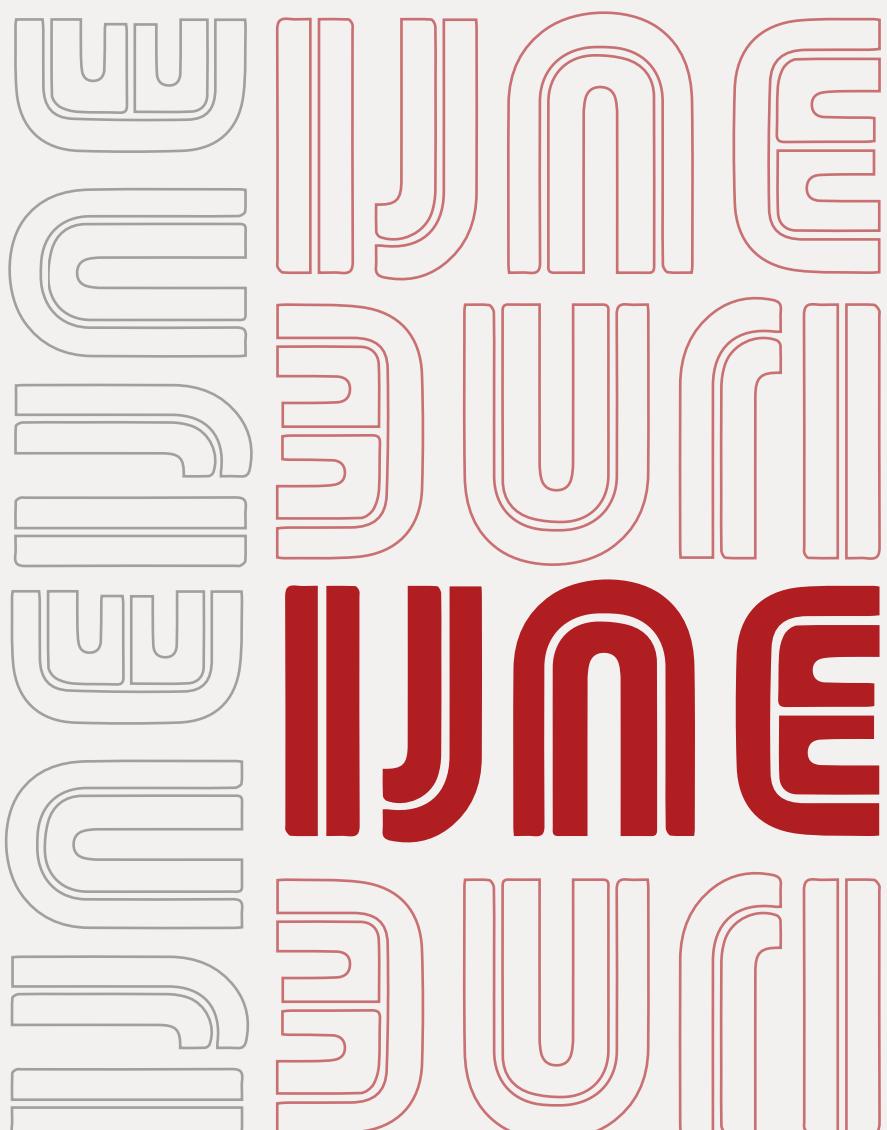

International Journal of New Education



núm.

15

Julio 2025

ISSN: 2605-1931



International Journal of New Education
ISSN: 2605-1931 • Núm. 15 - Julio 2025

Impacto de la actividad física en el bienestar emocional de personas
con diversidad intelectual

JAVIER RUIZ ORTEGA Y MÓNICA BELDA-TORRIJOS.....5-18

A Shift in Ghana's Educational Policy: a Boon or a Bane for the Country

DANIEL AYEMBILLA Y MUSA ADEKUNLE AYANWALE.....25-46

Influencia del ambiente sociocultural en el léxico del alumnado
de educación primaria

ALEJANDRA PARRA LÓPEZ Y MARÍA PARRA LÓPEZ.....47-67

Análisis de los planes para la prevención, seguimiento y control del absentismo
y el abandono escolar, y respuesta educativa,
en la Región de Murcia

ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS Y JUAN JOSÉ HERNÁNDEZ INFANTE.....69-90

Phubbing y redes sociales: Análisis de una muestra de universitarios
del Perú

SIMONA MARÍA PARRAGUEZ , ROCÍO EMILIA SAAVEDRA SANDOVAL, HENRY WILLIAMS CANCINO
RAMOS E YRMA BURGA BUSTAMANTE.....91-108

Fomento del espíritu emprendedor en un contexto educativo bajo el prisma
de la inclusividad

ESMERALDA GUILLÉN TORTAJADA Y PILAR JIMÉNEZ MARTÍNEZ ..109-124

Artificial Intelligence and Multiliteracies: Preparing Learners for a Technologically
Evolving World

STELLA BOLANLE APATA, OLUWATOBI OWOJORI, OLAYINKA SHOGBESA
& MICHAEL KENNETH UGOM ..125-148

Impacto de la actividad física en el bienestar emocional de personas con diversidad intelectual

Enviado: 3 de octubre de 2024 / Aceptado: 9 de diciembre de 2024 / Publicado: 31 de julio de 2025

JAVIER RUIZ ORTEGA

Universitat Oberta de Catalunya. Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación, España.

javibi878@gmail.com

 [0000-0002-8915-772X](#)

MÓNICA BELDA-TORRIJOS

Universitat Oberta de Catalunya. Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación, España.

Universidad CEU-Cardenal Herrera. CEU Universities

mbeldat@uoc.edu

 [0000-0001-8210-6834](#)

DOI 10.24310/ijne.15.2025.20612

RESUMEN

El artículo explora la influencia de la actividad física en el bienestar emocional de personas con diversidad intelectual (DI), considerando su impacto en la calidad de vida. Se destaca la relevancia de la actividad física como herramienta de inclusión social, superación personal y desarrollo emocional. A pesar de los avances en investigación, hay una limitada literatura sobre el impacto específico de la actividad física en el bienestar emocional de esta población. Se realizó un estudio descriptivo y correlacional con siete personas con DI residentes en un centro ocupacional en Córdoba, España. Se diseñó un cuestionario ad hoc basado en una escala Likert para evaluar aspectos relacionados con la práctica deportiva y su influencia emocional. La validez y fiabilidad del cuestionario fueron verificadas mediante juicios de expertos (α de Cronbach = 0.791). Los datos se analizaron mediante estadísticas descriptivas y comparativas (pruebas t de

ABSTRACT

Impact of Physical Activity on the Emotional Well-being of People with Intellectual Diversity

The article explores the influence of physical activity on the emotional well-being of people with intellectual diversity (ID), considering its impact on quality of life. The relevance of physical activity as a tool for social inclusion, self-improvement and emotional development is highlighted. Despite advances in research, there is limited literature on the specific impact of physical activity on the emotional well-being of this population. A descriptive and correlational study was conducted with seven people with ID residing in an occupational center in Cordoba, Spain. An ad hoc questionnaire based on a Likert scale was designed to assess aspects related to sport practice and its emotional influence. The validity and reliability of the questionnaire were verified by expert judgement (Cronbach's α = 0.791). Data were



Student). Los participantes destacaron que la práctica deportiva es importante para su bienestar físico y emocional, evidenciando satisfacción tanto en actividades individuales como grupales. No se encontraron diferencias significativas en los efectos de la actividad física en función de la edad o el género. Se observaron mejoras en autoestima, autoconcepto y relaciones sociales. La actividad física promueve el bienestar integral en personas con DI, fomentando la inclusión social y el desarrollo personal. Aunque la muestra limitada impide generalizar los resultados, el estudio resalta la importancia de diseñar programas deportivos adaptados. Se sugiere investigar más a fondo mediante estudios experimentales.

Palabras clave: actividad física, diversidad intelectual, bienestar emocional, autonomía, inclusión.

analyzed using descriptive and comparative statistics (Student's t-tests). Participants highlighted that sport practice is important for their physical and emotional well-being, showing satisfaction in both individual and group activities. No significant differences were found in the effects of physical activity according to age or gender. Improvements in self-esteem, self-concept and social relationships were observed. Physical activity promotes holistic wellbeing in people with ID, fostering social inclusion and personal development. Although the limited sample precludes generalizing the results, the study highlights the importance of designing adapted sports programmed. Further research through experimental studies is suggested.

Key words: *physical activity, intellectual diversity, emotional wellbeing, autonomy, inclusion.*

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo de investigación nace con la intención de dar visibilidad a la importancia que tiene la práctica deportiva en las personas adultas con diversidad intelectual y las repercusiones que conlleva en su calidad de vida, profundizando más concretamente sobre su bienestar emocional.

El estudio se centra en la importancia de los aspectos emocionales de las personas con diversidad intelectual tras la práctica deportiva. Para ello, hemos propuesto una respuesta multidimensional que aboga por una serie de objetivos específicos que nos acerquen a la pregunta que en primer momento lanzamos. En esta línea, hemos buscado información relevante y actual sobre la temática planteada. Se ha de señalar que, actualmente, existen diferentes estudios científicos sobre la calidad de vida en las personas con diversidad intelectual, así como referencias al ocio y la actividad física inclusivo en personas con diversidad intelectual (Barnet 2017, Badia Corbella, Longo Araújo de Melo, 2009, Calderón, 2015). Asimismo, la búsqueda bibliográfica realizada nos lleva a decir que no se dispone de una extensa investigación relativa al bienestar emocional en las personas con diversidad intelectual (Barnet, 2017) Implementación de un programa de danza para personas con Diversidad Intelectual: Repercusiones en su Bienestar Emocional. Es por estos motivos y otros de carácter personal, los que

ha propiciado la puesta en marcha de este estudio y profundizar en la influencia que presenta la práctica deportiva en el bienestar emocional de las personas con diversidad intelectual.

El foco de esta investigación irá encaminado a estudiar cómo la práctica de la actividad física en personas con diversidad intelectual influye en su bienestar emocional, con la necesidad de conocer si dicha práctica deportiva aumenta o disminuye su calidad de vida.

La importancia de la actividad física en personas con diversidad ha sido analizada desde diferentes vertientes. Autores como (Segura et al. 2013) han analizado las creencias de actitud en la actividad física sobre el deporte adaptado para personas con diversidad y, también desde el estigma en las personas discapacitadas para la realización del mismo (Ferrante, 2014).

La actividad física se convierte en una herramienta para la inclusión socioeducativa pero también debemos ver las barreras supone el mismo para las personas con diversidad. (Reina, 2014). Desde esta perspectiva debemos motivar a las personas con diversidad a practicar actividades deportivas para la superación de barreras (Peers, 2009; Wedgwood, 2013). Destacamos el estudio de la influencia de los estados emocionales en 216 deportistas (Andrade, Arce, & Seaone, 2002). Y el estudio de la motivación hacia la práctica deportiva de las personas con diversidad de (Torralba et al., 2014) a 134 deportistas donde describe las principales razones que incitan a la actividad deportiva y los factores que influyen como la condición física.

En 1980 la Organización Mundial de la Salud (OMS) manifestó que el concepto de diversidad se refiere a “toda restricción o ausencia de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano”. Más tarde, la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AARM) propuso en el 1992 un cambio en el concepto de retraso mental entendido como un rasgo del individuo, para plantear una visión basada en la interacción de la persona y del contexto (Verdugo, 1994). Se hace referencia a limitaciones en el funcionamiento de la persona, además se caracteriza por un funcionamiento intelectual inferior a la media y se presenta conjuntamente con limitaciones en dos o más áreas adaptativas como en la comunicación, las habilidades sociales o la salud y la seguridad.

Luckasson et al. (2002, p.8) señalan que “la diversidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa, entendiéndose ésta como habilidades adaptativas de tipo conceptual, social y práctico. Esta diversidad se origina antes de los 18 años de edad”. Estos mismos autores argumentan que “la noción actual de Diversidad Intelectual se enmarca en la noción general de diversidad que centra su atención en la expresión de las limitaciones en el funcionamiento individual dentro de un contexto social y representa una desventaja substancial para el individuo. La diversidad

tiene su origen en un trastorno del estado de salud que genera deficiencias en las funciones del cuerpo y en sus estructuras, limitaciones de la actividad y restricciones en la participación dentro de un contexto de factores medioambientales y personales” (2003, p. 17).

Más tarde, la AARM pasó a ser nombrada Asociación Americana de Diversidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD, 2002) y se dio al entendimiento de la diversidad una nueva concepción desde una perspectiva interaccionista entre el ambiente y el funcionamiento del individuo.

La AAIDD (2010) defiende esta nueva perspectiva multidimensional de la DI aportando una mayor comprensión sobre el individuo, poniendo así énfasis en la persona e identificando los apoyos específicos que ésta necesita.

Acompañando esta concepción multidimensional se propone un sistema compuesto por cinco dimensiones (Luckasson et al., 2002; Verdugo et al., 2011):

- **Dimensión I.** Capacidades Intelectuales: Se refiere a razonamiento, planificación, resolución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, aprendizaje rápido y aprendizaje de la experiencia.
- **Dimensión II.** Conducta Adaptativa: Esta dimensión incluye las habilidades conceptuales, sociales y prácticas que la persona ha aprendido para funcionar en sus rutinas diarias.
- **Dimensión III.** Salud: El concepto de salud engloba el bienestar físico, mental y social.
- **Dimensión IV.** Participación, interacción y roles sociales en los diferentes entornos. Se entiende por entorno los diversos escenarios donde la persona vive, aprende, juega, trabaja, se sociabiliza e interacciona.
- **Dimensión V.** Contexto: Esta dimensión engloba el entorno y la cultura, y adopta la perspectiva ecológica del contexto.

En el año 2006 las personas con DI se definieron como aquellas que tienen límites significativos en relación con el desarrollo intelectual y del comportamiento adaptativo (capacidades conceptuales, sociales y prácticas de adaptación) (Schalock et al. 2006). Otro sistema de clasificación a tener en cuenta, por su relevancia en el campo de la psicología y de la psiquiatría, es el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-IV-TR) (APA, 2002), el cual añade el retraso mental dentro de los trastornos de inicio en la infancia y en la adolescencia. Esta clasificación se realiza en función de la puntuación del CI y del nivel de adaptación de la persona. Los criterios para su diagnóstico son:

- La capacidad intelectual, significativamente inferior al promedio, es decir un CI de 70 o inferior.
- El déficit o alteraciones concurrentes de la actividad adaptativa actual (según edad o grupo cultural) en al menos dos de los siguientes ámbitos: comunicación, cuidado personal, vida doméstica, habilidades sociales/interpersonales, utilización de recursos comunitarios, autocontrol, habilidades académicas funcionales, trabajo, ocio, salud y seguridad.
- El inicio es anterior a los 18 años.

El DSM-IV-TR (APA, 2002) especifica 4 grados de intensidad según el coeficiente intelectual: leve, moderado, grave y profundo. La DI puede presentar comorbilidad con cualquier trastorno mental, su prevalencia y tipo dependerá en parte del género, edad, nivel y tipo de diversidad que presente la persona (Katz & Lazcano-Ponce, 2008). Destacamos el ejemplo del Trastorno del Espectro Autista (TEA), donde aproximadamente el 75% de niños con TEA cumplen los criterios de retraso mental. La DI también se puede diagnosticar junto con otros trastornos o enfermedades como el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDA-H), los trastornos de tics, movimientos estereotipados, esquizofrenia, trastornos del humor o trastornos de ansiedad (Jané, 2004).

En la nueva versión del manual DSM-V (APA, 2013), se añaden las diversidades intelectuales en el grupo de trastornos del Neurodesarrollo, incluyendo tres diagnósticos de DI: (1) Diversidad Intelectual, (2) Retraso Global del Desarrollo y (3) Diversidad Intelectual No especificada. Esta nueva definición integra elementos propuestos por la AAIDD, como el cambio de terminología de “retraso mental” a “diversidad intelectual” y una nueva conceptualización en los que se refiere a las habilidades adaptativas, ahora divididas en conceptuales, sociales y prácticas. También conserva los tres criterios básicos que propone su anterior versión, el DSM-IV-TR (APA, 2002): (1) déficits en el funcionamiento intelectual, (2) déficits en el funcionamiento adaptativo y (3) se inicia en el período de desarrollo (en la anterior, se especificaba antes de los 18 años). En esta nueva versión se establecen como criterios de gravedad: leve, moderado, grave y profundo. Estos niveles se determinan en función de la valoración de las siguientes tres áreas de la persona: conceptual, social y práctica.

La DI se caracteriza por un nivel intelectual y adaptativo inferior, teniendo presente que la DI “no es una entidad simple” ya que estamos hablando de personas, entre las cuales encontramos grupos heterogéneos considerando un amplio abanico de niveles de funcionamiento, de diversidades y de cualidades (Jané, 2004). De la misma manera, en el presente estudio, he-

mos partido de un grupo heterogéneo donde ha sido fundamental conocer las necesidades de cada una de las personas. Pues en esta tesis hemos trabajado con personas adultas en el contexto del centro ocupacional y donde, dada la realidad de estos servicios, hemos encontrado a personas con diferentes edades, géneros y tipo de DI.

Tras conocer la definición de diversidad intelectual, y dado que queremos investigar sobre la repercusión que tiene la actividad físico-deportiva en el bienestar emocional de las personas con diversidad intelectual y en su calidad de vida, es importante que hablemos de bienestar emocional y calidad de vida.

Muchas veces se señala que los problemas relacionados con la diversidad intelectual tienen que ver sólo con la persona, sin tomar en cuenta el entorno que la acoge y que puede facilitarle o dificultarle su accionar en las situaciones o exigencias que se le plantean. La idea de la importancia del contexto en el desarrollo personal del individuo con diversidad intelectual es abordada en el presente trabajo, considerando la importancia que tienen las actividades que realiza para su calidad de vida. La diversidad intelectual hace referencia a las limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, expresada en habilidades conceptuales, sociales y prácticas, la cual se origina antes de los 18 años (Schalock et al.)

Cuando nos referimos a la calidad de vida, se hace referencia a “*las condiciones deseadas por una persona relacionada con la vida en el hogar y la comunidad, el empleo y la salud*” (De Pablo Blanco & Rodríguez, 2010; p. 31), siendo parte de esas condiciones deseadas, la estabilidad en el ámbito emocional, la estabilidad de las relaciones interpersonales, que se posea bienestar en su ambiente inmediato, que se fomente el desarrollo personal y el bienestar físico, que la autodeterminación sea incentivada, tanto como la inclusión social y el reconocimiento de sus derechos. Todos ellos son factores que componen el bienestar personal (Schalock & Verdugo, 2003a). Tal como se señala en el párrafo anterior, dentro del modelo de Schalock (1997), las dimensiones de la calidad de vida son ocho (De Pablo-Blanco & Rodríguez, 2010), las cuales se detallan a continuación:

- Bienestar emocional.
- Relaciones interpersonales.
- Derechos.
- Inclusión social.
- Bienestar físico.
- Bienestar material.

- Autodeterminación.
- Desarrollo personal.

Siendo el Bienestar emocional, el que se refiere a la tranquilidad que experimenta la persona. Es el estado anímico caracterizado por la estabilidad, seguridad y satisfacción personal. El concepto de bienestar emocional se enmarca en la Psicología Positiva. Este movimiento fue promovido por Seligman (1999) con la ayuda de otros importantes investigadores norteamericanos como Csikszentmihalyi, los cuales dieron un giro a las investigaciones en psicología. La Psicología Positiva se centra en el estudio del bienestar y de las fortalezas del ser humano, así como en la comprensión de los procesos que subyacen en las cualidades y en las emociones positivas de la persona. Este modo de conceptualizar y operacionalizar la calidad de vida implica una mejora en los servicios y programas dedicados al apoyo de las personas con diversidad intelectual, centrando los esfuerzos en los individuos, permitiendo visualizar las necesidades específicas según la evaluación previa de las áreas que la componen, teniendo en cuenta los aspectos personales y sociales (Bagnato, 2007).

Pues bien, teniendo en cuenta los aspectos necesarios que una persona debe tener en su diario proceder para experimentar calidad de vida y las limitaciones que presentan las personas con diversidad intelectual, esta situación representa un desafío para la familia y los profesionales al brindarle oportunidades. En este contexto, que la persona con diversidad intelectual goce de calidad de vida está en manos del entorno en la medida que le provea de actividades que fomenten su autodeterminación y, a su vez, sentimientos de logro, valía personal y respeto; destacando que el funcionamiento de la persona con diversidad intelectual mejora cuando el desajuste entre ella y el entorno se reduce y se mejoran los resultados personales (Schalock, 2010), esto se logra cuando se les brindan los apoyos necesarios para fomentar su desarrollo.

Relacionando la práctica de la actividad físico-deportiva en personas con diversidad intelectual y calidad de vida. Son evidentes los beneficios proporcionados por la práctica de actividades físicas en personas con algún tipo de diversidad. Sin embargo, uno de los problemas que nos encontramos, es la inclusión de estas personas en el ámbito donde se desarrollan actividades físicas, y por otro lado las barreras que nos señala García y Llopis (2011) como pueden ser las dificultades económicas, el acceso a las instalaciones deportivas, incompatibilidad horaria, etc.

Numerosos estudios destacan los beneficios que la práctica de ejercicio físico aporta a las personas con diversidad, como el realizado por Cuadrado, Mendoza y Pérez (2001), en el que demostraron los beneficios de la práctica de la actividad física en un grupo de personas con

paraplejia sometidas a un programa de entrenamiento físico, mejoraba la autonomía e independencia en las tareas cotidianas, mejorando así su calidad de vida. Otro de los estudios es el de Macías y González (2012) basándose en la natación adaptada para personas con diversidad física, donde se demostró que gracias a la práctica deportiva los niveles de satisfacción fueron muy elevados y hubo consecuencias positivas en la integración a la vida social de los deportistas. Al igual que Gutiérrez y Caus (2006) que, con su estudio para analizar los motivos de la práctica deportiva tanto de personas con diversidad como sin diversidad, en los resultados obtenidos, además de comprobar que las personas con diversidad practican la actividad física orientado más hacia el ego que las personas sin diversidad, se pudo ver que los motivos de sus prácticas físico-deportivas eran mucho mayores en lo que se refiere a la integración y afectividad sociales. Santos (2001), opina que la propia práctica deportiva no garantiza la integración social, pero sin duda, favorece a que esto ocurra.

El deporte desempeña un papel crucial en el desarrollo integral de las personas, especialmente en jóvenes y adolescentes. Según Chasciar (2024), las actividades deportivas fomentan competencias sociales esenciales como la empatía, el liderazgo y el trabajo en equipo, fortaleciendo las interacciones y relaciones entre los participantes. En el caso de los atletas con discapacidad, Tüzer y Demirel (2024) destacan cómo la motivación en el deporte impulsa el desarrollo personal y la autonomía, factores clave para su autodeterminación. Por otro lado, Logan et al. (2023) subrayan los beneficios psicológicos del deporte en jóvenes, incluyendo la regulación del estado de ánimo y una mejora significativa en la autoestima. Complementando estos hallazgos, Diz et al. (2024) enfatizan que la actividad física no solo mejora la calidad de vida, sino que también potencia el bienestar emocional de personas con discapacidades intelectuales y del desarrollo, demostrando su impacto positivo en diversas dimensiones del bienestar.

En esta investigación se plantea la siguiente pregunta principal: ¿Qué influencia tiene la actividad física en el bienestar emocional de las personas con diversidad intelectual? Para dar respuesta a esta interrogante, se establecieron los siguientes objetivos específicos: valorar la práctica físico-deportiva realizada por el colectivo de personas con diversidad intelectual; explorar las sensaciones y emociones que estas personas experimentan al participar en actividades físicas; evaluar el impacto de la práctica físico-deportiva en su condición física; y analizar cómo variables como la edad y el sexo influyen en las diferencias observadas en la práctica deportiva y en sus efectos a nivel físico y emocional. Estos objetivos permiten abordar de manera integral la relación entre la actividad física y el bienestar emocional, contribuyendo al desarrollo de estrategias que potencien su calidad de vida y fomenten su inclusión social.

El plan de trabajo empírico comienza con la identificación del tipo actividad física más demandada por las personas con diversidad intelectual. Seguidamente nos proponemos indagar en las emociones que muestran las personas con diversidad intelectual tras la práctica deportiva. Otro punto en el que haremos hincapié será en examinar la condición física de las personas con diversidad intelectual tras finalizar una práctica deportiva. Por último, haremos un análisis de la influencia que presenta la edad y el sexo en la práctica deportiva y los efectos a nivel físico y emocional en las personas con diversidad intelectual.

En este contexto, el presente estudio se plantea investigar cómo la práctica de actividades físico-deportivas influye en el bienestar emocional, físico y social de las personas con diversidad intelectual. A partir de la revisión de la literatura existente y de los objetivos planteados, se formula la siguiente hipótesis principal: la práctica de actividad física-deportiva mejora significativamente el bienestar emocional, físico y social de las personas con diversidad intelectual, independientemente de su edad o género. Este enfoque busca no solo confirmar los beneficios generales de la actividad física en esta población, sino también explorar cómo factores como la edad, el género y las preferencias individuales pueden mediar en estos efectos. Así, se espera aportar evidencia científica que refuerce la importancia de la actividad física como herramienta para promover la calidad de vida y la inclusión social en este colectivo.

2. MÉTODO

2.1. Grupo informante

El grupo informante ha estado configurado por un total de 7 participantes pertenecientes a una parte de un conjunto de personas con diversidad intelectual que conviven en una residencia de adultos en la localidad de Córdoba. Esta residencia pertenece a la Fundación Futuro Singular, es una Fundación que trabaja en favor de las personas con diversidad intelectual y sus familias. En la residencia de adultos conviven un total de 42 personas con diversidad intelectual, encontrándose personas de diferentes características y necesidades de apoyo.

Con diversidad intelectual y un grado de autonomía y capacitación que le hace apto para responder a las metas de este estudio, este grupo posee una edad media de 47.14 años (edad mínima=27 años y edad máxima=61 años). Esta variable ha sido recodificada en dos grupos, aquellas personas menores de 50 años y aquellas que tienen una edad igual o superior a 50. Los resultados son muy similares atendiendo a esta nueva clasificación, tal y como recogen

los datos de la tabla 6, donde un 57.1% de las personas encuestadas son menores de 50 años, teniendo el 42.9% restante una edad igual o mayor a 50 años.

2.2. Instrumento de recogida de datos

Para dar respuesta a los objetivos formulados en esta investigación se ha diseñado un instrumento ad hoc La herramienta elegida ha sido el cuestionario, ya que es la técnica más utilizada para obtener información de las personas pertenecientes a la muestra elegida dentro del ámbito de las Ciencias Sociales. McMillan y Schumacher (2006) lo definen como un instrumento de naturaleza descriptiva que proporciona la posibilidad de obtener información sobre conocimientos, juicios o valoraciones, a través de la formulación de preguntas escritas estructuradas, que son relevantes para aportar información sobre las variables objeto de estudio. Para la elaboración del cuestionario nombrado se han seguido una serie de pasos, que se detallan a continuación, con la finalidad de garantizar la correcta ejecución del mismo:

Se diseñó un primer modelo de cuestionario a partir del problema formulado y de los objetivos. Se construyó a partir de una escala de medición tipo Likert compuesto por un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se pide la reacción de los y las participantes. La escala de medición abarca desde el 1 hasta el 3, siendo el 1 el grado mínimo de acuerdo con el ítem planteado y 3 el grado máximo, protocolo de corrección adaptado a las características de la población destinaria (personas con diversidad intelectual). El número inicial de preguntas ascendió a 16, a las que se añadieron dos datos de identificación del grupo informante (sexo y edad).

2.3. Validación del cuestionario

Se presentó el cuestionario a cinco expertos especializados en el ámbito objeto de esta investigación, con el objeto de realizar una validez de contenido del mismo a través de una tabla de especificaciones en la que se valoraba la *redacción, amplitud del contenido, congruencia, pertinencia y claridad* de los ítems planteados. Con este proceso se han alcanzado varios objetivos: corroborar la pertinencia de las respuestas dadas por el profesorado, poner de manifiesto el nivel de comprensión de la terminología presentada en el cuestionario y observar las dificultades de aplicación del cuestionario, así como el tiempo de duración de este.

2.4. Análisis de datos

Este trabajo responde a un diseño de investigación empírica no experimental, descriptivo y correlacional (MacMillan y Shumacher, 2005). Se van a explorar relaciones, asociando y

comparando grupos de datos. En concreto, se emplea un estudio de encuesta en el que se recoge y describe información que permite, posteriormente, informar sobre la variabilidad de una variable que queda explicada por otra u otras variables del estudio. La información procedente del cuestionario diseñado posee una naturaleza de carácter cuantitativo y, como tal, será tratada analíticamente como distribuciones de frecuencias y porcentajes, para continuar con la explicación de cómo han sido distribuidas las variables escalares a través del empleo de estadísticos de tendencia central como la media aritmética y medidas de dispersión como la desviación típica. En segundo lugar, y en función de los objetivos formulados se realizó un análisis comparativo o inferencial de estos datos a través de pruebas de significación como la t de Student, a partir variables predictoras como la edad y el sexo. En tercer lugar, se procedió al establecimiento de relaciones entre diferentes variables tanto para validar los instrumentos como para la obtención de resultados, por lo que utilizamos índices de correlación como alfa de Cronbach y V de Aiken.

Para garantizar la fiabilidad y validez del cuestionario diseñado, se aplicaron índices reconocidos como el alfa de Cronbach y el V de Aiken. El alfa de Cronbach, utilizado para evaluar la consistencia interna del instrumento, arrojó un valor de 0.791, lo que indica un nivel aceptable de fiabilidad en el contexto de estudios en ciencias sociales, donde un $\alpha \geq 0.70$ suele considerarse adecuado. Además, el V de Aiken fue empleado para analizar la validez de contenido del cuestionario a través de la evaluación de expertos. Este índice permitió valorar la claridad, relevancia y congruencia de los ítems propuestos, aunque los resultados específicos obtenidos con este método no se detallan en el informe.

Incluir estos valores no solo refuerza la transparencia del proceso metodológico, sino que aporta evidencia objetiva sobre la calidad del instrumento diseñado, garantizando así la robustez de los resultados obtenidos.

3. RESULTADOS

Antes de proceder a responder a los objetivos de investigación a partir de los resultados procedentes del análisis de los datos recogidos con el instrumento diseñado al efecto, se ha procedido a estimar la fiabilidad confirmatoria, al objeto de establecer la consistencia interna de las medidas obtenidas. La aplicación de la prueba alfa de Cronbach revela un valor de .791, lo que implica un alto nivel de estabilidad de las respuestas aportadas por el grupo informante aduciendo, de este modo, indicios de garantías científicas de fiabilidad.

Tabla 1. Media y desviación típica asociadas a cada elemento

Elementos de valoración	Media	DT
1. Me apetece practicar algún tipo de la actividad física diario	2.71	0.488
2. Me gusta practicar la actividad física sólo/a	2.43	0.976
3. Me gusta practicar la actividad física con compañeros/as	2.57	0.787
4. Me siento bien cuando practico algún deporte	3.00	0.000
5. Expreso con facilidad mis gustos por algún deporte	2.43	0.787
6. Soy capaz de expresar mis sentimientos	3.00	0.000
7. Sé comportarme de un modo correcto en cualquier situación	2.86	0.378
8. Me gustaría practicar alguna actividad física que hoy en día no realizo	2.86	0.378
9. Es importante para mí practicar algún tipo de actividad física	2.86	0.378
10. Me siento bien cuando realizo alguna actividad física	2.86	0.378
11. Sé identificar cómo se sienten los demás cuando están conmigo	2.71	0.756
12. Siento molestias en el cuerpo (dolor) cuando realizo alguna actividad física	2.57	0.787
13. Me enfado si no realizo la actividad física que te gusta	2.86	0.378
14. Me siento contento si realizo la actividad física que me gusta	3.00	0.000
15. Me siento bien haciendo la actividad física con mis compañeros/as	2.71	0.756
16. Acepto las normas de la actividad física que realizo	3.00	0.000

Fuente: elaboración propia, 2021

Las personas que han participado en esta investigación han señalado que, para ellas, es muy importante practicar algún tipo de actividad física (media=2.86, DT=0.378), apeteciéndoles realizar la actividad física a diario (media=2.71, DT=0.488), ya sea a nivel individual (media=2.43, DT=0.976) como colectivo (media=2.57, DT=0.787) y entendiendo, de este modo, que el entrenamiento les hace sentir bien física y emocionalmente (media=3.00, DT=0.000).

Son capaces de identificar cuáles son los deportes que más les gustaría practicar (media=2.43, DT=0.787), siendo muchos deportes los que hoy en día no practican por sus circunstancias pero que les gustaría hacerlo (media=2.86, DT=0.378).

A nivel físico, manifiestan sentir molestias en el cuerpo como dolor cuando no realizan ejercicio (media=2.57, DT=0.787).

Por otro lado, en el ámbito emocional, son personas que se sienten capacitadas para expresar con calidad sus sentimientos (media=3.00, DT=0.000) e identificar como se sientes las demás personas (media=2.71, DT=0.756). Asimismo, indican que saben cómo comportarse de un modo correcto en diferentes situaciones sociales (media=2.86, DT=0.378). Si se contextualiza esta situación en el ámbito de la práctica de actividades físico-deportivas, los resultados

han indicado que hacer la actividad física les hace estar contentos y contentas (media=3.00, DT=0.000), sobre todo cuando este es realizado en grupo, es decir, con sus compañeros y compañeras (media=2.71, DT=0.756). Aceptan con facilidad las normas del tipo de la actividad física que realicen (media=3.00, DT=0.000) pero sienten frustración y enfado cuando la actividad física que practican no es el que les gusta (media=2.86, DT=0.378).

En definitiva, los datos reflejados en la tabla 8 vienen a decir que estas personas se sienten bien cuando realizan alguna actividad de carácter físico-deportivo (media=2.86, DT=0.378), lo que redunda de un modo significativo en la mejora de su bienestar, tanto físico como emocional.

Fue intención del estudio conocer si la edad del grupo participante podía ser una variable que condicionase la aparición de diferencias en su condición física y en los efectos de la práctica deportiva en su bienestar físico y emocional. Para ello, se aplicó una prueba t de Student (n.s.=.05) cuyos resultados han evidenciado que la edad no es un elemento que prediga cambios en este sentido.

Tabla 2. Comparación de medias en función de la edad

Elementos de valoración	Menos de 50 años		50 años o más		Comparación de medias	
	Media	DT	Media	DT	t	p
1. Me apetece practicar algún tipo de la actividad física a diario	2.75	0.500	2.67	0.577	0.205	.846
2. Me gusta practicar la actividad física sólo/a	2.50	1.000	2.33	1.155	0.205	.846
3. Me gusta practicar la actividad física con compañeros/as	2.25	0.957	3.00	0.000	-1.567	.215
4. Me siento bien cuando practico algún deporte	3.00	0.000	3.00	0.000	-	-
5. Expreso con facilidad mis gustos por algún deporte	2.75	0.500	2.00	1.000	1.324	.243
6. Soy capaz de expresar mis sentimientos	3.00	0.000	3.00	0.000	-	-
7. Sé comportarme de un modo correcto en cualquier situación	2.75	0.500	3.00	0.000	-0.845	.437
8. Me gustaría practicar algún la actividad física que hoy en día no realizo	2.75	0.500	3.00	0.000	-0.845	.437
9. Es importante para mí practicar algún tipo de actividad física	2.75	0.500	3.00	0.000	-0.845	.437
10. Me siento bien cuando realizo alguna actividad física	2.75	0.500	3.00	0.000	-0.845	.437
11. Sé identificar cómo se sienten los demás cuando están conmigo	2.50	1.000	3.00	0.000	-0.845	.437
12. Siento molestias en el cuerpo (dolor) cuando realizo alguna actividad física	2.75	0.500	2.33	1.155	0.660	.538
13. Me enfado si no realizo la actividad física que te gusta	3.00	0.000	2.67	0.577	1.000	.423
14. Me siento contento si realizo la actividad física que me gusta	3.00	0.000	3.00	0.000	-	-
15. Me siento bien haciendo la actividad física con mis compañeros/as	2.50	1.000	3.00	0.000	-0.845	.437
16. Acepto las normas de la actividad física que realizo	3.00	0.000	3.00	0.000	-	-

Nota: nivel de significación (n.s.=.05)

Fuente: elaboración propia, 2021

Aplicada la prueba analítica anterior, pero en este caso tomando como variable de clasificación el sexo del grupo participante, los datos aportados por la tabla 10 indican que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los grupos de hombres y de mujeres, considerándose iguales y entendiendo que el sexo de las personas con diversidad intelectual que han participado en este estudio no condiciona el tipo de práctica deportiva que realizan así como su influencia en la percepción de su bienestar físico y emocional.

Tabla 3. Comparación de medias entre hombres y mujeres

Elementos de valoración	Hombres		Mujeres		Comparación de medias	
	Media	DT	Media	DT	t	p
1. Me apetece practicar algún tipo de la actividad física a diario	2.50	0.577	3.00	0.000	-1.464	.203
2. Me gusta practicar la actividad física sólo/a	2.50	1.000	2.33	1.155	0.205	.846
3. Me gusta practicar la actividad física con compañeros/as	2.25	0.957	3.00	0.000	-1.567	.215
4. Me siento bien cuando practico algún deporte	3.00	0.000	3.00	0.000	-	-
5. Expreso con facilidad mis gustos por algún deporte	2.00	0.816	3.00	0.000	-2.070	.093
6. Soy capaz de expresar mis sentimientos	3.00	0.000	3.00	0.000	-	-
7. Sé comportarme de un modo correcto en cualquier situación	3.00	0.000	2.67	0.577	1.000	.423
8. Me gustaría practicar algún la actividad física que hoy en día no realizo	2.75	0.500	3.00	0.000	-0.845	.437
9. Es importante para mí practicar algún tipo de actividad física	2.75	0.500	3.00	0.000	-0.845	.437
10. Me siento bien cuando realizo alguna actividad física	2.75	0.500	3.00	0.000	-0.845	.437
11. Sé identificar cómo se sienten los demás cuando están conmigo	2.50	1.000	3.00	0.000	-0.845	.437
12. Siento molestias en el cuerpo (dolor) cuando realizo alguna actividad física	2.50	1.000	2.67	0.577	-0.255	.809
13. Me enfado si no realizo la actividad física que te gusta	2.75	0.500	3.00	0.000	-0.845	.437
14. Me siento contento si realizo la actividad física que me gusta	3.00	0.000	3.00	0.000	-	-
15. Me siento bien haciendo la actividad física con mis compañeros/as	2.50	1.000	3.00	0.000	-0.845	.437
16. Acepto las normas de la actividad física que realizo	3.00	0.000	3.00	0.000	-	-

Nota: nivel de significación (n.s.=.05)

Fuente: elaboración propia, 2021

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio ha pretendido examinar la influencia que tiene la actividad física y deportiva en el bienestar integral de personas con diversidad intelectual. Para ello, se ha tenido en cuenta la actividad de práctica físico-deportiva que realizan los y las participantes del estudio, las sensaciones y emociones que perciben de dicha práctica y su impacto a nivel físico y social.

A estas personas, según sus respuestas, les gusta practicar actividades de carácter físico-deportivo, lo que genera en ellos una serie de beneficios que han sido identificados en este trabajo. Sus gustos personales se han hecho evidentes, coincidiendo con los aportes del trabajo desarrollado por García y Ovejero (2017), ser una actividad placentera, porque es sano y porque les permite ampliar su número de interacciones sociales.

El primer objetivo que nos planteamos es el de valorar la práctica físico-deportiva realizada por el colectivo de personas con diversidad intelectual. Los resultados obtenidos evidencian que las personas que han participado tienden a practicar algún tipo actividad física, ya sea a nivel individual o colectivo. Por otro lado, en el caso de las personas que no realizan ningún tipo de actividad física o deportiva exponen una buena predisposición para hacerlo. Esta predisposición o su práctica directa repercuten directamente en su estado de ánimo, teniendo efectos directos positivos en su bienestar emocional y percibiendo una mejora en su situación a nivel corporal y físico, lo que refleja su poder rehabilitador, tanto psicológico como físico. El trabajo desarrollado por Muñoz et al. (2017) mostró empíricamente que las personas que tienen interés por el desarrollo de hábitos deportivos mejoran físicamente, a la vez que en las esferas personal y social. Concluyeron que la motivación para la práctica de la actividad física en personas con diversidad se convierte en una herramienta para gestionar mejor sus emociones y habilidades y mejorando la autoestima necesaria para el desarrollo de un estilo de vida saludable.

