

**MÁSTER DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA  
EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL**

Análisis Integral de la Educación de MENAS en Canarias:  
Desde la Realidad Educativa hasta la  
Enseñanza del Español como L2

---

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Nombre del estudiante: Inés Domínguez Rodríguez

Tutor/a: Natalia Suárez Rubio

Curso: 2023/2024

## **Resumen**

Este estudio tiene como objetivo general analizar la realidad educativa en los centros de secundaria de Canarias en relación con la atención al alumnado MENAS dada la creciente llegada de estos menores a las costas canarias y su consecuente inclusión en el sistema educativo. Asimismo, se propone investigar las prácticas de enseñanza del español como segunda lengua (L2) implementadas por el profesorado. Para ello, se contó con la colaboración de N=50 profesores/as de secundaria procedentes de diversos centros educativos en las Islas Canarias que cumplimentaron un cuestionario sobre las estrategias utilizadas para enseñar español a los alumnos MENAS, los recursos disponibles y la eficacia percibida de las metodologías implementadas. Los resultados revelan que, aunque el 70% de los profesores reconocen la importancia de una formación específica para trabajar con MENAS, solo el 30% ha recibido formación adecuada en enseñanza del español como L2, lo que resalta una brecha significativa en la preparación docente. Además, se reporta una insuficiencia en los recursos didácticos adaptados a las necesidades lingüísticas de estos alumnos, con solo el 20% de los centros provistos de materiales específicos para la enseñanza de español a no hispanohablantes. Asimismo, se encontró que la experiencia del docente influye en los procesos de enseñanza del español como L2 y en la implicación del profesorado en la elaboración de actividades culturales. Esto subraya la necesidad crítica de programas de formación continua y específica para el profesorado, así como la implementación de programas de inmersión lingüística y apoyo psicosocial que faciliten la adaptación de los MENAS al entorno escolar y mejoren su bienestar emocional y académico.

**Palabras clave:** integración educativa, alumnado inmigrante, español, segunda lengua (L2), barreras lingüísticas, educación inclusiva.

## **Abstract**

This study aims to analyze the educational reality in secondary schools in the Canary Islands concerning the attention to unaccompanied minor immigrants (MENAS), given their increasing arrival on the Canary coasts and their subsequent inclusion in the educational system. Additionally, this research seeks to explore the teaching practices of Spanish as a second language (L2) implemented by educators. For this purpose, collaboration was obtained from N=50 secondary school teachers from various educational institutions across the Canary Islands who completed a questionnaire on strategies used to teach Spanish to MENAS students, available resources, and the perceived effectiveness of the implemented methodologies. The findings reveal that although 70% of teachers acknowledge the importance of specific training for working with MENAS, only 30% have received appropriate training in teaching Spanish as L2, highlighting a significant gap in teacher preparation. Furthermore, a deficiency in educational resources tailored to the linguistic needs of these students is reported, with only 20% of centers equipped with specific materials for teaching Spanish to non-Spanish speakers. The study also found that teachers' experience influences the teaching processes of Spanish as L2 and their involvement in the development of cultural activities. This underscores the critical need for ongoing and specific training programs for teachers, as well as the implementation of linguistic immersion programs and psychosocial support to facilitate MENAS students' adaptation to the school environment and improve their emotional and academic well-being.

**Keywords:** Educational integration, Immigrant students, Spanish as a second language (L2), Linguistic barriers, Inclusive education.

