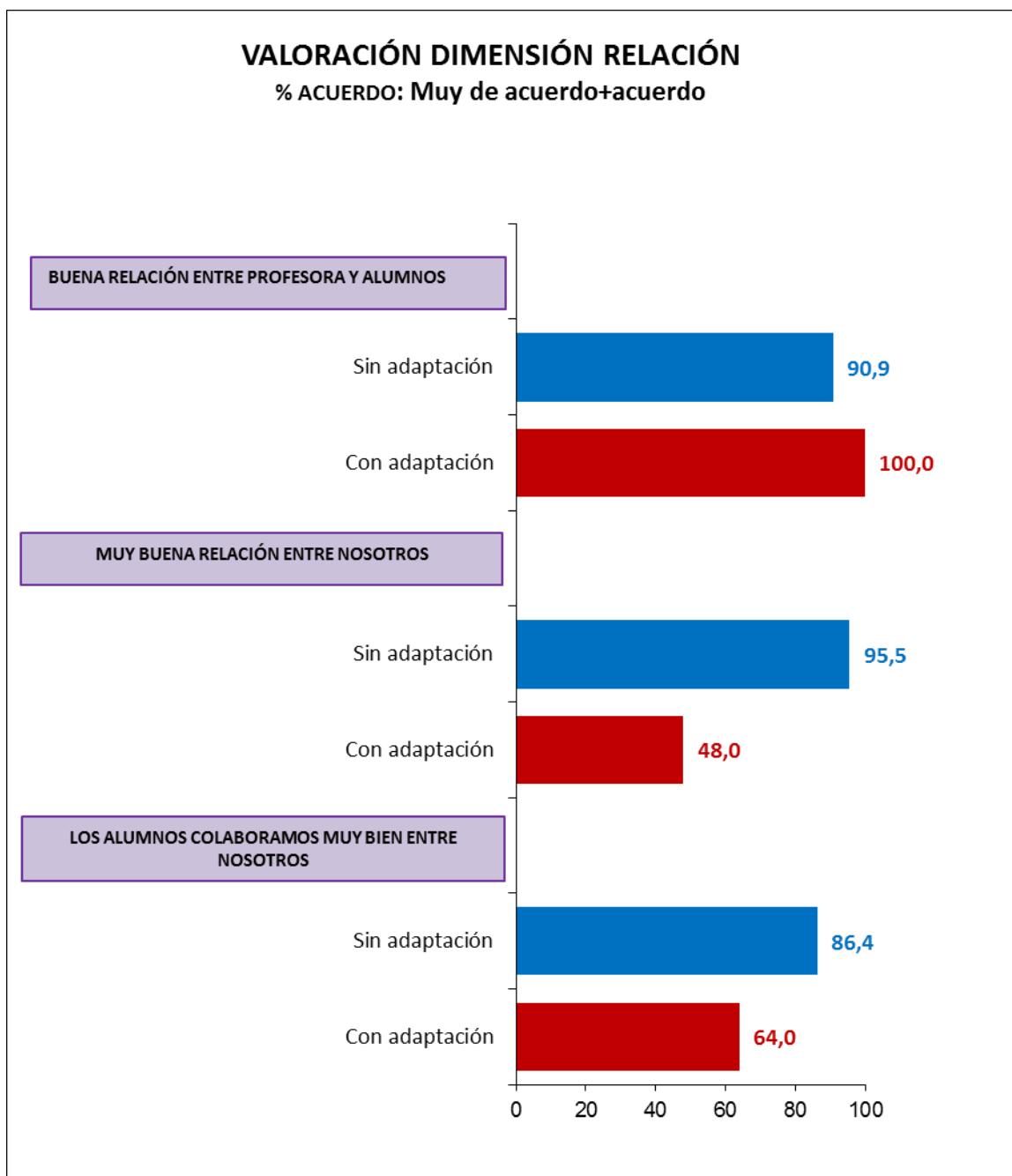


Figura 35. Gráfico resumen de los % positivos comparados de la Dimensión Relación.