El segundo objetivo es el de explorar las sensaciones/emociones que las personas con diversidad intelectual perciben con la práctica de la actividad física. El grupo participante ha indicado que es capaz de expresar sus sentimientos de manera eficaz, es decir y ve viable identificar los sentimientos de los demás y actuar en consecuencia de una manera correcta. En definitiva, manifiestan disponer de las competencias sociales asociadas a los dominios de la inteligencia emocional, en particular a la conciencia de uno mismo y a la autogestión. Este dominio está directamente asociado a la práctica de la actividad físico-deportiva, en tanto identifican beneficios socioemocionales cuando es realizada, sobre todo, de manera colectiva. Se ha observado que la puesta en marcha de actividad físico-deportiva de forma colectiva mejora las relaciones sociales y fomentan la mayor autonomía en su día a día. El tercer objetivo que planteamos es el de evaluar la condición física de las personas con diversidad intelectual con la realización de actividades físico-deportivas. Es por ello interesante destacar la importancia de fomentar la actividad física la práctica de ejercicio físico en personas con diversidad intelectual, dado que a través de esta se desarrolla de forma integral al individuo mejorando su calidad de vida. Valiño (2020) entiende que la práctica de deportes influye de manera notable no sólo en la mejora de sus condiciones motoras, sino que, al ser entendido como una

experiencia vital, están presentes numerosos valores fundamentales para la convivencia social. Simaleza et al. (2024) destacan que el desarrollo de las habilidades motoras finas en personas con discapacidad intelectual es un proceso complejo que requiere tiempo, estrategias específicas y apoyo adaptativo. Este enfoque resulta fundamental para garantizar un progreso significativo en el control motor y en la realización de actividades que potencien su autonomía e integración en diversos entornos.

Y el cuarto, y último objetivo que planteamos es analizar la influencia de la edad y del sexo como predictores de diferencias en la práctica de actividades deportivas y sus efectos a nivel físico y emocional. Sobre el precepto de la influencia de la edad en la condición física de las personas que participaron en la muestra, se ha evidenciado que dicha variable no predice cambios significativos ni en la práctica de actividades deportiva y tampoco altera los efectos de esta a nivel físico y emocional. Por otro lado, tomando como referencia la variable sexo y tras observar los resultados obtenidos, se expone que no existen diferencias significativas y, por tanto, esta variable no condiciona el tipo de práctica que realizan los y las participantes en este estudio, no siendo un elemento que influya en los efectos que provoca la práctica físico-deportiva a nivel físico y emocional en las personas con diversidad intelectual.

En definitiva, la puesta en activo de la práctica físico-deportiva en personas con diversidad intelectual provoca mejora del autoconcepto, aumenta el nivel de autoestima y mejora el nivel físico, social y emocional del individuo, haciendo personas más felices, con mayores amistades, más solidarias, con mayor autonomía, con mayor seguridad en sí mismas y con una buena aceptación personal. La actividad física es considerada práctica regular para conservar y mejorar la salud, lo que conlleva una mejor sensación de bienestar, la capacidad de ejercer toda clase de funciones y contribuir a la propia felicidad (Ramirez, Vinaccia y Suárez, 2004)

En todos los procesos de investigación planteados es habitual encontrar limitaciones que requerirán de un espíritu de superación para llevar a resolver los objetivos del trabajo iniciado. Asimismo, este trabajo no puede darse por cerrado dado que ha abierto nuevas cuestiones que se precisan resolver en el futuro.

La principal dificultad a las que ha habido que enfrentarse ha sido la ausencia de un instrumento estandarizado que diese respuesta a los objetivos formulados, adaptado a las características del grupo informante, personas con diversidad intelectual. Esto ha llevado a diseñar un instrumento sencillo y fácil de cumplimentar por una población con limitadas competencias informacionales y lecto-escritoras que fue validado mediante un juicio de expertos y expertas que aportaron elementos para su mejora, pero que no pudo ser sometido

a pilotaje debido a la dificultad para acceder a un grupo informante similar al destinatario de esta investigación, así como a la ausencia de tiempo para proceder a implementar los diferentes procedimientos analíticos de fiabilidad y validez derivados de este procedimiento, lo que tuvo que hacerse desde una perspectiva confirmatoria con el grupo participante.

En un segundo momento, hubo que enfrentarse al proceso de selección de la muestra, un grupo poblacional con unas características singulares al que fue muy difícil acceder debido a la idiosincrasia de este. Se llevó a cabo un muestreo intencional no probabilístico debido a la necesidad de contar con un número suficiente de personas que diesen respuesta a los objetivos formulados, ascendiendo los casos seleccionados a siete, lo que conlleva que los resultados obtenidos no puedan ser generalizables sino únicamente ser sometidos a discusión que con el grupo seleccionado.

En relación con la prospectiva de la investigación llevada a cabo es intención, aparte de la correspondiente difusión de los resultados obtenidos en fuentes de carácter académico facilitando la contribución a estudios futuros en el campo de la educación inclusiva, buscar fuentes de validez que permitan el diseño de una herramienta de medición adaptada a las características de las personas con diversidad intelectual.

Asimismo, ante la demanda de explorar las relaciones entre la actividad física y sus efectos en la calidad de vida de personas con diversidad intelectual, los resultados de este estudio hacen necesario llevar a cabo un estudio cuasi experimental en el que diseñar e implementar un programa de actividad físico-deportiva y valorar el impacto a nivel físico, social y emocional de sus destinatarios y destinatarias. Los resultados de este futuro estudio permitirán abordar planes y programas de intervención cuya meta sea la inclusión social de todas las personas, identificando aquellos elementos que satisfagan las demandas de este colectivo tomando como referencia la tipología de diversidad intelectual poseída y el tipo de actividad físico-deportiva que mejor se adapte a cada una de ellas.

Los resultados de este estudio destacan las amplias implicaciones prácticas que la actividad físico-deportiva tiene para la mejora del bienestar integral de las personas con diversidad intelectual, abarcando beneficios emocionales, físicos y sociales. Estos hallazgos subrayan la importancia de diseñar programas personalizados que fomenten la autoestima, el autoconcepto y las habilidades sociales de este colectivo, así como de promover iniciativas de la actividad física inclusivo que favorezcan la interacción con la comunidad y la superación de barreras sociales y económicas. Además, se resalta la necesidad de formar a profesionales del ámbito deportivo y educativo en estrategias de adaptación y motivación, permitiendo

que estas actividades se conviertan en herramientas efectivas para la inclusión y el desarrollo personal. Los resultados sugieren que la implementación de políticas públicas orientadas a mejorar la accesibilidad y los recursos deportivos adaptados puede contribuir significativamente a la calidad de vida de las personas con diversidad intelectual, posicionando la actividad física como un factor clave para su integración social y bienestar global.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aiken, L. R. (1980). Content validity and reliability of single items or questionnaires. *Educational and Psychological Measurement*, 40(4), 955-959.
- Andrade Fernández, E. M., Arce Fernández, C., & Seoane Pesqueira, G. (2002). Adaptación al español del cuestionario “Perfil de los Estados de Ánimo” en una muestra de deportistas. *Psicothema*, 14(4), 708-713. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7908>
- Arnal, J., Rincón, D., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Dykinson.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Barnet, S., Badia Corbella, M., Longo Araújo de Melo, E. 2009, Vicente Calderón, P. (2009). El ocio en las personas con diversidad intelectual: participación y calidad de vida a través de las actividades de ocio. *Revista Española sobre Diversidad Intelectual*, 40(3), 30-44.
- Barnet, S. (2017) *Implementación de un programa de danza para personas con Diversidad Intelectual: Repercusiones en su Bienestar Emocional*. Universitat Ramon Llull Fundació. Rgtre. Fund. Generalitat de Catalunya núm. 472 (28-02-90).
- Chasciar, V. (2024). Improving social competences through sport: An exploration of the educational role of physical activity in adolescent development. *Journal Plus Education*, 35(1), 130-136. <https://doi.org/10.24250/jpe/1/2024/vc/>
- Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessments*, 6(4), 284-290.
- Contreras, F., & Esguerra, G. (2006). Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología. *Diversitas*, 2 (2), 311-319. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2006.0002.10>
- Cooke, R. M. y Goossens, L. L. H. J. (2008). TU Delft expert judgment data base. *Reliability Engineering and System Safety*, 93(5), 657-674.
- Cuadrado Sáenz, G., Mendoza Laiz, N., & Pérez Redondo, R. (2001). Influence of physical activity practice in the physical aspects of the sedentary paraplegic. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 66, 54-59.

De Pablo Blanco & Rodríguez (2010). *Manual práctico de diversidad intelectual*. Síntesis.

Diz, S., Jacinto, M., Costa, A. M., Monteiro, D., Matos, R., & Antunes, R. (2024). Physical activity, quality of life and well-being in individuals with intellectual and developmental disability. *Healthcare*, 12(6), 654. <https://doi.org/10.3390/healthcare12060654>

Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización., *Avances en Medición*, 6, 27-36.

Escurra, L. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología, Pontificia Universidad Católica*, 6(1 y 2), 103-111.

Hora, S, C, (2009). Expert Judgement in Risk Analysis. *Create Research Archive*, 120. http://create.usc.edu/sites/default/files/publications/expertjudgmentinriskanalysis_0.pdf

Ferrante, C. (2014) Renguear el estigma. Cuerpo, la actividad física y diversidad motriz. *Revista Española de Diversidad*. 3(1), 221-222.

García, M. y Llopis, R. (2011). Ideal democrático y bienestar social. Encuesta sobre los hábitos deportivos en España 2010. Consejo Superior de Deportes, Centro de Investigaciones Sociológicas. <http://www.csd.gob.es/csd/estaticos/dep-soc/encuesta-habitos-deportivos2010.pdf>

García, A. y Ovejero, M. (2017). Satisfacción vital, autodeterminación y práctica deportiva en las personas con diversidad intelectual. *Revista de Psicología del Deporte*, 26(2), 13-19.

Gutiérrez, M., Caus, N. (2006). Análisis de los motivos para la participación en actividades físicas de personas con y sin diversidad. *International Journal os Sport Science*. 2(2), 49-64.

Jané, (2004) La eficacia de la promoción de la salud mental y la prevención de los trastornos mentales. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*. 89, 89-101.

Katz G, Lazcano-Ponce. Diversidad intelectual: definición, factores etiológicos, clasificación, diagnóstico, tratamiento y pronóstico. *Salud pública mex*. 2008; 50 (Suplemento 2): 132-141.

Logan, K., Conde, A., & Kennedy, M. (2023). Benefits of youth sports. In *The Youth Athlete* (pp. 47–53). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-323-99992-2.00081-5>

Macías G., D., González L., I. Inclusión social de personas con diversidad física a través de la natación de alto rendimiento. *Apunts. Educación Física y deportes*. 2012. 4(110), 26-35.

McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson.

Muñoz, E.M., Garrote, D. y Sánchez, C. (2017). La práctica deportiva en personas con diversidad: motivación personal, inclusión y salud. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 145-152.

- Penfield, R. D. y Giacobbi, P. R. (2004). Applying a score confidence interval to Aiken's item content-relevance index. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 8(4), 213-225.
- Pérez Juste, R. (1986). *Pedagogía experimental. La medida en educación*. UNED.
- Ramírez, W., Vinaccia, S. y Suárez, G. (2004). El impacto de la actividad física y el deporte sobre la salud, la cognición, la socialización y el rendimiento académico: una revisión teórica. *Revista de Estudios Sociales*, 18, 67-75.
- Reina, R. (2014) Inclusión en la actividad física adaptada: dos caras de una misma moneda. *Psychology, Society, & Education*. 6(1), 7-21.
- Rodríguez, J. (2015). *Analizando la V de Aiken Usando el Método Score con Hojas de Cálculo*. https://www.researchgate.net/publication/277556093_Analizando_la_V_de_Aiken_Usando_el_Metodo_Score_con_Hojas_de_Calculo
- Ruiz, C. (2002). *Instrumentos de investigación educativa: procedimientos para su diseño y validación*. Barquisimeto, Venezuela: CIDEG.
- Simaleza, A., Figueroa, S., Delgado, C., & Pacheco, X. (2024). Juegos deportivos y habilidades motoras en niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual en el Ecuador. *Ciencia y Educación*, 5(1), 6-15. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10465888>
- Skjøng, R. y Wentworth, B. (2000). *Expert Judgement and risk perception*. <http://research.dnv.com/skj/Papers/SkjWen.pdf>
- Schalock, Garner, & Bradley (2006) La influencia de las estrategias de apoyo, los factores ambientales y las características del cliente en los resultados personales relacionados con la calidad de vida. *Investigación en capacidades del desarrollo*. 33(1), 96-103.
- Segura, Martínez-Ferrer, Guerra, & Barnet (2013) Creencias sobre la inclusión social y el deporte adaptado de deportistas, técnicos y gestores de federaciones deportivas de deportes para personas con diversidad. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*. 8(1), 127-152.
- Torralba et al. (2014) Beneficios del ejercicio físico en el adulto. *RqR Enfermería Comunitaria*. 2(4), 21-30.
- Tüzer, B. F., & Demirel, H. (2024). Participation motivation in disabled athletes. *Physical Education of Students*, 28(2), 70–77. <https://doi.org/10.15561/20755279.2024.0203>
- Valiño, A. (2020). El deporte e inclusión de las personas con diversidad intelectual: régimen jurídico en el ámbito estatal y en el autonómico valenciano. *Revista Aranzadi de Derecho de La actividad física y Entretenimiento*, 69, 21-26.
- Verdugo, M.A., Schalock, R. Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con diversidad intelectual. *Revista Española sobre Diversidad Intelectual*. 41(4), 7-21.

A Shift in Ghana's Educational Policy: a Boon or a Bane for the Country

Enviado: 17 de septiembre de 2024 / Aceptado: 8 de diciembre de 2024 / Publicado: 31 de julio de 2025

DANIEL AYEMBILLA

Department of Educational Foundations, Faculty of Education, Larnaca, Cyprus.

UNICAF University of Zambia.

ayembilla88@gmail.com

 [0009-0004-1185-173X](#)

MUSA ADEKUNLE AYANWALE

Science and Technology Education, Faculty of Education,
University of Johannesburg, South Africa.

ayanwalea@uj.ac.za

 [0000-0001-7640-9898](#)

DOI 10.24310/ijne.15.2025.20518

ABSTRACT

This study investigates the effects of new policies in Ghana on mission schools, emphasizing the perceptions of educators, administrators, parents, students, and community members. Employing a qualitative case study design, the research included a purposive sample of 56 students from five mission schools. Thematic analysis was performed to identify key themes related to educational policy changes and their impact on quality education. Stakeholders highlighted several factors associated with these policies that have negatively influenced educational standards, particularly the introduction of the Free Senior High School (FSHS) initiative. The effective implementation of the FSHS policy has been challenged by issues such as inadequate infrastructure, overcrowded classrooms, limited curricula, and insufficient funding. As a result, this study recom-

RESUMEN

Un cambio en la política educativa de Ghana: ¿una bendición o una maldición para el país?

Este estudio investiga los efectos de las nuevas políticas en Ghana sobre las escuelas de misión, enfatizando las percepciones de educadores, administradores, padres y miembros de la comunidad. Utilizando un diseño de estudio de caso cualitativo, la investigación incluyó una muestra intencionada de 56 estudiantes de cinco escuelas de misión. Se realizó un análisis temático para identificar los temas clave relacionados con los cambios en la política educativa y su impacto en la calidad de la educación. Los interesados resaltaron varios factores asociados con estas políticas que han influido negativamente en los estándares educativos, particularmente la introducción de la iniciativa de Escuela Secundaria Gratuita (FSHS). La implementación efectiva de la política FSHS ha enfrenta-



mends greater stakeholder engagement in the policy development process to more effectively meet the needs of mission schools.

Key words: Educational Policy Shifts, Stakeholder Perspectives, Curriculum, Free Compulsory Universal Basic School, Free Senior High School Policy.

do desafíos como la infraestructura inadecuada, las aulas abarrotadas, los planes de estudio limitados y la financiación insuficiente. Como resultado, este estudio recomienda una mayor participación de los interesados en el proceso de desarrollo de políticas para atender de manera más efectiva las necesidades de las escuelas de misión.

Palabras clave: Cambios en la política educativa, perspectivas de las partes interesadas, currículo, escuela básica universal obligatoria gratuita, política de escuela secundaria superior gratuita.

1. INTRODUCTION

Ghanaian government education policies play a crucial role in program design, implementation, and evaluation. According to Baker (2022), these policies shape the development of curricula, assessment practices, teacher training, administrative processes, and resource allocation. They establish clear objectives and standards for delivering quality education to all students. The United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO, 2021) emphasizes that for educational policies to respond effectively to globalisation trends, rapid technological changes, and evolving societal demands, they must be innovative, adaptive, and growth-oriented (Lubienski & Lubienski, 2022). Since gaining independence in 1957, Ghana has continually revised its educational policies in response to various political, social, cultural, and economic forces (Akyeampong et al., 2021). Notably, the government's implementation of Free and Compulsory Universal Basic Education (FCUBE) in the early 1980s focused on increasing enrolment while alleviating the financial burdens associated with basic education. In the late 1980s, Ghana initiated a community-participatory Education Reform Program (ERP) aimed at decentralization and improving educational standards. The introduction of the Education Strategic Plan (ESP) in 1996 further facilitated reforms by investing in teacher training and infrastructure. Most recently, in 2017, the Ministry of Education implemented the Free Senior High School (FSHS) policy to promote secondary school attendance by eliminating tuition fees (Darkwa & Acquah, 2022). However, these innovations have raised questions regarding their practicality and sustainability concerning access and quality (Ananga, 2021). Although initiatives such as FCUBE have significantly reduced tuition fees

and helped to universalize education, challenges persist in rural and impoverished areas due to financial constraints (Ananga, 2021).

The ERP aimed to enhance governance and community involvement through decentralization and local policymaking. However, by the mid-1990s, inadequate training and capacity-building among local stakeholders had created a gap between policy formulation and actual delivery. Future interventions should prioritize training local stakeholders to align the education system with community needs for improved learning outcomes (Sarre et al., 2018; interObservers, 2023). While the 1996 ESP improved teacher qualifications and infrastructure, issues such as absenteeism and a lack of monitoring continue to hinder educational effectiveness. The implementation of free education for FSHS students has increased inclusivity and led to substantial enrolment growth, but this has also resulted in overcrowded classrooms and a shortage of teachers, compromising the viability of the educational system (Ananga, 2021). Additionally, recent policy shifts have significantly impacted mission schools within Ghana's educational framework. The government's trend towards secular education has created challenges for mission schools as they strive to balance educational and Christian values (Boakye & Boakye, 2022). While government funding has reduced private donations, mission schools attempt to offset this through fundraising activities. However, their reliance on non-donation-based revenues has made them vulnerable to instability (Grosskopf et al., 2020). Despite these challenges, many mission schools continue to excel in providing quality education and are recognized for their moral standards (Akyeampong et al., 2021). Educational reforms have also significantly impacted teachers. The FSHS initiative has improved student attendance and performance, but issues related to overcrowding and insufficient resources particularly hinder students in poorer communities (Akyeampong et al., 2021). Recent policy developments have enhanced teacher training and development, but resource constraints and workload issues have affected teacher morale. Ananga (2021) notes that while the FSHS policy has reduced family expenditures on tuition, increased enrolment rates, and improved access to secondary education, concerns about quality in public institutions have led to ongoing calls for greater accountability and transparency in educational governance (Akyeampong et al., 2021). Policymakers must collaborate to address educational disparities and enhance quality (Ananga, 2021). Recent research underscores the importance of traditional leadership in shaping education policy (Akrong, 2022), as well as the positive correlation between women's empowerment and FSHS enrolment (Sackey et al., 2023). Strong leadership has emerged as a critical factor in improving educational policy and practice (Adzroe, 2023). Overall, continuous engagement with stakeholders—including teachers, parents, and community leaders—is essential in addressing the challenges faced by Ghana's educational system.

2. LITERATURE REVIEW

The educational environment is always evolving, demanding innovative policy approaches to help students learn and succeed. The Organisation for Economic Cooperation and Development's (OECD) Education Policy Outlook (2021) emphasises the critical need to place student learning at the heart of educational programs. Baker (2022) reflects this focus on student-centred policies and emphasises the need to adapt policies to meet the changing needs of learners. The UNESCO (2021) Education Policy Review of Ghana sheds light on the nation's efforts to enhance its educational system. In a similar vein, Akyeampong, Pryor, and Westbrook (2021) study the challenges and prospects for increasing access to education in Sub-Saharan Africa, finding important patterns and potential solutions. Lubienski and Lubienski (2022) examined the differences and similarities between public and private schools, and they concluded that public educational institutions are more successful than private alternatives Akyi et al. (2019) contribute to the ongoing discussion by providing an overview of Ghana's educational system and the effects of achieving educational equality. Ananga (2021) conducted a thorough analysis of Ghana's education reforms and offered a comprehensive examination of past, current, and potential future policy changes.

The 2017 Ghana Education Sector Performance Report from the Ministry of Education in Ghana highlights the country's educational sector's triumphs and challenges. Demir (2021) investigates how governments often have difficulties meeting expectations throughout the process of developing educational programs. According to Sager and Gofen (2022), successful implementation strategies may serve as a roadmap for achieving policy goals. These techniques give insights into successful implementation strategies. Furthermore, Mugambwa et al. (2020) emphasise the importance of research in policy implementation by assessing its current state and prospects. Coleman et al. (2020) propose the ambiguity-conflict model of policy implementation, which synthesises existing research to help readers understand the obstacles to effectively implementing policies. Recent studies, such as those conducted by Kyereko et al. (2022) and Sackey et al. (2023), have focused on specific aspects of Ghana's educational system, such as grade repetition and the impact of programs like free senior high school and women's empowerment on secondary school attendance. These studies shed light on the challenges and successes of Ghana's educational system. There is a growing body of research on educational policies and how they are put into action. New studies by Akrong (2022), Adzroe (2023), and Apau (2021) help us understand how policies, education systems, and student outcomes interact in complex ways.

3. THE THEORETICAL FOUNDATIONS

Using systems thinking and functional theories to look at the data, the study shows important insights that could help us decide if Ghana's new educational policy is good or not. Systemic thinking emphasises the interconnectedness and interdependence of system components, suggesting that a change in one area of the educational system may trigger significant effects throughout the entire framework. This underscores the need for policymakers to recognise the relationships among various elements, such as curriculum, teaching methods, assessments, and governance structures, to better anticipate the potential outcomes of their decisions (Zhang & Ahmed, 2020). On the other hand, functional theories focus on how different elements within a system perform specific roles. In the context of educational policy changes in Ghana, functional theories can assist policymakers in assessing whether proposed adjustments align with the overarching goals of the educational system (Cassar, 2023). By evaluating the intended objectives of the policy, such as enhancing student performance, promoting diversity, or fostering teachers' professional growth, policymakers can better ascertain the potential effectiveness of the changes being considered.

The decision to adopt both systems thinking and functionalist theories when analysing the transition in Ghana's educational policy is strategically advantageous for several reasons. Using both system thinking and functionalist theories to analyse the transition in Ghana's educational policy offers several strategic advantages. System thinking provides a holistic framework that underlines the interconnectedness of the various components of education, thus enabling policymakers to appreciate what happens in parts of the system when changes are made. Functionalism guarantees the implementation of reforms to achieve the system's overall objectives, including enhancing student performance and promoting inclusivity. Merged, these theories facilitate informed decision-making by enabling thorough analysis of interdependence and focusing on specific goals. In addition, they engage stakeholders through collaboration and community involvement, crucial in reform implementation. This will contribute to adaptive and responsive policy development and hence create a better educational system in Ghana that would, therefore, be effective, fair, and resilient. It is important, then, to weigh the potential advantages and disadvantages inherent in determining the theoretical underpinning of systems thinking and functional theories in Ghana's education policy reform. The interconnectedness of the structure of the educational system and the desired goals of the policy would perhaps enable policymakers to make informed decisions on whether the shift would be helpful or damaging (Nelson & Campbell, 2017).

4. METHODOLOGY

This qualitative case study examines the changes to Ghana's educational policy and their impacts on the stakeholders. The approach, catalyzed by the mobilization of frameworks by Ampah-Mensah et al. (2024), looks at the complex effects of policy implementation. From this paper, a discourse on the implication and efficacy of policy change within the Ghanaian educational system is presented, with accompanying recommendations on how policy can better be harmonized collaboratively. It takes the community perspective into consideration through its input from parents, teachers, and school administrations.

4.1. Population and Sample

The sample and population of the study were drawn from Ghana's 575 Mission Senior High Schools (SHS) (GhanaWeb, 2017; Afram et al., 2024). These schools, by their Christian affiliation, form part of Ghana's educational framework and cater for students from many socio-economic backgrounds and areas. This is a qualitative investigation involving 56 mission stakeholders from five purposively selected schools in the Ashanti and Brong Ahafo regions. A wide variety of techniques will be employed in selecting the samples in such a way that respondents have diverse socio-economic and geographic backgrounds, enabling in-depth investigations of issues of concern in this study, while ascertaining that data collection and processing are monitored.

4.2. Data Collection

Semi-structured interviews applied in focus group discussions and key informant interviews in Wolff et al., (2024), have indeed elicited the detailed opinions of stakeholders on the impacts brought about by changes in policy. The people were recruited through official procedures with informed consent, and in-person interviews allowed them to have in-depth conversations.

4.3. Data Analysis

Focus Group Discussion (FGD) and Key Informant Interviews (KII) qualitative data were thematically analysed to identify themes and patterns. We grouped and analysed the data using theme coding. Member verification and inter-coder reliability checks improved the findings' validity and reliability. NVivo is software that was employed to facilitate the analysis and the management of data (Swygart-Hobaugh, 2024).

4.4. Validity and Reliability

We ensured the research's validity and reliability through strict methods. We methodically and iteratively established interview methods using qualitative research techniques, which included brainstorming, writing, expert review, pilot testing, and modification. Inter-coder reliability evaluations assessed coding consistency and data processing reliability. Member checking enhanced the study's credibility by enabling participants to independently verify the results of their data (Arslan, 2022).

4.5. Research Ethics Committee

This study received ethical clearance from the UNICAF University Research Ethics Committee on July 19, 2022, and the Ministry of Education in Ghana on August 12, 2024. The parties obtained informed consent. Participants are involved in the process of obtaining approved ethical practices. In the throughout the research, we ensured the participants' privacy and anonymity while observing moral considerations to uphold the validity and reliability of this study.

5. RESULTS AND DISCUSSION

5.1. Results

Three themes emerged from this study's data analysis, which showed stakeholders' perspectives on the policy shift in the Ghanaian educational system. The themes are: (a) policy changes in education; (b) policy changes' effectiveness and consequences; and (c) policy changes' impact on education quality.

5.1.1. Changes in education policy

These changes indicate that educational norms, laws, and standards are evolving over time, and these policies can have both positive and negative effects (Levinson et al., 2022). Such changes influence curriculum design, teaching methods, funding allocation, and the overall governance structure. For instance, in Ghana, recent policy changes such as the Free Senior High School (FSHS) initiative have sparked significant debate among stakeholders. As noted by Stephen (2021), critics have attributed the decline in the quality of education to these policy shifts, highlighting the need for an inclusive approach that ensures the voices of educators, parents, and policymakers are heard. Constructive dialogue can promote the development

of a supportive educational environment. Engaging all stakeholders will help safeguard the rights and dignity of both learners and educators, ultimately leading to improved educational standards in mission schools in Ghana (Abonyi & Salifu, 2023). According to one interviewee, government policy changes are a key factor in the decline of educational quality in Ghanaian mission schools, emphasizing that...

the government is continually changing legislation, such as reducing senior high school (FHS) from four to three years, which impedes learning and educational growth. She was afraid that the frequent changes would affect both educators and students. Teachers may struggle to maintain their teaching strategies when requirements change, while students may struggle to adapt and stay up with the many educational approaches.

Participant DA003 noted that revisions to educational rules may not always align with the specific needs and resources of schools, potentially leading to complications and a decline in overall educational quality. According to Aldridge and McLure (2023), while the introduction of an education policy can significantly impact quality, these changes may not always consider the realities faced by schools, which can further exacerbate issues within the educational system.

During focus group discussion 5, a participant pointed out that the implementation of the free FSHS policy resulted in a notable increase in secondary school enrolment, leading to overcrowded classrooms and other challenges. Although the expansion of access to education is commendable, it has introduced certain drawbacks. The influx of students has caused overcrowded classrooms and created a mix of students with varying levels of commitment to their studies. Consequently, some students may not approach their academic responsibilities with the seriousness required, which contributes to a decline in overall educational standards.

Following the policy changes, participants noted several significant adjustments that have negatively impacted the quality of education. These include the implementation of the free senior high school policy, the introduction of the double-track system, and the heightened government control or ownership of educational institutions.

5.1.2. Free Senior High School

The high school, popularly called SHS, is the stage of schooling in Ghana that follows Junior High School, usually taking three continuous years and targeting students between the ages of 15 and 18 years. Being the second cycle of education, SHS should prepare students for

tertiary education or vocational training. Indeed, the system encompasses several programs and types of schools, including traditional academic schools and vocational or technical schools. Students in SHS take a general course consisting of core subjects: English, Mathematics, and Integrated Science, with elective subjects chosen from Humanities, Sciences, Business, and technical fields. The students conclude their course with the West African Senior School Certificate Examination conducted by the West African Examinations Council. This is an important assessment that determines their qualification for possible further studies at universities, polytechnics, and other institutions of higher learning. In September 2017, Ghana launched the Free Senior High School program, designed to ensure that all students can access SHS education without incurring any school fees. This government policy seeks to eliminate financial barriers that might prevent students from continuing beyond Junior High School (JHS). Rooted in principles of justice and equality, the initiative aims to boost enrollment and guarantee equitable access to education (Mohammed, 2024). Despite some successes, there have been many setbacks to FSHS policy that have impacted on the way it has been carried out and the quality of education provided. Research by Frimpong et al. (2022) indicates that while some focus group members and interviewees feel the FSHS initiative will better the quality of education provided, others believe the opposite has occurred. For instance, a participant in FGD 4 said that “The implementation of the FSHS Policy has reduced the quality of education,” while participants in FGD 5 noted that students are no longer motivated to meet the standards set by mission schools. Due to this policy, mission schools are now supposed to admit students with various academic backgrounds regardless of whether they qualified under old entrance requirements. It has led to several problems as it is very tough on most schools to uplift the academics of those students who earlier were considered unfit for admission (Tawiah & Addai-Mensah, 2023). Another negative effect of the introduction of the FSHS program is how it has disrupted academic activities with the frequent scheduling being changed by the GES. For instance, one respondent reported that “In addition, the number in each class has increased. This has created a student-to-teacher ratio of 35 to 1 in the classroom.

5.1.3. Double-track system

The introduction of the FSHS program in Ghana increased the number of students who enrolled in senior high schools (SHS). This increase in enrolment, however, brought to light a shortage of classroom facilities. To that end, the schools adopted a double-track system to accommodate the larger student body. In this system, students are divided into two groups,

called the “Green” and “Gold” tracks. The two groups share the same classrooms and teachers but attend school at different times (The Chronicle, 2024). In this way, schools can manage a greater number of students while using the facilities efficiently to their full capacity. The double-track system was thus a government solution to the challenge brought forth by the need to accommodate more students within existing infrastructure so that as many young people as possible get an education despite limitations in physical resources. Such a policy has affected educational performance negatively. In certain instances, the intervention led to “shortened curricula and a disruption of regular academic cycles [that] undermined program effectiveness,” even though it ultimately improved the quality of education (Dwomoh et al., 2022). In focus group discussions with three respondents in four groups, participants indeed expressed that the double-track system meant a decline in the quality of education. According to one participant in Focus Group Discussion 3, this intervention has caused problems for school officials in keeping track of school attendance.

“I have to say something about the government’s policies, particularly the double-track system, which makes it impossible for school administrators to supervise the attendance of children and ensure their prompt return following vacations. She has seen that some kids come back with their assigned group, while others come back later. This results in a lack of consistency, which has a detrimental influence on the academic achievement of the pupils.”

The policy caused a lack of clarity and consistency. Another participant in Focus Group Discussion 5 expressed the belief that there is a lack of clarity and consistency regarding the departure time for students from school and the expected time for teachers to complete their lesson plans. According to the participant,

“In particular, this has been the case with unplanned calendars. There seems to be a lack of clarity and consistency regarding when students should leave for the day and when teachers should complete their lesson plans. This unpredictability has the potential to have a substantial influence on the teaching and learning process.

The double-track approach resulted in compressing courses that should have been studied in a longer period to a shorter one; parent 4 noted that “the practice of condensing subjects meant to be covered over 5 years into just 2.5 years creates strain and lowers academic requirements.” Extend the typical educational curriculum for second-cycle colleges from three to four years. Among other initiatives taken to boost educational standards, the extension of the regular program for second-cycle institutions from three to four was outstandin

(Education Revolution Association, 2024). In addition, there were changes in the organisation of the educational system. However, its limitations included a lack of clarity on the duration of school completion and a gap in the curriculum. Administrator 1 says, “One example of this shift was the expansion of the standard educational program for second-cycle colleges from three to four years.” This modification was carried out. Despite this, the structure of the educational system has undergone further changes. Once again, there has been a revision to the duration of operation for the second cycle’s institutions, with some proposing a five-year system and others advocating for three years. The situation created ambiguity because of a lack of clarity around the duration of completion of the educational program. While this system offered three different terms, totaling nine months, divided into a typical academic year, the current system, on the other hand, has condensed it into two semesters, giving students longer breaks from school. In addition, the number of pupils in each class has increased, resulting in a student-to-teacher ratio of 35:1. Despite these changes, there remains an issue with the curriculum and syllabus. The shift from a four-year to a three-year educational system has left a gap in the curriculum, requiring teachers to cover a substantial amount of content within a constrained timeframe.

5.1.4. Government control or assumption of ownership

Mission schools’ policy of government control, or assumption of ownership, aims to improve educational standards (OECD, 2023). Ten interviewees and one discussant from a focus group discussed the impact of government control on the decline in educational standards. A participant in FGD 2 expressed that the government’s takeover resulted in modifications to the school’s rules and regulations. “I will make it known that once the government assumed control of the mission public school, they made modifications to the rules and regulations that were different from the principles the church followed.” Participant DA002 stated that the government’s ownership decision impacted the mission schools. “The government’s decision to absorb ownership of mission schools into the mainstream affected the schools’ quality, monitoring, and performance.” The study’s findings delved into the effects of Ghana’s educational policy shift on mission schools. This study aims to investigate whether stakeholders within the educational ecosystem have perceived these policy changes as beneficial or detrimental. Through thematic analysis, three major themes emerged: (1) perceptions of policy impact; (2) effectiveness and consequences of policy changes; and (3) stakeholder perspectives on educational quality. Each theme highlights the complex dynamics of the policy shift and its implications for Ghanaian mission schools.

5.1.5. Positive impact

In some respects, the shift in educational policies and curriculum positively affected the mission schools in Ghana. The changes in government policies and curricula have had the desired positive impact on mission schools (Acquah, Attila, et al., 2024). According to the participants, these changes have helped mission schools achieve a broader scope of service, increase student enrolment, and reduce segregation between high- and low-achieving students.

5.1.6. Negative impact

In four of the focus group discussions, fifteen of the interviewees and discussants maintained that the shift in educational policies and curriculum negatively impacted the Mission School. Hence, for most participants, the shift in educational policies and curriculum hurt the mission schools in Ghana. The shift in policies and curriculum has resulted in learning disruption, a decline in moral value, an infrastructural deficit, inadequate supervision, and among other things. According to Abbas (2023), the negative impacts outweigh the positive aspects.

5.1.7. Educational quality is declining

The change in educational policy and curriculum also resulted in a decline in education quality. Changes in years for schools, a lack of teacher training based on curriculum changes, and family financial donations to their child's education created insufficient funding for mission schools, thereby impacting the quality of education provided to the students (Koh et al., 2023). Eight interviewees and discussants from two focus group discussions believed that the policy changes negatively affected the mission schools by causing a decline in education quality. For example, Administrator 1 revealed that "the previous four-year policy was more beneficial to the educational experience than the recent one.

The results of a comparison between those who went through the previous system of four years and those who are currently in the present system of three years (two and a half years) have shown that the previous group profited more from experience. It emphasizes the importance of carefully considering and evaluating the education system to ensure that all students receive an education of sufficient quality.

In the same vein, DA002 stated that teachers' training, which was not affected by the changes made to the curriculum, affects the quality of education.

Also, curriculum changes, which did not correspond to training teachers on how to use the new curriculum, have affected educational standards. Some teachers continue to teach using

the old curriculum, which is more teacher-centred and does not address the needs of the 21st-century learner.

One of the focus group discussions in Focus Group Discussion 4 stated that the lack of donations from families affected the budget to purchase resources for teachers to provide quality lessons. Beauty explains. This policy limits family donations to their child's education. "The restriction on donations has resulted in lower educational quality, as insufficient budgets make it difficult for teachers to provide quality lessons. As a result, the overall quality of instruction in missionary schools has declined, reducing its effectiveness."

5.1.8. Financial constraints

Mission schools suffered funding constraints due to the policy and curriculum changes. The FSHS policy puts limits on family contributions and, subsequently, mission school funding. The changes in policy further reduced mission funding, thereby reducing the resources and facilities at the schools (Acquah et al., 2024). One member of FGD 4 said that the FSHS policy made it difficult for instructors to get material financing. Beauty believes the FSHS program has harmed education. She refers to how this policy limits the school's contributions from parents. Underpaid teachers cannot effectively run engaging classes because of donation limitations that diminish education. Mission schools serve less of a purpose because of the depleting quality of education. Ghana has high school attrition rates because there is no strategy for national education. The curriculum and policy often change because this vague system creates chaos. Mission schools have high staff turnover due to a lack of national efforts. Without a national education plan, Ghana's educational system suffers in terms of continuity and uniformity, with high staff turnover that lowers student learning.

5.1.9. Inadequate supervision

The introduction of the double-track system and free FSHS made it impossible for the teachers to supervise properly the students (Shamo, 2023). Also, the mission managers' lack of involvement in these changes has hurt their reputation. Six of the interviewees and discussants from two focus group discussions expressed the opinion that policy and curriculum changes had a negative impact on supervision in mission schools. For example, DA007 argued that a full class prevents the student from receiving appropriate supervision. "When there are too many students enrolled in a given class, it is impossible to provide enough supervision for all of them, which is one factor that contributes to a declining school attendance rate." One of the focus group participants in Focus Group Discussion 2 believed that a lack of supervision of

students would affect their schooling and situation. The idea is that children who lack proper supervision may struggle in school and life.

5.1.10. Infrastructural deficit

The change in educational policy and curriculum led to an infrastructural deficit. The free education policy resulted in over-enrolment in mission schools, burdening their constrained infrastructure. This led to overcrowding of classrooms and strained the school facilities (Ayembilla & Ayanwale, 2024). The emphasis on hands-on learning in the absence of infrastructure created a challenge for mission schools. Three interviewees and two focus group participants believed that the policy created infrastructural deficits in mission schools. For example, one of the participants, DA005, stated that an increase in enrolment contributed to the infrastructural constraints. “It is essential to recognize that the increase in student enrolment might put a burden on the institution’s already-constrained resources. Because of this pressure, classrooms may become overcrowded.” One of the participants in Focus Group Discussion 4 stated that the new curriculum emphasis on hands-on learning created difficulties for mission schools where there is a lack of resources in rooms and laboratories. “The emphasis on hands-on learning in the new curriculum poses a challenge for mission schools due to a lack of critical facilities such as scientific labs and suitable ICT resources.” This shortage negatively affects both students and instructors, leading to a decline in academic success.

5.1.11. Increase student enrolment

Increased student enrolment is an increment in the number of learners admitted to an academic session. One participant remarked that increased student enrolment is one of the positive impacts of changes in educational policies in Ghana. According to DA005, the changes in education policies have led to an increased number of students enrolled in mission schools. I believe that the implementation of broader educational policies aimed at improving access and fairness in education could potentially impact mission schools, both positively and negatively. These policies may also benefit mission schools because they may increase the number of students enrolled.” The rise in the number of students enrolled has resulted in overcrowding in classrooms, where the number of students surpasses the effective learning capacity. This could impede individual attention from teachers, affect the quality of instruction, and make the learning environment uncomfortable, which in turn could affect the performance and well-being of the students. Such situations may be resolved by expanding facilities, adding more teachers, or reducing class sizes.

5.2. Discussion

5.2.1. Discussion of Results

Stakeholders' View of the Policy Shifts in the Ghanaian Educational System. These results from the study indicate how complex the landscape of policy shifts in education has been in Ghana, and their impacts, as perceived by the stakeholders, tend to be both positive and negative. The three emergent themes, namely changes in education policy, effectiveness, and consequences of these, and impact on quality, thus provide a wide framework within which the implications for such shifts can be gauged, especially in mission schools. 5.2.3. Changes in Education Policy

The rapid pace of change regarding educational policies in Ghana presents both opportunities and challenges. Stakeholders consistently express that changes such as the Free Senior High School (FSHS) initiative have led to vigorous debates about their effectiveness (Akyina & Prem, 2024; Publishing Desk, 2024). Critics, including various stakeholders, contend that these changes have adversely affected the quality of education. A notable concern raised by a key informant is the reduction in the duration of senior high school from four to three years, which has been detrimental to learning outcomes. Participants also highlight that many of these policies do not align with the needs and resource capacities of schools, underscoring the necessity for stakeholder involvement in policy formulation. Engaging in inclusive dialogue could foster solutions that uphold the rights of both teachers and students while enhancing the overall quality of education.