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>5</b>
<b>2. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>7</b>
2.1. Migración: barreras, desafíos y motivaciones.....	8
2.2. ¿Quién es el alumnado MENAS?.....	9
2.3. La protección del alumnado MENAS: repaso legislativo.....	10
2.4. ¿Cuáles son las necesidades que presenta el alumnado MENAS?.....	13
2.5. Medidas de apoyo al alumnado MENAS: perspectiva internacional y nacional.....	15
2.5.1. Perspectiva internacional.....	15
2.5.2. Perspectiva nacional.....	16
2.6. Enseñanza y Aprendizaje de una segunda lengua (español).....	20
2.7. Formación del profesorado para atender al alumnado MENAS.....	22
<b>3. DISEÑO METODOLÓGICO.....</b>	<b>24</b>
3.1 Problema de investigación.....	24
3.2 Objetivos.....	25
3.2.1 Objetivo General.....	25
3.2.2. Objetivos Específicos.....	26
3.2.3. Hipótesis.....	26
3.3 Método.....	26
3.3.1 Participantes/muestra.....	27
3.3.2 Instrumento de recogida de información.....	36
3.3.3 Procedimiento.....	36
3.3.5 Análisis e interpretación de la información.....	37
3.3.4 Cuestiones éticas y de rigor metodológico.....	38
<b>4. RESULTADOS.....</b>	<b>39</b>
4.1. Datos sobre la fiabilidad del cuestionario.....	39
4.2. Análisis descriptivo.....	39
4.2.1 Formación del profesorado.....	39
4.2.2. Conocimiento sobre datos del alumnado MENAS.....	41
4.2.3 Necesidades y recursos.....	42
4.2.4 Barreras culturales e idiomáticas.....	43
4.2.5 Bienestar Emocional.....	44
4.3. Análisis inferencial.....	45

<b>5. DISCUSIÓN/CONCLUSIONES.....</b>	<b>47</b>
<b>6. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS DE FUTURO.....</b>	<b>49</b>
<b>7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA.....</b>	<b>52</b>
<b>8. ANEXOS.....</b>	<b>58</b>

### ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Recopilación de medidas para el alumnado MENAS en distintas Comunidades Autónomas de España.....	16
Tabla 2: Datos de fiabilidad del cuestionario.....	39

### ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Gráfico circular del género en las respuestas del instrumento.....	27
Figura 2: Gráfico circular de las edades en las respuestas del instrumento.....	28
Figura 3: Gráfico circular de los años de experiencia en las respuestas del instrumento.....	29
Figura 4: Gráfico circular de la isla de procedencia en las respuestas del instrumento.....	30
Figura 5: Gráfico circular de la zona del centro en las respuestas del instrumento.....	30
Figura 6: Gráfico circular del tipo de centro en las respuestas del instrumento.....	31
Figura 7: Gráfico circular del número de MENAS en los centros en las respuestas del instrumento.....	32
Figura 8: Gráfico circular del número de MENAS en las aulas en las respuestas del instrumento.....	32
Figura 9: Gráfico circular del conocimiento del concepto MENAS en las respuestas del instrumento.....	33
Figura 10: Gráfico circular de la experiencia con MENAS en las respuestas del instrumento.....	34
Figura 11: Gráfico circular del interés en recibir formación sobre MENAS en las respuestas del instrumento.....	34
Figura 12: Gráfico circular de la participación en proyectos para MENAS en las respuestas del instrumento.....	35
Figura 13: Gráfico circular de la formación docente.....	40
Figura 14: Tabla de las formaciones que el profesorado ha recibido.....	40
Figura 15: Gráfico circular que señala si los docentes querrían recibir formación.....	41
Figura 16: Tabla de respuestas al motivo por el que no se realizan las evaluaciones.....	41
Figura 17: Gráfico circular que señala si los docentes querría recibir formación.....	42
Figura 18: Tabla de los recursos que el profesorado sabe que concede la Consejería.....	42

## 1. INTRODUCCIÓN

La situación de los niños migrantes no acompañados ha sido reconocida como una emergencia social y de atención prioritaria por el Gobierno de Canarias debido a la llegada masiva y continua de estos menores a las costas canarias. Esta situación es urgente y delicada, ya que es necesario garantizar su seguridad y la protección de sus derechos fundamentales. El principio del interés superior del menor es fundamental, lo que implica que todas las decisiones y acciones deben tener en cuenta su bienestar y derechos, permitiendo la adopción de medidas inmediatas para protegerlos.