En la figura 36, se puede observar un resumen comparado sobre los datos positivos obtenidos en la *Dimensión Comunicación*. Las diferencias más relevantes están en los ítems 11 y 12. Los grupos con ACIs parecen sentir de una forma más adecuada la comunicación con la profesora de inglés, mientras que los grupos sin ACIs perciben de forma más positiva la comunicación entre los alumnos que forman parte del grupo.

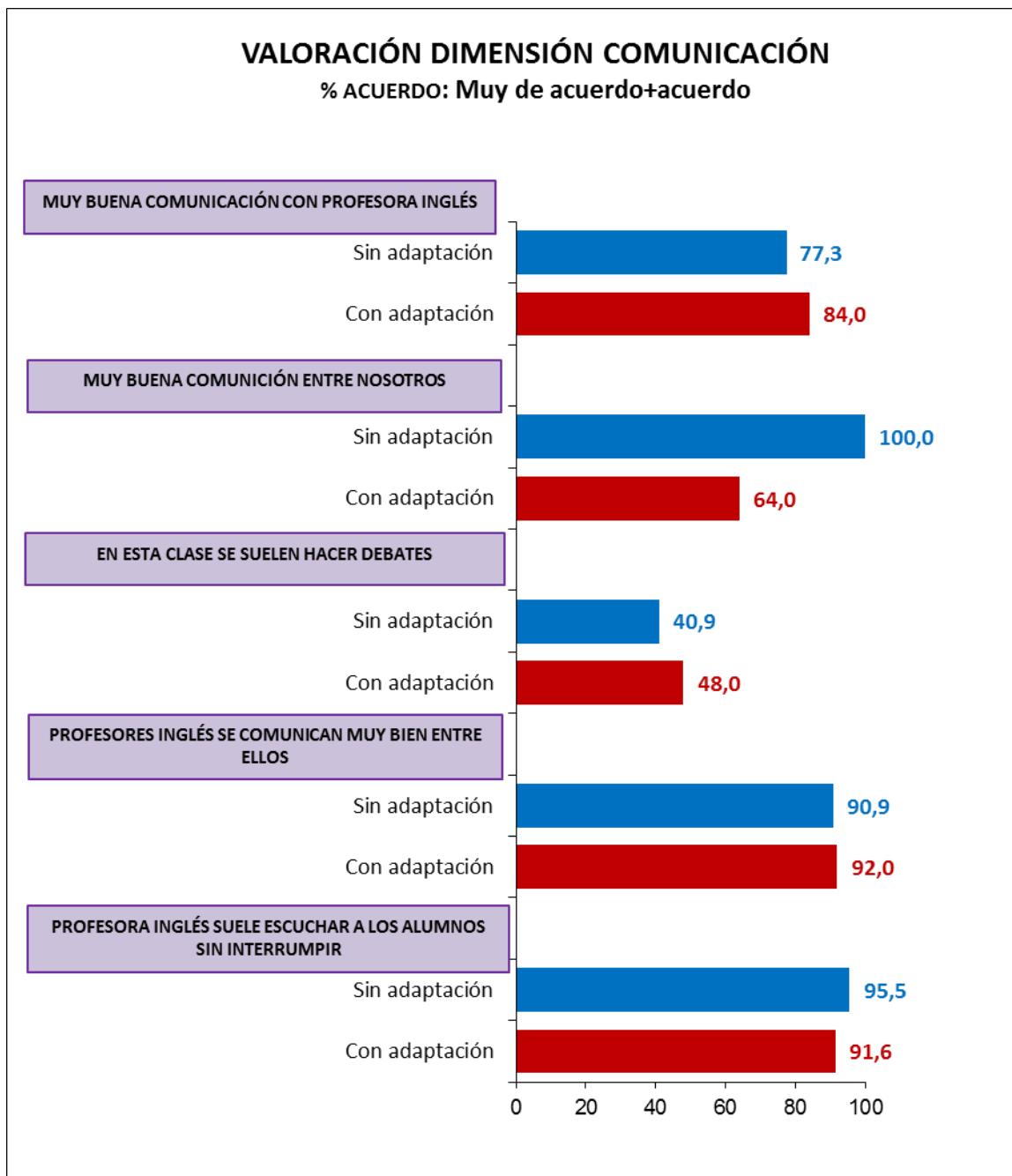


Figura 36. Gráfico resumen de los % positivos comparados de la Dimensión Comunicación.