5.2.2. Policy Efficacy and Outcome

While the introduction of FSHS policy increased access to secondary education, added pressure has indeed been strained by existing resources. This resulted in overpopulated classrooms, which consequently disrupted the learning environment, bringing about inequity in various ways among students who demonstrate different levels of commitment to schooling (Ibrahim, 2024). Participants' observations that the policy has lowered educational quality due to a lack of support mechanisms highlight a broader trend of educational policies not being thoroughly evaluated before implementation. This raises concerns about whether the government adequately considered infrastructure and teaching support when introducing such policies. The introduction of a double-track system in many schools as a response to increased enrolment has received different reviews. While it aimed at managing student

distribution, it shortened curricula and disrupted the academic track, raising quite valid concerns about the sustainability of educational quality (The Chronicle, 2024). This has given administrators a hard time in ascertaining the actual students attending classes and their yearly progress, hence the clarity of policy design and regulatory uniformity across the education landscape.

5.2.3. Effects on the Quality of Education

Perhaps the most resounding area that arises in many discussions of the results relates to the general depreciation in education quality as brought forth through policy changes. Insufficient supervision, and infrastructural deficit were among other aspects noted by many respondents due to rapid implementations without looking back. In this connection, inadequately linked new approaches to teacher training contribute negatively to the problems caused in the learning processes at (Boakye & Boakye, 2022). This shift to practical learning without the necessary infrastructure at these mission schools raises many concerns about the delivery of quality education. Notwithstanding these negative trends, stakeholders noted positive outcomes such as wider access to education and less segregation between the lower and higher achievers. This glimmer of hope means that even while policies are flawed, they sometimes offer an avenue for improvement in equity within education. It is here that policymakers need to be aware of these nuances so that positive aspects can be expanded while the inherent weaknesses that have dogged educational quality are tackled.

In summary, on the discussion, the shift in the educational policy in Ghana marks a pivotal point in the history of the country's educational system, especially mission schools. These findings reveal the dire need to strike a proper balance between policy development through comprehensive assessments of the potential impacts that may be caused, feedback from concerned stakeholders, and sustainable planning regarding infrastructure and resources. The way forward for improving the quality of education in Ghana will involve creating a responsive educational environment that addresses the needs of all stakeholders while protecting academic standards. Further research might be conducted on how stakeholder contributions could be meaningfully integrated into policy-making processes and how mission schools could meet the challenges with which they are confronted in this changing environment.

6. LIMITATIONS AND FURTHER RESEARCH

6.1. Limitations

Issues of limitations in research that one should consider:

(1) The limitations of the scope of policy analysis: The study could focus on specific education policies and in that sense loses the broader context in which such changes interact with other socio-political factors in Ghana.

(2) Constraints by Temporal Bounds: This may or may not then be dependent upon events within narrow time confines that themselves limit long-term understanding of any given policy change.

(3) Data Availability: The study is liable to be inhibited from complete analysis due to general data unavailability into specific areas of Ghana Education, including regional disparity and some specific demographic segment data.

(4) Biases and Subjectivity: The interpretation of the impacts resulting from changes in policy could easily be biased by the researchers' point of view, mainly when the qualitative data relied greatly on stakeholders with vested interests.

(5) Diversity of Stakeholders: If instructors, parents, students, and other policy actors had not been well represented to provide their views, the lack of full understanding of implications from this policy would have arisen. Apart from these, external influences from foreign aid, global tendencies in the field of education, and even economic shifts, about which the research has made no consideration, could equally affect Ghanaian education.

(6) Short and long-term impacts: There may be failure to delineate the difference between short-run effects and the long-run impact of the changes in education policy, thereby serving to bias results (Chukwuemeka, 2022).

6.2. Future Research

Future Key Research would be:

(1) Longitudinal studies: A study in this respect would, therefore, enable the implication and effectiveness of changes in educational policy over time to be traced and could hence provide relevant insights with respect to long-term effects.

(2) Comparative Studies: Drawing from similar changes in education policy and their impact in other countries will help to illustrate best practices for Ghana, which could then be adapted and domesticated.

(3) Variations across Regions: How changes in policy bear on different parts of Ghana may yield an account of disparities and inspire specific interventions.

(4) Stakeholders' Impact Assessment: One can explain the multi-dimensional character of the reform in education by analysing how educational policy changes would affect various groups of stakeholders, including teachers, students, parents, and communities.

(5) Policy Implementation Studies: By analysing the actual implementation of these policies in schools, one can highlight any disparity between the intended policy output and the real results of such policies. **(6) Emphasis on Equity:** Additional research could investigate the effects of educational policy changes on marginalised communities, including the issues of access to quality education and equity. **(7) The Role of Technology:** By evaluating the impact of technology and digital learning initiatives as part of policy shifts, it is possible to gain insight into their efficacy in enhancing educational outcomes. **(8) Outcome Measurement:** An insight of deeper effects beyond the scores that the standardised test would obtain if one constructed and tried ways of measuring the performance in a policy change environment. Therefore, to get a wider understanding of whether the educational policy change in Ghana has been a blessing or a curse, these limitations must be resolved and further research done for the positive impact of the reforms (Hafner, 2022). This will ultimately inform future reforms to achieve positive results.

7. CONCLUSION

In conclusion, this research underlines how complex education policy reform has been in Ghana, particularly with respect to mission schools. Such rapid reforms pose lots of challenges, and naturally, good resource allocation plus stakeholder involvement form critical ingredients towards effectively navigating the path through these reforms. The results show just how important proper planning of infrastructure and training for teachers is in curtailing some of those negative impacts that hit the level of quality concerning schooling. With the assistance of a stakeholder, one can provide a collaborative environment for educators, legislators, and the community members to be more responsible with better improvement in student achievement. Accompanying this could be the reasons through which the education system of Ghana will be more effective, equitable, and responsive to the existing challenges. This is where ongoing research into the experiences and perspectives of stakeholders will be crucial in ensuring that policy changes yield significant improvements in education.

REFERENCES

- Adissu Ketemaw, Kenenisa Lemi, & Biniam Getnet Agazu. (2022). A Comparative.
- Adzroe, J. (2023). School Leadership and Ghana's Free Senior High School Policy: A Case Study. (Master's thesis, University of Calgary, Calgary, Canada).

- Afram, K.O.-A.O., Okeyo, W., & Kwarteng, C.O. (2024). *Effect of School Leadership on Academic Performance of Public Senior High Schools in Ghana - International Journal of Research and Innovation in Social Science*. International Journal of Research and Innovation in Social Science. <https://rasisinternational.org/journals/ijriss/articles/effect-of-school-leadership-on-academic-performance-of-public-senior-high-schools-in-ghana>
- Akrong, H. K. (2022). Education Policy Reform in Ghana and the Role of Avatime Traditional Leaders. *International Journal of Leadership in Education*, 24(4), 1-26.
- Akyeampong, K., Pryor, J., & Westbrook, J. (2021). Access to education in sub-Saharan Africa: Patterns, problems and possibilities. Springer.
- Albania. (2023). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions 2023 Communication on EU Enlargement policy. <https://neighbourhood-enlargement.ec.europa.eu/system/files>.
- Ampah-Mensah, A. K., Bosu, R. S., Amakyi, M., & Wisdom Kwaku Agbevanu. (2024). Preparing and implementing education policy initiatives in Ghana: the role of district and community-based education structures. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2024.2385791>
- Ananga, E. (2021). Education reforms in Ghana: Past, present, and future. In *Education Policy and Reform in Ghana* (pp. 1-23). Palgrave Macmillan, Cham.
- Apau, S. K. (2021). Teachers' concerns about the implementation of the standard-based curriculum in Ghana: A case study of Effutu Municipality. *Educational Research and Reviews*, 16(5), 202-211.
- Arslan, E. (2022). Validity and Reliability in Qualitative Research. *Pamukkale University Journal of Social Sciences Institute*, 1(9).
- Ayembilla, D., & M. A. Ayanwale. (2024). *Tackling Infrastructural Deficit in Mission Schools: Stakeholder Perspectives*. DigitalCommons@Fayetteville State University. <https://digitalcommons.uncfsu.edu/jri/vol8/iss4/9>
- Baker, D. P. (2022). The evolution of educational policy. *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- Boakye, E. A., & Boakye, E. A. (2022). *Growing disunion between government and mission schools [Article]*. Citinewsroom - Comprehensive News in Ghana. <https://citinewsroom.com/2022/03/growing-disunion-between-government-and-mission-schools-article>.
- Cassar, C. (2023). Functionalist Theory - A Guide to This Sociological Perspective. *Anthropology Review*. <https://anthropologyreview.org/anthropology-explainers/sociological-perspective-functionalist>

- Chukwuemeka, E. S. (2022). *Limitations and weaknesses of qualitative research*. Bschorlary. <https://bscholarly.com/limitations-and-weaknesses-of-qualitative-research>
- Coleman, A., Billings, J., Allen, P., Mikelyte, R., Croke, S., Macinnes, J., & Checkland, K. (2020). Ambiguity and Conflict in Policy Implementation: The Case of the New Care Models (Vanguard) Programme in England. *Journal of Social Policy*, 50(2), 1-20. <https://doi.org/10.1017/s0047279420000082>
- Demir, F. (2021). Policy Implementation. Springer EBooks, 1(9), 161–176. https://doi.org/10.1007/978-3-030-68715-1_4
- Elems-Ikwegbu, H. N. (2024). Comparative Analysis of Educational Policy Formulation and Implementation Strategies in Developed and Developing Countries. - International Journal of Research and Scientific Innovation (IJRSI).
- Grosskopf, S., Hayes, K., Razzolini, L., & Taylor, L. (2020). Kids or Cash? Exploring Charter School Responses to Declining Government Revenues. ERN: GovernmentExpenditures&Education.
- Hafner, P. (2022). *Further Research Is Needed*. Kreditwesen.de. <https://www.kreditwesen.de/immobilien-finanzierung/themenschwerpunkte/leitartikel/further-research-needed-id80003.html>
- Ibrahim, F. A. (2024). *Don't rush to abolish double-track system – Adutwum warns*. CitineWSroom - Comprehensive News in Ghana. <https://citineWSroom.com/2024/10/dont-rush-to-abolish-double-track-system-adutwum-warns>
- interObservers. (2023). The Rising Impact of Lack of Training: Consequences & Solutions. InterObservers. <https://interobservers.com/the-rising-impact-of-lack-of-training>.
- Kumah, E. A., McSherry, R., Bettany-Saltikov, J., Schaik, P., Hamilton, S., Hogg, J., & Whittaker, V. (2022). Evidence-informed practice versus evidence-based practice educational interventions for improving knowledge, attitudes, understanding, and behavior toward the application of evidence into practice: A comprehensive systematic review of UG student. *Campbell Systematic Reviews*, 18(2).
- Kyereko, D. O., Smith, W. C., Hlovor, I., & Keney, G. (2022). Understanding grade repetition from the perspectives of teachers and principals in basic schools in Ghana. *International Journal of Educational Development*, 93.
- Levinson, M., Geron, T., & Brighouse, H. (2022). Conceptions of educational equity. *AERA Open*, 8(1), 233285842211213.
- Mohammed, A. A. (2024). Ghana's Free Senior High School Policy within the Spectrum of the Focal Points of Curriculum Development. *International Journal of Social Science Research and Review*, 7(9), 58–69. <https://doi.org/10.47814/ijssrr.v7i9.2201>.

- Mugambwa, Isaac Nkote Nabeta, Ngoma, M., Nichodemus Rudaheranwa, Kaberuka, W., & Munene, J. C. (2020). Policy Implementation: A Review of Selected Literature. 7, 9(91), 91-116.
- Omoeva, C., Menezes Cunha, N., & Moussa, W. (2021). Measuring equity of education resource allocation: An output-based approach. *International Journal of Educational Development*, 87(1), 102492.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2021). Education policy outlook 2018: Putting student learning at the centre. OECD Publishing.
- Pak, K., Polikoff, M. S., Desimone, L. M., & Saldívar García, E. (2020). The adaptive challenges of curriculum implementation: Insights for educational leaders driving standards-based reform. *AERA Open*, 6(2), 1-15.
- Publishing Desk. (2024). 3News. 3News. <https://3news.com/news/education/explainer-ghanas-free-shs-policy-a-controversial-move-towards-educational-equality>
- Sackey, F. G., Asravor, R. K., Ankrah, I., & Arthur, L. (2023). Examining the impact of the free senior high school policy and women empowerment on secondary school enrolment in Ghana: The bounds test approach. Cogent Education.
- Sager, F., & Gofen, A. (2022). The policy of implementation: Organizational and institutional arrangements in policy implementation. *Governance*, 35(2), 347–364.
- Sarre, S., Maben, J., Aldus, C., Schneider, J., Wharrad, H., Nicholson, C., & Arthur, A. (2018). The Challenges of training, Support and Assessment of Healthcare Support workers: a Qualitative Study of Experiences in Three English Acute Hospitals. *International Journal of Nursing Studies*, 79(79), 145-153.
- Shanee Simhoni. (2024). K-12 Education: Transforming Public Education for a Changing World. Center for American Progress. <https://www.americanprogress.org/article/a-progressive-vision-for-education-in-the-21st-century/k-12-education-transforming-public-education-for-a-changing-w>
- Stephen, K. A. (2021). Teachers concerns about the implementation of the standard-based curriculum in Ghana: A case study of Effutu Municipality. *Educational Research and Reviews*, 16(5), 202-211.
- Swygart-Hobaugh, M. (2024). GSU Library Research Guides: NVivo Qualitative Data Analysis Software: NVivo - What is It? Research.library.gsu.edu. <https://research.library.gsu.edu/nvivo>
- The Chronicle. (2024). Editorial: Double-Track System Is Not Without Challenges, But Its Merits Far Outweigh Its Demerits - The Ghanaian Chronicle. The Ghanaian Chronicle. <https://thechronicle.com.gh/editorial-double-track-system-is-not-without-challenges-but-its-merits-far-outweigh-its-demerits>

UNESCO. (2021). Education policy review: Ghana. UNESCO Publishing

Wolff, B., Mahoney, F., Lohiniva, A. L., & Corkum, M. (2024). *Collecting and Analyzing Qualitative Data*. Field Epidemiology Manual. <https://www.cdc.gov/field-epi-manual/php/chapters/qualitative-data.html>.

Zhang, B. H., & Ahmed, S. A. M. (2020). Systems Thinking—Ludwig Von Bertalanffy, Peter Senge, and Donella Meadows. Springer Texts in Education, 1(9), 419-436.

Influencia del ambiente sociocultural en el léxico del alumnado de educación primaria

Enviado: 27 de octubre de 2024 / Aceptado: 3 de diciembre de 2024 / Publicado: 31 de julio de 2025

ALEJANDRA PARRA LÓPEZ

Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación, España.

alejandraparra@correo.ugr.es

ID 0009-0009-0375-6368

MARÍA PARRA LÓPEZ

Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación, España.

mariaparra@correo.ugr.es

ID 0009-0000-6913-0397

DOI 10.24310/ijne.15.2025.20766

RESUMEN

Este estudio de caso muestra la estrecha relación que existe entre el ambiente sociocultural del alumnado de Educación Primaria, su repercusión en el desarrollo y su posterior utilización del léxico entre las personas pertenecientes a esta franja de edad. Mediante un exhaustivo análisis en el que se estudia la reacción que tienen los estudiantes en función de determinadas situaciones cotidianas que se le plantean, se permite enunciar una serie de conclusiones clave que tienen como finalidad principal orientar al claustro para una mejor adaptación curricular según las necesidades y/o nivel lingüístico del que se parte, así como de los intereses del público al que se atiende. Finalmente, se proporcionan algunas limitaciones de estudio y prospectivas de investigación dado que el muestreo a partir del cual se desarrolla este trabajo es ciertamente limitado en comparación con el número real de niños a los que se presta el servicio educativo en toda España.

Palabras clave: Influencia, léxico, patrones socioculturales, Educación Primaria, competencia comunicativa, lingüística comparativa.

ABSTRACT

Influence of the Sociocultural Environment on the Lexicon of Elementary School Students

This case study shows the close relationship between the socio-cultural environment of primary school pupils and its impact on the development and subsequent use of lexis among this age group. By means of an exhaustive analysis in which the students' reactions to certain everyday situations are studied, a series of key conclusions can be drawn, the main purpose of which is to guide the teaching staff towards a better curricular adaptation according to the needs and/or the linguistic level of the starting point, as well as the interests of the target audience. Finally, some limitations of the study and prospective research are provided, given that the sample from which this work is developed is certainly limited in comparison with the actual number of children served throughout Spain.

Key words: Influence, lexicon, sociocultural patterns, Primary Education, communicative competence, comparative linguistics.



1. INTRODUCCIÓN

“La lengua es el medio de la literatura, como el mármol, el bronce o la arcilla son los materiales del escultor”
(Edward Sapir, 2023, p. 106)

Como bien nos anticipa Sapir, el lenguaje constituye uno de los elementos más fundamentales en el proceso de la comunicación humana, la cual se ve fuertemente influenciada desde factores que conciernen exclusivamente al individuo hasta aquellos que atañen a la sociedad en su conjunto. Es así como en el contexto educativo, el léxico del que hace uso el alumnado de Educación Primaria es, cuanto menos, ilustrativo. Puede que no solo se trate de un magnífico indicador sobre sus conocimientos meramente académicos, sino también una guía sobre la influencia que ha ejercido su entorno social y cultural en el mismo (Salzmann, 2017).

El presente trabajo tiene como objetivo principal ahondar en la influencia que ejerce el ambiente sociocultural, entre otros factores, en el lenguaje del estudiantado perteneciente a EP, a través de un estudio de caso que aborda esta dinámica desde una perspectiva globalizante. Es así como se reconocerá el valor de comprender cómo el entorno determina el desarrollo lingüístico en esta etapa crucial del aprendizaje. Para ello se propone analizar, más concretamente, en qué medida los contextos heterogéneos familiares, comunitarios y culturales inciden en la obtención y posterior uso del vocabulario por parte de los niños en el ámbito escolar.

Para alcanzar este propósito se llevará a cabo un análisis detallado de las interacciones lingüísticas en un contexto específico de EP, examinando tanto el vocabulario activo como pasivo de los estudiantes y su relación con su entorno sociocultural. Por medio de este enfoque, se pretende no solo comprender las influencias externas en el desarrollo del léxico infantil, sino también proponer estrategias pedagógicas que promuevan una mayor conciencia lingüística y cultural en el aula.

En última instancia, este estudio se presenta como una contribución significativa al campo de la lingüística aplicada y la educación, al intentar proporcionar lucidez sobre la interacción entre el ambiente sociocultural y el desarrollo del lenguaje en la etapa primaria. Los resultados obtenidos no sólo tendrán implicaciones teóricas, sino que también podrán ser utilizados para llevar a cabo prácticas educativas más inclusivas y contextualizadas, que reconozcan y valoren la diversidad lingüística y cultural de los estudiantes.

La elaboración de este estudio de caso y su posterior análisis surge de la imperativa necesidad de comprender más sencillamente cómo el entorno sociocultural influye en la expresión

oral y escrita del alumnado de EP, etapa la cual es crucial en el aprendizaje del lenguaje, donde los niños y niñas están inmersos en una variedad de contextos lingüísticos y culturales que moldean su comprensión, el uso del vocabulario y, por consiguiente, en multitud de ocasiones, sus resultados académicos.

Después de varios años de política compensatoria del gobierno español para combatir la desigualdad de oportunidades educativas del alumnado y mitigar los efectos negativos de las clases sociales bajas en el rendimiento académico del alumnado, sería interesante evaluar los resultados estudiando hasta qué punto esas políticas han surtido efecto. Se trataría de comprobar si, todavía en la actualidad, las variables de presagio relacionadas con la clase social y el entorno familiar siguen ejerciendo algún efecto en el rendimiento académico del alumno o si, por el contrario, esas diferencias cada vez son menores y por tanto su incidencia en los resultados académicos es imperceptible (Madrid, 2010, p. 519).

A pesar de la evidente influencia del ambiente en el lenguaje infantil, existe una brecha en la literatura académica respecto a cómo estos factores socioculturales específicamente impactan en el léxico de los niños en el ámbito educativo. Por lo tanto, este trabajo se presenta como una oportunidad para abordar esta laguna de conocimiento y contribuir al campo de la lingüística aplicada y la educación.

Así pues, la importancia de este estudio radica en su capacidad para informar y enriquecer las prácticas pedagógicas en el aula, promoviendo una educación más inclusiva y contextualizada que reconozca la diversidad lingüística y cultural de los estudiantes. Al comprender cómo el ambiente sociocultural influye en el léxico infantil, los educadores estarán mejor equipados para diseñar intervenciones educativas que atiendan las necesidades específicas de cada alumno y fomenten un mayor desarrollo lingüístico y cultural.

En último lugar, esta investigación tiene el potencial de generar conciencia sobre la importancia de una educación lingüística sensible al contexto, que celebre la diversidad de formas de expresión presentes en el aula.

1. OBJETIVOS DEL TRABAJO

Para el correcto desarrollo e interpretación del trabajo, se proponen distintas metas a las cuales se pretenderá llegar una vez concluido el mismo, las cuales se ven detalladas a continuación:

1. Analizar la relación de influencia directa entre el ambiente sociocultural del alumnado de EP y su correspondiente desarrollo léxico.

2. Identificar patrones y tendencias lingüísticas en el léxico empleado por el alumnado escogido en función de las variables estudiadas.
3. Explorar la percepción y la conciencia lingüística y cultural del alumnado según el contexto sociocultural al que pertenezcan.
4. Proporcionar posibles recomendaciones o mejoras pedagógicas para potenciar una mayor conciencia lingüística y cultural dentro del aula de EP.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Teorías sobre la adquisición del léxico en la infancia

Con la finalidad de adentrarnos en la materia, y así poder llegar a comprender el funcionamiento de este estudio de caso, así como los resultados obtenidos y su posterior análisis, es imperativo establecer unas bases teóricas que nos ayuden a situarnos en la materia pertinente. Es así como daremos comienzo a las distintas teorías sobre la adquisición del léxico en la infancia, puesto que dicha temática ha sido tradicionalmente objeto de estudio por multitud de psicólogos, lingüistas y educadores. Más concretamente nos centraremos en estudiar cinco teorías; teoría del aprendizaje asociativo, teoría del desarrollo del procesamiento, teoría del aprendizaje constructivista, teoría del procesamiento distribuido y teoría del desarrollo cognitivo (Puac, 2022).

A continuación podremos observar que, a pesar de que, obviamente, difieren en algunos aspectos, el objetivo común de las cuatro teorías precedentes es, al igual que el presente trabajo, llegar a argumentar dentro de lo posible, cómo el léxico infantil es adquirido de una forma u otra y su consiguiente justificación (Aparici Aznar & Igualada, 2018).

- **TEORÍA DEL APRENDIZAJE ASOCIATIVO:** Esta teoría sugiere la idea de que los niños van adquiriendo nuevo vocabulario a través de asociaciones que establecen entre sonidos y objetos o conceptos. A su vez destaca la importancia que tiene el medio en el que nazcan y se desarrollen los niños en cuestión, dado que en función del mismo el vocabulario, sonidos o elementos a los que estén expuestos variarán ligera o totalmente (Rodrigo & Prados, 2003).
- **TEORÍA DEL DESARROLLO DEL PROCESAMIENTO:** Principalmente se relega la responsabilidad de la adquisición del lenguaje infantil al hecho de que los niños mejoran su vocabulario a medida que optimizan sus habilidades de procesamiento del

lenguaje, es decir, conforme los niños crecen y desarrollan sus capacidades auditivas y memorísticas, esencialmente, son capaces de retener un mayor número de palabras y/o expresiones y, por ende, su lenguaje se ve de esta manera reforzado (Santiuste Bermejo, 1990).

- **TEORÍA DEL APRENDIZAJE CONSTRUCTIVISTA:** Esta teoría sostiene que los niños construyen activamente su propio conocimiento del vocabulario a través de la interacción con su entorno. Es por ello que emplean distintas estrategias para llevarlo a término como el mapeo semántico, el cual consiste en organizar y presentar la información en categorías, y la inferencia para aprender nuevas expresiones a partir de sus vivencias personales que, en efecto, están condicionadas por el entorno sociocultural que se esté dando en ese momento (Trenas, 2009).
- **TEORÍA DEL PROCESAMIENTO DISTRIBUIDO:** Según esta compleja teoría que entrelaza conceptos psicológicos con, incluso, terminología del ámbito tecnológico, la adquisición del léxico no se limita a la asociación entre palabras y objetos, sino que implica una complicada red de conexiones a nivel neuronal. Lo que conlleva a la conclusión de que el alumnado adquiere palabras a través de la activación simultánea de las diferentes secciones cerebrales implicadas en el proceso de aprendizaje lingüístico (León Carrión, 2002).
- **TEORÍA DEL DESARROLLO COGNITIVO:** Finalmente esta teoría sostiene que el desarrollo del léxico está intrínsecamente relacionado con el desarrollo cognitivo general del alumno. Puesto que a medida que los niños crecen, adquieren habilidades cognitivas como la clasificación, la categorización, y la comprensión de las relaciones existentes entre objetos y eventos, por lo que también consiguen un vocabulario más amplio y sofisticado. Dicho de otra forma, conforme la persona se desarrolla física y mentalmente, también lo hace de manera simultánea su capacidad lingüística y repertorio léxico (Vargas-Rubilar & Arán-Filippetti, 2014).

En última instancia cabe añadir que estas teorías ofrecen al lector distintas perspectivas sobre cómo se adquiere el léxico en la infancia, sin embargo, ninguna de ella es considerada como la verdad única y absoluta, dado que probablemente la realidad sea una combinación de todos los procesos explicados anteriormente. La investigación en este campo es esencial para entender mejor los mecanismos subyacentes a la obtención del léxico en los niños (Vargas-Rubilar & Arán-Filippetti, 2014).

3.2. La competencia sociocultural como parte de la competencia comunicativa

En primer lugar, la competencia sociocultural se encuentra estrechamente ligada con la competencia comunicativa. Esta hace referencia a la capacidad de comprender y emplear el lenguaje adecuado según qué situaciones dentro de diferentes contextos sociales y culturales. Por lo tanto, el tener desarrollada o adquirida esta competencia implica ser consciente de las normas sociales, los roles comunicativos, así como las prácticas lingüísticas o las convenciones sociales que influyen en la comunidad (Ayora Esteban, 2017).

A continuación, y en lo que a este tema en particular concierne, existen algunas formas concretas en las que la competencia sociocultural influye de manera directa en la competencia comunicativa, demostrando, una vez más, el intercambio de influencia existente entre ambas destrezas. El conocimiento social, la conciencia de roles y relaciones sociales, el uso adecuado del registro y la variación lingüística, la interacción efectiva en diferentes contextos y el respeto por la diversidad cultural son algunas de ellas (Esquivel & Azahuanche, 2021).

Es así como a través de un entendimiento profundo de las normas y prácticas sociales y culturales (competencia sociocultural) las personas lograrán desenvolverse de manera correcta, y así interactuar fluida y exitosamente en una amplia variedad de situaciones comunicativas (competencia comunicativa). Además de ser conscientes y sensibles hacia las prácticas o creencias de otras culturas diferentes a la propia (Doncel, 2020).

3.3. Impacto de las tecnologías en el desarrollo lingüístico

Toda la temática relacionada con las nuevas tecnologías y su posterior impacto en el desarrollo y adquisición lingüística, constituye una de las ramas de estudio más importantes actualmente. Si bien las tecnologías pueden llegar a proporcionar oportunidades para el aprendizaje del lenguaje y la comunicación, también pueden influir negativamente en el mismo de diversas formas, hecho que cada vez es más frecuente (Martínez & García, 2020).

Hace unas décadas comienza en los países desarrollados un proceso tecnológico intenso, que convive con un desconocimiento paralelo e imprevisible del impacto que esta nueva realidad puede tener sobre el ser humano en desarrollo. La forma en la cual leemos, aprendemos, creamos, procesamos la información, intercambiamos recursos, o nos relacionamos, está cambiando drásticamente por el empuje creciente de las tecnologías digitales y los nuevos soportes. Este cambio radical afecta a una generación implicada en el proceso y a otra antigua que se queda paulatinamente fuera (Quiroga Méndez, M. P, 2011, p.147).

El pertenecer a una generación digitalizada brinda la oportunidad de acceder a múltiples recursos educativos, como aplicaciones de enseñanza de idiomas, juegos interactivos, tutoriales en línea y bibliotecas digitales. Visto desde esta perspectiva, estas herramientas pueden llegar a suponer una mejora notable en el vocabulario, la comprensión lectora u otras habilidades pertenecientes al ámbito lingüístico (Barroso & Cabero, 2015).

No obstante, un mal uso de las mismas, o simplemente una mala orientación o supervisión por parte de un adulto, puede acarrear consecuencias perjudiciales que empeoran notablemente el habla tanto oral como escrita de los niños. Es así como la comunicación digital, las redes sociales y las plataformas de mensajería instantánea han propiciado el nacimiento de múltiples abreviaturas gramaticalmente incorrectas, expresiones o vocablos inexistentes en el lenguaje recogido por los académicos (Herrán & Fortunato, 2017).

Por último, en cuanto al impacto en la lectura y escritura, es conveniente añadir que si bien el número de dispositivos electrónicos para leer ha aumentado considerablemente en los últimos años y, que la lectura en pantalla puede ser accesible y recomendable, algunos estudio sugieren que una exposición excesiva al uso de herramientas de procesamiento de textos y corrección automática puede afectar a la capacidad resolutiva de los individuos para mejorar sus habilidades de escritura autónoma (Ramírez Gómez, 2021).

4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

En términos generales, se utiliza una metodología activa que nos permite llegar a nuestros objetivos previamente citados de la mejor manera posible, sin embargo, sería conveniente explicar los pasos a seguir con el único fin de no dejar desprovisto ningún aspecto teórico o práctico del trabajo (Álvarez & Lech, 2022).

En primer lugar, se procede a la selección del caso, donde se identifican dos centros educativos de educación infantil y primaria que representen una diversidad de contextos socio-culturales, tales como áreas urbanas, rurales o suburbanas, diferentes niveles socioeconómicos, etnias, etc. Seguidamente se recopilan una serie de datos a través de la realización de un cuestionario a alumnado de 2º, 4º y 6º de EP donde se utilizan una combinación de métodos cualitativos y cuantitativos con el fin de conseguir fundamentos sólidos sobre el vínculo entre el léxico y el contexto sociocultural de los estudiantes. Concretamente en este se incluyen observaciones en el aula, entrevistas con niños, cuestionarios sobre el uso del lenguaje en el hogar y la comunidad, etc.

En cuanto al estudio de caso se refiere, se ha permanecido un trimestre completo del curso académico 2023/2024 (3º trimestre) en aulas de los niveles mencionados previamente, con el fin de realizar un seguimiento lo suficientemente detallado como para analizar de manera oportuna los resultados obtenidos.

Más tarde se continúa con el análisis lingüístico y sociocultural, en el que se estudia todo lo recopilado para identificar patrones y tendencias en el léxico utilizado por los estudiantes. Esto implica el uso de herramientas lingüísticas para examinar la diversidad léxica, así como el análisis de contenido para identificar temas y conceptos culturales presentes en el discurso de los estudiantes. Esto último se efectúa con la ayuda de estadísticas provenientes de formularios en línea en los que se introducen los resultados obtenidos y, su correspondiente discusión en la cual se manifiestan las deducciones que se logran una vez finalizado el estudio.

A continuación se desarrollan más detalladamente los hallazgos del mismo en relación con la teoría y la bibliografía relevante sobre adquisición del lenguaje, sociolingüística y educación. Se estudian cómo los factores socioculturales influyen en el desarrollo del léxico en el alumnado de EP y qué implicaciones tienen estos descubrimientos para la posterior práctica educativa.

Finalmente se exponen las conclusiones y recomendaciones basadas en los resultados del estudio de caso. En última instancia se ofrecen recomendaciones para promover una mayor conciencia lingüística y cultural en el aula y mejorar la enseñanza y el aprendizaje del vocabulario en este contexto.

4.1. Proceso de obtención de datos

Una vez delimitado el marco teórico a partir del cual se fundamenta el presente trabajo, es necesario detallar el *modus operandi* que se lleva a cabo para obtener los resultados a partir de los cuales se realiza la discusión que nos permite entender algunos rasgos fundamentales sobre la influencia del ambiente sociocultural en el léxico del alumnado de EP, y de esa manera valorar los posibles aspectos a tener en cuenta a la hora de impartir cualquier materia.

En primer lugar, tal y como se ha mencionado previamente, el proceso principal de obtención de datos es un cuestionario de modalidad opción múltiple en el que el alumnado de EP tiene que cumplimentarlo con el objetivo de estudiar las posibles variables que influyen en su léxico. Cabe destacar que el cuestionario se realiza la primera semana de mayo a dos grupos de unos 20 alumnos de 2º, 4º y 6º de EP, concretamente pertenecientes a las provincias de Almería y Gran Canaria.

Concretando algo más en todo lo que supone este procedimiento, es imperativo decir que, para lograr este trabajo, se necesita, principalmente, definir el tema y los distintos objetivos de investigación, así como un amplia revisión bibliográfica que nos permita entender el estado actual del conocimiento o qué datos pueden ser de ayuda para abordar la cuestión principal (Véase pts. 2 y 4).

Una vez que se tiene claro el enfoque de la investigación en concreto, se deben identificar las fuentes de datos disponibles que puedan ofrecer información de calidad a la pregunta de investigación. Cabe señalar que aunque estas fuentes puedan ser de dos tipologías; primarias (datos recolectados específicamente para el estudio, encuestas, entrevistas, experimentos) o secundarias (datos que ya existen, estudios previos, informes), para la cumplimentación del presente estudio se emplearán, principalmente, las primeras.

En último lugar, se procede a la obtención de permisos y consentimientos, a la recolección de datos, al procesamiento y análisis de los mismos y, para concluir, a la interpretación de los resultados y conclusiones obtenidas, donde se pueden identificar patrones, relaciones o tendencias, discutir las implicaciones de los hallazgos y hacer recomendaciones para futuros estudios de una temática parecida este.

4.2. Participantes

A la hora de analizar los resultados obtenidos en el estudio, es esencial conocer unos rasgos mínimos que nos permitan identificar el contexto del muestreo que estemos trabajando. Es por esta razón que en este apartado trataremos las características demográficas, el contexto del caso, los antecedentes y experiencias relevantes, así como las condiciones específicas del caso, la información sobre la participación en el estudio y el papel que los participantes toman en el caso.

Lo primero de todo, y con la garantía de mantener el anonimato y confidencialidad de los participantes, se ofrecen datos con los que no sea posible identificar a personas específicas. Es por ello que trataremos con 120 alumnos de EP en total (40 alumnos de 2º, 40 de 4º y 40 de 6º) con un número homogéneo entre niños y niñas y de niveles socioculturales bastante heterogéneos (la mitad del alumnado entrevistado proviene de la provincia de Almería y la otra mitad de Gran Canaria).

Seguidamente, y centrándonos más en el contexto del caso, los dos centros educativos que se toman como referentes pertenecen a un ámbito urbano, con una ratio de unos 20 alumnos

por clase y una totalidad de 2 líneas por curso o nivel, por lo tanto nos será más sencillo contrastar los resultados obtenidos, al tratar con dos realidades educativas (dentro de las posibles diferencias socioculturales que puedan tener) semejantes.

A continuación, es imperativo anotar que la justificación de la elección de ambos centros fue realizada con la curiosidad de constatar cómo dos realidades, tan semejantes (educativamente hablando) pero tan distintas a la vez, en función del entorno que las rodea, pueden influir en la adquisición de la tipología de léxico en el alumnado estudiado.

Además, los participantes fueron seleccionados en función del nivel educativo (se escogió el último curso de cada ciclo educativo) para así lograr conocer cómo acaba el alumnado cada etapa de las que consta la EP en relación con el uso de la lengua española y, por ende, de su lengua materna. Cabe destacar que todos los estudiantes son de origen español.

Finalmente, podríamos decir que la relevancia que o el papel que reside en los participantes de este estudio en los resultados del mismo son cuanto menos esencial, ya que mediante las respuestas obtenidas se podrá llevar a cabo la discusión y futura conclusión en las que se entrelaza todo el marco teórico con la nueva información alcanzada con el cuestionario

4.3. Instrumentos

Una vez determinados los participantes del estudio, consideramos esencial ahondar algo más sobre el conocimiento demográfico de los estudiantes (conocimientos sociales del entorno y del alumnado). Tal y como mencionábamos superficialmente en el apartado anterior, el alumnado seleccionado pertenece a dos realidades bastante parecidas (escuelas en ámbito urbano, familias con un nivel socioeconómico medio-alto, de origen español), lo que nos facilita el posterior análisis de los resultados.

Es imprescindible denotar los instrumentos que emplearemos posteriormente con el objetivo de obtener de ahí el mayor número de conclusiones pertinentes sobre la temática a tratar. Para ello será preciso explicar una breve descripción del instrumento, una justificación de su elección, su validación, el procedimiento de aplicación, el análisis de los datos y, en último lugar, las limitaciones de los mismos.

Para comenzar, el análisis del estudio se hará en base a los resultados obtenidos de un cuestionario de autoría propia (véase Anexo I), el cual consta de 18 preguntas las cuales se distribuyen de la siguiente forma; Preguntas de la 1º a la 6º; Son aquellas relativas a evaluar el léxico del alumnado, preguntas de la 7º a la 16º; Utilizadas para comprobar cómo sobre todo

la cultura de la región en sí, influye no solamente en el léxico del alumnado, sino en el estilo de vida, así como costumbres, pregunta 17: Estudiará si el ambiente sociocultural también influye en algunas nociones de cultura general y pregunta 18: Se corroborará si el alumnado también hace uso de anglicismos o no. A continuación se puede observar la estructura detallada del mismo:

Se ha escogido esta tipología de instrumento ya que es la manera más factible que permite analizar los resultados con mayor eficacia, precisión y objetividad. En cuanto a la viabilidad del mismo, es lo suficientemente claro como para que cualquier alumno de EP pueda cumplimentarlo sin ningún problema de comprensión, aunque, en el hipotético caso de que lo hubiese, veo preciso destacar que la actividad se llevará a cabo con supervisión de un docente.

Retomando la idea precedente, la encuesta se realizará a primera hora de la mañana, dado que es la franja horaria en la que el alumnado disfruta de una atención más focalizada. Para llenarla se prestará al estudiantado media hora en la que el docente que se encuentre en ese momento con ellos, les leerá en voz alta las preguntas previamente para una mejor comprensión y evitar las posibles confusiones.

En último lugar, y sobre las limitaciones de este instrumento, es cierto que la muestra que se va a analizar posteriormente es relativamente pequeña y perteneciente a dos ciudades distintas únicamente. Para ser lo más precisos posible y obtener, por ende, unos resultados más fiables, sería, por lo tanto, necesario, abarcar un número de participantes mayor y de más dos provincias únicamente.

5. RESULTADOS

Tras haber realizado el cuestionario previamente mencionado, nos disponemos a analizar los resultados obtenidos en el mismo. Para una mejor comprensión de éstos, la presente interpretación se llevará a cabo comparando las respuestas obtenidas tanto en el centro educativo de Almería como en el de Gran Canaria, en función del nivel en el que nos encontremos (2º, 4º o 6º), dado que para lograr entender el porqué de muchas contestaciones, es necesario situarnos en la etapa vital, que tanto influye en la personalidad, así como en la madurez del alumno en concreto.

Tras haber realizado el cuestionario previamente mencionado, nos disponemos a analizar los resultados obtenidos en el mismo. Para una mejor comprensión de éstos, la presente interpretación se llevará a cabo comparando las respuestas obtenidas tanto en el centro edu-

tivo de Almería como en el de Gran Canaria, en función del nivel en el que nos encontramos (2º, 4º o 6º), dado que para lograr entender el porqué de muchas contestaciones, es necesario situarnos en la etapa vital, que tanto influye en la personalidad, así como en la madurez del alumno en concreto.

Sin más dilación, nos centraremos en las dos clases de 2º de EP que se entrevistaron, en primer lugar en el centro educativo proveniente de Almería. Por un lado, observamos cómo, en las preguntas referidas a evaluar el léxico del alumnado, las opciones con mayor número de elección, son aquellas referidas a un vocabulario más básico y cotidiano, además de desechar por completo aquellas respuestas con expresiones propias de la jerga canaria.

A continuación, en aquellas utilizadas para comprobar cómo la cultura y el entorno geográfico de la región influyen en la forma de ver la vida del estudiantado y de sus costumbres, obtenemos respuestas de lo más clarificadoras. Por un lado, los niños prefieren, por mayoría absoluta, festividades con gran arraigo en la comunidad andaluza, como es la feria. También es llamativo cómo, en la pregunta nº 8, la clase, casi en su totalidad, relaciona la imagen con el desierto, puesto que nos encontramos en la única provincia europea con un paisaje de esta tipología. Por otra parte, en lo referido a la gastronomía (pregunta nº 9), los alumnos coinciden en que las migas (plato tradicional del levante almeriense) es el plato más apetecible, afirmando además, desconocer por completo de qué se trataba la opción a de esa misma cuestión (*papas arrugás*).

Seguidamente, en otras preguntas como la nº 10 y 11, la opción b (términos propios del léxico canario) es igualmente marginada, dando a entender que, una vez más, estos niños desconocen por completo los vocablos o expresiones propias de las Islas Canarias. También es notorio ver cómo en la pregunta nº 12, un alto porcentaje relaciona la imagen con el flamenco, es decir, afinan bastante en lo representativo de la imagen, en lugar de otorgarle una denominación más genérica (como la opción c: *bailarina*).