Desde finales de 2019, esta situación se ha intensificado, poniendo a prueba la capacidad de respuesta del sistema público de acogida en Canarias. Los datos muestran un aumento alarmante en el número de llegadas de estos menores, lo que ha incrementado la crisis social y humanitaria. Por ejemplo, según la Orden del 27 de septiembre de 2023, el número de Menores Extranjeros No Acompañados (MENAS) aumentó de 587 en 2019 a 2,829 en 2021. Esta realidad subraya la necesidad urgente de adoptar políticas inclusivas y efectivas que respondan a estas circunstancias, especialmente en términos educativos y de integración social.

La integración efectiva de estos jóvenes en el sistema educativo canario es crucial no sólo para su desarrollo personal y académico, sino también para su bienestar emocional y social. Estos menores, que a menudo provienen de contextos traumáticos y diversos, enfrentan barreras lingüísticas significativas, así como desafíos culturales y sociales que complican su adaptación a un nuevo entorno educativo y social. La falta de comunicación efectiva con los docentes y la escasez de materiales didácticos adaptados exacerban las dificultades para su integración.

Para abordar estos retos, se han implementado diversas estrategias educativas y programas específicos en Canarias. Según la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes (2022), se han desarrollado aulas de acogida que proporcionan un entorno educativo adaptativo y acogedor. Además, se han establecido programas de apoyo idiomático y psicosocial para facilitar la integración de los MENAS. La exposición al idioma español es un aspecto crítico, ya que muchos de estos menores llegan con conocimientos limitados o nulos del idioma. La creación de programas de inmersión lingüística y el uso de metodologías didácticas adaptadas son esenciales para superar esta barrera.

No obstante, aunque parece que existen programas, surgen varias preguntas cruciales: ¿Cuán efectivos son estos programas en la práctica? ¿Se ha evaluado su impacto real en el

rendimiento académico y bienestar emocional de los MENAS? Es fundamental investigar si los docentes están adecuadamente capacitados y si reciben formación continua y específica para manejar la diversidad cultural y las barreras lingüísticas de estos alumnos/as. Además, es crucial evaluar si existe suficiente apoyo psicosocial para manejar traumas y promover la inclusión social. A pesar de los esfuerzos, es importante cuestionar si los recursos materiales y humanos disponibles son suficientes para implementar estos programas de manera efectiva en todas las escuelas de Canarias. También, es necesario determinar cómo se mide el éxito de los programas y qué métricas o indicadores se utilizan para evaluar su eficacia y asegurar que se están cumpliendo los objetivos.

El sistema educativo debe poner en marcha estrategias pedagógicas inclusivas que no sólo aborden las barreras lingüísticas y culturales, sino que también promuevan un entorno de aprendizaje acogedor y respetuoso. Esto incluye la creación de aulas de acogida, programas de refuerzo educativo y el desarrollo de materiales didácticos adaptados a las necesidades lingüísticas de los MENAS. La importancia de estos programas se refleja en la necesidad de recursos adicionales; por ejemplo, según Belda y Herrera (2020), un 62% de los centros educativos, incluyendo institutos como el IES Cairasco de Figueroa y el IES Alonso Quesada en Gran Canaria, han implementado programas de apoyo que benefician a más de 150 alumnos/as en situación de vulnerabilidad, ofreciendo además servicios como transporte y comedor escolar a más de 200 alumnos/as. La asignación de recursos para estas iniciativas es significativa, con aproximadamente 500,000 euros anuales destinados a cubrir desde materiales educativos hasta asistencia psicológica y social en Gran Canaria

La relevancia de abordar las experiencias y necesidades de estos jóvenes radica no solo en una cuestión ética y humanitaria, sino también en la importancia de adaptar las prácticas educativas y las políticas públicas a su realidad. Garantizar el acceso a la protección internacional, atención médica, seguridad, educación y otros derechos fundamentales es una prioridad, alineándose con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas; tal y como nos explican Salmon et al. (2024); estos objetivos, como la educación de calidad, la reducción de las desigualdades y la promoción de paz, justicia e instituciones sólidas, requieren una respuesta coordinada y efectiva por parte de todas las entidades involucradas.

Además, la formación continua del profesorado en metodologías específicas para trabajar con este alumnado es esencial. La capacitación en la enseñanza del español como segunda lengua y en la gestión de la diversidad cultural y social es crucial para facilitar la integración y el éxito académico de los MENAS. Estudios como el de Lozano Martínez et al.