Todo esto puede hacer pensar que las pequeñas diferencias que se han encontrado tras este análisis demuestran que, en general los alumnos de los grupos con ACIs tienen una percepción ligeramente más positiva de la relación que mantienen con su profesora de inglés (debido al mayor número de respuestas positivas en las preguntas en las que se hace referencia a la profesora), mientras que los alumnos de los grupos sin ACIs tienen una percepción más adecuada en cuanto a la relación entre los alumnos del grupo.

Por último, después de todo lo analizado a lo largo de este apartado parece razonable afirmar que el hecho de que haya un alumno con una ACI en el aula de inglés no supone una diferencia importante en la percepción general del clima social por parte de todo el grupo, con lo que se puede afirmar que no influye ni positiva ni negativamente.

4. Propuestas de mejora

A lo largo de este apartado se pretenden exponer dos propuestas de mejora elaboradas a partir de los datos obtenidos en el apartado anterior. Estas propuestas están dirigidas por separado a los grupos con ACIs y a los grupos sin ellas. Antes de comenzar a ilustrarlas, se considera importante recordar que a pesar de haber encontrado aspectos percibidos de forma más marcada en unos grupos que en otros, los resultados globales muestran que la percepción del clima social en el aula de inglés es bastante positiva en general, con lo que en el presente apartado solo se pretenden proponer actividades que puedan mejorar todavía más dicha percepción entre los alumnos.

4.1 Actividades de mejora para los grupos con ACIs

Tras el análisis de los cuestionarios realizados por los alumnos pertenecientes a estos grupos y su posterior comparación, se ha determinado que las relaciones sociales e interacciones entre los estudiantes de los grupos con ACIs (2º ESO B y 4º ESO C) son percibidas de una forma ligeramente más negativa que en los otros dos grupos. Es por esto por lo que se considera que sería adecuado implementar en estas aulas actividades que incentiven un acercamiento entre compañeros. Estas actividades son también denominadas técnicas de grupo, y el momento más adecuado para llevarlas a cabo son las sesiones de tutoría grupal, pero al haber sido objeto de estudio un grupo desdoblado que no está formado por los alumnos que conforman el grupo ordinario, se considera que en este caso dichas actividades deberían realizarse en el aula de inglés. Sin embargo, siendo realistas, debido al factor tiempo es muy probable que sea difícil llevarlas a la práctica, por lo que en ese caso se recomienda que sean realizadas en las sesiones de tutoría.

A continuación, se presenta una breve descripción de las actividades que se proponen para estos dos grupos:

- Realización de un sociograma. A partir de esta técnica, el profesor o el tutor de un grupo en concreto puede descubrir información sobre las relaciones entre alumnos así como sobre el grado de cohesión del grupo. Para la realización de esta actividad se elaboran unas preguntas sencillas en las que los alumnos tienen que elegir a un compañero o compañera con la que le gustaría realizar (o no) una actividad propuesta. No debemos olvidar que, en un principio estas

actividades van destinadas al aula de inglés, por lo que se considera que el idioma nunca debe dejarse de lado. Es por esto por lo que se propone que las preguntas estén formuladas en lengua inglesa, para que de esta forma los alumnos no abandonen la inmersión lingüística en las sesiones de inglés. Las respuestas de los alumnos son después representadas gráficamente, usando flechas para expresar las elecciones de los alumnos. De esta forma, el profesor puede descubrir en detalle los roles que cada alumno tiene dentro de la clase (líder, rechazado, marginado, aceptado...) y los subgrupos que puedan existir. Después de un tiempo, el sociograma puede volver a repetirse para ver si tras la realización de dinámicas de grupo, ha habido cambios en las relaciones entre los alumnos.