Finalmente, en las dos últimas preguntas constatamos cómo desconocen casi por completo el título de la obra de arte que se les presenta, debido a su temprana edad y escasa formación al respecto y, la alta presencia de anglicismos al utilizar con más frecuencia el término *sandwich* en lugar de bocadillo o un equivalente español (pregunta nº 18).

Si nos dirigimos a las respuestas recolectadas por niños de la misma edad y curso educativo, pero de diferente región (Gran Canaria) vemos cómo algunas de las respuestas son bastante parecidas, como aquellas pertenecientes a las preguntas nº 13, 14, 15, 16, 17 y 18 pero hay otras que difieren por completo con el alumnado almeriense.

Son, por ejemplo, aquellas destinadas a evaluar el léxico del alumnado, donde aquí podríamos decir que prácticamente por unanimidad, todos emplean vocablos propios de esta región, llegando incluso a extrañar de que otras personas pudiesen hacer uso de otras palabras o expresiones para referirse a lo mismo, como es el caso de *tenderete*, *guagua* o *triscón*.

También percibimos diferencias claras en las respuestas dirigidas a evaluar cómo la situación geográfica influye no solamente en el léxico, sino también en las tradiciones. Es así como aquí, la gran mayoría elige el carnaval como efeméride favorita, las *papas arrugás* como plato selecto o las dunas como representación de la imagen de la pregunta nº 8. Por si fuera poco significativo, mayoritariamente, este conjunto de niños con respecto a la cuestión nº 12, eligió la opción más genérica (opción c: *bailarina*), puesto que no lo asociaban con otra cosa más allá de lo explícitamente mostrado.

Continuando con el alumnado de 4º de EP de Almería, vemos como las preguntas referidas al primer bloque, realizadas para evaluar el léxico, se diferencian poco de sus compañeros de 2º, es decir, desechan por completo términos canarios, y el resto de elecciones suelen estar repartidas entre las demás opciones genéricas, sin obtener nada significativo aquí.

En cuanto al segundo bloque de preguntas mencionado, vuelven a ganar de manera asombrosa algunas opciones concretas como la feria en cuanto a fiesta predilecta, las migas como plato culinario estrella, o Andalucía como la representación máxima de la pregunta nº 12. Sin embargo, en la penúltima cuestión, ya son más numerosas las respuestas pertenecientes a *Meninas*, dado que el nivel educativo en el que se encuentran les ha instruido mínimamente en el tema como para que sepan identificar una pintura tan representativa.

Continuando con 4º de EP de Gran Canaria, vemos cómo, al igual que ocurre con 2º y 4º de Almería, éstos no se diferencian demasiado entre sus compañeros más pequeños, a excepción clara está, de algunas cuestiones que veremos a continuación. Por un lado, como hemos mencionado con anterioridad, el primer bloque de preguntas es bastante semejante al obtenido en 2º, sin ninguna variación notoria.

Lo mismo ocurre con el segundo bloque, donde podemos ver cómo los términos propios canarios salen de nuevo ganadores absolutos. Y vuelven a ser las dos últimas preguntas en las que obtenemos resultado más esclarecedores, ya que, a diferencia de los alumnos de Almería de su mismo nivel, éstos desconocen casi en su totalidad que el cuadro representado en la pregunta nº 17 sea *Las Meninas*, decantándose así más por la opción c, la cual es más genérica (arte). Por último, aquí también se presencia un alto porcentaje del arraigo del anglicismo

sandwich. Mencionar también que, al igual que en el alumnado de 2º de ambas regiones, en el de 4º también coinciden bastante los resultados obtenidos en las preguntas nº 13, 14, 15 y 16.

Así pues, nos dirigimos al curso más alto de EP (6º), concretamente al entrevistado de Almería, donde las respuestas son bastante similares a las de 4º de su misma región y donde pocas más conclusiones podemos obtener más allá de las ya mencionadas. Si es cierto que, debido a su alto nivel académico, dentro de la EP, la mayoría de la clase conoce con total seguridad el título del cuadro *Las Meninas*.

Si nos trasladamos a 6º de EP de Gran Canaria, vemos cómo los resultados, al igual que en Almería, varían poco con los obtenidos en 4º de su misma región. En cuanto a las cuestiones referidas al léxico del alumnado, no cabe la menor duda de que la jerga canaria está bastante arraigada en la población de allí, desde bien pequeños hasta más adultos. Además, el entorno que rodea al estudiantado, hace que la gastronomía sea muy específica, así como los accidentes geográficos que caracterizan a la zona (por ej. las dunas de Maspalomas).

En conclusión de este punto, es necesario hacer una breve recapitulación de todos los resultados obtenidos, puesto que a pesar de que las respuestas de los tres niveles educativos son bastante parecidas dentro de la misma región (a excepción de algún aspecto concreto), cambian de una forma bastante notoria con otras más alejadas (véase aquí el ejemplo entre Almería y Gran Canaria).

Sin embargo, hay un aspecto en el que se coincide sin distinción de edad ni origen, y son aquellas cuestiones relegadas a la educación en valores, las actividades que más gusta llevar a cabo en sus tiempos libres de recreo (lo que también es indicio de cómo se desarrolla la destreza social en los niños), así como la valía de los testimonios de los más mayores y que nos ayudan a preservar la memoria y transmitir valores y tradiciones.

Destacamos que los datos recogidos no presentan anomalías significativas en cuestiones de edad, género ni origen cultural (como ya hemos comentado en reiteradas ocasiones todo el alumnado es de origen español). Por lo tanto, con los resultados detallados en este apartado se consigue una visión clara sobre lo acontecido durante el estudio de caso.

6. DISCUSIÓN

Llegados a este punto percibimos cómo a partir de un cuestionario realizado a tres niveles educativos de dos ciudades distintas se hallan multitud de inferencias a partir de lo que ya

suponíamos mediante la observación, la lectura e investigación en la temática a tratar o, simplemente, de las suposiciones personales. Es por ello que es imperativo analizar y comparar lo visto anteriormente en el marco teórico con lo obtenido en el ejercicio práctico.

En primer lugar, tal y como afirma Puac (2022), es una evidencia que la adquisición del léxico en la infancia (etapa en la cual nos estamos centrando para elaborar este trabajo) es condicionada por multitud de factores tanto internos como externos al propio niño, que, posteriormente conlleva unas consecuencias tanto positivas como negativas que producen una evolución u otra en el lenguaje del menor.

Pero ésta también se ve afectada por otros asuntos de distinta índole como puede ser el sistema educativo o la aptitud del docente encargado de instruir a la clase, así como la sobreexposición a las nuevas tecnologías que, haciendo un buen uso de las mismas pueden conllevar una mejora notable y un desarrollo del lenguaje bastante notorio o, por el contrario, excedente el tiempo de uso recomendado un retraso notable en el mismo (Trenas, 2009).

Habiendo clarificado eso, y focalizando más la atención sobre el ejercicio práctico llevado a cabo en el presente trabajo, es necesario advertir que los resultados han sido cuanto menos ilustrativos sobre la diferencia del léxico en función del ambiente sociocultural del alumnado en cuestión y cómo, niños que provienen del mismo país, con unas características similares en cuanto a recursos económicos, situación familiar, y otros aspectos sociales, poseen jergas tan diferenciadas, así como preferencias en el ámbito gastronómico o todo lo referido al tiempo libre o efemérides. Por esta razón, se hará una comparación entre los resultados obtenidos con toda aquella teoría que ya se conoce.

Por un lado es evidente que algunos términos utilizados en las diferentes opciones que se ofrecían en el cuestionario son propios de una región u otra, y, efectivamente los resultados no defraudan, en el caso de Almería, se decantan por expresiones o vocablos más generales obviando por completo aquellos pertenecientes al dialecto canario. Sin embargo en Gran Canaria no hay lugar a segundas opciones, en la gran mayoría de los entrevistados se percibe una predilección por el lenguaje propio de su región.

Pero tal y como venimos reiterando en distintas ocasiones, la construcción y consolidación del léxico infantil no depende únicamente del uso de la lengua en sí, sino también la localización geográfica, costumbres, cultura y gastronomía que ayudan a establecer o incentivar unos gustos específicos que conllevan a distintas formas de entender la vida y las relaciones entre sus iguales (Aparici Aznar & Igualada, 2018).

Es por ello que, después de haber indagado en las distintas teorías del lenguaje, así como la repercusión académica que conllevan más tarde, y, por supuesto, haber analizado detenidamente los resultados, nos planteamos el interrogante de, hasta qué punto los docentes tienen la capacidad de modificar o rectificar el lenguaje de los alumnos, ya que venimos viendo numerosos ejemplos en los que es prácticamente imposible hacerles cambiar de denominación a un objeto concreto para el cual ya han adquirido un vocablo específico (Véase *guagua* en el caso de autobús).

Por último, es por ello que, cuando a los docentes se nos plantea dicha problemática, en lugar de intentar por todos los medios corregir al alumnado con el fin de que acabe empleando un léxico y, por ende, un lenguaje mucho más neutro (ya que muchos lo consideran más correcto), deberíamos potenciar, dentro de la adecuación lingüística, el uso de vocablos y expresiones propias de cada región y estudiar cómo el ambiente influye en su adquisición y posterior desarrollo.

Por este motivo la preservación del lenguaje autóctono de cada región es esencial para la preservación cultural, la conexión con la comunidad, facilitando así una mayor comprensión y respeto hacia sus orígenes, desarrollo lingüístico y cognitivo, dado que el uso simultáneo del lenguaje dominante con el autóctono posee prácticamente los mismos beneficios neurológicos que el hablar con fluidez dos idiomas diferentes, y, en último lugar, fomentar la inclusión y la diversidad lingüística.

7. CONCLUSIÓN

Tras haber analizado minuciosamente todos y cada uno de los aspectos lingüísticos y sociales a tener en cuenta en este proyecto, obtenemos una serie de conclusiones producto de entrelazar la teoría expuesta en los primeros puntos del mismo con el producto final del estudio realizado a niños de las diferentes etapas de EP pertenecientes a dos ciudades y contextos bastante diferenciados entre sí, tanto por motivos geográficos como por otros de índole más personal o social.

En primer lugar, tal y como comentábamos en el punto 4.1, existen multiplicidad de teorías que avalan las diferentes vías por las que se adquiere el léxico en la infancia, con lo cual, y haciendo hincapié en lo que nos concierne, una vez más se ratifica la valía y su posterior determinación en el lenguaje que adquieran y desarrollen un conjunto de niños u otro en función del lugar físico en el que crezcan.

Es por ello que observamos cómo el grado de formación académica que dispongan los familiares del menor, la presencia de ciertas actitudes sociales, o incluso vicios lingüísticos, hacen que la visión del estudiante se vea afectada parcial o totalmente consiguiendo, un repertorio léxico ciertamente amplio y adecuado o, por el contrario, algo escaso, con multitud de errores ortográficos y gramaticales o términos malsonantes inclusive.

Seguidamente, y dejando un poco de lado la influencia del ambiente sociocultural en el léxico del alumnado, hemos corroborado igualmente, que la función de la escuela, así como la de los docentes que se encuentren al cargo de los niños, es primordial. Dado que unos conocimientos y destrezas que permitan al maestro saber integrar la competencia sociocultural en la competencia lingüística, es decir, encontrar el equilibrio entre adaptar los contenidos lingüísticos al contexto social del alumnado y no pasar desapercibido ningún error perteneciente a este ámbito, es toda una maestría que también repercute en el lenguaje infantil.

Finalmente, también hemos visto cómo y cada vez más en aumento, las nuevas tecnologías juegan un papel crucial en la jerga del alumnado. Esto no quiere decir que se empleen términos propios de un tecnicismo exorbitado, sino palabras que en la actualidad se utilizan con más frecuencia en redes sociales, o expresiones que en otras circunstancias sería prácticamente imposible que el alumnado propio de un lugar concreto las supiese, se han incorporado a su lenguaje más cotidiano con una naturalidad fascinante.

8. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN

Finalmente, y una vez concluidas todas las secciones de este proyecto, es necesario aclarar que, a pesar de habernos centrado en una temática en concreto, y haber ahondado todo lo que ha sido posible, cierto es que no deja de tratarse de un campo amplísimo con una envergadura capaz de analizar cientos de contextos y variables distintas, lo que conlleva a aclarar que, a pesar de ser el título que da nombre a este trabajo *Influencia del ambiente sociocultural en el léxico del alumnado de Educación Primaria*, se han estudiado simplemente dos contextos diferentes, por lo cual, nos limita a la hora de establecer conclusiones y esclarecer resultados.

Por esta razón es importante ser conscientes de que, cuando nos disponemos a analizar secciones o temáticas con tantísimas variables, es prácticamente imposible llegar a esclarecer todos los motivos que incentivan el diferente uso del léxico en función de todos y cada uno de los distintos contextos socioculturales existentes en España. Esto se debe a que nos encontramos en un país con una interculturalidad y variedad cultural en todas sus vertientes asombrosa.

Es así como, debido a la generalización limitada, el tamaño de la muestra, el sesgo cultural, las variables no controladas, los instrumentos de medición, la dificultad para establecer causalidad, las limitaciones del diseño del estudio, los contextos educativos específicos, la interpretación de los resultados y, por último, los recursos y el tiempo limitado para confeccionar el presente trabajo, hacen que este estudio sea, ciertamente limitado.

Sin embargo, y con la visión puesta en el futuro y en las posibles investigaciones que puedan darse partiendo de este proyecto como base, se proponen algunos aspectos con la finalidad de ampliar y abarcar más aspectos socioculturales del muestreo elegido y así, tal y como venimos diciendo con anterioridad, ser más fieles a la realidad actual.

Para ello sería conveniente una ampliación geográfica, realizar estudios longitudinales donde se examine cómo evoluciona el léxico del alumnado a lo largo del tiempo no únicamente en un momento concreto, intervenciones educativas, utilizar tecnología y análisis de datos para explorar patrones más complejos, llevar a cabo una colaboración interdisciplinaria con expertos de otros ámbitos (psicólogos, sociólogos, lingüistas, etc), desarrollo de herramientas educativas, analizar una influencia léxica intergeneracional, etc.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, F. F. M., & Lech, G. (2022). Perspectiva transdisciplinaria en la metodología de la investigación social. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(Especial 2), 97-109.
- Aparici Aznar, M., & Igualada, A. (2018). *El desarrollo del lenguaje y la comunicación en la infancia*. Falta editorial
- Ayora Esteban, M. D. C. (2017). La competencia sociolingüística y los componentes culturales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del español en un contexto de submersión lingüística. *Pragmalingüística*, 25, 31-49.
- Doncel, S. P. (2020). La interculturalidad y la competencia sociocultural en el aula de EL2 para inmigrantes. E-eleando: *Ele en Red: serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE*, (18), 1-100.
- Esquivel, W. E. V., & Azahuanche, M. Á. P. (2021). Las competencias comunicativas como factor fundamental para el desarrollo social. Polo del Conocimiento: *Revista científico-profesional*, 6(3), 433-456.
- Herrán, A. & Fortunato, I. (2017). La clave de la educación no está en las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). *Acta Scientiarum. Education*, 39(3), 311-317.

- León Carrión, J. (2002). Redes neuronales artificiales y la teoría neuropsicológica de Luria. *Revista Española de Neuropsicología*, 4(2-3), 168-178.
- Madrid, D. (2010). “El contexto social del alumnado y su relación con el rendimiento en lengua extranjera”, en M. Falces, E. Hidalgo, J. Santana y S. Valera (eds.). *Para, por y sobre Luis Quereda*. Granada: Editorial Universidad de Granada, pp. 519-533.
- Madariaga, J. M., Huguet, A., & Lapresta, C. (2013). ACTITUD, PRESIÓN SOCIAL Y EDUCACIÓN INCLUSIVA EN AULAS CON DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y CULTURAL. *Educación XXI*, 16(1), 305-327.
- Martínez, A. C., & García, M. E. C. (2020). Desarrollo del lenguaje y el uso de las TIC en escuelas infantiles: percepción de los docentes. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(2), 71-86.
- Puac, J. L. A. (2022). Neurociencias del lenguaje y su influencia en el desarrollo cognitivo. *Revista Académica CUNZAC*, 5(2), 73-80.
- Quiroga Méndez, M. P., (2011). El Impacto de las Nuevas Tecnologías y las Nuevas Formas de Relación en el Desarrollo. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 17(2), 147-161.
- Ramírez Gómez, V. M. (2021). *El lenguaje oral y su influencia en la comprensión y expresión en niños de educación inicial*. Trabajo Fin de Licenciatura. Universidad de Machala.
- Rodrigo, T., & Prados, J. (2003). Aprendizaje asociativo y aprendizaje espacial: historia de una línea de investigación (1981-2001). *Investigación contemporánea en aprendizaje asociativo. La aproximación México-España*, 7-21.
- Salzmann, T. (2017). El desarrollo de la identidad en niños y las interrelaciones con lenguaje y comunicación. *Cultura y representaciones sociales*, 12(23), 101-132.
- Sapir, E. (2023). *Selected writings of Edward Sapir in language, culture and personality*. Univ of California Press.
- Santiuste Bermejo, V. (1990). Teoría del lenguaje: implicaciones educativas. *Revista complutense de educación*.
- Trenas, F. R. (2009). Aprendizaje significativo y constructivismo. *Temas para la educación*, 8, 56.
- Vargas-Rubilar, J., & Arán-Filippetti, V. (2014). Importancia de la parentalidad para el desarrollo cognitivo infantil: una revisión teórica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 171-186.

ANEXO I

CURSO:

LUGAR DE NACIMIENTO:

CIUDAD DONDE VIVES ACTUALMENTE:

1. ¿Qué significa para tí la palabra *taco*?
A) Palabrota
B) Plato mexicano
C) Otro significado / Indiferente

2. ¿Cómo llamas a la Coca Cola / Fanta / Nestea?
A) Gaseosa
B) Refresco
C) Soda

3. ¿Qué palabras o expresiones sueles usar cuando has tenido una fuerte discusión con alguien?
A) ¡Estoy harto! ¡No aguento más!
B) ¡Eres tonto? ¡Déjame en paz!
C) *Perdona, pero me siento un poco incómodo por lo que acaba de pasar.*

4. ¿Qué palabras o expresiones usas para saludar a tus amigos y familiares?
A) ¡Hola! ¿Qué tal?
B) ¿Cómo andas?
C) *Ey ¿qué pasa?*

5. ¿Cómo te despides de alguien después de haber estado hablando un tiempo con él / ella?
A) ¡Adiós, nos vemos pronto!
B) ¡Bueno!
C) *Hasta la próxima, que tengas un buen día.*

6. ¿Qué palabras o expresiones sueles utilizar cuando tienes mucha hambre?
A) ¡Quiero comer ya!
B) *Tengo un triscón que me muero*
C) ¡Me muero de hambre!

7. ¿Cuál de las siguientes festividades es la que más disfrutas?
A) Navidad
B) Semana Santa
C) Carnaval
D) Feria

8. ¿A qué te recuerda un paisaje arenoso?
A) A la playa
B) Al desierto
C) A unas dunas (*Las dunas son acumulaciones de arena que se forman en áreas desérticas, costeras o en zonas donde hay vientos fuertes que transportan y depositan arena*)

9. De todos los platos que se muestran a continuación, ¿Cuál es tu favorito?

- A) Papas arrugás
- B) Migas
- C) Gazpacho

10. ¿Qué palabras utilizas para describir una reunión de gente disfrutando de una comida?

- A) Fiesta
- B) Tenderete
- C) Comida familiar

11. ¿Cómo llamas al medio de transporte que estaciona en la parada en la que está escrita la palabra BUS?

- A) Autobús
- B) Guagua
- C) Transporte público

12. Para tí, ¿Qué es lo que se quiere representar cuando visualizas a una bailaora de flamenco?

- A) Flamenco
- B) Andalucía
- C) Bailarina

13. Al pensar en juegos o actividades que realizas en el patio de recreo ¿Qué es lo primero en lo que piensas?

- A) Juegos tradicionales (*Escondite, saltar a la cuerda, pilla - pilla, etc.*)
- B) Deportes o juegos de equipo (*Fútbol, baloncesto, voleibol, balonmano, etc.*)
- C) Actividades creativas (*Manualidades, Hula - Hoop, dibujar con tizas en el suelo, etc.*)

14. ¿Cuál suele ser tu comportamiento en una cena familiar?

- A) Comer solo en la habitación.
- B) Compartir la comida con otros miembros de la familia.
- C) No hablar durante la cena.

15. ¿Qué sueles hacer cuando una persona mayor entra en la misma habitación en la que tú estás?

- A) Continuar con lo que están haciendo sin prestar atención.
- B) Ponerse de pie como señal de respeto.
- C) Gritar para llamar su atención.

16. ¿Para qué crees que sirven las anécdotas o historias familiares que te cuentan tus abuelos?

- A) No tienen importancia en absoluto.
- B) Ayudan a preservar la memoria y transmitir valores y tradiciones.
- C) Para pasar un rato divertido mientras me la cuentan.

17. ¿Qué es lo primero que piensas al escuchar la palabra *Velázquez*?

- A) Cuadro
- B) Las Meninas
- C) Arte

18. ¿Cómo te refieres al alimento en el que ponemos algo de embutido entre dos panes?

- A) Bocadillo
- B) Sandwich
- C) Otro

Análisis de los planes para la prevención, seguimiento y control del absentismo y el abandono escolar, y respuesta educativa, en la Región de Murcia

Enviado: 29 de enero de 2025 / Aceptado: 5 de febrero de 2025 / Publicado: 31 de julio de 2025

ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS

Universidad de Murcia, España.

andreses@um.es

 0000-0001-7699-1240

JUAN JOSÉ HERNÁNDEZ INFANTE

Universidad de Murcia, España.

jjhi1@um.es

DOI 10.24310/ijne.15.2025.21239

RESUMEN

El presente artículo se centra en la descripción de los dos primeros planes de prevención, seguimiento y control del absentismo y abandono escolar en la Región de Murcia, además de analizar su impacto en las tasas de absentismo y abandono escolar durante los períodos establecidos en cada uno de ellos (2010-2013) y (2014-2016), ampliando un último periodo comprendido entre los años 2017-2023. Todo ello, a través de los datos recogidos en las Encuestas de Población de Activa (EPA) del Instituto Nacional de Estadística (INE) y el Ministerio de Educación y Formación Profesional. Asimismo, se presentan otros programas y medidas implementadas para abordar esta problemática y disminuir esta situación de absentismo y abandono educativo temprano, y que continúan activos en la actualidad en la Región, destacando la creación del III Plan Regional para la Prevención e Intervención en Absentismo Escolar y Reducción del Abandono Educativo Temprano en la Comunidad Autónoma de la

ABSTRACT

Analysis of Preventive Plans for Absenteeism and School Dropout in the Region of Murcia

This article focuses on the description of the first two plans for the prevention, monitoring and control of absenteeism and school dropout in the Region of Murcia, in addition to analysing their impact on the rates of absenteeism and school dropout during the periods established in each of them (2010-2013) and (2014-2016), extending a final period between 2017-2023. All of this is based on the data collected in the Economically Active Population Surveys (EPA) of the National Statistics Institute (INE) and the Ministry of Education and Vocational Training. Likewise, other programmes and measures implemented to tackle this problem and reduce this situation of absenteeism and early school leaving, which are still active in the Region, are also presented, highlighting the creation of the III Regional Plan for the Prevention and Intervention in School Absenteeism and Reduction of Early School



Región de Murcia, para el periodo 2024-2028 así como, la exposición de estrategias que podrían facilitar el logro de reducir estas tasas y contribuir a una mejora de la realidad educativa de la Región.

Palabras clave: absentismo escolar, abandono escolar, programas de prevención, mejora educativa.

Leaving in the Autonomous Community of the Region of Murcia, for the period 2024-2028, as well as the presentation of strategies that could facilitate the achievement of reducing these rates and contribute to an improvement in the educational reality of the Region. .

Key words: school absenteeism, school dropout, prevention programs, educational improvement.

1. INTRODUCCIÓN

Si se plantea encontrar o determinar una característica común que defina al alumnado de cualquier aula o centro educativo, sin lugar a dudas sería la diversidad, ya que en todas las aulas confluye alumnado con diferencias en aspectos como la edad, capacidades, cultura, género, situación económica, etc., siendo cada uno de ellos único en su individualidad, y, por supuesto, todos con los mismos derechos. A nivel práctico, esta diversidad requiere una respuesta educativa que también debe ser variada y adaptada (Tomilson, 2001). Y este desafío al que se enfrentan los sistemas educativos actuales se traduce en proporcionar una educación de calidad para todo el alumnado, con el objetivo de favorecer su desarrollo integral y ampliar sus oportunidades de progreso, respondiendo así a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos por la Agenda 2030, en donde se prioriza a través del Objetivo 4 (ODS4) “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”.

Lo anterior, pone de relieve la importancia de contar con una visión educativa diseñada para atender las necesidades específicas, y cada vez más variadas, del alumnado (Ainscow, 2004; Blanco, 2006; Figueroa, Gutiérrez y Velázquez, 2017; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011). Para llegar a alcanzar esta visión, resulta necesario que el sistema educativo adopte el modelo de “Escuela Inclusiva”, donde todo el alumnado, independientemente de sus circunstancias, puedan tener la oportunidad de aprender y desarrollarse en un entorno educativo adaptado a sus necesidades individuales (Arnaiz y Guirao, 2015; Echeita y Duk, 2008). Esta educación inclusiva se entiende como un proceso que refuerza la capacidad de los sistemas educativos, de los centros escolares y de cada docente para responder a la diversidad del alumnado (Nistal Anta et al., 2024; Álvarez Molina y Rodríguez Pech, 2023; García y Castelao, 2023; López, 2021).

Sin embargo, para alcanzar los objetivos de la escuela inclusiva, hay algunos retos pendientes que se deben abordar de forma urgente, como son el del absentismo y el abandono es-

colar, una verdadera lacra educativa y social. En ese sentido, se entiende el absentismo escolar como la repetida ausencia del estudiante en el aula, lo que afecta de forma negativa a su ritmo de aprendizaje, generando desequilibrios en su progreso académico y aumentando su riesgo de fracaso escolar (García, 2013). Y expertos como Escarbajal y Navarro (2018), García (2013) y González (2006), caracterizaron como complejos y multifactoriales los fenómenos del abandono escolar, el fracaso escolar y la exclusión social, que, además, pueden generar situaciones de marginalidad en una sociedad que considera la educación como elemento indispensable para el bienestar individual y colectivo, haciendo que esta problemática no sólo abarque el ámbito educativo sino también se plantea como un desafío a nivel social. Por eso, en relación al absentismo y el abandono escolar, la atención a la diversidad exige un enfoque integral que contemple tanto aspectos académicos como emocionales y sociales.

Los estudios de los autores citados anteriormente permiten identificar diversos factores que podrían estar relacionados con el origen del absentismo escolar. Estos factores pueden manifestarse de forma aislada o en su conjunto, lo que subraya la necesidad de analizarlos para, de ese modo, implementar estrategias efectivas de prevención e intervención según cada caso. Así, a tenor de la clasificación establecida por el Programa para la Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar en el Municipio de Murcia (2014), es posible delimitar que el absentismo escolar puede estar impulsado por factores individuales, familiares, escolares y socioculturales.

El análisis de estos factores que generan absentismo y abandono escolar resulta clave para definir qué acciones pueden ser las más efectivas. Estas acciones pueden versar desde el trabajo directo con las familias para superar sus barreras y promover su compromiso con la educación, hasta intervenir en el centro educativo con enfoques que fomenten la motivación y aseguren la asistencia regular de los estudiantes en riesgo. De este modo, investigaciones como las de Pareja y Pedrosa (2009) y Escudero y Martínez (2012), resaltan el papel crucial de las instituciones educativas y la importancia de una formación adecuada y unas buenas prácticas docentes en la prevención. Asimismo, se requiere un enfoque integral que involucre a todos los actores sociales y educativos (Melandro, 2008), porque el alumnado que se enfrenta al absentismo y abandono escolar representa un grupo particular al que el sistema educativo debe ofrecer soluciones adecuadas. Esto implica crear un entorno escolar que responda a la diversidad de necesidades de todos los/as estudiantes, implementando medidas que vayan desde el propio alumno/a de forma individual hasta medidas hacia el centro educativo en su globalidad (González González, 2014). Además, es fundamental reconocer que cada estudiante en riesgo de abandono o que ya ha dejado sus estudios atraviesa situaciones distintas, y esta

variedad exige la implementación de medidas de “segunda oportunidad”, entendidas como alternativas educativas para aquellos jóvenes que se han desvinculado del sistema escolar tradicional para proporcionar la posibilidad de retomar sus estudios y mejorar sus oportunidades laborales y personales (McGregor & Mills, 2011).

En el caso de la Región de Murcia, las situaciones de absentismo y abandono escolar suponen problemas persistentes en el ámbito educativo y social. Por ello, y teniendo en consideración los principios que establece el artículo 2.1., del Decreto 359/2009, de 30 de octubre, que regula la atención a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, el propósito es asegurar el acceso y a su vez la permanencia del alumnado durante las etapas educativas obligatorias así como, fomentar su máximo desarrollo en el sistema educativo para alcanzar una formación integral. Esta normativa se traduce en la implementación de medidas para abordar los problemas de absentismo y abandono escolar, reflejando un firme compromiso con la mejora del sistema educativo. En su Capítulo IV, se establece que la Consejería competente en materia educativa tiene la responsabilidad de implementar planes, programas y medidas dirigidas a favorecer la permanencia del alumnado en el sistema educativo. De ahí que, a lo largo de este artículo, se analizarán los Planes Regionales de Prevención, seguimiento y Control del Absentismo y Abandono Escolar implementados en la Región de Murcia cumpliendo con lo establecido en el capítulo IV del Decreto 359/2009 así como, diversos programas que favorecen esta situación y el impacto que han generado en la disminución de las tasas de absentismo en la Región.

2. PRIMEROS PLANES REGIONALES PARA LA PREVENCIÓN, SEGUIMIENTO Y CONTROL DEL ABSENTISMO Y ABANDONO ESCOLAR EN LA REGIÓN DE MURCIA (2010-2016)

Ante la problemática surgida en relación a las altas tasas de absentismo y abandono escolar, la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia desarrolló el I Plan Regional para la Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo y Abandono Escolar (2010-2013) con el objetivo de abordar y prevenir este fenómeno. Este plan, que abordó aspectos fundamentales para prevenir y controlar el absentismo, estableció un marco normativo para reforzar el derecho a la educación y definió los conceptos clave relacionados con este fenómeno, como son los siguientes y que encontramos expuestos en la siguiente Tabla 1.

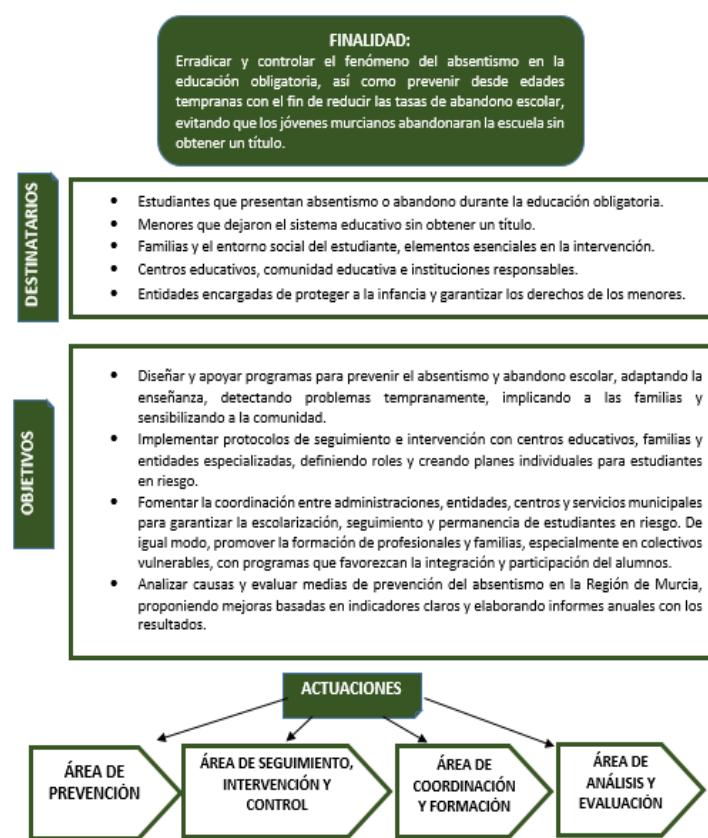
Tabla 1. Conceptos clave relacionados con el fenómeno del Absentismo y el Abandono Escolar

Concepto	Definición
Absentismo Escolar	Falta de asistencia frecuente y prolongada de estudiantes en edad de escolarización obligatoria, sin justificación, ya sea con el consentimiento de la familia o por decisión propia, lo que perjudica su desarrollo integral y rendimiento académico.
Abandono Escolar	Describe a aquellos menores que, estando en edad de escolarización obligatoria, abandonan el sistema educativo sin obtener un título y manifiestan su intención de no regresar.
Desescolarización	Situación en la que un menor en edad de escolarización obligatoria no está inscrito en ningún centro educativo.

Fuente: Acuerdo de 18 de junio de 2010, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el I Plan Regional de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo y Abandono Escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y elaboración propia.

A continuación, en la Figura 1 se analiza este I Plan Regional, destacando aquellos aspectos más importantes:

Figura 1. Finalidad, objetivos, destinatarios y áreas de actuación del I Plan Regional de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo y Abandono Escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. (2010-2013). Elaboración propia.



En relación con las áreas de trabajo descritas en la Figura 1 del I Plan Regional de Absentismo, destacan las siguientes medidas, llamadas actuaciones en los Planes siguientes Tabla 2:

Tabla 2. Medidas llevadas a cabo en relación a cada una de las áreas de trabajo establecidas en el I Plan Regional de Prevención, seguimiento y control del Absentismo y Abandono Escolar.

Áreas	Medidas
Prevención	Difusión del plan, campañas de sensibilización, información sobre recursos municipales, salud y formación; fomento de la motivación del alumnado, ocio saludable, adaptaciones curriculares, inclusión de minorías, planes de acogida, establecimiento de tutorías e instauración de FP a distancia.
Seguimiento, intervención y control	Creación de la Mesa Regional y Comisiones Municipales de Absentismo, protocolos de justificación de faltas, instauración de herramientas informáticas para el control, planes individuales de intervención, apoyo a familias, programas de refuerzo y segunda oportunidad y promoción de la formación a distancia y semipresencial.
Coordinación y formación	Reuniones anuales de coordinación entre servicios educativos y municipales, informes del alumnado al cambiar de etapa o centro, formación específica para profesionales, intercambio de experiencias y materiales y publicación de guías de apoyo
Análisis y evaluación	Ánalisis geográfico del absentismo en la Región de Murcia, así como por centro (intervenciones y resultados), diseño de indicadores para valorar los protocolos, evaluación general del plan y elaboración de memorias anuales.

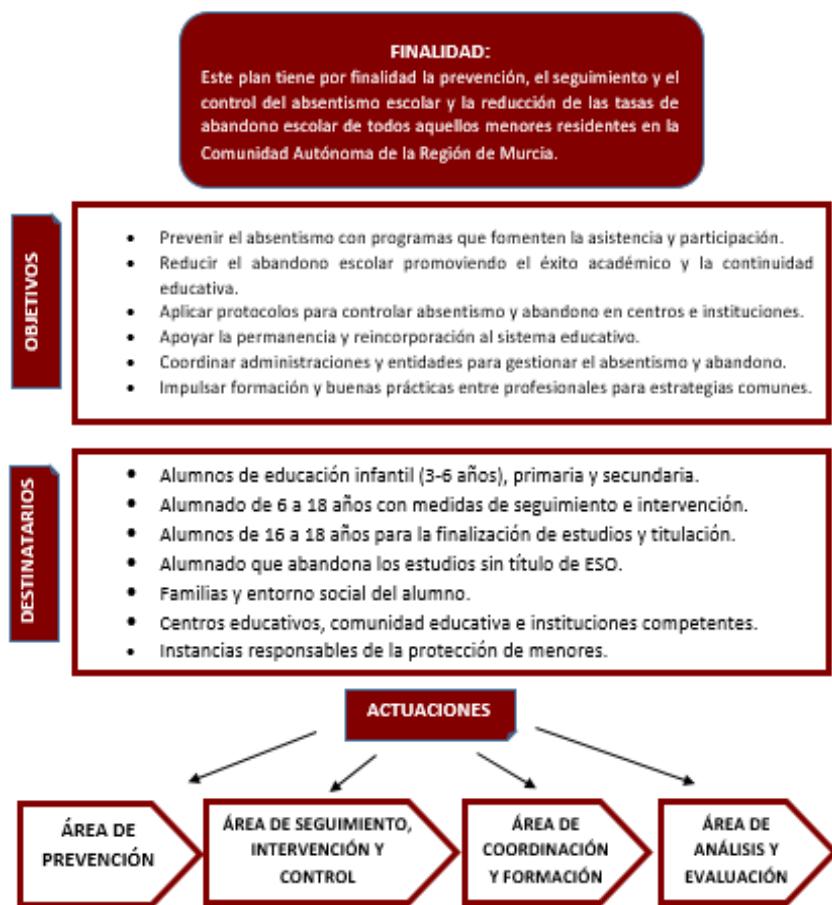
Fuente: Acuerdo de 18 de junio de 2010, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el I Plan Regional de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo y Abandono Escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y elaboración propia.

Es importante destacar, tal y como se ha mencionado, dentro de las medidas en el área de seguimiento, intervención y control, la creación de la Mesa Regional de Absentismo y Abandono Escolar, formalizada en un acuerdo de colaboración entre la Comunidad Autónoma, la Federación de Municipios, el Consejo General del Poder Judicial y el Ministerio Fiscal, en junio de 2010. Este órgano es clave para coordinar, consultar y planificar políticas públicas enfocadas en prevenir y controlar el absentismo y abandono escolar, asumiendo responsabilidades como las de asesorar y proponer acciones y programas, coordinar y evaluar iniciativas relacionadas con el absentismo y abandono escolar y asegurar el cumplimiento de los objetivos del Plan, promoviendo la colaboración entre instituciones.

De igual modo, el Programa Regional de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar y Reducción del Abandono Escolar (PRAE), regulado por la Orden de 26 de octubre de 2012, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia, enfatiza la coordinación interinstitucional para abordar estas problemáticas, destacando entre sus acciones clave, la planificación anual por parte de los centros educativos, la regulación de las funciones de los/as profesionales educativos y técnicos/as municipales, el desarrollo de protocolos de intervención y derivación, la creación de herramientas informáticas para registrar el control del absentismo, el control diario de asistencia y comunicación con las familias, y la elaboración de planes individualizados.

Por su parte, el II Plan Regional de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar y Abandono Escolar (2014-2016), profundizó en medidas previas que habían mostrado buenos resultados, y también incorporó nuevas iniciativas para reducir el absentismo y el abandono escolar, con la intención de mejorar la finalización de la educación secundaria obligatoria, así como la formación continua. Se mantuvieron algunas medidas consolidadas del I Plan, se ampliaron otras (ahora llamadas actuaciones) y se incorporaron nuevas estrategias para afrontar los retos a los que se tenía que enfrentar el sistema educativo. En la Figura 2 se analiza el II Plan, destacando aquellos aspectos más importantes:

Figura 2. Finalidad, objetivos, destinatarios y áreas de actuación del II Plan de Prevención Seguimiento y Control del Absentismo y Abandono Escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. (2014-2016). Elaboración propia.



Es necesario destacar con respecto a este II Plan que presentaba una ambiciosa línea de trabajo, que sus acciones desarrollaron de forma transversal (coordinando entidades educativas y sociales) y de forma vertical (desde Educación Infantil hasta Secundaria); implementando medidas para aumentar la titulación en ESO así como, para retener al alumnado en el sistema

educativo y facilitar la reincorporación de quienes lo dejaron sin titulación, reforzando la labor del PSC (Profesor/a de Servicios a la Comunidad) y de la policía local como figuras clave en la prevención y asistencia escolar, además de intensificar el control de faltas mediante protocolos de intervención y derivación y el establecimiento de un servicio de orientación para alumnado y asesoramiento docente, adaptado a las necesidades de cada centro.

De manera específica, y en relación con las áreas de trabajo descritas en la Figura 2 del II Plan Regional de Absentismo, destacan las siguientes actuaciones: Tabla 3.

Tabla 3. Actuaciones llevadas a cabo en relación a cada una de las áreas de trabajo establecidas en el II Plan Regional de Prevención, seguimiento y control del Absentismo y Abandono Escolar

Áreas	Actuaciones
Prevención	Priorización de las campañas informativas, creación de planes municipales y comisión específicas, promoción de buenas prácticas para la mejora del éxito escolar, implementación de planes de acogida y retorno, refuerzo de la labor docente y la colaboración de la policía local.
Seguimiento, intervención y control	Establecimiento de comisiones municipales y planes locales, implementación de sistemas informáticos para el control de faltas, protocolos de intervención y derivación entre instituciones garantizando así la participación de profesionales especializados.
Coordinación y formación	Fomento de la colaboración entre administraciones e instituciones, formación específica para profesionales y familias, intercambio de experiencias y materiales, publicación de guías y desarrollo de plataformas, portales y bancos de buenas prácticas.
Análisis y evaluación	Estudio del absentismo a través de comisiones municipales, diseño de indicadores para valorar la efectividad de protocolos y elaboración de una memoria anual que facilite la toma de decisiones y la mejora continua de las intervenciones.