(2021) subrayan la importancia de la formación docente en metodologías inclusivas, destacando que una preparación adecuada mejora significativamente la capacidad de los profesores para manejar la diversidad en el aula y atender las necesidades específicas del alumnado migrante. La adopción de un enfoque pedagógico adaptativo y sensible a las necesidades de estos estudiantes contribuirá significativamente a su bienestar y desarrollo personal.

Para enfrentar estos retos este trabajo tiene como objetivo general analizar la realidad educativa en los centros de secundaria de Canarias para atender al alumnado MENAS y las prácticas de enseñanza del español como L2 implementadas por el profesorado .

## **2. MARCO TEÓRICO**

Para contextualizar esta investigación, es importante destacar que el estudio sobre la educación del alumnado inmigrante en España ha evolucionado significativamente, como demuestran González y Ramos (2018) y Arroyo y Berzosa (2021). Así mismo, el fenómeno migratorio representa un desafío multifacético para los sistemas educativos, especialmente en contextos con alta recepción de migrantes como España. Pero, este estudio se enfoca específicamente en la población MENAS (Menores Extranjeros No Acompañados).

La elección de este colectivo, se fundamenta en la urgencia de comprender en profundidad quiénes son los MENAS, sus características distintivas y sus necesidades, que incluyen aspectos educativos, psicosociales, así como de integración lingüística y cultural.

Así mismo, este análisis se complementa con una revisión de la formación docente y los programas diseñados para facilitar la integración de este alumnado, enfatizando la importancia del aprendizaje de una segunda lengua como herramienta clave para su inclusión. Se busca, por tanto, generar un panorama que no solo describa la situación de estos jóvenes, sino que también identifique prácticas efectivas y propuestas innovadoras aplicables al contexto educativo.

Resalta que al adentrarse en su realidad, este estudio aspira averiguar cuál es la percepción de la realidad docente para lograr una educación que contribuya a una sociedad más justa y equitativa. La investigación se presenta como un aporte relevante para el ámbito académico y las instancias de decisión política, proponiendo vías para una integración efectiva y respetuosa de estos jóvenes en el tejido social y educativo.

### **2.1. Migración: barreras, desafíos y motivaciones**

Según lo expuesto por Guerra et al. (2020) y Belda y Herrera (2022), la migración se define como un fenómeno global que comprende el desplazamiento de personas desde sus

lugares de origen hacia otros destinos con el propósito de establecer una nueva residencia, ya sea de manera temporal o permanente. Esta decisión suele estar motivada por una diversidad de factores que incluyen: la búsqueda de oportunidades económicas, la reunificación familiar, la aspiración por una mejor calidad de vida, o la necesidad de huir de conflictos, persecución o inestabilidad. Además, esta población, no constituye un grupo homogéneo, sino que representa a una amplia gama de historias, culturas, y experiencias que enriquecen las sociedades que los acogen. En Canarias, la presencia de inmigrantes, principalmente de África Occidental (Marruecos, Senegal y Mali son los países de procedencia más comunes), responde principalmente a la búsqueda de protección internacional y el anhelo de oportunidades educativas o laborales. Esta realidad, subraya la necesidad urgente de adoptar políticas inclusivas y efectivas que respondan a estas circunstancias.