- Asambleas y debates. Estas actividades suelen dar buenos resultados cuando se desarrollan con todo el grupo. Se considera importante que dichas actividades sean realizadas en lengua inglesa, para que, además de trabajar las relaciones sociales entre compañeros, se trabaje también la competencia oral en lengua extranjera de los alumnos. Para que esta actividad de resultado, los temas a plantear en las asambleas y debates han de resultar interesantes para los alumnos y alejarse de los aspectos meramente académicos. De esta forma, los estudiantes se sentirán más motivados por el tema debatido y se involucrarán más en el proceso. Además, si recordamos los resultados globales de las encuestas, la mayoría de los alumnos pensaba que no se hacían muchos debates, por lo que esta actividad puede ser aprovechada para mejorar este aspecto, además de para propiciar unas relaciones sociales más adecuadas entre alumnos. El papel de la profesora en estas actividades será de mediadora y reguladora de los turnos de palabra.
- Actividades de role-playing. Debido al carácter de simulador social de este tipo de actividades, parece razonable pensar que fomentará la empatía entre alumnos. Hay innumerables situaciones que pueden simularse con actividades de role-playing. Algunos ejemplos (todos ellos a realizar en lengua inglesa) son: planear un mismo viaje por distintos grupos y exponerlos a toda la clase simular una situación conflictiva (un robo, un accidente, un secuestro), simular una situación cotidiana (ir a un restaurante, ir al aeropuerto, ir al cine, etc).

4.2 Actividades de mejora para los grupos sin ACIs

El análisis refleja que en los grupos sin ACIs, la percepción de la relación profesora-alumno, a pesar de ser generalmente muy positiva, es sentida algo más negativamente que en los grupos con ACIs. Es por esto por lo que se considera que sería adecuado realizar una serie de actividades que acercaran un poco más a las profesoras y a los alumnos en estos grupos (4º ESO B y 2º ESO C):

- Entrevista a la profesora. En esta actividad los alumnos deben elaborar en grupos de cuatro o cinco una serie de preguntas personales (habiéndole dejado claros unos límites previamente) para su profesora de inglés. El objetivo es que éstos lleguen a conocer a su profesora más allá del ámbito académico y descubran a la persona que hay detrás del papel que su trabajo como docente supone. De esta forma pueden descubrir que tiene más cosas en común con ella de lo que pensaban y consecuentemente su percepción sobre su relación con ella puede cambiar. Mencionar, que las preguntas y respuestas se deben elaborar en inglés.
- Asambleas y debates. Este tipo de actividades son similares a las propuestas para los grupos con ACIs, pero en este caso el papel de la profesora va más allá del de mediadora; de hecho, actúa como un participante más del debate, en igualdad de condiciones que el resto de los alumnos. Por supuesto, la lengua en la que se realizará esta actividad será el inglés.

5. Conclusiones

Para concluir este trabajo de fin de máster, se presentarán una serie de reflexiones a lo largo de este apartado. En líneas generales, se puede afirmar que todos los objetivos específicos mencionados al principio del mismo se han cumplido apropiadamente. En primer lugar, se consiguió adaptar el cuestionario de Carbonell, López y Ramos como puede observarse en el subapartado 3.2 (metodología) y todos sus ítems fueron restringidos al aula de inglés. El fin de adaptar el cuestionario era clarificar y evitar confusiones por parte de los alumnos que iban a realizarlo, y con excepción de la pregunta 13, todas las demás fueron comprendidas y contestadas correctamente por todos los alumnos, por lo que se puede afirmar que este objetivo específico se ha cumplido.

En segundo lugar, tras este estudio se ha podido conocer la percepción general del clima social en la clase de inglés de cuatro grupos de distintos niveles de la ESO. Mediante el análisis de los resultados globales (punto 3.4.2), se ha podido determinar que la percepción del clima social en el aula de inglés de estos grupos es muy positiva.