Fuente: Acuerdo de 27 de septiembre de 2013, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el II Plan Regional de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo y Abandono Escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Consejería de Educación, Formación Profesional y Empleo. Elaboración propia.

Como se ha podido comprobar, estos planes fueron diseñados con el mismo objetivo: promover el desarrollo integral del alumnado en riesgo de abandono educativo a través de medidas y actuaciones que favorecieran su formación y el mayor éxito educativo posible, a través de su permanencia o reincorporación en el sistema educativo. Sin embargo, resulta esencial preguntarse si estas iniciativas han resultado suficientes para afrontar lo que este fenómeno implica. Por esta razón se valorará su impacto, analizando en qué medida han logrado disminuir las tasas de absentismo en la Región y han contribuido de manera efectiva a los objetivos planteados.

3. IMPACTO DE LOS PLANES REGIONALES EN LAS TASAS ABSENTISMO Y ABANDONO ESCOLAR EN LA REGIÓN DE MURCIA DURANTE LOS PERIODOS (2010-2013), (2014-2016) Y (2017-2023)

A continuación, se presenta un análisis de las tasas de absentismo y abandono escolar en la Región de Murcia, abarcando tres períodos concretos 2010-2013, 2014-2016 y 2017-2023, coincidiendo con los Planes Regionales para la Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo y Abandono Escolar en la Región de Murcia. Este análisis se ha llevado a cabo tomando como referencia los datos extraídos de las Encuestas de Población Activa (EPA) del Instituto Nacional de Estadística (INE), de los períodos mencionados, desglosando dichos datos (tasas) atendiendo al abandono temprano de la educación-formación en la Región de Murcia según nivel educativo alcanzado y sexo. El objetivo es comprobar la evolución de estas tasas y analizar la efectividad de las medidas y actuaciones implementadas, proporcionando una visión integral de los avances y desafíos en la lucha contra el absentismo y el abandono educativo en los últimos años.

Como se puede observar en los datos expuestos en la Tabla 4 (ver pág. sig.), la tasa de abandono temprano de la educación-formación en la Región de Murcia en el año 2010, mostró diferencias significativas según género y nivel de formación alcanzado. Según género se aprecia cómo los hombres presentaron una tasa de 39.02 %, mientras que en las mujeres fue menor, alcanzado el 30.04 %, lo que refleja que los hombres están más expuestos al abandono temprano en términos generales. En relación al nivel de formación, se observa que las mujeres, en comparación con los hombres, presentan una mayor tasa en relación al abandono temprano con una formación inferior a la 2^a etapa de ESO, contrastando este dato con el patrón global en que los hombres suelen presentar tasas de abandono más altas. Lo mismo sucede en el caso de abandono temprano con una formación de 2^a etapa de ESO y superior, lo que indica que, aunque el abandono es menor en este grupo, la brecha se invierte, con una mayor incidencia en las mujeres.

Continuando con el análisis de los datos expuestos en la Tabla 4, en el año 2011 se empezaba a visibilizar los resultados de la implementación del I Plan Regional. En términos generales, la tasa de abandono temprano fue del 30.03 % para ambos sexos. Al desglosar por género, se mantiene la tendencia de que los hombres presentaban una tasa de abandono más elevada (33.04 %) que las mujeres (27.07 %). En el análisis por nivel de formación, la tasa de abandono para ambos性es declara un ligero incremento con respecto al año 2010. Este aumento puede sugerir que las intervenciones para reducir el abandono en esta etapa quizás no

Tabla 4. Abandono temprano de la educación-formación en la Región de Murcia por nivel de formación, sexo y periodo (2010-2013).

Comunidad Autónoma	Sexo	Periodo (2010-2013)			
		2010	2011	2012	2013
Región de Murcia	Ambos sexos	34,92	30,03	26,93	26,34
	Hombre	39,02	33,04	32,47	30,59
	Mujer	30,04	27,07	21,04	21,79
Según nivel de formación en la Región de Murcia					
Inferior 2ª Etapa de ESO	Ambos sexos	31,04	33,12	32,59	31,37
	Hombre	29,05	30,02	32,59	29,18
	Mujer	34,49	36,81	32,57	34,31
2ª Etapa ESO y Superior	Ambos sexos	13,08	16,96	19,26	19,30
	Hombre	12,99	15,25	16,07	19,25
	Mujer	14,68	18,50	21,91	19,35

Fuente: Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa (INE).
Ministerio de Educación y Formación Profesional y elaboración propia.

fueron suficientes o no lograron el impacto deseado. En relación al abandono temprano con una formación inferior a la 2^a etapa de ESO es característico el aumento en el caso de las mujeres, lo que resulta significativo, ya que las mujeres, por lo general, presentaban tasas más bajas de abandono. De igual modo, la tasa de abandono con un nivel de formación a 2^a etapa de ESO y niveles superiores, aumentó en los dos casos, tanto en hombres como en mujeres, respecto al año 2010. Este incremento indica, que, aunque el abandono es menor en comparación con los niveles inferiores, existe un desafío creciente para retener a los estudiantes en estas etapas,

En el año 2012 la tasa de abandono temprano fue del 26.93 % para ambos sexos, marcando una disminución significativa respecto a los años anteriores. Este descenso es un indicador positivo y resulta significativa la paridad en la tasa de hombres y mujeres (32.59 %) en el nivel de formación inferior a 2^a etapa de ESO, lo que podría indicar que las barreras para continuar los estudios son comunes a ambos géneros. En el caso del abandono temprano con un nivel de formación de 2^a etapa de la ESO y superior, la tasa en los hombres era del 16.07 %, y en las mujeres un 21.91 %, lo que indica que aumentó con respecto a los dos años anteriores. De igual modo, las cifras sugieren que, a medida que el nivel educativo avanza, las mujeres enfrentan mayores desafíos para permanecer en el sistema educativo en comparación con los hombres.

Por último, en 2013, la tasa general de abandono temprano en la Región de Murcia fue del 26.34 % lo que representaba una ligera disminución en comparación el año anterior (2012) y un descenso significativo respecto a 2010. Este resultado refleja la continuidad de una tendencia positiva hacia la reducción del abandono escolar, posiblemente vinculada a las intervenciones realizadas con el I Plan Regional. Por sexo, las mujeres presentaban una tasa más baja (21.79 %) que los hombres (30.59 %), lo que consolida la brecha de género favorable a las mujeres en términos de retención educativa. Por nivel de formación, en relación a una formación inferior a la 2^a etapa de la ESO, los hombres mejoraron su desempeño, mientras que las mujeres experimentaron un ligero aumento. Con una formación de 2^a etapa de ESO y superior, la tasas de abandono en hombres (19.25 %) y en mujeres (19.35 %) fueron prácticamente similares y aun relativamente altas, indicando que tanto hombres como mujeres enfrentan desafíos similares para permanecer en estos niveles.

Tras el análisis realizado, se puede afirmar que se produjo un descenso continuo en la tasa global de abandono temprano, lo que supuso un indicador positivo, pero las cifras aún reflejaban unas elevadas tasas en niveles inferiores a la 2^a etapa de la ESO y los desafíos en niveles superiores sugerían la necesidad de mantener y reforzar las estrategias de intervención, aspecto a comprobar en los datos reflejados en la Tabla 5 en relación al impacto del II Plan Regional.

Tabla 5. Abandono temprano de la educación-formación en la Región de Murcia por nivel de formación, sexo y periodo (2014-2016).

Comunidad Autónoma	Sexo	Periodo (2014-2016)		
		2014	2015	2016
Región de Murcia	Ambos sexos	24.13	23.58	26.43
	Hombre	28.35	30.49	30.87
	Mujer	19.64	16.37	21.71
Según nivel de formación en la Región de Murcia				
Inferior 2 ^a Etapa de ESO	Ambos sexos	28.95	30.49	27.79
	Hombre	25.89	25.58	23.52
	Mujer	32.84	37.07	32.88
2 ^a Etapa ESO y Superior	Ambos sexos	16.78	17.30	13.17
	Hombre	15.23	13.84	8.65
	Mujer	18.10	20.05	17.28

Fuente: Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa (INE).
Ministerio de Educación y Formación Profesional. Elaboración propia.

En el año 2014, la tasa global de abandono temprano en la Región de Murcia fue del 24.13 %, marcando una disminución en comparación con 2013 (26.34 %). Aun así, la tasa general de abandono en hombres seguía siendo elevada (28.35 %), pero con tendencia a la baja, mientras que las mujeres continuaban presentando mejores resultados en términos de permanencia educativa. Sin embargo, las mujeres seguían presentando tasas más altas de abandono en niveles inferiores a la 2^a etapa de la ESO, mientras que los hombres mostraban una mejora en este nivel, aunque sus cifras aún eran preocupantes. Los niveles superiores reflejaban avances generalizados en la reducción del abandono en ambos géneros, además de reducirse también la brecha de género, pero continúa la necesidad de mejora en algunas áreas para alcanzar tasas óptimas.

En 2015, continuó la tendencia de reducción del abandono temprano, con avances significativos a nivel global. Sin embargo, los hombres registraron una tasa del 30.49 %, manteniéndose significativamente por encima de la media general, lo que sugiere barreras específicas que aún seguían afectando a este grupo, mientras que las mujeres, con un 16.37 % presentaban una brecha de género favorable. En relación al análisis por nivel de formación, las mujeres continuaban mostrando una tasa bastante elevada (37.07 %) de abandono con una formación inferior a 2^a etapa de ESO, en contraste los hombres, que experimentan una ligera mejora, aunque su tasa seguía siendo alta. En cuanto al abandono con un nivel de formación de 2^a etapa de ESO o superior, los hombres presentaban una tendencia positiva, aunque el incremento en la tasa de abandono de las mujeres en este nivel era preocupante, destacando la necesidad de abordar factores que las pudieran estar afectando de manera específica.

El año 2016 muestra un incremento (26.43 %) con respecto al 2015 (23.58 %), aunque una reducción significativa con respecto a 2010 (34.92 %), incremento que sucede del mismo modo tanto en hombres como en mujeres. En las tasas de abandono en niveles inferiores a 2^a etapa de ESO, aunque se observa una mejora general, se daba un estancamiento en la reducción de esta tasa en las mujeres, lo que sugería barreras sociales o culturales difíciles de superar. Sin embargo, la reducción de la tasa de abandono con un nivel de formación de 2^a etapa de ESO y superiores, reflejaba una mayor efectividad de las políticas dirigidas a la retención en etapas avanzadas de formación.

Tras el análisis realizado, con respecto al periodo correspondiente al II Plan Regional, se puede afirmar que, aunque se logran avances en algunos niveles, el aumento en la tasa global de abandono, especialmente en el año 2016, puede sugerir que las mejoras no fueron uniformes. Por otro lado, se observa que las mujeres enfrentaron mayores dificultades en algunos niveles, por lo que se hacía evidente la necesidad de estrategias específicas para abordar estas desigualdades. De igual modo, la reducción generalizada del abandono en niveles superiores puede demostrar que las políticas educativas y de orientación funcionaron mejor en esta etapa.

Tabla 6. Abandono temprano de la educación-formación en la Región de Murcia por nivel de formación, sexo y periodo (2017-2020).

Comunidad Autónoma	Sexo	Periodo (2017-2020)			
		2017	2018	2019	2020
Región de Murcia	Ambos sexos	23,05	24,06	22,64	18,56
	Hombre	22,76	30,78	28,49	22,39
	Mujer	23,36	16,70	16,32	14,47
Según nivel de formación en la Región de Murcia					
Inferior 2ª Etapa de ESO	Ambos sexos	26,24	23,73	24,77	22,14
	Hombre	21,75	19,97	19,11	18,96
	Mujer	31,37	28,47	32,19	26,35
2ª Etapa ESO y Superior	Ambos sexos	12,94	12,17	11,50	14,67
	Hombre	10,18	9,72	8,20	10,84
	Mujer	15,45	14,30	14,41	18,08

Fuente: Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa (INE).
Ministerio de Educación y Formación Profesional. Elaboración propia.

En la Tabla 6 se muestran los datos sobre las tasas de abandono temprano durante los años 2017, 2018, 2019 y 2020, período en el que continúan las actuaciones previstas durante el II Plan Regional.

El año 2017, mostró una disminución general en la tasa de abandono temprano de la educación respecto a años previos. De forma específica la tasa de abandono temprano fue del 23.05 %, representando una mejora continua con respecto a los datos de 2016 y 2015. Sin embargo, en el análisis por género, se comprueba que las mujeres superan ligeramente la de los hombres, lo que contrasta con la tendencia que había hasta el momento. En el análisis de los datos por nivel de formación inferior a 2ª etapa de ESO, a pesar de la mejora general, la mujeres enfrentan una tasa de abandono significativamente mayor (31.37 %), mientras que los hombres experimentan una reducción notable (21.75 %) con respecto al año anterior. Con un nivel de formación de 2ª etapa de ESO y superiores se dio una mejora en ambos géneros, aunque la tasa de mujeres sigue siendo más alta (15.45 %) en comparación con los hombres (10.18 %).

En 2018, los datos reflejan una ligera variación en las tasas de abandono temprano de la educación en comparación con 2017, con un aumento generalizado, pero con patrones que evidencian diferencias notables entre género y niveles de formación. En cuanto a nivel de formación inferior a 2ª etapa de ESO, los hombres presentaban una tasa de 19.97 %, mientras que

las mujeres un 28.47 %, y aunque ambos géneros mejoran en este nivel, la brecha sigue siendo notable, lo que sugiere que los esfuerzos están funcionando, pero las mujeres aún enfrentan desafíos específicos que limitan su permanencia. Con una formación de 2^a etapa de ESO y superiores, los datos mejoran, lo cual es alentador para ambos géneros, pero la brecha de género anteriormente mencionada persistía.

Durante el año 2019, los datos sobre el abandono temprano muestran una ligera mejora global en comparación con años anteriores. De forma específica, en hombres la tasa fue del 28.49 %, marcando una ligera mejora, así como en mujeres (16.32 %), con una tendencia positiva para este grupo. En el análisis por nivel de formación, los datos relacionados con una formación inferior a 2^a etapa de ESO, muestran una mejora en este nivel para ambos géneros, aunque las mujeres aún enfrentan una tasa alarmantemente alta, al igual que ocurre en niveles superiores, que aunque la mejora es notable, los hombres presentan una tasa de 8.20 %, mientras que las mujeres una tasa de 14.41 %, lo que resalta la necesidad de un enfoque equitativo e inclusivo.

Los datos del año 2020, muestran una disminución en comparación con años anteriores, siendo la tasa de abandono global de abandono temprano del 18.56 %, al igual que ocurre en la división por géneros. Sin embargo las mujeres continúan enfrentando tasas más altas de abandono en niveles inferiores (26.35 %) y superiores (18.08 %), mientras que los hombres lograban mejoras consistentes en ambos niveles, inferior (18.96 %) y superior (0.84 %). Aunque el año 2020, marcó un progreso alentador en la reducción del abandono temprano en la Región de Murcia, la persistencia de desigualdades de género, sugería la necesidad de intervenciones específicas y adaptadas.

Tabla 7. Abandono temprano de la educación-formación en la Región de Murcia por nivel de formación, sexo y periodo (2017-2023)

Comunidad Autónoma	Sexo	Periodo (2017-2023)		
		2021	2022	2023
Región de Murcia	Ambos sexos	16,63	18,44	19,22
	Hombre	20,88	23,55	22,11
	Mujer	11,99	12,85	15,97
Según nivel de formación en la Región de Murcia				
Inferior 2 ^a Etapa de ESO	Ambos sexos	22,89	21,91	21,66
	Hombre	19,51	17,99	16,17
	Mujer	26,92	26,83	28,81
2 ^a Etapa ESO y Superior	Ambos sexos	10,95	10,98	10,83
	Hombre	11,56	10,12	11,83
	Mujer	10,36	11,78	9,90

Fuente: Explotación de la variables educativas de la Encuesta de Población Activa (INE). Ministerio de Educación y Formación Profesional. Elaboración propia.

Al igual que los casos anteriores, en la Tabla 7 se muestran los datos de abandono temprano en la Región de Murcia, durante los años 2021, 2022 y 2023, continuando dentro del II Plan Regional. En el año 2021, los datos reflejan una disminución notable en comparación con años anteriores (16.63 %), alcanzando una de las tasas más bajas de la última década. Aunque las mujeres mantienen mejores tasas globales, su abandono en niveles inferiores (26.92 %), muestra un preocupante aumento. Por otro lado, los hombres continúan enfrentando tasas más altas en general, pero muestran avances en niveles inferiores (19.5 %). Sin embargo el abandono en la 2^a etapa de ESO y niveles superiores sigue mejorando, especialmente para las mujeres.

Durante el año 2022, se produce un ligero aumento en el abandono temprano en la Región de Murcia con respecto al año anterior, situándose en una tasa del 18.84 %, aumentando del mismo modo en la diferenciación por género, lo que provoca un punto de atención que podría sugerir factores externos que afectan el sistema educativo en general. Los datos de abandono con un nivel educativo inferior a 2^a etapa de ESO, exponen una ligera mejora en los hombres (17.99 %) y un incremento en las mujeres preocupante (26.83 %), consolidando una tendencia de vulnerabilidad en este nivel. En relación a un nivel educativo de 2^a etapa de ESO y superior, la tasa de abandono en hombres es significativamente mejor, mientras que las mujeres enfrentan un ligero incremento, aunque sus tasas siguen siendo bajas en comparación con el nivel inferior.

Los datos correspondientes al año 2023, muestran una ligera subida en la tasa global de abandono temprano (19.22 %) en comparación con años anteriores. Aunque los hombres mantienen tasas de abandono más altas (22.11 %), las mujeres experimentaron un crecimiento notable en su abandono educativo. Los datos de abandono temprano con un nivel educativo inferior a 2^a etapa de ESO, muestran un porcentaje similar a años anteriores, una reducción en hombres (16.17 %) y un ligero aumento en mujeres (28.81 %). Con un nivel de 2^a etapa de ESO y niveles superiores se observa un ligero aumento en hombres (11.83 %) y una reducción significativa en mujeres (9.90 %). Este hecho puede ser debido a la efectividad de políticas implementadas, posiblemente con la formación profesional y técnica.

4. RESPUESTAS EDUCATIVAS ADOPTADAS EN LA REGIÓN DE MURCIA

Además de los Planes Regionales, tratados a lo largo de este artículo, en la Región de Murcia también se han ido implementando a lo largo de estos años diversas iniciativas destinadas a reducir el abandono educativo temprano y el absentismo, y que continúan en la actualidad. Entre ellas, tal y como observamos en la Tabla 8, destacan las siguientes:

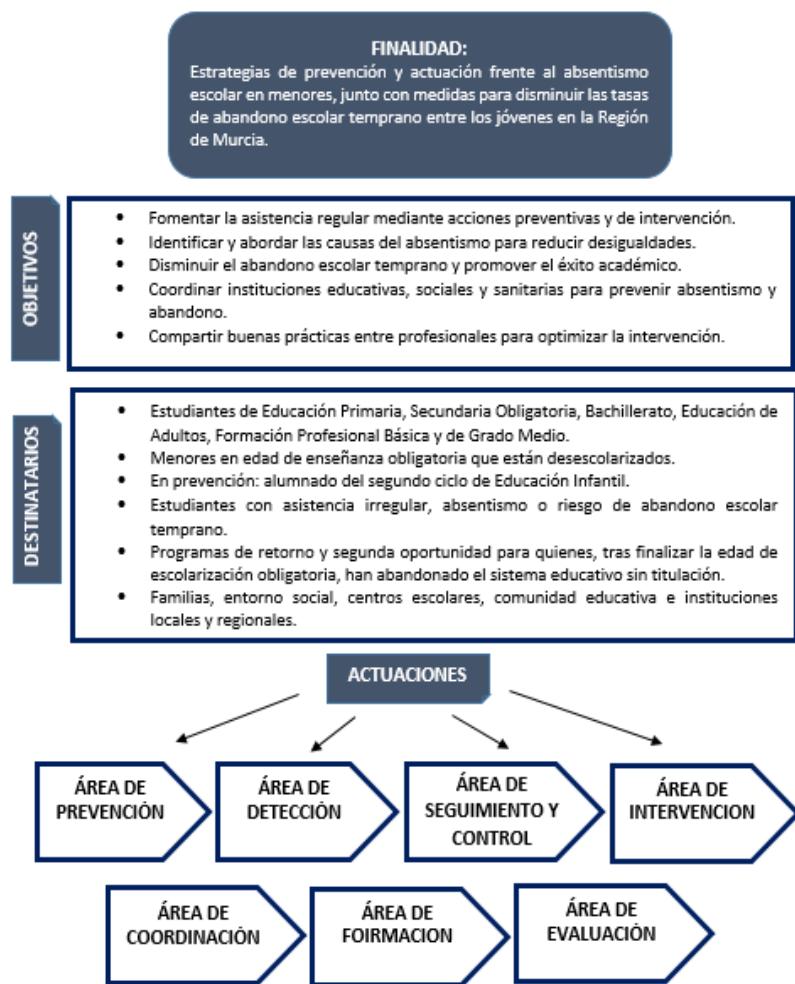
Tabla 8. Programas y medidas implementadas en la Región de Murcia para la prevención del Absentismo y Abandono Educativo Temprano.

Programas y medidas	¿Qué pretenden?
Plan de Transición entre Primaria y Secundaria	Diseñado para facilitar la adaptación del alumnado a la educación secundaria.
Itinerarios personalizados y flexibles	Ajustan la enseñanza a las necesidades individuales, agrupando materias por ámbitos en 1º y 2º de ESO y aplicando programas de diversificación curricular.
Pruebas extraordinarias para el título de ESO	Dirigidas a estudiantes de 4º de ESO que no lograron titular, permitiendo obtener el título en los dos años siguientes.
Programa "Referen-T"	Iniciativa pionera a nivel nacional donde estudiantes de bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior, así como exalumnos cursando estudios superiores, ofrecen tutorías voluntarias a estudiantes de ESO en riesgo de repetición.
Ampliación de plazas de FP	Especialmente en FP Básica, para combatir el abandono escolar temprano y ofrecer alternativas educativas que faciliten el acceso al empleo.
Programa "T-Sigo"	Orientado a reincorporar a jóvenes que abandonaron el sistema educativo y no están empleados, brindándoles la oportunidad de retomar su formación.
Unidades de Acompañamiento	Dirigida a familias y estudiantes de Primaria y ESO, priorizando a aquellos con mayores dificultades académicas y riesgo de abandono, especialmente durante el paso de Primaria a Secundaria.
Programa PROA+	Enfoca en eliminar barreras educativas y no educativas, mejorando el rendimiento y reduciendo el abandono escolar en centros con mayor vulnerabilidad.
Programa de Refuerzo Educativo (PRE)	Diseñado para prevenir el fracaso escolar mediante la adquisición de hábitos de trabajo, aumento de la motivación y mejora de habilidades en lectura y matemáticas, con el objetivo de incrementar las tasas de promoción y titulación.

Fuente: Consejería de Educación y Formación Profesional de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y elaboración propia.

A pesar de los esfuerzos, planes, programas e intervenciones implementadas, los datos sobre el abandono educativo temprano presentados en la Encuesta de Población Activa del Instituto Nacional de Estadística (2024) muestran resultados desfavorables para la Región de Murcia. Los indicadores empeoran en comparación con 2023 y amplían la brecha (19%) respecto a la media nacional (13.6%). Por ello, la Consejería de Educación y Formación Profesional de la Región de Murcia ha elaborado el III Plan Regional de prevención e intervención en absentismo escolar y abandono educativo temprano (2024-2028), priorizando la prevención en la enseñanza obligatoria y promoviendo el éxito escolar, además de reducir las altas tasas de abandono sin titulación, incentivando la continuidad en los estudios más allá de la educación secundaria obligatoria. En la Figura 3 se analiza el III Plan, destacando aquellos aspectos más importantes:

Figura 3. Finalidad, objetivos, destinatarios y áreas de actuación del III Plan Regional para la prevención e intervención en Absentismo Escolar y reducción del Abandono Educativo Temprano en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (2024-2028) y elaboración propia.



De manera específica, y en relación con las áreas de trabajo descritas en la Figura 6 del III Plan, destacan las siguientes acciones: Tabla 9 (en pág. sig.).

De igual modo, es necesario mencionar, que este plan incluye el establecimiento del Observatorio de Absentismo y Abandono Escolar Temprano, que se encargará de registrar, analizar y evaluar este fenómeno en los centros educativos. Sus responsabilidades comprenderán la recopilación de datos, el análisis de los mismos, la propuesta de medidas preventivas y correctivas para reducir el absentismo, el asesoramiento a los centros sobre las acciones de este Plan y la formación del profesorado en éste ámbito. Asimismo, una de las acciones clave de este Plan es la simplificación del protocolo de catorce pasos a cinco para identificar los casos de absentismo y abandono, aunque los criterios para clasificar a un estudiante como absentista permanecen sin cambios.

Tabla 9. Actuaciones llevadas a cabo en relación a cada una de las áreas de trabajo establecidas en el III Plan Regional de Prevención e intervención en Absentismo Escolar y reducción del Abandono Educativo Temprano.

Áreas	Actuaciones
Prevención	Fomento de la asistencia regular, apoyo personal y familiar, realización de campañas informativas y organización de actividades que refuerzen el compromiso con la educación.
Detección	Identificación temprana de los casos de absentismo o de riesgo de abandono, seguimiento riguroso de la asistencia y evaluación de los factores que influyen en esta situación.
Seguimiento y control	Tratamiento de los registros lo más actualizados posible, realización de reuniones periódicas con las familias y valoración constante de la efectividad de las intervenciones implementadas.
Intervención	Abordaje de las causas del absentismo a través del apoyo académico, emocional y social y facilitar la reincorporación efectiva al sistema educativo.
Coordinación	Establecimiento de redes de colaboración que favorezcan la comunicación y el trabajo conjunto.
Formación	Capacitación de los distintos profesionales en cuanto a estrategias de prevención e intervención así como, intercambio de experiencias y buenas prácticas.
Evaluación	Evaluación de las acciones implementadas, análisis de indicadores de asistencia y rendimiento académico e identificación de áreas de mejora para así garantizar el éxito de los programas.

Fuente: III Plan Regional para la prevención e intervención en Absentismo Escolar y reducción del Abandono Educativo Temprano en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (2024-2028). Elaboración propia.

5. CONCLUSIONES

Como se ha podido constatar en las páginas precedentes, los sucesivos planes, iniciativas y estrategias desarrollados en la Región de Murcia para hacer frente a la problemática del absentismo escolar y sus negativas consecuencias para la educación de los alumnos, principalmente de la ESO, han tenido efectos positivos, aunque quizás no hayan sido suficientes, al menos en la medida que se pretendía conseguir, sobre todo en algunos episodios relacionados con las alumnas. Naturalmente, esto no quiere decir, en absoluto, que esos planes para la prevención, seguimiento y control del absentismo y el abandono escolar hayan sido un intento fallido, sino que quizás, además del carácter pedagógico que tenían, y tienen, deban contemplar otras medidas no menos importantes en el ámbito de la Administración y en el trabajo coordinado con las propias familias y la comunidad. Por esta razón, además de apostar por metodologías y estrategias educativas que fomenten la inclusión en las aulas, se propone como esencial e ineludible el trabajo en el ámbito emocional, así como una adecuada orientación vocacional desde edades tempranas. Del mismo modo, es ya una necesidad inexcusable disminuir la ratio de estudiantes por aula para facilitar la atención más personalizada de los alumnos, mejorando así los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como es una necesidad imperiosa estimular

la participación activa de las familias en la educación de sus hijos/as; sensibilizar sobre los beneficios a largo plazo que la educación puede ofrecer y ampliar las opciones en Formación Profesional, haciendo que sea más accesible y flexible

Por otra parte, los planes pueden estar muy bien diseñados sobre el papel, pero no se debe olvidar que los llevan a cabo personas, siendo el profesorado un elemento fundamental en su desarrollo en las aulas, y los profesores con mucha experiencia, muy veteranos, no suelen estar motivados para trabajar en algunos ámbitos. Por eso es fundamental también incentivar al profesorado con experiencia hacia el trabajo en centros con mayores dificultades o situaciones de vulnerabilidad.

En cualquier caso, y a tenor de lo expuesto en este artículo, tenemos el convencimiento de que, profundizando en esas y otras medidas adicionales, es posible promover una educación inclusiva y el éxito académico del alumnado absentista o en riesgo de abandono educativo temprano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuerdo de 18 de junio de 2010, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba El Plan Regional de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo y Abandono Escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y se promueve la creación de la Mesa Regional de Absentismo y Abandono Escolar. Consejería de Educación, Formación Profesional y Empleo.

Acuerdo de 27 de septiembre de 2013, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el II Plan Regional de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo y Abandono Escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Consejería de Educación, Formación Profesional y Empleo.

Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio? *Journal Of Educational Change*, 5 (4), 1-20.

Álvarez Molina, M., & Rodríguez Pech, J. (2023). Incorporación de indicadores de inclusión educativa en la formación inicial del profesorado. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22(48), 358-376

Arnaiz, P. y Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(1), 45-101.

- Ayuntamiento de Murcia. (2014). Programa para la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar en el municipio de Murcia. Recuperado de https://serviciossociales.murcia.es/docs/Publicacion/2014_ProgMunicipAbsEscol_000923001.pdf
- Blanco, R. (2006) La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (3), 1-15.
- Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado. BORM de 3 de noviembre de 2009, núm. 254.
- Decreto n.º 209/2022, de 17 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Decreto n.º 235/2022, de 7 de diciembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Echeita, G. y Duk, C. (2008). Inclusión Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8.
- Escarabajal, A., & Navarro, E. (2018). Abandono escolar y exclusión social: análisis de la situación en España. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 20(1), 23-32.
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación, número extraordinario*, 174-193.
- Figueroa, M. X., Gutiérrez, C. y Velázquez, J. (2017). Estrategias de inclusión en contextos escolares. *Revista Diversitas. Perspectivas en psicología*, 13(1). 13-26.
- García, M. (2013). El absentismo escolar: concepto, causas y consecuencias. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 25-40.
- García, P.S., & Castelao, S.R. (2023). Evaluación de la actitud del profesorado especialista hacia la inclusión educativa. *Revista Española de Discapacidad*, 11(1), 97-114.
- González González, M^a T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de exclusión educativa. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. 4, 1, 1-15.
- González, M. T. (2014). Absentismo escolar y posibles respuestas desde el centro educativo. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 5-27.
- Instituto Nacional de Estadística (INE) & Ministerio de Educación y Formación Profesional. (n.d.). *Encuestas de Población Activa (EPA): Abandono temprano de la educación-formación por comunidades autónomas*.

dad autónoma, sexo y periodo. Recuperado de https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxi-Px/Tabla.htm?path=/laborales/epa/aban/l0/&file=aban_1_01.px&L=0

Instituto Nacional de Estadística (INE) & Ministerio de Educación y Formación Profesional. (n.d.). *Encuestas de Población Activa (EPA): Abandono educativo temprano por nivel de formación, edad, sexo y periodo.* Recuperado de https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Tabla.htm?path=/laborales/epa/aban/l0/&file=aban_1_04.px&L=0

López, M.I.Q. (2021). Metodologías inclusivas y emergentes para la formación docente en inclusión educativa. *Revista internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 7(2), 110-117.

McGregor, G. & Mills, M. (2011). Alternative education sites and marginalised young people: 'I wish there were more schools like this one'. *International Journal of inclusive Education*, 16(8), 843-862.

Melandro, M. (2008). Absentismo y fracaso escolar: la educación social como alternativa. *Bordón*, 60, 65-77.

Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La agenda 2030 para el desarrollo sostenible.* <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/agenda2030/>

Nistal Anta, V., López-Aguado, M. M., & Gutiérrez-Provecho, L (2024). Formación docente e inclusión educativa: un estudio comparado en Italia y España. *Revista española de educación comparada*, 1(44), 236-259.

Orden de 26 de octubre de 2012, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo por la que se establece y regula el Programa Regional de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar y Reducción del Abandono Escolar (Programa PRAE).

Pareja, J. A. y Pedrosa, B. (2009). Una experiencia de cambio para paliar los procesos absentistas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 273-297.

Resolución de 20 de noviembre de 2023, de la Dirección General de Atención a la Diversidad, por la que se dictan instrucciones para la elaboración de los planes de actuación personalizados destinados al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

Resolución de la dirección general de recursos humanos, planificación educativa e innovación por la que se regula el programa de innovación "referen-t" para la promoción del éxito educativo y la prevención del abandono educativo temprano.

Resolución conjunta de la dirección general de atención a la diversidad y la dirección general de recursos humanos, planificación educativa e innovación, por la que se regulan las unidades de acompañamiento y orientación personal y familiar del alumnado educativamente vulnerable,

en los servicios educativos o psicopedagógicos situados en zonas escolares y centros rurales agrupados para el curso 2023-2024.

Resolución de 5 de septiembre de 2024, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación de 30 de julio de 2024, por el que se aprueba la propuesta de distribución territorial y los criterios de reparto de los créditos gestionados por comunidades autónomas destinados al Programa de cooperación territorial para la orientación, avance y enriquecimiento educativo en centros de especial complejidad educativa (Programa PROA+, Fondo Social Europeo+), en el ejercicio presupuestario 2024.

Resolución de 1 de octubre de 2024 de la Dirección General de Recursos Humanos, Planificación Educativa e Innovación, de la Consejería de Educación y Formación Profesional, por la que se convoca y establece el programa de refuerzo educativo en horario extraescolar y vespertino destinado a los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Región de Murcia para el curso académico 2024-2025.

Resolución de 29 de julio de 2024 de la Secretaría General de la Consejería de Educación, Formación Profesional y Empleo, por la que se dispone la publicación en el Boletín Oficial de la Región de Murcia del III Plan Regional para la prevención e intervención del Absentismo Escolar y reducción del Abandono Temprano en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia para el periodo 2024-2028.

Susinos, T. y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25, 1), 15-30.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.

Phubbing y redes sociales: Análisis de una muestra de universitarios del Perú

Enviado: 19 de noviembre de 2024 / Aceptado: 30 de diciembre de 2024 / Publicado: 31 de julio de 2025

SIMONA MARÍA PARRAGUEZ

Instituto de Tecnología en Educación, Perú.

sparraguez@ited.education

ROCÍO EMILIA SAAVEDRA SANDOVAL

Departamento de Humanidades, Universidad Tecnológica del Perú, Perú.

c28411@utp.edu.pe

HENRY WILLIAMS CANCINO RAMOS

Gestión Académica, Universidad Tecnológica del Perú, Perú.

c12185@utp.edu.pe

YRMA BURGA BUSTAMANTE

Science and Technology Education, Faculty of Education, Perú.

bburgab@ucvvirtual.edu.pe

DOI 10.24310/ijne.15.2025.20858

RESUMEN

El phubbing es un fenómeno acuñado en la última década y que define como el acto de ignorar a una persona en una interacción social para concentrarse en el teléfono móvil. Es habitual entre jóvenes, aunque se puede observar también en adultos de todas las edades. El objetivo principal es analizar cómo perciben estos estudiantes el fenómeno del phubbing y su asociación con la adicción a las redes sociales. Se empleó un diseño de encuesta con una escala tipo Likert aplicada a 2142 estudiantes de cinco universidades peruanas. Los resultados del análisis psicométrico indican una consistencia interna aceptable y una estructura de tres factores. Los análisis descriptivos y correlacionales revelaron que la mayoría de los estudiantes dedica poco tiempo a las redes sociales y no perciben un impacto significativo en su vida académica. Estos hallazgos

ABSTRACT

Phubbing and Social Media: Analysis of a Sample of Peruvian University Students

Phubbing is a phenomenon coined in the last decade that defines the act of ignoring a person in a social interaction to concentrate on a mobile phone. This study aims to analyze how university students perceive the phenomenon of phubbing and its association with social media addiction. A survey design with a Likert-type scale was applied to 2142 students from five Peruvian universities. The psychometric analysis results indicate acceptable internal consistency and a three-factor structure, explaining the behavioral dimensions of phubbing. Descriptive and correlational analyses revealed that most students spend little time on social media and do not perceive a significant impact on their academic life. However, there are significant differences between universities and genders regarding the perception of phubbing. These findings



subrayan la necesidad de campañas de concientización en las universidades para mitigar los efectos negativos del uso excesivo de redes sociales y del phubbing y fomentar un uso más equilibrado y saludable.

Palabras clave: Phubbing, redes sociales, estudiantes universitarios, universidades, Perú.

underscore the need for awareness campaigns in universities to mitigate the negative effects of phubbing and excessive social media use and promote a more balanced and healthy usage among students, fostering better interpersonal relationships and academic performance.

Key words: *Phubbing, social media, university students, universities, Peru.*

1. INTRODUCCIÓN

Para Chen et al. (2020) el uso problemático de los smartphones ha propiciado el aumento de los casos específicos de uso problemático y adicciones a las redes sociales generando en las personas malestar psicológico. Entre las redes sociales se ha encontrado una relación positiva entre la adicción a los Smartphones y el uso intensivo de Instagram (Hinojo et al., 2021; Romero-Rodríguez et al., 2020). Otras investigaciones han vinculado la adicción y usos problemáticos de los Smartphones y de las redes sociales con el comportamiento del phubbing (Capilla et al., 2021; Rahman et al., 2022).

El phubbing, consiste en desatender a una persona en una comunicación interpersonal por el hecho de estar concentrado en su Smartphone, esta actitud mayormente se muestra en los jóvenes (Correa-Rojas et al., 2022), ellos son adictos a los aparatos móviles, a las redes sociales y al ciberespacio (Alizamar et al., 2019). La palabra phubbing deriva de los términos en inglés *phone* (teléfono) y *snubbing* (desaire), ese desdén, en la mayoría de las veces se debe a la atención puesta en las redes sociales, siendo las más utilizadas Facebook, Instagram, Twitter, Whatsapp, Telegram y Tiktok, estas redes atrapan su atención teniendo como consecuencia la realización del phubbing y la incomodidad de los receptores del mismo (Medina y Regalado, 2021). El phubbing es un comportamiento que expresa los efectos negativos reales de una mala comunicación que daña las relaciones interpersonales y el bienestar personal (Safdar et al., 2023).

Respecto a la relación del phubbing y las redes sociales, en distintas investigaciones con estudiantes universitarios, se ha establecido una correlación positiva entre el comportamiento del phubbing y el uso de las redes sociales, siendo la adicción a las redes predictora del comportamiento del phubbing (Argan et al., 2019; Guazzini, et al., 2019; Lv & Wang, 2023; Ruvalcaba et al. 2021; Talan et al., 2023; Tanhan et al., 2023). Igualmente, se han publicado estudios relacionando el phubbing con algunas redes sociales, y así el phubbing se relaciona

con la adicción a Facebook (Błachnio & Przepiórka, 2019) y también Correa-Rojas et al. (2022) en su investigación con estudiantes universitarios de Lima (Perú) encontraron relación entre el phubbing y la adicción al Facebook; igualmente, se ha encontrado correlación positiva entre el uso problemático o excesivo de Instagram y la realización del phubbing (Balta et al., 2020; Phang et al., 2020; Van der Schyff et al., 2022).

Además, Guazzini et al. (2021) señalan que el phubbing, debido a la obsesión por el Smartphone y la perturbación de la comunicación, produce efectos emocionales en las jóvenes similares a la adicción a las redes sociales y que existe una correlación significativa entre la adicción a las redes sociales y el phubbing. En nuestra investigación nos vamos a centrar en las redes sociales y en el phubbing y en su impacto en los estudiantes universitarios.

El phubbing no está solamente relacionado con distintas adicciones, sino a otros factores como la edad, la ansiedad social y los servicios que ofrecen las TIC. En el phubbing se ha estudiado, fundamentalmente, en conocer los efectos que produce por las interrupciones o alteraciones de la comunicación y los efectos sobre las personas (que lo realizan y los que los reciben), los motivos por el que lo producen, las consecuencias y los predictores de la realización del phubbing. Entre los efectos del phubbing y la adicción a redes sociales, está el impacto que genera en las comunicaciones cara a cara generando una influencia negativa en la comunicación, ya que condiciona las interacciones sociales cara a cara (Capilla et al., 2021; Correa-Rojas et al., 2022; Rahman et al., 2022). Además, en un estudio con universitarios chinos, realizado por Fang et al. (2020) sobre el apoyo emocional que está relacionado con una buena salud mental, concluyen que el apoyo social en las redes sociales es menos consistente que el que se recibe en las relaciones cara a cara, por lo que al ser sustituido por uno de menor consistencia incrementa significativamente los síntomas de depresión, propicia una menor calidad de vida psicológica y además posibilita la realización de phubbing. También García-Castro et al. (2022) encontraron relaciones entre el abuso de las redes sociales y la realización de phubbing, y que las personas que realizan más phubbing tienden a experimentar más síntomas depresivos.