Además, en esta Comunidad Autónoma, según Puyo et al. (2021) esta diversidad de procedencias aporta una riqueza lingüística, con idiomas predominantes como el wolof, bambara y diversas variantes del árabe. Sin embargo, esto presenta un desafío significativo para la integración social y económica de este grupo poblacional; dado que un porcentaje bastante reducido habla español a su llegada. Esta situación, subraya la importancia de implementar programas educativos y de integración lingüística adaptados a sus necesidades específicas. Asimismo, es necesario establecer marcos normativos y políticas públicas que faciliten la incorporación de los inmigrantes, reconociendo sus contribuciones económicas, culturales y sociales, y garantizando su acceso a derechos fundamentales. La adopción de un enfoque basado en derechos en la gestión de la migración es esencial para promover sociedades más inclusivas, resilientes y justas. De igual manera, siguiendo con lo que señalan Belda y Herrera (2020) se debe tener presente que la migración implica no solo el traslado físico, sino también, un complejo proceso de reconstrucción de identidades y de establecimiento de nuevas redes sociales y de apoyo. Sin embargo, el proceso migratorio no está exento de desafíos, entre ellos: las barreras culturales y lingüísticas, el acceso limitado al mercado laboral y, en algunos casos, experiencias de discriminación y xenofobia. Sultana (2022) destaca que la integración laboral de migrantes y refugiados es un aspecto crítico para su inclusión social y económica, subrayando la importancia de la orientación profesional para los recién llegados. Estos retos evidencian la urgencia de que las políticas públicas faciliten la inclusión de los inmigrantes, valorando sus aportaciones culturales y lingüísticas y promoviendo un entorno de bilingüismo e interculturalidad. Además, es crucial que tanto los investigadores como los responsables políticos promuevan intervenciones específicas que atiendan las necesidades de los inmigrantes. Estas estrategias deben fomentar el diálogo y la

cooperación entre todas las partes interesadas, incluyendo a los propios inmigrantes, con el objetivo de superar los desafíos asociados a la migración y aprovechar sus potenciales beneficios para el desarrollo de sociedades más inclusivas y resilientes.

La gestión migratoria debe considerar no solo las dificultades que enfrentan los inmigrantes tanto en su llegada como dentro de la sociedad canaria, sino también sus potenciales contribuciones a una sociedad más diversa y enriquecida. Según Pasetti y Cumella de Monserrat (2020), las políticas de integración en España, evaluadas a través del índice *Migrant Integration Policy Index* (MIPEX), promueven un enfoque inclusivo que facilita la integración de los inmigrantes en múltiples dimensiones, incluyendo el acceso a la educación, el mercado laboral y la participación cívica. Estas políticas deben ser diseñadas para abordar las barreras estructurales y culturales que enfrentan los inmigrantes, garantizando al mismo tiempo el reconocimiento de sus derechos y su contribución activa a la sociedad. En este contexto, es esencial implementar programas específicos que apoyen la adquisición de competencias lingüísticas y culturales, así como fomentar un entorno de respeto y valorización de la diversidad cultural que los inmigrantes aportan a la sociedad canaria.

## **2.2. ¿Quién es el alumnado MENAS?**

Los Menores Extranjeros No Acompañados (MENAS), según el *United Nations Children's Fund* (UNICEF, 2021), representan un grupo especialmente vulnerable dentro del sistema educativo en Canarias. Son jóvenes menores de 18 años que llegan a España sin la compañía de padres o tutores legales, impulsados por la búsqueda de mejores oportunidades de vida o la necesidad de huir de conflictos, violencia o pobreza en sus países de origen. Este alumnado enfrenta retos únicos que incluyen barreras lingüísticas, traumas, interrupciones en su educación formal, y el desafío de adaptarse a una nueva cultura y sistema educativo sin el apoyo familiar tradicional. Además, en dicho artículo, también se señala que la integración efectiva de estos jóvenes en el sistema educativo canario es crucial no sólo para su desarrollo personal y académico, sino también para su bienestar emocional y social, ubicando el inicio de la crisis migratoria, en 2019, hasta mayo de 2021; específicamente Canarias ha visto un notable incremento en la llegada de MENAS, con 3.827 niños y niñas migrantes registrados, enfrentándose a la tarea de integrarlos en un entorno educativo ya desafiante.

El alumnado MENAS posee características que los diferencian y que el sistema educativo debe tener en cuenta para su adecuada integración y desarrollo. A su vez, según Agote-Plaza (2022), estos menores provienen de contextos diversos y a menudo, han experimentado situaciones traumáticas en sus países de origen, lo que aumenta su

vulnerabilidad en el nuevo entorno educativo. Este autor, también señala que estos menores, al proceder de distintos países, aportan consigo un mosaico de experiencias culturales y lingüísticas. Al llegar a Canarias, se encuentran con un choque cultural y la necesidad de aprender el español como segunda lengua para su integración social y éxito académico. La adaptación a una nueva cultura, el aprendizaje de una L2, y la superación de barreras lingüísticas son aspectos fundamentales que el sistema educativo debe abordar para facilitar su inclusión y contribuir positivamente a su trayectoria educativa y bienestar emocional.