Para terminar con los objetivos específicos, tras el análisis comparado de los resultados obtenidos entre los grupos con ACIs y los grupos sin ACIs (punto 3.4.3) se puede afirmar que otro de los objetivos planteados en los inicios de este trabajo ha sido cumplido, ya que, a partir del análisis comparado de los grupos usando como variable independiente la presencia (o no) de alumnos con ACIs, se ha podido determinar que el hecho de tener alumnos con ACIs en el aula de inglés no influye de forma significativa en la percepción del clima social por parte de todo el grupo. Se ha llegado a dicha conclusión por las pocas diferencias que han sido encontradas entre los grupos con ACIs y los grupos sin ellas.

Con todo esto se puede afirmar que el objetivo general de este trabajo también ha sido cumplido, ya que se ha conseguido realizar un estudio sobre la relación entre las ACIs y la percepción del clima social en el aula de inglés por parte de una pequeña muestra representativa de alumnos de un centro privado de Madrid. A partir de las pequeñas diferencias encontradas entre los resultados de los distintos tipos de grupos, se puede concluir que, en este caso en particular, los alumnos de los grupos con ACIs tienen una percepción ligeramente más positiva de la relación que mantienen con sus respectivas profesoras de inglés, a diferencia de los grupos sin ACIs, que parecen percibir una relación más adecuada entre los compañeros del grupo.

6. Limitaciones y prospectivas

A continuación se presenta una breve enumeración de los problemas que han sido encontrados durante el proceso de elaboración de este trabajo de investigación, así como las posibles líneas de investigación futuras que se considera que se podrían llevar a cabo con el fin de mejorar este estudio.

6.1 Limitaciones

En primer lugar, en cuanto a las limitaciones que pueden encontrarse en el estudio en sí, es importante mencionar la pequeña muestra de alumnos con la que se ha trabajado. El número total de alumnos encuestados es 47, un número muy pequeño para poder establecer resultados completamente fiables en términos generales. Además, el número de alumnos con ACIs en cada grupo de inglés es también muy pequeño (1), por lo que es probable que el nivel de influencia sea mínimo y debido a esto las diferencias encontradas entre unos grupos y otros han sido muy leves.

Otra de las posibles limitaciones dentro del estudio es la variedad de edades (de 13 a 17 años) y cursos (2º y 4º de ESO) de los alumnos encuestados. Los cuestionarios de los cuatro grupos han sido analizados por igual y de forma homogénea, pero cabe la posibilidad de que la edad sea un factor a tener en cuenta. Sin embargo, el poco tiempo disponible para realizar el presente trabajo imposibilitó tomar la edad como otra variable independiente. De esta forma se decidió considerar como única variable independiente la presencia (o no) de alumnos con ACIs en los grupos y centrar los resultados en función a esto.

Además del factor edad, el hecho de que los grupos no tengan a la misma profesora de inglés puede ser también un aspecto influyente en los resultados. Como se ha expuesto en el párrafo anterior, el recurso tiempo ha sido una limitación importante para realizar el presente trabajo por lo que ha resultado imposible considerar la diferencia de profesoras debido a la complejidad que el estudio hubiera adquirido al considerar tantas variables.

En cuanto a las limitaciones personales de la autora de este estudio, ya se ha mencionado el poco tiempo del que se disponía para realizar el trabajo, exactamente un mes y medio. Posibles errores en el contenido o estructura del trabajo pueden deberse, entre otras cosas, al factor tiempo.

La inexperiencia de la autora también puede considerarse una limitación importante. La adaptación de la encuesta, así como el análisis de los resultados, el manejo de programas de tratamiento de datos estadísticos y porcentajes, la elaboración y edición de gráficos y el análisis redactado de los mismos han sido realizados por primera vez, por lo que es posible que pudieran ser mejorados si el trabajo hubiera sido realizado por una persona con mayor soltura y experiencia con respecto a esta área. El hecho de ser el primer trabajo de fin de máster realizado por la autora, así como la inexperiencia sobre el correcto uso de la normativa APA 6^a edición pueden también considerarse una limitación, ya que a pesar de tener experiencia previa en la elaboración de trabajos académicos tales como trabajos de fin de grado, en el presente estudio se espera una mayor envergadura.