En las relaciones de pareja el incremento del uso de redes sociales se asocia con niveles altos de depresión y de ansiedad. Las personas phubbed (phubbing percibido) sienten exclusión social y que son engañados, y lo afrontan o bien buscando la autoafirmación o distrayéndose, y para ello hacen un mayor uso de las redes sociales, generando una asociación entre ser phubbed y el aumento del uso de las redes sociales para compensar la necesidad de atención que ha generado el sentimiento de exclusión. Esta situación puede afectar a las relaciones románticas y a la percepción de la calidad que tienen los interlocutores en una conversación (David & Roberts, 2020).

El impacto de la adicción a las redes sociales y del comportamiento del phubbing también afecta a la vida académica, en esta línea Dontré (2021) afirma que el uso abusivo de las redes sociales y la pérdida de autocontrol que conllevan favorece la distracción académica, y Lv & Wang (2023) en un investigación con estudiantes universitarios chinos concluyeron que el uso problemático de las redes sociales entre estudiantes predice el phubbing y un incremento del phubbing afecta a las relaciones entre los estudiantes universitarios, influyendo en su trabajo en clase y en el rendimiento académico, en la investigación de Yang et al. (2019) también encontraron que la relación de phubbing afecta a los estudiantes universitarios. Por último, el phubbing realizado por los docentes para atender a las redes sociales en las tareas de supervisión de estudiantes universitarios tiene un efecto en los estudiantes que lo sufren (Koc & Caliskan, 2022).

Entre las necesidades que satisface el comportamiento de phubbing está el miedo a perderse algo (FoMO) que está motivado por el incremento del apoyo social en línea que reciben los estudiantes al usar las redes sociales. El FoMO genera un uso problemático o adicción a las redes sociales y favorece la realización de phubbing cuando están acompañados convirtiéndose en un predictor del comportamiento del phubbing (Balta et al., 2020; Fang et al., 2020; Gao et al., 2023) y predictor de forma positiva de que los estudiantes universitarios tengan síntomas depresivos (Gao et al., 2023).

Otro motivo que fomenta la adicción a las redes sociales y el phubbing, es que las redes sociales cada vez contribuyen más a crear las identidades sociales de las personas (Chi et al., 2023).

Se han realizado numerosas investigaciones sobre los efectos y repercusiones que tienen la asociación del phubbing y las adicciones o uso problemáticos de las redes sociales, entre ellas destacamos la Ruvalcaba et al. (2021) que vinculan las adicciones a las redes sociales con el phubbing y la pérdida de salud cognitiva y emocional. Además, Blachnio & Przepiórka (2019) han encontrado una relación entre el phubbing y las redes sociales con un bajo nivel de autoestima y de satisfacción con la vida.

Entre los predictores del phubbing y de la adicción a las redes sociales, Grieve et al. (2021) señalaron el neuroticismo, puesto que encontraron una relación significativa entre los niveles altos de narcisismo vulnerable y la realización de más phubbing, debido a que estas personas necesitan acudir más a las redes sociales para ver la información que hay sobre ellos y así satisfacer su necesidad de ser admirado, y reforzar su autoestima que suele ser baja con objeto de combatir su timidez, pero el phubbing puede ser problemático y conseguir el efecto contrario, ya que pueden percibir un rechazo y además generar un uso problemático del teléfono (adicción al celular) en estas personas. El neuroticismo es predictor positivo del phubbing, y

las personas de tipo neurótico tienen más posibilidad de mostrar comportamientos de phubbing porque son impacientes e inestables, y también para evadir la realidad acuden a las redes sociales (Balta et al., 2020; Erzen et al., 2021).

La flexibilidad cognitiva que es la capacidad para adaptarse y afrontar circunstancias imprevistas que se surgen en el entorno, usando estrategias de procesamiento cognitivo, es mediadora y moderadora entre el phubbing y la adicción a las redes sociales y se relaciona negativamente con la adicción y el phubbing (Tanhan et al., 2023).

Para Erzen et al. (2021) la escrupulosidad es un predictor (negativo) significativo del phubbing, y las personas que no son del tipo de personalidad concienzudas y la investigación se hizo con estudiantes universitarios, y también correlaciona con síntomas depresivos y con estar solos, también estas características de escrupulosidad y neuroticismo predicen la adicción a las redes sociales.

El objetivo de esta investigación es analizar cómo se perciben los universitarios peruanos, participantes en el estudio, con relación al fenómeno del phubbing y su relación con el uso de las redes sociales.

2. MATERIAL Y MÉTODO

Se aplicó un diseño de encuesta, utilizando una escala sobre uso de phubbing de Obregón (2015). Se contó con una muestra de 2142 estudiantes universitarios de Perú pertenecientes a las Universidad Autónoma de Perú, Universidad César Vallejo, Universidad TACNA, Universidad Unamba y la Universidad UNSAAC (ver tabla 1).

La muestra fue construida según un procedimiento no probabilístico en base a la accesibilidad de los centros y participantes. La unidad de análisis la constituye el alumnado participante.

Tabla 1. Características de la muestra

Universidad	Frec. mujer	Frec. hombre	Mediana edad	
Autónoma	329	193	Mujer=19; Hombre=21.5	***
César Vallejo	466	297	19	
TACNA	182	158	Mujer=21.5; Hombre=24	***
UNAMBA	72	48	21.5	
UNSAAC	64	333	21.5	

Leyenda: *** diferencias estadísticamente significativas de la edad en función del sexo, a un nivel de significación de $p < .0001$.

Para la recogida de los datos se utilizaron ocho de los ítems de la escala de Obregón (2015) que cuenta con dieciocho ítems. Inicialmente, la escala tiene como finalidad registrar el tiempo que jóvenes estudiantes dedican a estar conectados a las redes sociales por medio de sus teléfonos. Esta escala se eligió porque presenta varias ventajas. Entre otras porque está diseñada para hispano hablantes, y por mostrar buenos indicadores psicométricos en estudios previos (Ríos, Matas-Terron, Rumiche & Chunga, 2021). En la versión utilizada en este estudio, la escala de respuestas incluye cuatro opciones: 1 (nunca/nada), 2 (casi nunca/casi nada), 3 (a veces / bastante), y 4 (siempre / mucho).

El procedimiento se inició solicitando la colaboración de docentes, de los centros universitarios encuestados, a través de un correo electrónico personalizado. Una vez establecido el contacto, se acordó con los docentes que aceptaron la participación voluntaria a su alumnado. Todo el alumnado fue informado del objetivo de estudio y se solicitó su colaboración de forma voluntaria, sin contraprestación al respecto. A continuación, el alumnado accedía a la dirección web donde se encontraba alojado el instrumento. Este fue implementado con el Software LimeSurvey. Todos los datos fueron recopilados durante el segundo semestre de 2021.

El análisis de los datos se inició tras comprobar que el tamaño de la muestra cumplía con las recomendaciones de tener una proporción de cinco participantes por ítem y más de ciento cincuenta casos (Kass & Tinsley, 2018; Pallant, 2021) para la realización del análisis factorial. Se realizó un análisis psicométrico del instrumento, incluyendo análisis de confiabilidad por el procedimiento Omega de McDonald, junto con un análisis factorial exploratorio. Posteriormente, con el fin de satisfacer el objetivo de investigación, se llevó a cabo un análisis descriptivo de todos los ítems. Junto con este análisis, se procedió a comprobar posibles diferencias significativas entre grupos según el sexo y la Universidad de procedencia para cada ítem. Finalmente, se realizó un perfil de respuestas para los distintos grupos identificados. Para realizar los análisis se utilizó el programa R, versión 3.6.1 (R Core Team, 2020).

3. RESULTADOS

3.1. Análisis psicométrico de la medición

El conjunto de datos se sometió a un análisis psicométrico básico de su confiabilidad y estructura latente a partir de un Análisis Factorial Exploratorio (AFE). El análisis de confiabilidad arrojó un valor algo bajo de consistencia según el índice de McDonald de 0.768. Este valor solamente mejoraba una milésima de punto, hasta llegar a 0.785 cuando se elimina el ítem 8 (sentirse incómodo cuando la otra persona se centra en el celular).

Respecto al Análisis Factorial Exploratorio, se llevó a cabo una extracción de factores por el procedimiento de mínimos residuos, en combinación con una rotación oblimín, puesto que se comprobó la existencia de correlación entre el factor 3 y 1 de 0.673. La aplicación del AFE se consideró adecuado al obtener un test de esfericidad de Bartlett estadísticamente significativo a una probabilidad inferior a 0.001 y un KMO global de 0.855.

Tabla 2. Cargas factoriales

Ítems	F1. Afección destacada (índicios de adicción)	F2. Tiempo	F3. Temor	Unicidad
I3	0.771			0.46380
I2	0.544			0.65086
I6	0.480			0.69995
I7	0.391		0.355	0.52352
I4	0.319		0.304	0.62614
I8				0.96314
I1		1.00		0.00486
I5			0.774	0.41144
Varianza explicada	19.8%	13.3 %	12.6 %	

NOTA: se han eliminado las cargas inferiores a 0.400 para facilitar la lectura de la tabla.

El procedimiento converge en una solución de tres factores (ver tabla 2) con una varianza explicada total del 45.7 %. Se exploraron otros métodos de extracción de factores sin conseguir un aumento de la varianza explicada. En cualquier caso, el modelo presenta valores de bondad de ajuste relativamente altos, con un RMSEA de 0.004, y una razón entre Chi-cuadrado y grados de libertad de 1.04.

3.2. Análisis descriptivo de los datos

Por término medio, el 50 % de los participantes afirman pasar casi nada de tiempo (opción 2) seguidos de un 35 % que afirman pasar bastante tiempo (opción 3). Respecto al grado en que se sienten recriminados por parte de su entorno (ítem 2) más del 86 % de los encuestados se expresa de forma negativa, eligiendo las opciones 1 o 2. El mismo perfil de respuesta surge ante la pregunta 3, sobre el perjuicio que está experimentando en su vida académica. En este caso, las opciones 1 o 2 son elegidas por el 89 % tal como se ve en la tabla 3.

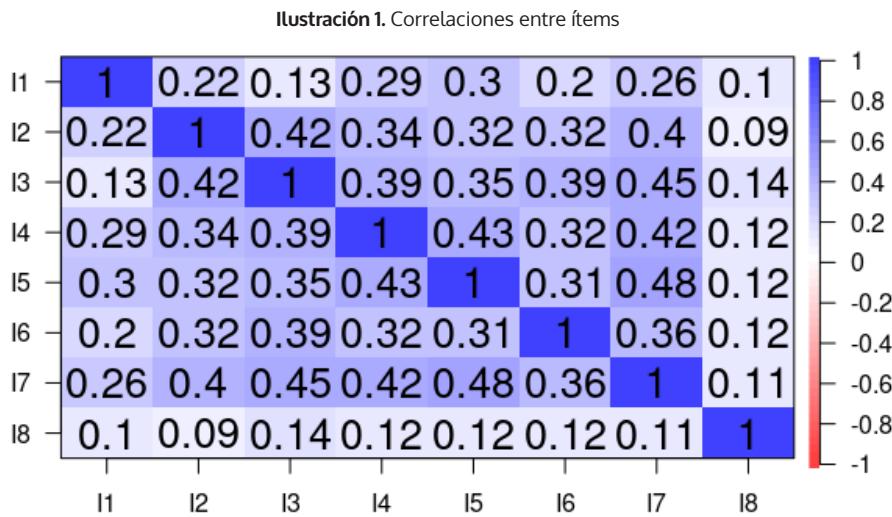
Por otro lado, el 41.1% y el 36.4% eligen las opciones 1 y 2 respectivamente cuando se les pregunta si se evaden de sus problemas usando el celular. El porcentaje de personas que se expresan en contra de considerar que sus vidas son aburridas sin el celular es del 60.9 %. Siendo coherentes con estas respuestas, solamente el 19.2 % (opciones 3 y 4 de la escala de respuesta) afirma que ha intentado pasar menos tiempo revisando sus redes sociales en su celular. En cualquier caso, los datos registrados indican que prácticamente nadie experimenta depresión, nerviosismo o aburrimiento cuando no están el celular revisando las redes, tal como se puede ver en el ítem 7 de la tabla 3.

Por último, el ítem 8 es el que presenta mayor dispersión (rango intercuartílico=2). El 51.2 % manifiesta sentirse incómodo cuando otras personas no les prestan atención al centrarse en el celular.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de los ítems

Ítem	Frecuencias relativas	1	2	3	4	Mediana
Item 1	¿Cuánto tiempo pasas revisando tus redes sociales en el celular?	0.037	0.503	0.35	0.108	2
Item 2	¿Con qué frecuencia, personas de tu entorno te recliman que pasas más tiempo navegando en tu celular?	0.518	0.35	0.099	0.031	1
Item 3	¿Tu actividad académica (Universidad) se ve perjudicada porque dedicas más tiempo al celular?	0.625	0.278	0.067	0.028	1
Item 4	¿Te evades de tus problemas de la vida real pasando un rato conectado a tu celular?	0.411	0.364	0.162	0.061	2
Item 5	¿Temes que tu vida sin el celular sea aburrida y vacía?	0.609	0.265	0.084	0.04	1
Item 6	¿Has intentado alguna vez pasar menos tiempo revisando en redes sociales en tu celular y no lo has logrado?	0.385	0.421	0.136	0.056	3
Item 7	¿Te sientes con algún sentimiento de ansiedad, nerviosismo, depresión o aburrimiento cuando no estás revisando tus redes sociales en tu celular?	0.639	0.255	0.07	0.034	1
Item 8	¿Te sientes incómodo o incómoda cuando dialogas con tu amigo o amiga y no te presta atención por estar revisando su celular?	0.168	0.319	0.252	0.26	3

El análisis de correlaciones basado en el Producto Momento de Pearson, muestra la relativa baja variabilidad entre los ítems. La correlación más elevada corresponde con las variables ítem 2 e ítem 7 (correlación de 0.48) seguidas de la correlación entre las variables ítem 3 y ítem 4 (correlación de 0.45) y las variables ítem 4 e ítem 7 (correlación de 0.42). Estos resultados muestran una cadena de relaciones con las variables ítem 7 y ítem 4 como puntos destacados.



3.3. Diferencias entre universidades

Aplicando el test de normalidad de Shapiro-Wilk se concluye que ninguna variable se distribuye normalmente con niveles de significación estadística de $p < .0001$ en todos los casos. Por tal motivo, los contrastes de hipótesis sobre el sexo y las universidades de procedencia se han realizado utilizando pruebas no paramétricas. Los resultados se presentan en la tabla 4, incluyendo el nivel de significación estadística del test Kruskall-Wallis (K-W) y los grupos donde se concretan estas diferencias estadísticamente significativas según la prueba a posteriori de Holm. En cualquier caso, se observa que solamente el ítem 3 existen diferencias con un tamaño de efecto moderado. En el resto, los tamaños del efecto son pequeños. Por tal motivo, es recomendable considerar que realmente sólo existen diferencias entre universidades en el ítem 3.

Diferencias en función del sexo

Se aplicó la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis para identificar posibles diferencias en función del sexo. Los resultados se resumen en la tabla 4, donde se observa que las diferencias estadísticamente significativas se presentan en los ítems 1, 3, 4 y 8. Aunque el nivel de confianza es superior al 99 %, los tamaños del efecto son muy pequeños en todos los casos. Esto apunta a que las diferencias son realmente mínimas y que, por tanto, podrían obviarse. No obstante, cabe destacar que de nuevo es en el ítem 3 donde se encuentran diferencias significativas más evidentes según el tamaño del efecto (ver tabla 5).

Tabla 4. Resultados prueba Kruskall-Wallis para diferencias entre universidades

Ítems	K-W	Holmer test	Tamaño del efecto (Eta2)
1	4.68		—
2	12.608***	1-2***	<.01
			1-3***
			1-4***
3	166.61***	1-2***	76
			1-3***
			1-4***
			1-5***
			2-3***
			2-4**
			2-5***
			3-5***
4	10.592*	1-3***	<.01
5	20.429***	1-3***	<.01
			1-4***
			2-3***
			3-5***
6	24.546***	1-3***	0.01
			1-4***
			2-4*
7	28.278***	1-2***	11
			1-3***
			1-4***
			1-5***
8	23.1119***	—	

Leyenda: **(p<.01); ***(p<.001): Autónoma de Perú; 2: César Vallejo; 3: Tacna; 4: Unamba; 5: Unsaac

Tabla 5. Resultados prueba Kruskall-Wallis para diferencias entre sexos

Ítems	K-W	Mediana(media) Hombre	Mediana(media) Mujer	Tamaño del efecto (Eta2)
1	12.588***	2(2.470)	2(2.585)	<.01
2	57	1(1.628)	1(1.658)	
3	36.946***	1(1.589)	1(1.415)	.016
4	9.656***	2(1.806)	2(1.936)	<.01
5	128	1(1.551)	1(1.561)	
6	5423	2(1.906)	2(1.824)	
7	402	1(1.495)	1(1.502)	
8	9.635***	2(2.528)	3(2.672)	<.01

3.4. Perfil de respuesta en función de los grupos identificados

A partir de los análisis previos, se puede concluir que existen distintos grupos en función de la respuesta que dan al ítem 3 con relación a la universidad de origen y el sexo. Se trata del único ítem donde se registran diferencias estadísticamente significativas y con tamaño del efecto a tener en cuenta.

Tabla 6. Porcentajes de repuesta para la variable 3 en función del sexo y la Universidad

Sexo	Universidad	1	2	3	4
Femenino	Autónoma Perú	82.4	15.2	1.8	0.6
	César Vallejo	72.5	21.9	4.9	0.6
	Tacna	57.7	25.3	9.9	7.1
	Unamba	40.3	38.9	11.1	9.7
	UNSAAC	35.9	48.4	14.1	1.6
Masculino	Autonómica_Perú	72.0	25.4	1.6	1.0
	César_Vallejo	58.6	31.6	7.1	2.7
	Tacna	60.1	27.8	6.3	5.7
	Unamba	50.0	35.4	10.4	4.2
	UNSAAC	42.6	40.5	12.3	4.5

Los datos registrados presentan un perfil similar de respuesta: más personas de acuerdo con las opciones 1 y 2 de la variable. No obstante, la tabla 6 se puede apreciar que el grupo de personas encuestadas que consideran que su actividad universitaria se ve poco o nada afectada por el uso del celular (opciones 3 y 4) son principalmente mujeres de la Universidad de Unamba, seguidas de hombres y mujeres de dicha universidad y de la universidad UNSAAC.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La transformación digital y las redes sociales se acentuaron con ocasión de la pandemia, debido a los patrones de consumo. Los medios digitales más usados en el Perú fueron las redes sociales con el 97 %, sitios web personalizados un 72 %, mail un 62 % y micrositio /landingpage el 27%; siendo el Facebook, 92 %, Instagram con el 78 %, Linkedin el 62 % y YouTube con el 52 %, consideradas las redes sociales más utilizadas en las empresas. Así mismo, el uso de Linkedin se incrementa como red social y el WhatsApp, cobra importancia (Merino Cava y Valdiviezo Sir, 2022). Al contrastar estos datos con los de nuestra investigación observamos que sólo el 3 %, de los estudiantes universitarios afirma que no usan el celular para revisar sus redes sociales, y por otro lado el 45 % reconocen hacer un uso intensivo de las redes y de ellos el 10 % puede tener un uso problemático al reconocer que siempre o mucho están consultado sus redes sociales y de ellos un 6 % está de forma continua intentado pasar menos tiempo en su celular consultado sus redes sociales sin conseguirlo; si además tenemos que un 35 % afirma tener un bastante uso de las redes sociales y que un 13 % ya ha intentado bastantes veces disminuir el tiempo que dedica a las redes sociales, evidencia que estamos ante una problemática que vincula a las redes sociales y a los celulares y que tiene una prevalencia relevante. Fang et al. (2020) vincula el apoyo emocional que reciben los estudiantes universitarios en las redes sociales es mediadora del uso problemático de las redes y del phubbing. Por ello, consideramos que para evitar el uso problemático los estudiantes deben encontrar, por otras vías, esos apoyos emocionales.

La percepción que tiene el entorno sobre las acciones de los estudiantes universitarios suele ser relevante para las actuaciones y valoraciones que tienen los estudiantes sobre ellos mismos. En nuestro caso, solo el 3 % de los estudiantes reciben críticas continuas de que pasan mucho tiempo y un 9 % reciben críticas, pero de forma menos continuada. Sobre el entorno Procentese et al. (2019) reconocieron que es clave, para interpretar las actuaciones de los estudiantes, la percepción positiva o negativa que tienen los padres y madres sobre las redes sociales, y para que las redes se pueda convertir en una herramienta para la comunicación continua y rápida,

la organización entre sus miembros y fortalecer las relaciones generando interacciones saludables y solidarias; pero esta relación y buen funcionamiento puede ser minorado por el phubbing y es por ello, que es conveniente negociar los espacios, tiempos y circunstancias en las que se puede atender al Smartphone y a las redes sociales. En la convivencia familiar, los comportamientos de phubbing de los padres aumentaron significativamente los comportamientos de dependencia del teléfono móvil de los adolescentes de manera indirecta. En el fenómeno phubbing, los padres prestan atención a sus teléfonos móviles en lugar de las interacciones con sus hijos, perjudicando su relación y contribuyendo en los sentimientos negativos que los estudiantes pueden desarrollar (Al -Saggaf y O'Donnell, 2019; Jiang et al., 2023). Asimismo, estudios empíricos han ilustrado que el phubbing de los padres puede disminuir la autoestima de sus hijos (Hong et al., 2019). En nuestro estudio se refleja que hay un porcentaje de estudiantes que reconocen tener problemas por el uso intenso de las redes sociales que no son detectados por las personas de su entorno. Una línea de investigación sería saber si las personas de los entornos de los estudiantes también tienen problemas de uso intensivo de redes sociales y de phubbing y ello puede impedirles reconocer los problemas que tienen los estudiantes.

Respecto a las diferencias debido al género Grieve et al. (2020) en su investigación en Australia no encontraron diferencias para realizar el phubbing vinculada al género. Sin embargo, para Sert et al. (2023) las mujeres realizan más phubbing debido a la adicción al Smartphone para usar las redes sociales, pero en los hombres la adicción a los juegos es más fuerte que en las mujeres y es un predictor de la realización de phubbing; y en la investigación de Balta et al. (2020) los hallazgos indicaron que las mujeres tenían puntuaciones significativamente más altas de phubbing y uso problemático de Instagram. En el lado, opuesto, las investigaciones de Blachnio& Przepiorka (2019) y la de Chi et al. (2022) encontraron que los estudiantes hombres hacían más phubbing que las mujeres. En nuestro estudio no hemos encontrado diferencias debidas al género en la realización del phubbing.

El 2 % de los estudiantes reconocen tener un problema continuo en sus aprendizajes, y además un 6 % consideran que tienen un problema frecuente en sus actividades académicas; los porcentajes de afectados en su rendimiento académico, de nuestro estudio, son un poco inferiores a los reflejados en la investigación de Ríos et al. (2021) con estudiantes universitarios peruanos. Aunque los porcentajes de estudiantes no son muy elevados, no son despreciables, ya que esta problemática puede explicar un porcentaje de fracasos académicos. Nuestra investigación coincide con los datos de otras investigaciones que vinculan el uso conflictivo de las redes sociales con un menor rendimiento académico (Dontre, 2021; Lv & Wang, 2023; Yang et al., 2019).

Es relevante que, aunque el phubbing se ha extendido, se realiza de forma continua y muchos de los estudiantes lo realizan, aún la mayoría de ellos declaran estar incómodo cuando sufren phubbing cuando están hablando con sus amigos o amigas. Debido a las repercusiones que tienen sobre la vida de los estudiantes (Safdar, 2023) proponen que en los centros universitarios haya campañas de concientización y cursos para utilizar de forma no conflictiva los smartphone, animando a los estudiantes a ser más productivos y a tomar el autocontrol con lo que se disminuiría el phubbing, la adicción a los celulares y sus efectos.

REFERENCIAS

- Alizamar, A., Fikri, M., F., Afdal, A., Syahputra, Y., Sukmawati, I. & Ilyas, A. (2019). Phubbing Behavior: How it's Related to Happiness. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 5, 348-358. https://www.ijicc.net/images/vol5iss6/5636_Alizamar_2019_E_R.pdf
- Al-Saggaf, Y., & O'Donnell, S. (2019). Phubbing: Perceptions, reasons behind, predictors, and impacts. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 1(2), 132-140. <https://doi.org/10.1002/hbe2.137>
- Argan, M., Köse, H., Özgen, C., & Yalinkaya, B. (2019). Do sports, take photo and share: Phubbing, social media addiction and narcissism of body builders. *European Journal of Physical Education and Sport Science*, 5(9), 79–94. doi: 10.5281/zenodo.3242601
- Bai, G., Lei, L., Hsueh, F-H., Xiaoqiyu, Hu, H., Wang, X Ch. & Wang, P. (2020). Congruencia padre-adolescente en phubbing y síntomas depresivos en adolescentes: una regresión polinomial moderada con análisis de superficie de respuesta. *Revista de trastornos afectivos* 275, 127-135, <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.03.156>
- Balta, S., Emirtekin, E., Kircaburun, K., & Griffiths, M. D. (2020). Neuroticism, trait fear of missing out, and Phubbing: The mediating role of state fear of missing out and problematic Instagram use. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 18, 628-639. <https://doi.org/10.1007/s11469-018-9959-8>
- Blachnio, A., & Przepiorka, A. (2019). Be aware! If you start using Facebook problematically you will feel less lonely: Phubbing, loneliness, self-esteem, and Facebook intrusion. A cross-sectional study. *Social Science Computer Review*, 37(2), 270-278. <https://doi.org/10.1177/0894439318754490>
- Capilla, E., Tomayess, I., Gutiérrez, P., & Cubo, S. (2021). A descriptive literature review of phubbing behaviors. *Heliyon*, 7, e07037. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07037>
- Chen, I.H., Pakpour, A. H., Leung, H., Potenza, M. N., Su, J. A., Lin, C. Y., & Griffiths, M. D. (2020). Comparing generalized and specific problematic smartphone/internet use: longitudinal relations-

- hips between smartphone application-based addiction and social media addiction and psychological distress. *Journal of Behavioral Addictions*, 9(2), 410-419. DOI:10.1556/2006.2020.00023
- Chi, L., Tang, T., & Tang, E. (2022). The phubbing phenomenon: a cross-sectional study on the relationships among social media addiction, fear of missing out, personality traits, and phubbing behavior. *Current Psychology*, 41, 1112-1123. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02468-y>
- Correa-Rojas, J., Grimaldo-Muchotriga, M., y Cambillo-Moyano, E. (2022). Propiedades psicométricas de la Escala de Phubbing: Modelo Bifactor e Invarianza factorial en universitarios peruanos. *Health and Addictions/Salud y Drogas*, 22(2), 227-243. <https://doi.org/10.21134/haaj.v22i2.691>
- Davey, S., Davey, A., Raghav, S. K., Singh, J. V., Singh, N., Błachnio, A. & Przepiórkaa, A. (2018). Predictors and consequences of “Phubbing” among adolescents and youth in India: An impact evaluation study. *Journal of Family & Community Medicine*, 25, 35–42. doi:10.4103/jfcm.JFCM_71_17.
- David, M. E. & Roberts, J. (2020). Developing and testing a scale designed to measure perceived phubbing. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 8152. doi:10.3390/ijerph17218152
- Dontré, A. J. (2021). The influence of technology on academic distraction. A review. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3(3), 379-390. <https://doi.org/10.1002/hbe2.229>
- Erzen, E., Odaci, H., & Yenieri, I. (2021). Phubbing: Which personality traits are prone to phubbing? *Social Science Computer Review*, 39(1), 56-69. <https://doi.org/10.1177/0894439319847415>
- Fang, J., Wang, X., Wen, Z., & Zhou, J. (2020). Fear of missing out and problematic social media use as mediators between emotional support from social media and phubbing behaviour. *Addictive Behaviors*, 107, e106430. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2020.106430>
- Gao, B., Shen, Q., Luo, G., & Xu, Y. (2023). Why mobile social media-related fear of missing out promotes depressive symptoms? The roles of phubbing and social exclusion. *BMC Psychology*, 11, 189. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01231-1>
- García-Castro, F. J., Abreu, A. M., Rando, B., & Blanca, M. J. (2022). The Phubbing Scale (PS-8) in the portuguese population: psychometric properties. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 35, 7. <https://doi.org/10.1186/s41155-022-00209-z>
- Grieve, R., March, E., & Watkinson, J. (2020). Inauthentic self-presentation on Facebook as a function of vulnerable narcissism and lower self-esteem. *Computers in Human Behavior*, 102, 144–150. <https://doi.org/10.1016/j.chb.08.020>

- Guazzini, A., Duradoni, M., Capelli, A., & Meringolo, P. (2019). An explorative model to assess individuals' phubbing risk. *Future Internet*, 11(1), 21. <https://doi.org/10.3390/fi11010021>
- Guazzini, A., Raimondi, T., Biagini, B., Bagnoli, F., Duradoni, M. (2021). Phubber's emotional activations: The association between PANAS and phubbing behavior. *Future Internet*, 13(12), 311. <https://doi.org/10.3390/fi13120311>
- Hinojo-Lucena, F.J., Aznar-Díaz, I., Cáceres-Reche, M.P., Trujillo-Torres, J.M., Romero-Rodríguez, J.M., (2021). Instagram Use as a Multimedia Platform for Sharing Images and Videos: Links to Smartphone Addiction and Self-Esteem. *IEEE Multimedia*, 28(1), 48-55. doi: 10.1109/MMUL.2020.3024182
- Hong, W., Liu, R., Ding, Y., Oei, T., Zhen, R., Jiang, S. (2019). Parents' Phubbing and Problematic Mobile Phone Use: The Roles of the Parent-Child Relationship and Children's Self-Esteem. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 22(12). <https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0179>
- Jiang, Y., Lin, L., Hu, R. (2023). Parental phubbing and academic burnout in adolescents: the role of social anxiety and self-control. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1157209>
- Kass, R. A. & Tinsley, H. E. A. (2018). Factor Analysis. *Journal of Leisure Research*, 11(2), 120-138. <https://doi.org/10.1080/00222216.1979.11969385>
- Koc, T. & Caliskan, K. (2022). Phubbing phenomenon in educational environments: examining the impact of supervisor phubbing on student outcomes, *Journal of Further and Higher Education*, 47(1), 15-30. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2022.2088270>
- Lv, S., & Wang, H. (2023). Cross-lagged analysis of problematic social media use and phubbing among college students. *BMC Psychology*, 11, 39. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01062-0>
- Medina, A. & Regalado, M. (2021). Phubbing: el otro rostro de la COVID-19. Carta al Director. *Medicina de Familia*. SEMERGEN 47. <https://doi.org/10.1016/j.semerg.2021.05.001>
- Merino Cava, L.G., Valdiviezo Sir, V.M. (2022). Tendencias en el uso de redes sociales como estrategia de marketing digital, 2013-2022: una revisión bibliográfica. *Horizonte Empresarial*, 9(2), 32-41. <https://doi.org/10.26495/rce.v9i2.2320>
- Obregón, M.P. (2015). *Phubbing y las relaciones interpersonales en adolescente*. Universidad Rafael Landívar. Disponible en <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjcem/2015/05/42/Obregon-Maria.pdf>
- Pallant, J. (2021). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS*. Open University Press/McGraw-Hill. <https://doi.org/10.4324/9781003117452>

- Phang, L. M. C., Purnomo, D., & Sari, D. K. (2020). Effect Of Using Instagram Stories On Phubbing Behavior In The Generation Z Of Salatiga. *Profetik: Jurnal Komunikasi*, 13(2), 325-339. <https://doi.org/10.14421pj.v13i2.1950>
- Procentese, F., Gatti, F., & Di Napoli, I. (2019). Families and social media use: The role of parents' perceptions about social media impact on family systems in the relationship between family collective efficacy and open communication. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(24), 5006. <https://doi.org/10.3390/ijerph16245006>
- Rahman, M. A., Duradoni, M., Guazzini, A. (2022). Identification and prediction of phubbing behavior: a data-driven approach. *Neural Computing and Applications*, 34, 3885-3894. <https://doi.org/10.1007/s00521-021-06649-5>
- Ríos Ariza, J.M., Matas-Terron, A., Rumiche Chavarry, R., & Chunga Chinguel, G.R. (2021). Scale for Measuring Phubbing in Peruvian University Students: Adaptation, ítem validation and results of its application. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(2), 175-189. <https://doi.org/10.7821/naer.2021.7.606>
- Romero-Rodríguez, J.M., Rodríguez-Jiménez, C., Ramos, M., Marín, J.A., & Gómez, G. (2020). Use of Instagram by pre-service teacher education: smartphone habits and dependency factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), 4097. <https://doi.org/10.3390/ijerph17114097>
- Ruvalcaba, J. C., Ruvalcaba, Y. E., Reynoso, J., García, A. A., & Ramírez, T. B. (2021). Syndrome of cyber-phubbing "Its impact on interpersonal relationships and human health". *JONNPR*, (6)8, 1034-1048. DOI: 10.19230/jonnpr.4104
- Safdar, R., Abdulla, H. Zaremohzzabieh, Z., Wan Jaafar, W.N. & Abu Samahz, A. (2023). Smartphone addiction and phubbing behavior among university students: A moderated mediation model by fear of missing out, social comparison, and loneliness. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1072551>
- Sert, H., Üngören, Y., Pelin, M., & Horzum, M. B. (2023). Relationship between chronotypes, personality traits, and phubbing levels in university students. *Biological Rhythm Research*, 54(3), 322-333. <https://doi.org/10.1080/09291016.2023.2169653>
- Talan, T., Dogan, Y., & Kalinkara, Y. (2023). Effects of smartphone addiction, social media addiction and fear of missing out on university student's phubbing: A structural equation model. *Deviant Behavior*. <https://doi.org/10.1080/01639625.2023.2235870>

Tanhan, F., Özok, H. I., Kaya, A., & Yidirim, M. (2023). Mediating and moderating effects of cognitive flexibility in the relationship between social media addiction and phubbing. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04242-8>

Van der Schyff, K., Renaud, K., Townes, J. P., & Tshiqi, N. (2022). Investigating the mediating effects of phubbing on self-presentation and FoMO within the context of excessive Instagram use. *Cogent Psychology*, 9(1), 2062879. <https://doi.org/10.1080/23311908.2022.2062879>

Yang, Z., Asbury, K., & Griffiths, M. D. (2019). An exploration of problematic smartphone use among Chinese university students: associations with academic anxiety, academic procrastination, self-regulation and subjective wellbeing. *International Journal Mental Health and Addiction*, 17, 596-614. doi: 10.1007/s11469-018-9961-1

Fomento del espíritu emprendedor en un contexto educativo bajo el prisma de la inclusividad

Enviado: 12 de noviembre de 2024 / Aceptado: 27 de marzo de 2024 / Publicado: 31 de julio de 2025

ESMERALDA GUILLÉN TORTAJADA

Departamento DOE, Universidad Complutense de Madrid, España.

esmeguil@ucm.es

ID 0000-0002-5758-9966

PILAR JIMÉNEZ MARTÍNEZ

Departamento educación, Universidad Camilo José Cela, España.

mpjimenez@ucjc.edu

ID 0000-0002-1082-4711

DOI 10.24310/ijne.15.2025.20826

RESUMEN

Introducción: La promoción del espíritu emprendedor ha cobrado relevancia en el ámbito educativo, especialmente tras la introducción del concepto de competencia clave en la Ley Orgánica 2/2006 (LOE). Este cambio ha sido fundamental en el sistema educativo español, reforzado por la ley educativa vigente LOMLOE, que aboga por la inclusión y la equidad. La propuesta busca guiar a los docentes en la adaptación de sus programaciones y proyectos curriculares para integrar la competencia emprendedora en entornos inclusivos. **Metodología:** La implementación de esta propuesta se basa en el uso de metodologías innovadoras que cumplan con las exigencias legales y respondan a las demandas del siglo XXI. Se enfoca en la adaptación de las estrategias didácticas a todos los niveles educativos, promoviendo la formación de alumnos capaces de identificar oportunidades, innovar y crear valor en diversos contextos. **Resultados:** Este enfoque edu-

ABSTRACT

To Foster the Spirit of Entrepreneurship in an Inclusive Educational Context

***EIntroduction:** The promotion of entrepreneurship has gained relevance in the educational field, especially after the introduction of the concept of key competence in the Organic Law 2/2006 (LOE). This change has been fundamental in the Spanish educational system, reinforced by the current educational law LOMLOE, which advocates inclusion and equity. The proposal seeks to guide teachers in adapting their curricular programs and projects to integrate entrepreneurial competence in inclusive environments. **Methodology:** The implementation of this proposal is based on the use of innovative methodologies that comply with legal requirements and respond to the demands of the 21st century. It focuses on the adaptation of didactic strategies to all educational levels, promoting the formation of students capable of identifying opportunities, innovating and creating value in diverse contexts.*



cativo permite a los estudiantes desarrollar habilidades clave como la creatividad, la resolución de problemas y la toma de decisiones. Estas habilidades no solo los preparan para el futuro laboral, sino que también fomentan un desarrollo integral desde edades tempranas. Discusión: La combinación de la promoción del espíritu emprendedor con una educación inclusiva contribuye a garantizar una formación de calidad que se ajusta a las necesidades y desafíos actuales, beneficiando tanto a los estudiantes como a sus familias. Este modelo educativo es esencial para formar ciudadanos competentes y resilientes ante los retos del siglo XXI.

Palabras clave: Emprendimiento, educación inclusiva, competencia, empleabilidad.

Results: This educational approach enables students to develop key skills such as creativity, problem solving and decision making. These skills not only prepare them for future employment, but also foster comprehensive development from an early age. Discussion: Combining the promotion of entrepreneurship with inclusive education helps to ensure quality training that meets today's needs and challenges, benefiting both students and their families. This educational model is essential to form competent and resilient citizens in the face of the challenges of the 21st century.

Key words: *Entrepreneurship, inclusive education, competence, employability.*

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad actual se caracteriza por un avance vertiginoso hacia la innovación y la inclusión, donde la diversidad se convierte en un valor fundamental para el desarrollo económico y social (Castells, 2010). En este contexto, la educación juega un papel crucial en la formación de ciudadanos capaces de adaptarse a las demandas de un mundo laboral en constante transformación (Dellors, 1996). La economía contemporánea está experimentando una metamorfosis hacia la inclusión, donde el reconocimiento de la diversidad se traduce en un compromiso por crear entornos laborales equitativos (Cristancho y García, 2021). Esta transformación no solo responde a una necesidad ética, sino que también se basa en evidencias que demuestran que equipos diversos fomentan la creatividad, la innovación y el rendimiento organizacional (Page, 2007).

En este sentido, la educación emerge como modo de vehicular estas nuevas necesidades sociales, contribuyendo a formar ciudadanos que, no solo sean competentes en su campo profesional, sino que también estén comprometidos con la justicia social y la equidad. La actual ley educativa LOMLOE (2020), establece un marco que insiste en la necesidad de adaptar las metodologías y estrategias didácticas para atender a la diversidad en todos los niveles educativos. Según Montero (2021) la educación es un elemento sobre el que vertebrar la estructura democrática de las organizaciones sociales, lo que subraya la relevancia de una formación inclusiva en la construcción de sociedades más justas y equitativas.

Asimismo, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ODS) propone un protagonismo claro para la atención a la diversidad, garantizando que todos los ciudadanos tengan las mismas oportunidades, independientemente de sus capacidades. En este contexto, se hace evidente la necesidad de formar a docentes que estén equipados con las herramientas necesarias para implementar programas educativos que integren la competencia emprendedora, en consonancia con los objetivos de inclusión y equidad (Montes De Oca et al., 2020). La formación del profesorado se convierte, por tanto, en una prioridad para lograr un impacto real en la vida de los estudiantes y, por ende, en la sociedad (Peña et al., 2023).

Los esfuerzos por promover el espíritu emprendedor desde las primeras etapas educativas son esenciales para cultivar una mentalidad inclusiva y fomentar habilidades clave como la creatividad, la resolución de problemas y la toma de decisiones (Caballero et al., 2017; Jiménez et al., 2022). Estas competencias no solo preparan a los estudiantes para enfrentar los desafíos del futuro laboral, sino que también promueven un desarrollo integral desde edades tempranas. Además, las políticas educativas deben reflejar esta necesidad de atención a la diversidad, promoviendo una formación continua para los educadores que les permita implementar metodologías innovadoras. Esto contribuirá además de a un ambiente escolar más inclusivo, a facilitar el desarrollo de un perfil de salida del alumno/a que no esté preparado para el mercado laboral y para que sean ciudadanos comprometidos con su comunidad y con la promoción de la igualdad de oportunidades (UNESCO, 2015).

Finalmente, estamos firmemente convencidos de que este enfoque requiere una formación adecuada del profesorado. La capacitación de los docentes es esencial para que puedan reconocer y atender las necesidades de todos sus estudiantes, garantizando que cada uno de ellos tenga la oportunidad de desarrollar su potencial y contribuir a la sociedad de manera significativa (Darling, 2006). Al integrar el emprendimiento en la educación inclusiva, no solo estamos preparando a los estudiantes para el futuro laboral, sino que también estamos construyendo un futuro más justo y equitativo para todos (Flores y Day, 2021).