Además, Andrés (2022) también enfatiza que estos/as estudiantes presentan una diversidad de orígenes culturales y lingüísticos, y carecen del apoyo familiar tradicional, lo cual es un factor crítico que el sistema educativo debe considerar. Además, según Alcaraz y Alguilar (2022) estas características incluyen una diversidad de orígenes culturales y lingüísticos, posibles experiencias de trauma o desplazamiento, y la ausencia de un entorno familiar tradicional en su nuevo contexto. También, enfrentan barreras idiomáticas y culturales significativas, lo que requiere de estrategias educativas específicas que aborden tanto sus necesidades académicas como emocionales y sociales. Este grupo puede presentar una gran resiliencia y potencial, pero requiere de un apoyo adaptativo y sensibilizado para superar los retos de la integración en un nuevo sistema educativo y social.

### **2.3. La protección del alumnado MENAS: repaso legislativo**

Comenzando con la legislación internacional, la protección del alumnado MENAS se centra en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) de 1989, que estipula derechos universales para todos los niños/as y destaca el principio del interés superior del niño/a en todas las decisiones que los involucren. Este tratado global obliga a los Estados Parte a adoptar medidas adecuadas para asegurar que los niños/as estén protegidos contra cualquier forma de discriminación o penalización debido a la condición, actividad, opiniones declaradas o creencias de sus padres, tutores legales o parientes. Además, las *Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño* ofrecen directrices adicionales sobre cómo los estados pueden efectivamente implementar la CDN, subrayando la necesidad de procedimientos adecuados para la identificación de los MENAS y asegurando su acceso a servicios fundamentales como salud y educación, además de su derecho a ser escuchados en todos los procedimientos administrativos y legales pertinentes. Estas Observaciones, especialmente la Observación General Número 6, destacan la obligación de los estados de proporcionar a los MENAS cuidados alternativos adecuados cuando no puedan regresar de forma segura a sus familias. Estas directrices internacionales, también enfatizan la importancia de políticas que promuevan la integración social y educativa de estos menores y medidas para prevenir su

discriminación o explotación. Además, resalta, por ejemplo, la importancia de implementar políticas que no sólo respondan a las necesidades inmediatas de los MENAS, sino que también consideren su bienestar a largo plazo, incluyendo la provisión de recursos que apoyen su desarrollo psicosocial y emocional. Este enfoque comprensivo es esencial para garantizar que los derechos y el bienestar de los MENAS se mantengan como una prioridad en todas las políticas y procedimientos relacionados con su estatus y cuidado.

Así mismo, en cuanto a la legislación europea, la Directiva de la UE 2011/95/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, establece normas detalladas sobre los estándares de protección para los MENAS dentro de la Unión Europea. Esta directiva subraya la necesidad de designar representantes legales que aseguren que los MENAS tengan acceso a servicios esenciales como la educación y la salud tan pronto como ingresen al territorio de un Estado miembro. También, el Plan de Acción de la Unión Europea sobre MENAS (2014) complementa estas directivas, introduciendo medidas concretas para mejorar la acogida, la representación legal y el acceso a la educación de los MENAS. Este plan busca no solo abordar las necesidades inmediatas de estos menores, sino también facilitar su integración social y educativa a largo plazo, promoviendo políticas que aseguren igualdad de oportunidades y un trato digno y justo que respete sus derechos fundamentales. Cabe destacar, que este Plan de Acción, propone una cooperación más estrecha entre los estados miembros para compartir prácticas óptimas y estrategias efectivas para la integración de los MENAS. En la misma línea, la Carta de Derechos Fundamentales de la UE también reafirma el compromiso de proteger los derechos de los niños y asegura que sean tratados con dignidad, respetando su edad y promoviendo su desarrollo en un entorno seguro. Este enfoque holístico y detallado pretende no solo responder a las necesidades inmediatas de los MENAS, sino también abordar los desafíos de su integración social y educativa de manera proactiva y sostenida, asegurando que todos los menores tengan oportunidades equitativas de éxito y un futuro seguro en Europa.