Por último, en relación con el contenido del marco teórico, mencionar que se intentó incluir en la revisión bibliográfica un apartado que relacionase las ACIs con la percepción de clima social en el aula, pero esto fue imposible debido a la falta de investigación por parte de otros autores sobre este tema en concreto. Es por esto por lo que las conclusiones obtenidas tras el estudio de campo no han podido ser refutadas o validadas por investigaciones similares ya realizadas por autores con reconocimiento en el contexto educativo.

6.2 Líneas de investigación futuras

Con el objetivo de que este breve trabajo de investigación tenga posibilidades de ser ampliado y mejorado, una serie de prospectivas han sido propuestas a lo largo de este subapartado. Para empezar, sería conveniente profundizar algo más sobre los aspectos teóricos desarrollados en el apartado 2 (marco teórico), y a ser posible investigar más con el propósito de encontrar estudios similares realizados por otros autores, y así poder contrastar las conclusiones obtenidas en este estudio con las obtenidas en otros.

Además, para garantizar unas conclusiones más fiables y significativas sobre la relación de la presencia de alumnos con ACIs y la percepción de clima social en el aula de inglés, se recomienda realizar un estudio de mucha mayor envergadura mediante la ampliación de la muestra seleccionada que realiza el cuestionario. Se considera que lo idóneo sería realizar el mismo estudio comparado en todos los cursos de la ESO de uno o varios centros escolares. De esta forma, de los resultados podrían establecerse unas

conclusiones que podrían considerarse mucho más válidas y relevantes que las obtenidas tras este breve trabajo.

Finalmente, para comprobar que las actividades de mejora propuestas en el apartado 4 son apropiadas y útiles, se recomienda su implementación en el aula durante un período de tiempo mínimo necesario para posteriormente realizar un análisis del clima social en los grupos estudiados. De esta forma se podrían comparar los resultados obtenidos en dos momentos diferentes para determinar si las propuestas de mejora realmente han resultado beneficiosas.

7. Referencias bibliográficas

- Atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en LOMCE. (s.f.). LOMCE paso a paso. *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de España.* pp.1-6. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/mc/lomce/lomce/paso-a-paso/LOMCEd_pasoapaso_secundariaybac_diversidad_v4/LOMCEd_pasoapaso_secundariaybac_diversidad_v4.pdf
- Cobos, A. (2006). Reseña de *la evaluación psicopedagógica*, Sánchez-Cano, M., Bonals, J. (Coords.), (2005). *Reseñas educativas* pp.1-11. Recuperado de <http://www.edrev.info/reviews/revs123.pdf>
- González, E. (2011). Atención a la diversidad. *Revista digital educativa Enclave Docente*, 1, pp. 51-53. Recuperado de <http://www.enclavedocente.es/wp-content/uploads/2011/02/enclave-docente-n1-2.pdf#page=51>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación*. Boletín Oficial del Estado, de 4 de mayo de 2006
- Martín, E., Copé, D., (2008). Atención a la diversidad. *Revista digital Innovación y experiencias educativas*, 5, s.p. Recuperado de http://www.csic.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_5/VARIOS_ATENCION_A_LA_DIVERSIDAD.pdf
- Mena, I., Valdés, A.M. (2008). Clima Social Escolar. *Valoras UC*. pp. 1-18. Recuperado de http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/09/clima_social_escolar.pdf
- Milicic, N., Arón, A.M., (s.f.). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar, s.p. Recuperado de http://www.buentrato.cl/pdf/est_inv/conviv/ce_aron2.pdf
- Ministerio de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. (s.f.). Guía de adaptaciones curriculares. *Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado*. pp. 1-48. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/guiaacand.pdf>
- Moliner, O., Sales, M.A., Fernández, R., Moliner, L., Roig, R. (2012). Las medidas específicas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria

(ESO) desde las percepciones de los agentes implicados. *Revista de educación*, 358, pp.198-217. Recuperado de <https://books.google.es/books?id=NMNsCAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Moreno, C., Díaz, A., Cuevas, C., Nova, C., Bravo, I. (2011). Clima social escolar en el aula y vínculos profesor-alumno: alcances, herramientas de evaluación, y programas de intervención. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México*, 14(3), pp. 70-84. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/viewFile/27647/25599>