El objetivo de este trabajo es revisar literatura sobre la importancia de promover el espíritu emprendedor desde una perspectiva de inclusión educativa, para ofrecer ejemplos prácticos para su implementación de las aulas.

A través de un marco teórico y legislativo, se busca resaltar la necesidad de adaptar las metodologías educativas y formar a los docentes para que implementen prácticas inclusivas que fomenten la diversidad y la equidad en el ámbito escolar, contribuyendo así a la creación de una sociedad más justa y resiliente. En definitiva, destacamos, cómo la educación puede

ser un motor para el desarrollo de competencias emprendedoras en todos los estudiantes, valorando así la diversidad en educación.

2. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DESDE EL PRISMA LEGISLATIVO

La atención a la diversidad impregna diversos ámbitos de importancia en la sociedad, y esto se evidencia en las políticas públicas que buscan garantizar que todas las personas, independientemente de sus capacidades, tengan acceso a las mismas oportunidades (Kettunen & Kallio, 2022). Por lo tanto, la implementación de una educación inclusiva que fomente el espíritu emprendedor se presenta como una necesidad imperante en la actualidad.

La ley educativa que abrió puertas por primera vez a la atención a la diversidad en las escuelas fue la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990). Esta idea siguió desarrollándose en sucesivas leyes educativas, hasta la última aproximación que la encontramos en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE, 2020), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2016), las cuales, ya en su preámbulo proponen como objetivo “proporcionar una educación de calidad para toda la ciudadanía”.

La LOMLOE introduce importantes avances en la atención a la diversidad en el sistema educativo español. Esta ley reconoce la necesidad de adaptar la enseñanza a las características y necesidades de cada estudiante, promoviendo un enfoque inclusivo que favorezca el aprendizaje de todos. Además, enfatiza la importancia de la atención personalizada y la inclusión de alumnos/as con dificultades de aprendizaje, así como de aquellos que provienen de contextos socioculturales desfavorecidos. Se busca así garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad, sin importar sus diferencias. La consideran, por tanto, como el conjunto de enfoques y prácticas educativas diseñadas para responder a las variadas necesidades, intereses y capacidades de todos los estudiantes en un entorno escolar inclusivo subrayando la importancia de crear un ambiente educativo que valore y respete las diferencias individuales, fomentando la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes (LOMLOE, 2020).

Alcanzar el modelo de enseñanza basado en la calidad y en la equidad que promulga la ley vigente, sabemos que implica a toda la comunidad educativa para garantizar el éxito educativo, teniendo presente la personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje (Maldonado, et al., 2024). Y es, desde esta perspectiva recogida en la ley educativa, desde la que se puede

hacer efectivo el derecho humano a la educación inclusiva que se reconoce en los derechos de las personas con discapacidad (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2008).

3. EL EMPRENDIMIENTO COMO RECURSO INCLUSIVO

Las personas con discapacidad o dependencia deben superar numerosos obstáculos para poder acceder al mercado laboral, sufriendo discriminación y prejuicios, viéndose por tanto limitadas sus oportunidades de empleo y desarrollo profesional (Ministerio de Trabajo y Economía Social et al., 2023). Es en este contexto es en el que el emprendimiento inclusivo lo entendemos como la herramienta de apertura, el ofrecimiento de la oportunidad que los jóvenes merecen para acceder a una independencia económica y sentirse personas realizadas.

El emprendimiento tiene el potencial de romper barreras y superar estigmas, empoderando a las personas con discapacidad o dependencia. Esto no solo implica el acceso a oportunidades laborales, sino también la posibilidad de que estas personas se conviertan en agentes de cambio en sus comunidades. Como señala el informe de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el emprendimiento puede ser una vía para que las personas con discapacidad se integren en el mercado laboral y contribuyan a su comunidad (OIT, 2020). Así, la inclusión en el ámbito del emprendimiento no es solo un acto de justicia social, sino una estrategia que beneficia a la sociedad en su conjunto.

Orientar hacia el emprendimiento, fomenta en nuestros alumnos/as la oportunidad y la libertad de diseñar empresas adaptadas a sus necesidades específicas y de encontrar soluciones innovadoras que satisfagan las demandas del mercado, desde el conocimiento y la experiencia propia.

Para fomentar este entorno emprendedor inclusivo, es fundamental contar con programas de apoyo específicos, así como políticas gubernamentales que lo promuevan. En los centros escolares por su parte, el trabajo del emprendimiento se lleva a cabo mediante un currículo transversal ya que, la LOMLOE (2020) estableció que el emprendimiento debe ser trabajado en todas las áreas educativas, y no solo como una asignatura específica, sino de manera transversal formando la creatividad, la autonomía y el trabajo en equipo desde edades temprano. Para ello se implementan actividades prácticas, se emplean recursos digitales y colaboraciones y se ofrece formación al profesorado.

También, es fundamental contar con programas de apoyo específicos, así como políticas gubernamentales que lo promuevan. La universidad, cuenta ya de una forma generalizada,

con incubadoras y aceleradoras de empresas, mentorías específicas para el emprendimiento, o facilitadores de networking que pueden evidenciarse en sus propias páginas web.

Desde una perspectiva inclusiva, hemos considerado que trabajar la competencia emprendedora en el aula, ofrece una serie de ventajas que identificamos del siguiente modo:

1. Diversidad y creatividad: la inclusión de estudiantes con diferentes antecedentes y habilidades enriquece la creatividad y las ideas emprendedoras.
2. Igualdad de oportunidades: se asegura que todos los estudiantes, independiente de sus cualidades o circunstancias, tengan las mismas oportunidades de aprender y desarrollar habilidades emprendedoras.
3. Fortalecimiento del trabajo en equipo: promueve el aprendizaje colaborativo y el respeto por las diferencias, esenciales en cualquier entorno emprendedor.
4. Desarrollo de habilidades sociales: fomenta las habilidades interpersonales y emocionales para interactuar con diversos compañeros.
5. Empoderamiento y autoestima: ayuda a todos los estudiantes a sentirse valorados y capaces de contribuir, lo que refuerza su confianza y motivación.

Volviendo al ámbito laboral, consideramos que la atención a la diversidad asumida en el mundo empresarial fomenta la perspectiva innovadora, promueve la aceptación en el entorno cercano y sensibiliza a la sociedad sobre la importancia de la inclusión. Y más concretamente, a través del emprendimiento, pueden superar las expectativas sociales puestas en ellos y demostrar su valor dentro del mundo empresarial. Como sociedad, tenemos esta responsabilidad de fomentar, en coherencia con las políticas que nos acompañan, un entorno de emprendimiento inclusivo que seguro nos ayudará a seguir progresando en nuestra sociedad.

Es fundamental, además, expandir el ámbito de actuación de los centros educativos superiores hacia poblaciones marginadas con un alto potencial emprendedor (Lastra, 2012). Esto se puede lograr a través de diversas acciones institucionales, una de las cuales es la formación empresarial, utilizando metodologías adaptadas al contexto y enmarcadas dentro de un enfoque general.

Por su parte, Páramo (2008) sugiere una intervención institucional en el ámbito rural que promueva el emprendimiento juvenil desde una perspectiva asociativa. Esto representa una manera de acceder a diferentes grupos sociales y contribuir a su productividad y eficiencia. En este caso, se propone una intervención institucional en el ámbito rural que promueva el

emprendimiento juvenil desde una óptica asociativa, lo que permitiría acceder a diferentes grupos sociales y contribuir a su productividad y eficiencia.

Al integrar políticas de proyección social universitaria y formar parte de un ecosistema emprendedor, las universidades pueden desempeñar diferentes funciones para el monitoreo de estas iniciativas.

4. AULAS INCLUSIVAS EMPRENDEDORAS

Tal y como venimos argumentado, trabajar la competencia emprendedora y en consecuencia el espíritu emprendedor en los centros escolares tiene una importancia crucial, ya que fomenta un conjunto de habilidades y actitudes que son vitales para el desarrollo personal y profesional de los estudiantes. La competencia emprendedora no solo trata de crear futuros empresarios, sino de nutrir una mentalidad proactiva y resiliente que puede aplicarse a cualquier campo de la vida (Holguín y Rodríguez, 2020).

En primer lugar, cultivar una mentalidad emprendedora desde una edad temprana, promueve el pensamiento crítico y la creatividad. Los estudiantes aprenden a identificar oportunidades, resolver problemas de manera innovadora y enfrentar desafíos con una actitud positiva. Estas habilidades son esenciales en un mundo en constante cambio donde la posibilidad de adaptarse y reinventarse es fundamental (Latorre et al., 2020).

Además, trabajar la competencia emprendedora en un entorno escolar, fomenta la responsabilidad y la autonomía. Los estudiantes aprenden a tomar decisiones, gestionar proyectos y asumir responsabilidades, lo cual incrementa su confianza y autoestima. Este enfoque también les prepara para enfrentar la vida adulta con una mayor sensación de empoderamiento y control sobre su futuro (Vergara y Deroncele, 2023).

La introducción de la competencia emprendedora en el currículo escolar también promueve el trabajo en equipo y las habilidades interpersonales. A través de proyectos colaborativos, los estudiantes aprenden a trabajar juntos, a valorar las diferentes perspectivas y a comunicarse de manera efectiva. Estas habilidades son cruciales en cualquier ámbito profesional y personal (León, Santos y Alonzo, 20123).

Por último, integrar la competencia emprendedora en la educación escolar, también tiene un impacto positivo en la comunidad. Los proyectos emprendedores que abordan pro-

blemas locales no solo benefician a los estudiantes, sino también a la sociedad en general. Al involucrar a los estudiantes en soluciones reales, se crea un vínculo más fuerte entre la escuela y la comunidad, fomentando un sentido de pertenencia y responsabilidad social (Cabrera, 2023).

En resumen, la competencia emprendedora no solo prepara a los estudiantes para ser futuros empresarios, sino que también desarrolla habilidades críticas, promueve la responsabilidad, fomenta el trabajo en equipo y fortalece la conexión con la comunidad. Es una inversión en futuro, que empodera a los jóvenes para enfrentar los desafíos del mañana con creatividad, confianza y resiliencia.

Presentamos una serie de ideas que sirven de ejemplo para trabajar, desde cualquier etapa educativa, y con la adaptación necesaria según el nivel, el espíritu emprendedor con un respaldo inclusivo:

- Proyectos colaborativos: formar equipos diversos en términos de habilidades, intereses y antecedentes. Esto no solo enriquecerá el aprendizaje, sino que también enseñará a los estudiantes valorar diferentes perspectivas.
- Mentores y modelos a seguir: invitar a emprendedores de diversas trayectorias a hablar con los estudiantes. Sus historias pueden inspirar y demostrar que no hay una única forma de tener éxito.
- Adaptación y personalización: ofrecer distintas formas de participar en actividades emprendedoras. Por ejemplo, algunos estudiantes pueden preferir roles de liderazgo, mientras que otros pueden destacar en la investigación o la creatividad.
- Tecnología accesible: utilizar herramientas y recursos tecnológicos que sean accesibles para todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades.
- Enfoque en problemas reales: trabajar proyectos que aborden problemas reales de la comunidad. Esto no solo motiva a los estudiantes, sino que también les muestra cómo sus habilidades emprendedoras pueden tener un impacto positivo.

En base a lo expuesto, consideramos fundamental indicar cuáles son las características que un docente debe alcanzar para trabajar la competencia emprendedora desde la perspectiva de la diversidad. Para ello, hemos revisado bibliografía a partir de la cual hemos seleccionado los siguientes artículos por su relevancia y actualidad con el tema propuesto:

Tabla 1: Características Docentes

Autor/a y año	Definición del rol docente	Emprendimiento educativo y su implementación	Definición de escuela inclusiva	Atributos docentes
Gracia, 2024	Debe ejercer un liderazgo que impulse el emprendimiento y la investigación para lograr una educación inclusiva.	Implica desarrollar competencias emprendedoras en los estudiantes, fomentando su autonomía y capacidad de innovación.	Adapta sus prácticas para atender la diversidad del alumnado, promoviendo la equidad y la participación.	Liderazgo, empatía, adaptabilidad, innovación, compromiso con la inclusión.
Palomares, 2023	Debe ser un líder y emprendedor en su práctica educativa, promoviendo cambios sociales y una educación inclusiva de calidad.	Se trabaja mediante metodologías innovadoras, activas, colaborativas y participativas que fomentan la creatividad y el liderazgo.	Una escuela que valora la diversidad y garantiza la participación de todos los estudiantes en igualdad de condiciones.	Creatividad, liderazgo, innovación, colaboración, compromiso social.
Bagur, y Verger, 2022	Los docentes deben desarrollar actitudes proactivas hacia la inclusión, especialmente en contextos educativos no convencionales como la pedagogía hospitalaria.	No aborda específicamente el emprendimiento educativo.	Una escuela inclusiva es aquella que atiende las necesidades educativas de los estudiantes en cualquier contexto, eliminando barreras.	Empatía, resiliencia, habilidades adaptativas, compromiso con la equidad.
Guillén, 2021	El docente debe ser un facilitador de aprendizaje que fomente la creatividad y la autonomía en los estudiantes.	Consiste en enseñar habilidades prácticas y promover la resolución de problemas de manera creativa.	No aborda específicamente la inclusión educativa.	Creatividad, autonomía, habilidades prácticas, resolución de problemas.
Rosero-Calderón, et al., 2021	Los docentes deben mostrar actitudes positivas hacia la inclusión y estar preparados para atender las necesidades de estudiantes con discapacidad intelectual.	No aborda específicamente el emprendimiento educativo.	Una escuela inclusiva es aquella que garantiza el acceso a una educación de calidad para estudiantes con necesidades especiales.	Empatía, paciencia, formación en educación especial, habilidades inclusivas.
García, Gutiérrez y Fernández, 2019	Fomentan el emprendimiento en los estudiantes durante la transición educativa, utilizando metodologías como la Educación Deportiva y el Aprendizaje-Servicio.	El emprendimiento educativo se trabaja mediante actividades que promuevan la autonomía, la responsabilidad y la participación activa de los estudiantes.	No se aborda específicamente en el artículo.	Innovación, adaptabilidad, habilidades pedagógicas activas, compromiso con el desarrollo integral del estudiante.
Rojas, et al., 2019	Deben tener habilidades personales como liderazgo, proactividad y adaptabilidad, además de implementar metodologías dinámicas y colaborativas.	La formación de emprendedores implica promover competencias como el liderazgo, el trabajo en equipo y la innovación desde el aula.	No aborda específicamente la inclusión educativa.	Liderazgo, innovación, adaptabilidad, enfoque colaborativo.

Autor/a y año	Definición del rol docente	Emprendimiento educativo y su implementación	Definición de escuela inclusiva	Atributos docentes
Castillo, 2017	El docente inclusivo es aquel que adapta sus prácticas para atender la diversidad del aula y garantizar la participación de todos los estudiantes.	No aborda específicamente el emprendimiento educativo.	Una escuela inclusiva es aquella que elimina barreras para el aprendizaje, asegurando la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.	Empatía, adaptabilidad, compromiso con la diversidad, habilidades inclusivas.
Pertuz et al., 2016	Los docentes deben ser modelos de liderazgo y agentes de cambio, fomentando valores emprendedores como la perseverancia y la creatividad.	La cultura emprendedora en educación requiere integrar valores y competencias que preparen a los estudiantes para enfrentar desafíos del mundo real.	No aborda específicamente la inclusión educativa.	Liderazgo, perseverancia, creatividad, compromiso con el cambio.
Amaro, Méndez, y Mendoza. 2014	El docente debe desarrollar competencias interculturales y pedagógicas para atender la diversidad y fomentar un ambiente inclusivo en el aula.	No aborda específicamente el emprendimiento educativo.	Una escuela inclusiva es aquella que integra a todos los estudiantes respetando sus diferencias culturales y sociales.	Competencias interculturales, adaptabilidad, habilidades pedagógicas inclusivas.
Calvo, 2013	El docente formado para atender la diversidad y promover la inclusión educativa.	No se aborda específicamente en el artículo.	Garantiza el derecho a una educación de calidad para todos, atendiendo las necesidades individuales.	Formación en diversidad, empatía, adaptabilidad, compromiso con la equidad.

Fuente: Elaboración propia

Como observamos en la tabla, son muchos los atributos docentes que se necesitan para una puesta en práctica emprendedora desde una perspectiva inclusiva. Sin embargo, la bibliografía carece de estudios que unifiquen ambos conceptos. Por ello, hemos decidido agrupar y sintetizar la información aportada sobre los atributos docentes, en categorías temáticas que reflejen competencias necesarias para promover un perfil discente comprometido con la formación emprendedora inclusiva a:

1. Competencias interpersonales - Atributos relacionados con la interacción efectiva y el apoyo emocional en el aula:

- Empatía: conectar con las necesidades y emociones de los estudiantes.
- Paciencia: respetar el ritmo de aprendizaje individual.

- Resiliencia: capacidad para gestionar desafíos y adaptarse a cambios.
- Colaboración: promover el trabajo en equipo entre estudiantes y colegas.

2. Competencias de liderazgo y cambio - Habilidades para guiar, inspirar y liderar en contextos educativos diversos:

- Liderazgo: ser un modelo a seguir y un agente de cambio.
- Compromiso social: actuar en beneficio de la comunidad educativa.
- Compromiso con la inclusión y la equidad: garantizar la participación de todos los estudiantes.
- Perseverancia: fomentar la constancia en el logro de metas educativas.
- Trabajo en equipo: promover el trabajo colaborativo, donde cada estudiante aporte desde su fortaleza individual.
- Conocimiento del entorno: integrar el entorno local y comunitario en las actividades emprendedoras, haciendo uso de recursos y oportunidades que reflejen la diversidad.

3. Competencias innovadoras y creativas - Capacidades para diseñar y aplicar metodologías novedosas en el aula:

- Innovación: implementar estrategias pedagógicas nuevas y efectivas.
- Creatividad: diseñar actividades y proyectos únicos y atractivos.
- Resolución de problemas: guiar a los estudiantes en la búsqueda de soluciones prácticas.

4. Competencias técnicas y pedagógicas - Habilidades específicas para gestionar y enriquecer el proceso de enseñanza:

- Adaptabilidad: ajustar metodologías y enfoques según las necesidades del alumnado.
- Habilidades pedagógicas inclusivas: integrar técnicas que eliminan barreras para el aprendizaje.
- Formación en diversidad: comprender y aplicar principios de educación inclusiva.
- Competencias interculturales: abordar y respetar las diferencias culturales en el aula.

5. Competencias prácticas - Atributos que potencian la autonomía y habilidades específicas en los estudiantes:

- Habilidades prácticas: enseñar conocimientos útiles y aplicables.
- Autonomía: fomentar la independencia en el aprendizaje y en la toma de decisiones.
- Compromiso con el desarrollo integral del estudiante: trabajar hacia el bienestar académico, social y emocional.
- Fomento de la curiosidad: estimular el interés de los niños por explorar, preguntar y descubrir, alentando la diversidad de pensamientos y enfoques.

5. CONCLUSIONES

La sociedad actual atraviesa una transformación que destaca la inclusión y la diversidad como pilares fundamentales para el desarrollo económico y social. Los expertos (Castells, 2010; Gómez; 2021) subrayan que la educación es clave para formar ciudadanos capaces de adaptarse a un mercado laboral en constante cambio. En este contexto, el emprendimiento inclusivo se posiciona como una estrategia efectiva para fomentar la diversidad y asegurar igualdad de oportunidades, reconociendo el valor único de cada individuo en la comunidad educativa. De esta forma, el emprendimiento inclusivo beneficia no solo a personas con discapacidades, sino que también enriquece el panorama empresarial, impulsando una economía más resiliente y sostenible.

La educación actúa como el vehículo para abordar estas necesidades sociales, formando ciudadanos competentes y comprometidos con la justicia social, apoyándose en la actual ley educativa LOMLOE (2020), que promueve metodologías adaptadas a la diversidad en todos los niveles educativos.

Para ello, las propuestas de trabajo en el aula que fomenten la competencia emprendedora de forma transversal e inter etapas educativas, implican formar equipos diversos para enriquecer el aprendizaje y enseñar a valorar diferentes perspectivas, invitar a mentores de trayectorias variadas para inspirar a los estudiantes, ofrecer formas adaptadas de participación para atender distintas habilidades, utilizar tecnología accesible para todos los alumnos/as, y trabajar en proyectos que aborden problemas reales de la comunidad, mostrando así el impacto positivo del emprendimiento, atendiendo así al objetivo que nos proponíamos al inicio de nuestro trabajo.

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ODS) también resalta la atención a la diversidad como un objetivo crucial, asegurando que todos los ciudadanos tengan las mismas oportunidades.

Esto enfatiza la importancia de formar docentes capaces de implementar programas que integren la competencia emprendedora en consonancia con los principios de inclusión y equidad (Caballero, 2019; Montes de Oca et al., 2022). Dicha formación debe rezumar que, para un docente en el aula infantil, las competencias interpersonales son esenciales, destacándose la empatía para conectar emocionalmente con los estudiantes, la paciencia para respetar sus ritmos individuales, la resiliencia para adaptarse a los desafíos y la colaboración para fomentar el trabajo en equipo. En cuanto a liderazgo y cambio, un buen docente debe ser un modelo a

seguir y un agente de cambio, con un firme compromiso social y con la inclusión y equidad, promoviendo la perseverancia y el trabajo en equipo, y utilizando el entorno local para enriquecer las actividades emprendedoras.

Además, las competencias innovadoras y creativas son vitales, incluyendo la capacidad para implementar estrategias pedagógicas efectivas y diseñar actividades atractivas que estimulen la creatividad y la resolución de problemas. En términos técnicos y pedagógicos, el docente debe ser adaptable, integrar habilidades pedagógicas inclusivas y competencias interculturales. Finalmente, las competencias prácticas incluyen enseñar habilidades útiles, fomentar la autonomía en los estudiantes, comprometerse con su desarrollo integral y estimular su curiosidad y diversidad de pensamientos.

Es fundamental reconocer que la inclusión y el emprendimiento son dos caras de la misma moneda en el proceso educativo contemporáneo. Fomentar un entorno que promueva el espíritu emprendedor no solo beneficia a los estudiantes en su desarrollo personal y profesional, sino que también contribuye a la construcción de comunidades más cohesivas y solidarias. La integración de competencias emprendedoras en la educación inclusiva, respaldada por políticas y prácticas adecuadas, puede ser el catalizador que impulse un cambio significativo en la percepción y la realidad de la diversidad en el mundo laboral.

El trabajo realizado nos invita a proponer como prospectiva investigadora la evaluación de programas de emprendimiento inclusivo que ya se estén implementado, con el objetivo de investigar su efectividad, incluyendo estudios longitudinales que sigan a los estudiantes a lo largo de su educación y en su transición al mercado laboral. También, medir el impacto real en la comunidad local, llevado inclusive, a poder comparar diferentes contextos socioeconómicos y culturales.

Y cómo no, investigar acerca de la formación docente, evidenciando las mejores prácticas, así como el papel de la tecnología en la promoción del emprendimiento inclusivo o evaluar las políticas educativas, llevando esto incluso a una comparación entre regiones o países.

Sin duda, somos conscientes de las limitaciones sobre nuestro propio estudio o análisis, o de la prospectiva que proponemos, al saber que la diversidad de contextos educativos y socioeconómicos dificultan la generalización de resultados o conclusiones. Además, la resistencia al cambio por parte de todos los agentes educativos, hace crucial abordarlo a través de estrategias de comunicación y formaciones adecuadas.

Estamos firmemente convencidos de que el enfoque integrador del emprendimiento en la educación inclusiva es esencial para que puedan reconocer y atender las necesidades de todos

sus estudiantes, garantizando que cada uno de ellos tenga la oportunidad de desarrollar su potencial y contribuir de manera significativa a la sociedad, construyendo de ese modo, un futuro más justo y equitativo para todos/as.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2005). Developing Inclusive Education Systems: The Role of School Leaders. *International Journal of Inclusive Education*, 9(3), 195-207.
- Amaro, M.C., Méndez, J.M. y Mendoza, F. (2014). Un estudio de las características profesionales del docente universitario para atender a la diversidad. *Revista latinoamericana de educación inclusiva* (8)2, 199-216. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4994310>
- Asamblea General de las Naciones Unidas (2008). *Instrumento de ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006* (BOE nº 96, de 21 de abril). chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.boe.es/boe/dias/2008/04/21/pdfs/A20648-20659.pdf
- Bagur, S., y Verger, S. (2022). Educación inclusiva y pedagogía hospitalaria: las actitudes docentes promotoras de la inclusión. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 28, 379-398. <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0140>
- Caballero, P.A., Guillén, E. y Jiménez, P. (2017). El emprendimiento como propuesta de cambio y herramienta clave para acercar la formación universitaria a la realidad social del mercado laboral. Actas del Simposio Internacional “El desafío de emprender en la escuela del siglo XXI” (SIEMPRE 2017), diciembre 18-19, Sevilla, España. <https://idus.us.es/handle/11441/74091>
- Caballero, P.A., Jiménez, P. y Guillén, E. (2019). Aprender a emprender bajo el binomio familia-escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 139-154. <https://doi.org/10.6018/reifop.389611>
- Cabrera, M.T (2023). VARONA, *Revista Científico-Metodológica*, 77, 1-13. chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/http://scielo.sld.cu/pdf/vrcm/n77/1992-8238-vrcm-77-e1832.pdf
- Castells, M. (2010). *La era de la información: economía, sociedad y cultura* (Vol. 1). Alianza Editorial.
- Cristancho, S P. y García M.A. (2021). Iniciativas de equidad para la formación de mujeres en ti. *Eiei acofi*. <https://doi.org/10.26507/ponencia.1843>
- Darling, L. (2006). Constructing 21st Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314. DOI:10.1177/0022487105285962

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un valor esencial: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Ediciones UNESCO.
- Flores, M.A. y Day, C. (2021). *Developing Teachers: The Role of Professional Learning in Teacher Education*. In The Oxford Handbook of Teacher Education, 238-255. Oxford University Press.
- Gómez, M., Díaz, L.R. y Herrera, J.M. (2021). Nuevas generaciones y mercado laboral: Desafíos para la pertinencia educativa actual. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(36), 93-118. <https://doi.org/10.19053/01227238.11665>
- Holguín, J.A. y Rodríguez, M.F. (2020). Proactividad y resiliencia en estudiantes emprendedores de Lima. *Propósitos y Representaciones*, 8(2), e367. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n2.367>
- Jiménez, A.S., Vergara, M., Rainha, E.M., Chacón, R.S., Castro, C.J., Martín, M.A., Cáceres, J., Pantoja, A., Herrera, L. y Perandones, T.M (Eds.) (2022). *Participación, innovación y emprendimiento en la escuela*. Dykinson <https://doi.org/10.2307/j.ctv36k5dxk>
- Kettunen, P. & Kallio, J. (2022). Inclusive policies for equal opportunities: A framework for understanding public policy implications. *Journal of Social Policy*, 51(2), 345-367. <https://doi.org/10.1017/S0047279421000562>
- Latorre, C., Vázquez, S., Rodríguez, A. y Liesa, M. (2020). Design Thinking: creatividad y pensamiento crítico en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e28, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e28.2917>
- León, K., Santos, A. y Alonzo, L. (2023). El trabajo colaborativo en la educación. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29), 1423-1437. chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglcle-findmkaj/http://www.scielo.org.bo/pdf/hrce/v7n29/a28-1423-1437.pdf
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, *por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (2020). <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, *de Educación* (2006). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, *de Ordenación General del Sistema Educativo* (1990). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- Maldonado, M.C., Morales, P.R., Oña, M.R., Alanuca, M.J., Chuquimarca, M.L., y Guamán, A.J. (2024). La personalización del aprendizaje en la educación inclusiva. *Revista Científica Retos De La Ciencia*, 8(18), 190-203. <https://doi.org/10.53877/rc.8.18.20240701.16>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Guía de atención a la diversidad en el aula*. <https://cedec.intef.es/recursos/?buscador=guias>

- Ministerio de Trabajo y Economía Social, CERMI y Fundación ONCE (2023). *Libro blanco sobre empleo y discapacidad*. Real Patronato sobre Discapacidad, Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.mdsocialesa2030.gob.es/derechos-sociales/discapacidad/docs/Libro_blanco_empleo_discapacidad_2023.pdf
- Montes de Oca, Y., Barros, C.I y Castillo, S.N. (2022). Metodología de investigación en emprendimiento: Una estrategia para la producción científica de docentes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 28(2), 381-390. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28070565025>
- Montero, M.D (2021). Educación, Gobierno Abierto y progreso: los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el ámbito educativo. Una visión crítica de la LOMLOE. *Revista de Educación y Derecho*, 23, 1-26. <https://doi.org/10.1344/REYD2021.23.34443>
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2020). *World Employment and Social Outlook 2020: Trends 2020*. OIT. <https://www.ilo.org/global/research/global-reports/weso/2020/lang--en/index.htm>
- Page, S.E. (2007). Making the difference: Applying a logic of diversity. *Academy of Management Perspectives*, 21(4), 6-20. <https://doi.org/10.5465/amp.2007.27895335>
- Palomares, A. y García, E. (2023). *Liderazgo y emprendimiento en docencia e investigación para una educación inclusiva*. Editorial Síntesis.
- Páramo D. (2008). La Universidad del Tolima explora el emprendimiento rural juvenil, desde la perspectiva asociativa en el municipio de Ibagué. *Revista Mundo económico y empresarial*, 6,14 -26. chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/file:///C:/Users/mpjimenez/Downloads/admin,+508-959-1-CE%20(1).pdf
- Peña, M.A., Pegalajar, M.C. y Montes, A.M (2023). El reto de la Educación en Emprendimiento en la Universidad: percepciones del estudiantado de Educación. *Revista de Investigación Educativa*, 41(1), 205-222. <https://doi.org/10.6018/rie.516571>
- Rojas, G.Y., Pertuz, V., Navarro, A. y Quintero, L.T. (2019). Instrumento para identificar características personales y didáctica utilizadas por los docentes en la formación de emprendedores. *Formación universitaria*, 12(2), 29-40. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000200029>
- Rosero-Calderón, M., Milena, D., Alicia, M. y Hernando, C. (2021). Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista Unimar*, 39(1), 96-106. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-1-art7>
- UNESCO. (2015). *Educación para todos 2000-2015: Logros y desafíos*. UNESCO.
- Vergaray, L.E. y Deroncele, A. (2023). Competencias de emprendimiento social: Hacia una pedagogía emprendedora. *Universidad y Sociedad*, 15(3), 426-443. chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v15n3/2218-3620-rus-15-03-426.pdf

Artificial Intelligence and Multiliteracies: Preparing Learners for a Technologically Evolving World

Enviado: 19 de febrero de 2025 / Aceptado: 4 de julio de 2025 / Publicado: 31 de julio de 2025

STELLA BOLANLE APATA

Adekunle Ajasin University, Nigeria

bolanle.apata@aaua.edu.ng

ID 0000-0001-5955-3695

OLUWATOBI OWOJORI

Tshwane University of Technology

YUSUF OLAYINKA SHOGBESAN

Osun State University Osogbo, Nigeria

MICHAEL KENNETH UGOM

University of Nigeria, Nigeria

DOI 10.24310/ijne.15.2025.21332

ABSTRACT

As artificial intelligence (AI) continues to evolve rapidly, education is on the cusp of a transition via the goal of multiliteracies development, notably digital, visual/textual, and multimodal literacy abilities. This study examines the integration of AI in literacy education. It explores the role of AI in enhancing multiliteracies development, analyzing its features in educational contexts, its potential as a tool for literacy advancement, and broader pedagogical implications. Drawing on qualitative research utilising extensive review from sources including academic research, policy documents, and instructional materials, the study synthesizes key themes and emerging trends in AI-driven literacy education. By critically assessing these sources, the

RESUMEN

Inteligencia artificial y multialfabetización: preparar a los estudiantes para un mundo en constante evolución tecnológica

A medida que la inteligencia artificial (IA) sigue evolucionando rápidamente, la educación se encuentra en la cúspide de una transición hacia el objetivo del desarrollo de la alfabetización múltiple, en particular la alfabetización digital, visual/textual y multimodal. Este estudio examina la integración de la IA en la alfabetización. Explora el papel de la IA en la mejora del desarrollo de la alfabetización múltiple, analizando sus características en contextos educativos, su potencial como herramienta para el avance de la alfabetización y sus implicaciones pedagógicas



research identifies opportunities and challenges associated with AI integration, offering insights into its evolving role in shaping literacy practices for a rapidly changing technological landscape. Key findings indicate that AI-driven tools can provide personalized learning experiences and foster critical thinking, thereby contributing to the achievement of Sustainable Development Goals—particularly SDG 4 (Quality Education) and SDG 10 (Reduced Inequalities). However, challenges such as the digital divide, ethical concerns, and insufficient educator training remain significant barriers. To address these issues and harness AI's full potential, the study recommends integrating AI literacy into school curricula, establishing minimum access standards through legislative action, and providing targeted professional development for educators. By doing so, AI can play a transformative role in literacy education, equipping students to thrive in an increasingly technology-driven world while ensuring that teaching practices evolve to meet new challenges.

Key words: Artificial Intelligence, Education, Multi-literacies, Personalized Learning, Sustainable Development Goals.

más amplias. A partir de una investigación cualitativa que utiliza una amplia revisión de fuentes como la investigación académica, los documentos políticos y los materiales didácticos, el estudio sintetiza los temas clave y las tendencias emergentes en la alfabetización impulsada por la IA. Mediante una evaluación crítica de estas fuentes, la investigación identifica las oportunidades y los retos asociados a la integración de la IA, ofreciendo una visión de su papel evolutivo en la configuración de las prácticas de alfabetización para un panorama tecnológico en rápida evolución. Las principales conclusiones indican que las herramientas impulsadas por la IA pueden proporcionar experiencias de aprendizaje personalizadas y fomentar el pensamiento crítico, contribuyendo así a la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en particular el ODS 4 (Educación de calidad) y el ODS 10 (Reducción de las desigualdades). Sin embargo, la brecha digital, los problemas éticos y la insuficiente formación de los educadores siguen siendo obstáculos importantes. Para hacer frente a estos problemas y aprovechar todo el potencial de la IA, el estudio recomienda integrar la alfabetización en IA en los planes de estudio, establecer normas mínimas de acceso a través de la acción legislativa, y proporcionar desarrollo profesional específico para los educadores. De este modo, la IA puede desempeñar un papel transformador en la alfabetización, preparando a los alumnos para prosperar en un mundo cada vez más tecnológico y garantizando al mismo tiempo que las prácticas docentes evolucionen para hacer frente a los nuevos retos.

Palabras clave: Inteligencia Artificial, Educación, Plurilingüismo, Aprendizaje Personalizado, Objetivos de Desarrollo Sostenible.

1. INTRODUCTION

As education evolves in the digital age, the integration of AI in literacy education reshapes how knowledge is created, accessed, and understood. Artificial Intelligence characterised by machine learning adopts human-like attributes as it acquires knowledge and resolves learning issues. Multiliteracies, initially proposed by the New London Group in 1996, assert that we inhabit a world characterised by many modalities of communication and cultural settings, hence expanding the definition of literacy. AI is significantly altering the methods by which individuals acquire new knowledge, ranging from educational applications designed to instruct students, to algorithms that evaluate based on prior interaction (McLaren et al., 2021). Thus, we can generate, analyse, and evaluate texts and other ways of meaning production more than ever before due to the growing ethnic variety and digital technology (Cope & Kalantzis, 2015). As a result, learners and educators now assess and interact with a range of texts in different formats.

Researchers aim to create a framework for multiliteracies, moving beyond the recognition of literacy as merely standardised codes and modes, enabling individuals to read, write, create, dismantle, engage with digital environments, and value multimodality (Kalantzis & Cope, 2025). Consequently, global literacy improves when conventional definitions of literacy do not offer the frameworks for effective communication within pertinent contexts, particularly with the emergence of advanced technology gadgets supported by Artificial intelligence. The integration of AI in educational settings prompts consideration of multiliteracies. Generative AI is a recent development encompassing text production, picture interpretation, video creation and editing, as well as multimodal initiatives that facilitate reciprocal generation and reception. Consequently, its presence in education not only fosters novel communication methods (multimodalities) but also advocates for pedagogical approaches that align classrooms with an increasingly digital landscape (Kalantzis & Cope, 2025; Apata et al., 2025).

Numerous conventional literacies exist and have importance in contemporary classrooms, although there are no initiatives advocating for the recognition of the multimodal dimensions of communication in today's society. Hence, are we ensuring that our students are adequately prepared to engage with the global world? The most significant gap in the studies on digital transformation to digital literate citizenry is an inadequately trained instructor and student (Apata, 2021). For instance, although AI offers creative and unique approaches to literacy education, instructors consider these approaches dispensable in their teaching endeavour owing to insufficient training, inadequate teaching materials and resources, and a lack of administrative motivation (Stolpe & Hallström, 2024).

This study aims to address existing gaps by conducting a review of AI and its intersection of multiliteracies with a view to assessing their instructional significance in an increasingly digital landscape. This research aims to specifically examine: the extent to which AI tools meet the criteria for fostering multiliteracies, the obstacles educators face when required to instruct literacies in an AI-enhanced manner, and the suggestions for the effective integration of AI in the educational process. This study's findings is valuable to educators and policymakers in the field of education. This study contributes to promoting discourse at the convergence of multiliteracies awareness and AI interaction.

2. MATERIALS AND METHODS

This study employs a qualitative approach using content analysis to investigate the integration of AI in multiliteracies, focusing on materials relevant to literacy education. Content analysis is ideal for examining trends, themes, and patterns in documents such as curricular guides, policy mandates, and journal articles, providing a comprehensive overview of AI's evolving role in literacy development. Data was collected through targeted searches of academic databases, including Scopus, Web of Science, and Google Scholar, as well as institutional repositories and educational websites. Thematic content analysis was used to identify and consolidate key concepts into broader themes representing literacy acquisition facilitated by AI systems. The selection of materials was based on relevance rather than a fixed timeframe, ensuring a broad perspective on AI literacy trends. The analysis drew from authoritative secondary sources, including educational policies, curricula, textbooks, literacy resources incorporating AI, and best practice recommendations from recognized educational and technological organizations. The findings of the study based on main themes are presented in the table in the next page.

3. GLOBAL LITERACY RATES

Global literacy rates have been a key focus of international education policies for decades. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) defines literacy as the ability to read and write with understanding. It further describes literacy as a continuous process of learning that enables individuals to pursue their goals, enhance their knowledge and skills, and actively contribute to their communities and society at large (UNESCO 2017; 2018). UNESCO's global literacy monitoring efforts have shown a steady improvement in literacy rates over time. As part of the broader agenda for quality education, improving literacy rates is crucial for achieving SDG 4 (Quality Education), which aims to ensure "inclusive,

Main Theme	Description of Findings
Literacy and Multiliteracies Evolution	Literacy has evolved beyond reading and writing to include multiliteracies, integrating digital, visual, and critical skills. Findings suggest that education systems must adapt by incorporating multimodal learning approaches. Additionally, the shift towards multiliteracies fosters greater critical thinking, preparing learners for the demands of the 21st century.
AI Integration in Education	AI is increasingly being integrated into educational frameworks, influencing teaching strategies and learning resources. AI-driven tools such as adaptive learning systems and AI tutors are reshaping the way multiliteracies are taught.
Challenges in AI and Multiliteracies	Despite the advancements, many educational materials still focus on traditional literacy models, with limited inclusion of AI-driven multiliteracies. There is a disconnection between curriculum design and the rapidly evolving AI landscape.
Opportunities for AI in Multiliteracies	AI presents significant opportunities for multimodal literacy development, personalized learning experiences, and digital fluency. AI-driven assessments and interactive AI-based tools offer innovative approaches to enhance multiliteracies.
Institutional and Teacher Preparedness	There is a lack of adequate training and resources for educators to effectively integrate AI into multiliteracies instruction. Institutional barriers, such as funding constraints and policy gaps, further hinder AI adoption in literacy education.

equitable, and quality education for all and promote lifelong learning opportunities". The chart below (Figure 1) presents a comparative analysis of literacy rates from 1960 to 2023, focusing on the share of adults aged 15 and older. It compares data from developed nations such as Australia, Canada, and North America, emerging economies like Argentina, Brazil, and Bolivia, and developing regions such as South Asia, Sub-Saharan Africa, and South Africa.