Pérez, A., Ramos, G., López, E. (2009): Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria. *Revista de Educación*, 350, pp.221-252. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_10.pdf

Ramos, J.F. (2008). La respuesta educativa al alumnado con altas capacidades desde el enfoque curricular: del Plan de Atención a la Diversidad a las Adaptaciones Curriculares Individuales. *Faísca*, 13(15), pp.40-49

Rodríguez, L., Solís, K. (s.f.). Adecuaciones curriculares. *Ministerio de Educación Pública de Alajuela*. pp.1-14. Recuperado de http://psicologiaeducativa2.bligoo.es/media/users/23/1175012/files/351525/Adecuaciones_curriculares_no_significativas.pdf

Sánchez, A., Torres, J.A. (2002). *Educación Especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid: Pirámide.

Sánchez, M.D., Galera, A.T. (s.f.). La Evaluación Psicopedagógica: medida extraordinaria en la Enseñanza Secundaria. *Educar en el 2000*, pp. 93-96. Recuperado de http://servicios.educarm.es/templates/portal/images/ficheros/revistaEducarm/11/20_Evalpsicopedagog.pdf

Universidad Internacional de la Rioja. (2015). *Tema 4: Las adaptaciones curriculares Parte I*, s.p. Material no publicado.

Universidad Internacional de la Rioja. (2015). *Tema 5: Las adaptaciones curriculares Parte II*, s.p. Material no publicado.

Vargas, L.M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), pp. 47-53.
Recuperado de <http://biblioteca.ues.edu.sv/revistas/10800277-4.pdf>

8.Anexo

8.1 Cuestionario modificado

INSTRUCCIONES

- Este cuestionario es anónimo, por lo que **NO** escribas tu nombre.
- Por favor, indica el **CURSO** y el **GRUPO** al que perteneces.
- Debes marcar con una **X** la casilla que refleje tu opinión sobre cada pregunta, según estés muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo o muy en desacuerdo.
- Todas las preguntas se refieren únicamente al **GRUPO DESDOBLE DE INGLÉS**.
- Muchas gracias por tu colaboración.

ÍTEMES ESCALA ALUMNOS DE SECUNDARIA

CURSO Y GRUPO:	Nunca/ Muy en desacuer- do	A veces/ En desa- cuerdo	Bastan- tes veces/ De acuerdo	Siempre / Muy de acuerdo
DIMENSIÓN INTERÉS	-----	-----	-----	-----
1. La profesora de inglés se interesa personalmente por cada uno de nosotros.				
2. La profesora de inglés muestra respeto por nuestros sentimientos.				
3. Los compañeros de mi grupo de inglés muestran respeto en la clase de inglés cuando intervengo o participo.				
DIMENSIÓN SATISFACCIÓN	-----	-----	-----	-----
4. Los alumnos estamos contentos con el grupo de inglés que formamos.				
5. Los alumnos nos sentimos orgullosos de este grupo de inglés.				
6. Creo que nuestra profesora de inglés se siente orgullosa de esta clase.				
7. Creo que mi clase de inglés es un lugar agradable (me gusta estar en la clase de inglés).				
DIMENSIÓN RELACIÓN	-----	-----	-----	-----
8. La relación entre la profesora de inglés y los alumnos de la clase de inglés es buena.				
9. En este grupo de inglés, los alumnos nos llevamos muy bien.				
10. En este grupo de inglés, los alumnos colaboramos muy bien entre nosotros.				
DIMENSIÓN COMUNICACIÓN	-----	-----	-----	-----
11. En este grupo de inglés los alumnos tenemos muy buena comunicación con la profesora de inglés.				
12. En este grupo de inglés los alumnos tenemos muy buena comunicación entre nosotros.				
13. En este grupo de inglés se suelen hacer debates.				
14. Todos nuestros profesores de inglés se comunican muy bien entre ellos.				
15. La profesora de inglés suele escuchar a los alumnos de este grupo sin interrumpir.				