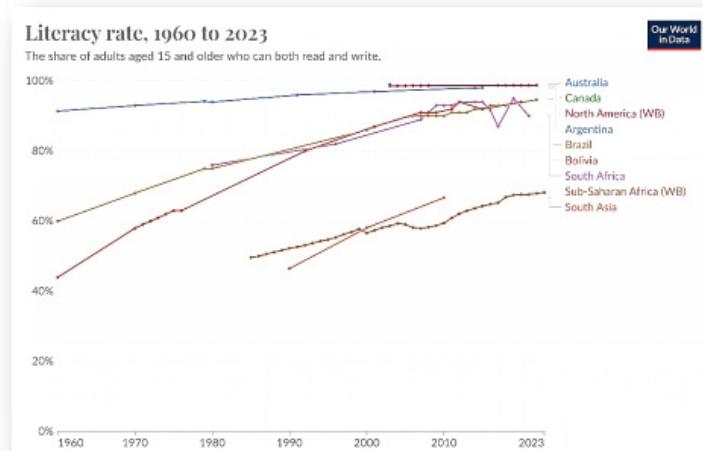


Figure 1. Global literacy rate from 1960 to 2023 (Source: Roser and Ortiz-Ospina, 2018; World Bank, 2024)

As shown in Figure 1, in developed regions, literacy rates have remained remarkably high and stable throughout the period. Australia, Canada, and North America consistently maintained literacy rates approaching or surpassing 99%. This stability can be attributed to well-established education systems, comprehensive public policies supporting universal education, and the economic prosperity of these nations, which has facilitated sustained investment in educational infrastructure (Shen, 2024). In contrast, emerging economies have shown significant improvements over the past several decades. Argentina, Brazil, and Bolivia, for instance, experienced notable increases in literacy rates from the 1960s to the early 21st century. By the 2000s, Argentina and Brazil had both surpassed 90% literacy, reflecting successful educational reforms and economic growth. Bolivia, while starting from a lower base, also demonstrated consistent progress, crossing the 90% threshold around 2015. These developments underscore the impact of both national and international efforts to expand access to education in these countries (Tarlau, 2022).

Developing regions, particularly South Asia and Sub-Saharan Africa, began the period with some of the lowest literacy rates globally, hovering around 40% in 1960 (Roser and Ortiz-Ospina, 2018). Despite substantial efforts to improve literacy, these regions have faced significant challenges. South Asia, however, has experienced remarkable growth, with literacy rates climbing above 70% by 2020. This rapid advancement can be attributed to a combination of government initiatives, international aid, and expanding educational access in countries such as India and Bangladesh (Rao et al., 2021). Sub-Saharan Africa, while making progress, has improved at a slower pace, with literacy rates reaching around 65% in recent years. Factors such as political instability, limited resources, and challenges in infrastructure (Adeniran et al., 2023) have slowed the rate of improvement in this region. South Africa, while part of Sub-Saharan Africa, has performed comparatively better in terms of literacy development. By 2020, the country had achieved a literacy rate close to 90%, a significant improvement over the region's average. However, it remains behind developed countries, highlighting the continued challenges that persist even in nations with relatively stronger educational frameworks.

In parallel to these advancements, the concept of literacy has undergone a profound transformation. Traditionally seen as a singular, cognitive skill, literacy is now recognized as a complex and multi-layered phenomenon. Earlier definitions often portrayed literacy as a purely cognitive ability (Cope et al., 2018) or a uniform skill set applicable across all contexts (Li, 2015). However, contemporary research emphasizes the social and cultural dimensions of literacy, presenting it as a layered and context-dependent practice (Purcell-Gates, 2020; Papen, 2023). Brian Street's work, particularly his book *Literacy in Theory and Practice* (1984),

played a critical role in challenging traditional notions of literacy. Street argued that literacy is far from a neutral or universal skill; instead, it is deeply embedded within the social, cultural, and ideological contexts of different communities (Street, 2013). His approach has inspired a shift in literacy research, from focusing solely on individual cognitive processes to exploring the broader cultural and societal forces shaping literacy practices.

Building on this, scholars Bull and Anstey (2019) propose that literacy encompasses both psychological and social dimensions. They emphasize that literacy involves engaging with a variety of literacies and behaviors, tailored to specific cultural and social settings. This dual perspective highlights the adaptability required to navigate the diverse literacies present in today's interconnected world. As such, literacy is no longer viewed as a fixed skill but as an ever-changing practice that reflects the complexities of human interaction and societal structures. Therefore the concept of literacy has expanded beyond traditional reading and writing skills to encompass new forms of communication and information processing. The rise of digital technologies has introduced new dimensions to the understanding of literacy, emphasizing the need for what is now often referred to as multiliteracies

3.1. Multiliteracies: Concept and Relevance in the Digital Age

As digital technologies continue to shape communication, literacy practices have evolved to reflect the diverse ways people make meaning in a world that is characterized by increasing social diversity and the multimodal nature of communication (Cope & Kalantzis, 2015; Knight et al., 2023). Central to this shift is the concept of multiliteracies, a term coined to describe the various modes of communication, including linguistic, visual, auditory, spatial, and gestural elements, which combine to create meaning in a text (Cope & Kalantzis, 2015). The concept of multiliteracies was introduced by the New London Group (1996) as a response to the evolving communication landscape in the context of globalization and technological advancements (New London Group, 1996). The concept acknowledges that literacy is no longer confined to traditional print-based texts. Instead, learners must be able to navigate and interpret a diverse range of texts, including visual, audio, and digital formats.

Multiliteracies are pivotal in addressing the complexities of digital, multilingual, and culturally diverse societies (Abdullah et al., 2023) and thus, one cannot discuss multiliteracies without acknowledging the profound changes in how we communicate and access information. For instance, the explosion of digital media platforms—social media, blogs, video-sharing sites, and podcasts platforms are not merely new channels; they are entirely new languages of expression. These digital modes demand fluency in combining text, visuals, and audio. The

ability to navigate and create meaning in these multimodal forms is no longer optional; it is a necessity. Learners today must develop “digital fluency,” the skillset to decode and produce content across different platforms seamlessly.

This shift redefines literacy itself, signifying that a text is no longer confined to words on a page but is a constellation of modes working together to create meaning. Equally significant is the influence of globalization on education. As borders blur, our classrooms and communities are becoming increasingly diverse, rich with cultural and linguistic variety. According to Hong and Hua (2020), multiliteracies encompass not only the ability to read and write but also the skills required to navigate complex digital ecosystems, evaluate media critically, and produce content that is relevant across platforms. These capabilities are particularly important in the 21st century, where digital transformation reshapes how people consume and create information.

3.2. Evolution of Multiliteracy Theories

Traditional literacy is no longer adequate in a world dominated by digital communication, social media, and globalization. For instance, Minor (2021) and Serafini (2015) highlight the growing significance of visual and multimodal literacy, arguing that students must learn to interpret and produce information across diverse media formats. Educational systems have increasingly incorporated multiliteracies into their pedagogical frameworks. Examples include the integration of digital storytelling, blogging, and interactive media into curricula. According to Ebadi and Ahmadi (2024) video games and other interactive platforms can also serve as powerful tools for developing critical multiliteracy skills. Embracing students’ linguistic and cultural diversity through multiliteracies pedagogy fosters inclusivity and enhances learning outcomes, as argued by Hornberger and Link (2012). This approach is especially critical in regions with high levels of linguistic diversity, such as Sub-Saharan Africa and South Asia (Goswami et al., 2009), where traditional monolingual education models often fail to meet learners’ needs.

The theories underpinning multiliteracies are deeply rooted in social semiotics and critical literacy studies, drawing attention to the dynamic and multifaceted nature of literacy in contemporary society. (Anstey & Bull, 2018). In this context, multimodality has emerged as a critical framework for understanding how meaning is constructed and interpreted in today’s digital world. Multimodality refers to the use of various semiotic resources, such as images, sounds, gestures, body language, and text, to communicate and create meaning (Wanselin et al., 2022). The theory suggests that interpretation occurs not through a singular mode of communication but through configurations of multiple modes working together. For instance, in the digital environment, individuals not only read text but also interpret images, videos,

sounds, and interactive features. These modes operate synergistically to shape how individuals understand and engage with information.

The social semiotic theory, particularly as articulated by Kress and Van Leeuwen (2001), plays a crucial role in the multiliteracies framework. Social semiotics views communication as a social process where meaning is negotiated within specific cultural contexts. This theory emphasizes that individuals use a range of semiotic resources—such as language, visuals, gestures, and sounds—not just to convey information but to shape their social realities and identities. According to Kress and Van Leeuwen (2001), each mode carries its own semiotic potential and is shaped by cultural practices, which in turn influence how meaning is made and interpreted. In the context of literacy, these semiotic resources are seen as essential tools for constructing knowledge and identity, particularly in the digital age, where the lines between text and image, sound and motion are increasingly blurred.

Furthermore, the concept of critical literacy has also informed the multiliteracies approach, emphasizing the role of literacy in understanding power dynamics and social inequality. Critical literacy encourages individuals to question and challenge dominant discourses, making it a transformative tool for both personal and social change. This aligns with the notion of multiliteracies as a practice that is not neutral but shaped by and capable of shaping the social, cultural, and political contexts in which it is situated. In this regard, critical literacy challenges learners to not only engage with multimodal texts but also to critically analyze the power structures embedded in these texts and their creation (Abdullah et al., 2023). The increasing prevalence of digital media has significantly influenced the ways in which literacy is conceptualized and practiced. Digital and online literacies often involve the representation of the self in ways that are socially and culturally constructed, requiring learners to navigate complex identities in virtual spaces. This desire to shape and perform one's identity, particularly in online settings, presents an opportunity for educators to guide students in understanding the interplay between the individual, the social, and the cultural in their engagement with digital platforms (Jones & Hafner, 2012).

3.3. Artificial Intelligence, Multiliteracies, and Contemporary Pedagogy

In this study, we adopt a working definition of AI as articulated by UNICEF

AI refers to machine-based systems that can, given a set of human-defined objectives, make predictions, recommendations, or decisions that influence real or virtual environments. AI systems interact with us and act on our environment, either directly or indirectly. Often, they appear to operate autonomously and can adapt their behaviour by learning about the context. (UNICEF, 2021, p. 16)

Multiliteracies denote established literacy forms that facilitate meaning-making across diverse cultural and social contexts; hence, multiliteracies are applicable to an AI-generated textual landscape as well. The literacies encompass written, visual, and technical forms—comprehension and production of text are essential for meaning-making, pictures produced by machines necessitate interpretation, and proficiency in technology is vital (Anstey and Bull, 2018; Abdullah et al., 2023). Furthermore, the insights from Kellner and Kellner (2021) enhance the findings by positing that technology serves as the cohesive element of multiliteracies, necessitating individuals to acquire proficiency in AI systems and technology-driven literacies/languages to derive meaning. Linked to the multiliteracies concept and the ever-evolving multimodal landscape of communication, A.I. serves as a replacement for traditional literacies and a generator of new literacies pertinent to the digital realm (Kellner&Kellner, 2021).

The relationship among literacy, artificial intelligence, and modern educational paradigms pertains to how it enhances individuals' knowledge acquisition and ongoing learning, while this emerging technology facilitates novel pathways for increasingly tailored educational experiences. This relationship is significant since literacy is now dynamic, contextual, and interactive with many modalities; hence, heightened awareness from these individualised learning experiences across different capacities can foster an understanding of the growth of multiliteracies (Kabudi et al., 2021). As A.I. technology advances, those proficient in its application will be capable of developing adaptive learning paths that cater to each person's needs in real time, providing relevant knowledge irrespective of their current capabilities. This is significant for personalised learning experiences, which should encompass varied learning methods pertinent to the anticipated graduation date and other factors such as language or cultural connections, particularly for those with impairments (Cope et al., 2018).

AI also broadens the concept of multimodality (Kress & van Leeuwen, 2001). As global digital communication expands, the integration of AI technologies provides a practical learning opportunity for students to navigate complex sociocultural contexts and diverse communicative modalities essential for effective living in the 21st century. AI technologies necessitate multimodal interaction—ranging from voice-activated learning to augmented reality applications and responsive engagement platforms—requiring the integration of diverse semiotic resources to produce meaning. Moreover, AI technologies promote multimodal engagement by exposing students to many semiotic modalities for comprehending their meaning-making processes (Zdravkova, 2022).

The convergence of AI with multiliteracies and multimodality suggests two significant transformations: firstly, an increased probability of meaning, being constructed through di-

verse methods across cultures, professions, and social experiences; secondly, the recognition that communication and meaning-making are inherently multimodal, and are enhanced through the utilisation of digitally acquired AI resources. Cope and Kalantzis (2015) contend that these features are essential for the advancement of 21st-century literacy and the transfer of learning in educational settings since AI facilitates flexible, perceptive, and multimodal learning possibilities that allows for personalized learning experiences. Moreover, with these predictive personalisation options, pupils will also get advantages from AI's predictive skills. Predicting an individual's potential for advancement can guide educators on where to focus their attention (Almalawi et al., 2024).

4. AI IN EDUCATION: TRANSFORMATIVE ROLE IN MODERN EDUCATION

In recent years, AI has significantly transformed education through methods like human-AI partnerships, evaluation AI, tutoring systems, and personalized learning (Allam et al., 2023; Chu & Yang, 2022; Wollny et al., 2021). AI enables customized learning for all students, addressing individual learning differences. This allows for the creation of adaptive tutoring systems that offer personalized feedback. The most compelling aspect is AI's potential in evaluation, reshaping the dynamic between teachers and students, and facilitating personalized learning, assessment, and feedback within the classroom (Rudolph & Tan, 2023a). However, as technology becomes increasingly integrated into the classroom, there is a notion that heightened technology usage by students correlates with less human interaction. This attitude poses obstacles to socio-emotional development and the classroom atmosphere. The widespread growth of AI seems to be the predominant concern prevalent in academic settings.

Numerous AI chat systems and assistants, including ChatGPT, Bard, YouChat, Hubspot, ChatSpot, Bing Chat, and Vicuna, have raised concerns among instructors over students' dependence on these tools for composing papers, generating computer code, and completing homework projects (Sullivan et al., 2023). ChatGPT is the artificial intelligence chatbot developed by OpenAI. It was launched on November 30, 2022, as GPT-3.5 and subsequently modified to GPT-4 on March 14, 2023 (OpenAI GPT-4, 2023). It is widely regarded as the most potent AI application available (Rudolph and Tan, 2023b). Given the remarkable learning potential offered by these chat systems (Chen et al., 2023), the question that arises will be; why would students not utilise such convenient assistance? Since the public release of ChatGPT, perceptions of artificial intelligence and its advantages and disadvantages have shifted. Public sentiment on AI has evolved. What was previously a hypothetical notion akin to science

fiction in an uncertain timeline has abruptly transformed into a stark realisation of what is accessible and within reach in the current reality.

Moreover, given the very favourable reaction and performance since its introduction, there are financial incentives to develop analogous AI products for public use, such as Meta's LLaMA and Google's Bard. ChatGPT is fundamentally a generative pre-trained transformer (GPT), a substantial language processing model that undergoes additional training via supervised and reinforcement learning. Consequently, it can comprehend instructions and answer in a very sophisticated manner across many themes, engaging in substantial turn-taking during conversations with users. For instance, it can compose poetry emulating a certain author on a designated subject or generate computer programming code to meet precise criteria. Global universal access to educational opportunities offers cost-effective benefits for governments and individuals, as education significantly enhances gross economic development. The expected growth has not yet materialised. With the advancement of artificial intelligence, access to high-quality education is becoming increasingly standardised worldwide. The capacity to create a more equitable global knowledge acquisition process is present. However, socioeconomic disparities impede the spread of information.

Globally, translation equalises access; yet, those in remote regions lacking internet connectivity may not benefit from the many advantages that technology provides to enhance an AI-driven curriculum. Consequently, this is facilitated by forthcoming communication technologies as 6G (Khanh et al., 2023). Intelligent Tutoring Systems (ITS) replicate the personalised instruction a student receives from a teacher in a one-on-one setting, utilising Artificial Intelligence. Intelligent Tutoring Systems (ITS) might enhance existing methods by utilising sophisticated algorithms and machine learning to analyse individual learning patterns and adjust instructional strategies accordingly. Moreover, utilising natural language processing (NLP), the AIs can interpret student answers and comprehend their requirements, facilitating effective dialogues, enquiries, and instruction across several topics. AI resources—including the metaverse and AR/VR classrooms customises environments according to individual learning preferences and objective. AI may be instructed to assess across curriculum areas with varied formats (Gonzalez et al., 2021). Besides assessment, it assists with several pedagogical tasks, including instruction, material development, evaluation, and the generation of AI-produced prompts for inquiry (Elkins et al., 2023). This alleviates the burden on educators and allows them to concentrate on more essential responsibilities related to critical thinking and problem-solving.

5. CHALLENGES IN INTEGRATING AI INTO MULTILITERACIES

The primary problem is the technology divide, which intensifies disparities in access to AI-driven technologies. Access to technology is a persistent obstacle, particularly for low-income or rural regions. Graves et al. (2021) assert that the disparity in access to the internet and digital infrastructure exacerbates educational disparities, preventing marginalised areas from benefiting from AI educational tools. This imbalance undermines the potential of AI to promote educational fairness for all, hence reinforcing the existing social and socioeconomic disparities. Another significant concern is the scarcity of educators capable of effectively engaging with AI in multiliteracy frameworks. In multiliteracy methods, pedagogy is not influenced by external resources; educators lack professional development necessary to effectively use AI tools for multiliteracy instruction (Li., 2020). Consequently, it generates a divergence between the potential of the technology and its practicality inside the confines of the classroom.

The absence of effective professional development highlights the difficulty that AI may only serve as a gimmick; without well-trained educators, genuine engagement with AI will provide no outcomes and squander potential learning possibilities. Consequently, implementation becomes increasingly challenging due to the ethical implications of AI. From a systems approach, utilising AI for learning in the classroom raises ethical concerns. The complexities of data privacy, surveillance, nonconsensual monitoring, equality, and ethical considerations render the acquisition of new knowledge unworthy. Chen (2023) asserts that search engine algorithms exhibit biases against race and gender, so instructing learners to depend on and interact with a particular bias framework does not cultivate appropriate global citizenship for the educator. However, since bias AI systems are also present while multiliteracies teaching aims for equity; it undermines the objective of promoting global citizenship.

Furthermore, AI systems need substantial supporting hardware and software, along with ongoing maintenance (Li, 2020). Consequently, these centres may seek AI solutions for their cost-effective features rather than aiming to provide a comprehensive, multimodal literacy experience that ultimately compromises the inclusive goals of multiliteracies. Ultimately, multiliteracies are dynamic, rendering collaboration with AI to be also challenging. Therefore, while AI can be designed to enhance many of these attributes, its ephemeral position within society and culture may hinder the advancement of AI as a tool for fostering such dynamic literacies.

5.1. Opportunities in Integrating AI into Multiliteracies

The integration of AI in multiliteracies enhances understanding of communication channels by offering unprecedented learning opportunities. AI can be used to customise educational experiences in an unprecedented manner and track real-time progress on the task given to students in a blended learning classroom. The feedback provided by the AI program will enable learners to refine their projects with tailored suggestions which eventually improve their performance. This is because personalised feedback enables learners to maintain pace with the classroom, allowing them to evaluate their progress and identify new avenues for enhancement. These AI algorithms have also demonstrated efficacy in several educational settings according to different student requirements (Kabudi et al., 2021). Furthermore, in addition to personalisation, AI has the potential to foster multiliteracies that are more accessible and promote equity and inclusion. For impaired learners, the deployment of AI applications like speech-to-text and text-to-speech facilitates tasks that would otherwise be unfeasible (Zdravkova, 2022). Moreover, Natural Language Processing (NLP) capabilities provide real-time translation services, enabling students to interact with information as it occurs while concurrently obtaining translation support in their preferred languages. These additions promote collaborative learning and achievements by addressing the requirements of all learners (Chen, 2023).

Moreover, cooperation is a component of multiliteracies, and AI can facilitate this process. Numerous platforms already have an AI interface that enables students to engage on multimodal projects, whether developing digital goods or aggregating comments to suggested group discussions while situated in different physical locations. These foster critical thinking and multicultural awareness grounded on global trends of collaborative learning. Furthermore, emerging technologies facilitate exploration via immersive realities; for instance, students may utilise AR/VR to see the context of a narrative or the progression of a historical event, rather than merely studying decontextualised information (Takakura, 2022). This is exacerbated by the capabilities of AI in facilitating production and concurrent engagement; for instance, if a student need guidance on integrating image and text in a multimodal assignment, they will receive links to tutorials or examples tailored to their comprehension level. This concurrent engagement maintains pupils' activity, ensuring they remain dynamic in their learning process. Moreover, AI facilitates the recognition of cultural and linguistic differences integral to multiliteracies; for instance, as AI comprehends the significance of symbols, visual cues, and non-verbal elements, it aids learners in identifying and appreciating these critical aspects of diverse multiliteracies in their endeavours for a better global understanding—thereby promoting global citizenship and the essential multiliteracies framework that encompasses all

voices and perspectives (Cope et al., 2018). Also, AI equips students with significant, practical applications that transcend the classroom and school curriculum. It promotes critical thinking and the enhancement of media literacy. Given the abundance of information online, acquiring the ability to distinguish credible sources is essential (Chen, 2023).

6. AI INTEGRATION IN EDUCATION

AI integration into education is changing pedagogical approaches, improving learning opportunities, and broadening the literacy range. By means of real-time feedback and interactive learning experiences, AI-driven educational tools—such as adaptive learning systems and AI tutors—are affecting literacy training (Kalantzis & Cope, 2025). This is consistent with data from Kellner & Kellner (2021), who underline that by providing tailored learning chances and multimodal content generation, artificial intelligence plays a major part in multiliteracies. Nonetheless, the study also exposes a discrepancy in the methodical use of artificial intelligence in multiliteracy as many institutions still depend on conventional literacy theories. This is in line with the results of Wollny et al. (2021), who contend that although artificial intelligence has great promise, systematic integration into educational curricula is still lacking.

6.1. Difficulties with AI and Multiliteracy

Notwithstanding its transforming power, AI incorporation into multiliteracies presents several difficulties including ethical questions, teacher readiness, and technical inequities. Particularly in low-resource settings, the paper notes the digital gap that limits access to AI-driven learning tools (Adeniran et al., 2023). Graves et al. (2021) back up this assertion by pointing out how gaps in digital infrastructure aggravate educational inequality. Lack of educator readiness is another important issue as many of the instructors lack the necessary skills to include artificial intelligence into multiliteracies education (Li, 2020). Concerns about AI prejudice and ethical issues exacerbate this problem even more since, as Chen (2023) points out, AI algorithms might support already existing societal and cultural biases. The research emphasises the importance of focused professional development initiatives to close this disparity and guarantee ethical AI incorporation in multiliteracy education.

6.2. AI Opportunities in Multiliteracy

Through personalised learning, enhanced accessibility, and multimodal literacy engagement, artificial intelligence offers great prospects for the advancement of multiliteracies. The paper

addresses how assistive technologies driven by artificial intelligence (Zdravkova, 2022) such as language translation tools and speech-to-text devices help to make literacy instruction more inclusive. This is consistent with studies by Kabudi et al. (2021), who contend that adaptive learning systems driven by artificial intelligence offer individualised support that meets various student demands. Moreover, the paper emphasises how interactive simulations, AR/VR technologies, and AI-generated material (Masantim, 2025) may assist multimodal learning. Takakura (2022), who stresses the part artificial intelligence plays in making abstract literacy ideas more concrete and interesting for students, backs up this. Thus, the synergy between artificial intelligence and multiliteracies gives a chance to improve digital fluency and equip children for a technologically changing future.

6.3. Teacher and Institutional Readiness

The study emphasises the need for institutional support and teacher readiness to properly incorporate artificial intelligence into multiliteracies teaching. It notes that many teachers need constant professional development to close this gap and lack sufficient knowledge of AI-driven literacy tools (Cooper et al., 2013). In line with this, Rasul et al. (2023) contend that programs for teacher education should centre AI literacy if successful execution depends on it. The report also points to financing restrictions and policy flaws as obstacles to institutional artificial intelligence acceptance. Research by Oloyede (2024) supports this conclusion: national policies should give artificial intelligence literacy development top priority and support for AI-driven educational projects top priority. Emphasising both possibilities and limitations, the paper offers a thorough analysis of the junction of artificial intelligence and multiliteracies. Empirical research confirms that artificial intelligence has the ability to improve literacy instruction, organised integration, teacher training, and ethical concerns are needed to guarantee fair access and application. Future studies should look at how artificial intelligence affects multiliteracies long term and look at ways to reduce prejudices and guarantee inclusive growth of digital literacy.

7. FUTURE RESEARCH DIRECTIONS

As AI continues to shape education, there is a growing recognition of its impact on educational leadership. However, literature remains sparse on the role AI will play in transforming the responsibilities and decision-making of educators. Future studies could explore how AI tools can assist in data-driven decision-making, optimize resource allocation, and support strategic

planning. This research could also focus on what skills and competencies educators will need to effectively navigate AI's impact. How will educational administrators develop the ability to manage AI-based tools for assessment, personalized learning, and curriculum design? Research should consider the training requirements for educators and the organizational strategies that could support AI's integration into leadership practices. As the responsibilities of educators evolve, so too must their capacity to lead in a digital, AI-enhanced educational landscape.

Another promising direction involves the development of social intelligence in the context of AI integration. Social intelligence—the ability to navigate and understand social dynamics and emotional cues—is an essential aspect of multiliteracies. Research could investigate how AI technologies can complement the development of social intelligence in learners, especially in environments that require emotional and interpersonal communication skills. For instance, how might AI-powered tools help students develop empathy, cultural awareness, and emotional regulation? Lastly, comparative studies across diverse sociocultural contexts could yield valuable insights into how AI is being integrated into multiliteracies on a global scale. These studies would examine the barriers, best practices, and cultural nuances influencing AI adoption in education across different regions. Research could focus on understanding how various educational systems harness AI to support multiliteracies, identifying regional strengths and challenges.

8. CONCLUSION

The intersection of AI and multiliteracies broadens the meaning of literacy in the classroom and facilitates the investigation of learning pathways in an increasingly digitized environment. This literature review examines the potential of AI as the further advancement of literacy, extending beyond traditional reading and writing—AI imparts fundamental literacy skills necessary for thriving in the 21st century. AI in educational applications facilitates differentiated learning, enhances multimodal literacy, and promotes equal access and benefits. However, as an increasing number of AI apps for educators are developed, the research highlights an escalating necessity for vigilance over deficiencies that might intensify the digital gap, prejudice, and exclusion, as well as promote unsustainable pathways for multiliteracies that may ultimately undermine equality. For the establishment of multiliteracies with AI, educators must get training for implementation, regulations for suitable usage and integration must be developed, and standardised testing must be revised to align with 21st-century demands. AI does not only promote creativity; it cultivates creativity that stimulates critical thinking,

cooperation, and innovation—essential talents for future global citizens. Consequently, to embark on the trajectory towards the future, access to AI in education must be deemed essential, rather than optional, as stipulated by the United Nations' Sustainable Development Goals for equity among all learners across all socioeconomic backgrounds—both presently and in a future shaped by AI. We must begin immediately.

REFERENCES

- Abdullah, H. M. F., Gaffar, A., & Arifin, S. (2023). Implementation of Multiliteracy Pedagogy in Education: A Socio-Cultural Perspective. *FIKROTUNA: Jurnal Pendidikan dan Manajemen Islam*, 12(02), 232-251.
- Adeniran, A., Adedeji, A., Nwosu, E., Nwugo, E., & Nnamani, G. (2023). *Ed-Tech Landscape and Challenges in sub-Saharan Africa*.
- Allam, H., Dempere, J., Akre, V., & Flores, P., (2023). *Artificial intelligence in education (AIED): Implications and challenges*. In Proceedings of the HCT International General Education Conference (HCT-IGEC 2023). https://doi.org/10.2991/978-94-6463-286-6_10
- Almalawi, A., Soh, B., Li, A., & Samra, H. (2024). Predictive Models for Educational Purposes: A Systematic Review. *Big Data and Cognitive Computing*, 8(12), 187.
- Anstey, M., & Bull, G. (2018). *Foundations of multiliteracies: Reading, writing and talking in the 21st century*. Routledge.
- Apata, S. (2021). Digital Literacy Skills of Teachers of English in Ondo State: Implications for Literacy Development. *Journal of International Association of Language Educators*, 2(1), 168-183. Retrieved from: <https://www.researchgate.net/publication/359919032>
- Apata, S. B., Adeniyi, J. T., Ajiwoju, J. A., & Adeosun, K. K. (2025). Digital Transformation in Teaching: The Preparedness of In-Service Teachers in Nigeria for the Fourth Industrial Revolution (4IR). *Contemporary Education*, 5(1), 16-33.
- Bull, G. and Anstey, M. (2019) *Elaborating Multiliteracies Through Multimodal Texts: Changing Classroom Practices and Developing Teacher Pedagogies*, 1st Edition. Routledge.
- Chaka, C. (2019). Re-imagining literacies and literacies pedagogy in the context of semio-technologies. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 14(1-2), 54-69.
- Chen, S. Y. (2023). Generative AI, learning and new literacies. *Journal of Educational Technology Development & Exchange*, 16(2).

- Chen, Y., Jensen, S., Albert, L. J., Gupta, S., Lee, T. (2023). Artificial intelligence (AI) student assistants in the classroom: Designing chatbots to support student success. *Information System Frontier*, 25, 161–182.
- Chen, Z. (2023). Ethics and discrimination in artificial intelligence-enabled recruitment practices. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 1-12.
- Chhabra, G., Mehdian, N. & Vasishta, P. (2024). *Rethinking Higher Educational Practices in the Age of Artificial Intelligence*, 2024 IEEE 5th India Council International Subsections Conference (INDICON), Chandigarh, India, 2024, pp. 1-6. <https://doi: 10.1109/indicon62179.2024.10744297>
- Chu, H., Tu, Y., & Yang, K. (2022). Roles and research trends of artificial intelligence in higher education: A systematic review of the top 50 most-cited articles. *Australasian Journal of Educational Technology*, 38(3), 22–42. <https://doi.org/10.14742/ajet.7526>
- Cooper, N., Lockyer, L., & Brown, I. (2013). Developing multiliteracies in a technology-mediated environment. *Educational Media International*, 50(2), 93-107. <https://doi.org/10.1080/09523987.2013.795350>
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2015). ‘The things you do to know: an introduction to the pedagogy of multiliteracies’, in B. Cope, M. Kalantzis (Eds.) *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*. Palgrave Macmillan Limited, pp. 1–36.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2015). *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137539724_1
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2015). *The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies*. In: Cope, B., Kalantzis, M. (eds) *A Pedagogy of Multiliteracies*. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/9781137539724_1
- Cope, B., Kalantzis, M., & Smith, A. (2018). Pedagogies and literacies, disentangling the historical threads: An interview with Bill Cope and Mary Kalantzis. *Theory into Practice*, 57(1), 5-11.
- Ebad, S., & Ahmadi, R. (2024). A native video gamer’s journey toward multi-literacy development: A narrative inquiry. *Journal of Language, Identity & Education*, 23(5), 675-688.
- Elkins, S.; Kochmar, E.; Cheung, J.C.; Serban, I.(2023). *How Useful are Educational Questions Generated by Large Language Models?* arXiv:2304.06638.
- Franco, J., & de Oliveira, A. B. S. (2018). Educational Transdisciplinary Reflections and Interactions Stimulating Individuals’ multiliteracies with Support of Web Based Technology: A Use Case. In *EDULEARN18 Proceedings* (pp. 9169-9178). IATED.

- Godwin-Jones, R. (2025). Technology integration for less commonly taught languages: AI and pedagogical translanguaging. *Language Learning & Technology*, 29(2), 11–34. <https://hdl.handle.net/10125/73609>
- González-Calatayud, V.; Prendes-Espinosa, P.; Roig-Vila, R. (2021). Artificial intelligence for student assessment: A systematic review. *Appl. Sci.*, 11, 5467.
- Goswami, R., De, S. K., & Datta, B. (2009). Linguistic diversity and information poverty in South Asia and Sub-Saharan Africa. *Universal Access in the Information Society*, 8, 219-238.
- Graves, J. M., Abshire, D. A., Amiri, S., & Mackelprang, J. L. (2021). Disparities in technology and broadband internet access across rurality: implications for health and education. *Family & Community Health*, 44(4), 257-265.
- Hong, A. L., & Hua, T. K. (2020). A review of theories and practices of multiliteracies in classroom: Issues and trends. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(11), 41-52.
- Hutson, J. (2025). Multimodal GAI in Arts-Based Multiliteracies: Fostering Interdisciplinary Creativity. In *Arts-Based Multiliteracies for Teaching and Learning* (pp. 209-244). IGI Global. DOI: 10.4018/979-8-3693-3184-2.ch00
- Jones, R. H., & Hafner, C. A. (2012). Digital literacies. In M. Grenfell, D. Bloome, C. Hardy, K. Pahl, J. Rowsell, & B. V. Street (Eds.), *Framing languages and literacies: Socially situated views and perspectives* (pp. 191-207). Routledge.
- Kabudi, T., Pappas, I., & Olsen, D. H. (2021). AI-enabled adaptive learning systems: A systematic mapping of the literature. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100017.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2025). *Literacy in the time of artificial intelligence*. *Reading Research Quarterly*. <https://doi.org/10.1002/rrq.591>
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2025). Literacy in the Time of Artificial Intelligence. *Reading Research Quarterly*. <https://doi.org/10.1002/rrq.591>
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2025). Literacy in the time of artificial intelligence. *Reading Research Quarterly*, 60(1), e591.
- Kellner, D., & Kellner, D. (2021). Digital Technologies, Multi-Literacies, and Democracy: Toward a Reconstruction of Education. *Technology and Democracy: Toward A Critical Theory of Digital Technologies, Technopolitics, and Technocapitalism*, 257-287.
- Khanh, Q.V.; Chehri, A.; Quy, N.M.; Han, N.D.; Ban, N.T. (2023). Innovative Trends in the 6G Era: A Comprehensive Survey of Architecture, Applications, Technologies, and Challenges. IEEE.

- Knight, J., Dooly, M., & Barberà, E. (2023). Getting smart: Towards critical digital literacy pedagogies. *Social Semiotics*, 33(2), 326-349.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Arnold.
- Kustini, S., Suherdi, D. & Musthafa, B. (2019). Beyond Traditional Literacies: A Multimodal-Based Instruction to Fostering Student Digital Literacy Learning. *Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra*, 20(1), 37-47. https://doi.org/10.17509/bs_jbpsp.v20i1.25969
- Li, G. (2015). Language and literacy in educational contexts. *Journal of World Languages*, 2(1), 1-15.
- Li, M. (2020). Multimodal pedagogy in TESOL teacher education: Students' perspectives. *System*, 94, 102337.
- MacLeroy, V. (2016). From literacy to multiliteracies. In *Multilingual Digital Storytelling* (pp. 68-86). Routledge.
- Marzal, M. Á. (2020). A taxonomic proposal for multiliteracies and their competences. *Profesional de la información*, 29(4).
- Mason, J., Eisemberg, C. C., Kutay, C., Sutcliffe, S., Forrest, J., & Babbage, B. (2024, July). Pre-literate, multi-literate, post-literate: Expanding horizons for LLMs. In *7th International Workshop on Culturally-Aware Tutoring Systems (CATS2024)* (p. 1).
- McLaren, B. M., Richey, J. E., Nguyen, H., & Hou, X. (2021). How instructional context can impact learning with educational technology: Lessons from a study with a digital learning game. *Computers & Education*, 178, 104366. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104366>
- Minor, D. (2021). *Visual literacy is critical for 21st century learners*. National Council of Teachers of English. Retrieved from <https://ncte.org/blog/2021/01/visual-literacy-critical-21st-century-learners/>
- Mossalim, J. (2025). AI and AR in the Elementary School Art Class: A Multiliteracies Approach. In *Arts-Based Multiliteracies for Teaching and Learning* (pp. 125-152). IGI Global. DOI: 10.4018/979-8-3693-3184-2.ch005.
- Mousavinasab, E.; Zarifsanaiey, N.; Niakan, R.; Kalhori, S.; Rakhshan, M.; Keikha, L.; Ghazi, S.M. (2021). Intelligent tutoring systems: A systematic review of characteristics, applications, and evaluation methods. *Interact. Learn. Environ.* 29, 142–163.
- Neina, Q. A., Nuryatin, A., Supriyanto, R. M., Mardikantoro, H. B., & Burhanudin, M. (2024). Pedagogical Principles as the Basis for Multiliteracy Assessment in Literature Learning in Higher Education. *Theory & Practice in Language Studies (TPLS)*, 14(12).

- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Ogunode N. J., and Adamu, D. G. (2021)."Implementation of Sociology Programme in Nigerian public Universities: Problems and Solutions," Central Asian Journal of Innovations On Tourism Management and Finance, vol. 02, no. 04, pp. 33-40.
- Oloyede, I. O. (2024).*Artificial Intelligence and the future of Humanities*. The University of Ilorin 8th Lecture series delivered by Professor Is-haq O. Oloyede, 9th of October, 2024.
- OpenA.(2023).*GPT-4 Technical Report*. arXiv2023, arXiv:2303.08774
- Özdere, M. (2023). The Integration of Artificial Intelligence in English Education: Opportunities and Challenges. *Language Education and Technology*, 3(2).
- Papen, U. (2023). The (New) Literacy Studies: The evolving concept of literacy as social practice and its relevance for work with deaf students. *cultura&psyché*, 4(1), 67-84.
- Purcell-Gates, V. (Ed.). (2020). *Cultural practices of literacy: Case studies of language, literacy, social practice, and power*. Routledge.
- Rao, N., Umayahara, M., Yang, Y., &Ranganathan, N. (2021). Ensuring access, equity and quality in early childhood education in Bangladesh, China, India and Myanmar: Challenges for nations in a populous economic corridor. *International Journal of Educational Development*, 82, 102380.
- Rasul, T.; Nair, S.; Kalendra, D.; Robin, M.; de Oliveira Santini, F.; Ladeira, W.J.; Sun, M.; Day, I.; Rather, R.; Heathcote, L. (2023). The role of ChatGPT in higher education: Benefits, challenges, and future research directions. *J. Appl. Learn. Teach.*, 6.
- Roser, M., & Ortiz-Ospina, E. (2013).Literacy.*Our World in Data*. Retrieved January 6, 2025, from <https://ourworldindata.org/literacy>
- Rudolph, J.; Tan, S.; Tan, S. (2023). ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? *J. Appl. Learn. Teach.*, 6, 342–363.
- Schleicher, A. (Ed.). (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264xxxxxx-en>
- Serafini, F. (2015). Multimodal literacy: From theories to practices. *Language Arts*, 92(6), 412-423.

- Shen, B. (2024). *The Divergent Trajectories of Confucius Institutes in Sub-Saharan Africa and North America: A Constructivist Perspective on China's Higher Education Internationalization* (Master's thesis, University of Toronto (Canada).
- Silvestri, K. N., & McVee, M. B. (2024). Toward Integrative Methodological Frameworks of Positioning Theory, Social Semiotics, and Multimodality. In *The Routledge International Handbook of Positioning Theory* (pp. 240-264). Routledge.
- Stolpe, K., & Hallström, J. (2024). Artificial Intelligence Literacy for Technology Education. *Computers and Education Open*, 6, 100159. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100159>
- Street, B. (2013). Literacy in theory and practice: Challenges and debates over 50 years. *Theory into practice*, 52(sup1), 52-62.
- Sullivan, M.; Kelly, A.; McLaughlan, P. (2023). ChatGPT in higher education: Considerations for academic integrity and student learning. *J. Appl. Learn. Teach.*, 6.
- Tan, J. P. L., & McWilliam, E. (2009). From Literacy to Multiliteracies: Diverse Learners and Pedagogical Practice. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 213–225. <https://doi.org/10.1080/15544800903076119>
- Tarlau, R. (2022). Social movements, popular education, and counterhegemonic schooling in Latin America. *Emergent Trends in Comparative Education. The dialectic of the global and the local*.
- Thibaut, P., & Curwood, J. S. (2018). Multiliteracies in practice: Integrating multimodal production across the curriculum. *Theory Into Practice*, 57(1), 48-55.
- Tzirides, AO. (2024). *Artificial Intelligence Integration in Translingual Language Learning: Enhancing Communication and Digital Literacy*. In: Kourkoulou, D., Tzirides, AO., Cope, B., Kalantzis, M. (eds) Trust and Inclusion in AI-Mediated Education. Postdigital Science and Education . Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-64487-0_12
- UNESCO. (2018). *Defining literacy*. Retrieved from https://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2018/12/4.6.1_07_4.6-defining-literacy.pdf. Accessed January 11, 2025.
- UNICEF. (2021). *AI and children: A rights-based approach to artificial intelligence*. Retrieved from <https://www.unicef.org/reports/ai-and-children>. Accessed January 11, 2025.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2017). *Education transforms lives*. Retrieved from <https://www.unesco.ch/wp-content/uploads/2017/01/Education-transforms-lives.pdf>. Accessed January 11, 2025.

- Wanselin, H., Danielsson, K., & Wikman, S. (2022). Analysing multimodal texts in science—A social semiotic perspective. *Research in science education*, 52(3), 891-907.
- Ward, M. (2018). Qualitative research in less commonly taught and endangered language CALL. *Language Learning & Technology*, 22(2), 116–132. <https://doi.org/10125/44639>
- Wollny, S.; Schneider, J.; Di Mitri, D.; Weidlich, J.; Rittberger, M.; Drachsler, H. (2021). Are we there yet?-A systematic literature review. *Front. Artif.Intell.*, 4, 654924
- Zdravkova, K. (2022). *The potential of artificial intelligence for assistive technology in education*. In Handbook on Intelligent Techniques in the Educational Process: Vol 1 Recent Advances and Case Studies (pp. 61-85). Cham: Springer International Publishing. Anstey, M., & Bull, G. (2018). *Foundations of multiliteracies: Reading, writing, and talking in the 21st century*. Routledge.