Seguidamente, en cuanto a la legislación en España, el marco dedicado a la protección de los MENAS es amplio y específico, destacando la Ley Orgánica 1/1996 del 15 de enero, Protección Jurídica del Menor. Esta ley modifica el Código Civil y la Ley de Enjuiciamiento Civil para asegurar que el interés superior del menor sea la consideración primordial en todas las decisiones legales que les afecten. Adicionalmente, la Ley Orgánica 4/2000 del 11 de enero, sobre los derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, establece disposiciones clave para la protección de los menores inmigrantes, incluyendo su derecho a la educación y la salud, independientemente de su situación migratoria. Estas leyes

conforman un sistema robusto que no solo cumple con los estándares internacionales y europeos, sino que también, ofrece un soporte integral que facilita la integración social y educativa de los MENAS. Estos marcos legales son complementados por diversos protocolos y programas destinados a la acogida inicial y al soporte continuo de estos menores, con un enfoque en su bienestar psicológico y su adaptación social y cultural.

Además, estas leyes buscan garantizar la protección y la justicia efectiva para los MENAS mediante la implementación de procedimientos específicos para su tutela y representación legal. Las entidades públicas, en colaboración con organizaciones no gubernamentales, trabajan conjuntamente para proporcionar un ambiente seguro y propicio que apoye el desarrollo personal y educativo de estos menores. Esto incluye desde la asistencia legal hasta el apoyo emocional, buscando siempre actuar en el mejor interés del niño/a. La efectividad de estas políticas se ve reflejada en programas continuos de evaluación y mejora, los cuales son fundamentales para adaptar las estrategias de protección e integración a las necesidades cambiantes de los MENAS y asegurar su correcta implementación en todo el territorio nacional.

Igualmente, la legislación autonómica de Canarias, también establece la protección y atención a los MENAS y se articula a través del DECRETO 25/2018 del 6 de marzo, que regula la atención a la diversidad en las enseñanzas no universitarias. Este decreto no solo establece un marco legislativo para el apoyo idiomático y psicosocial necesario para la integración de los MENAS, sino que también destaca por la creación de aulas de acogida que son cruciales para proporcionar un entorno educativo adaptativo y acogedor. Estas aulas están diseñadas para facilitar la transición de los menores a un nuevo sistema educativo y cultural, promoviendo un espacio inclusivo donde se respeta la diversidad y se fomenta la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes. La formación especializada para educadores y el desarrollo de materiales didácticos adaptados son parte integral de este esfuerzo, asegurando que cada menor reciba la atención y los recursos necesarios para su desarrollo académico y personal.

Del mismo modo, también incluye programas específicos que abordan la integración social más allá del ámbito escolar, como actividades extracurriculares y proyectos comunitarios que promueven la interacción social y el entendimiento intercultural. Estas iniciativas son fundamentales para construir puentes de entendimiento y respeto entre los MENAS y la comunidad en general, facilitando así su aceptación y adaptación a largo plazo. Además, las políticas canarias enfatizan la importancia de la colaboración entre diferentes agencias gubernamentales y organizaciones no gubernamentales para proporcionar una red de

soporte que cubra todas las facetas de la vida de los menores, desde la salud mental hasta su seguridad física y emocional. Esta colaboración multidisciplinaria es vital para crear un ambiente en el que los MENAS puedan prosperar y sentirse valorados, promoviendo su bienestar integral y su capacidad de contribuir positivamente a la sociedad.

#### **2.4. ¿Cuáles son las necesidades que presenta el alumnado MENAS?**

La diversidad en las aulas presenta desafíos y oportunidades únicas, incluyendo al alumnado MENAS. Este grupo, caracterizado por su resiliencia y diversidad de experiencias, enfrenta retos que exceden el ámbito educativo convencional.

Entre las problemáticas más notorias que enfrentan los MENAS, Quintanal et al. (2022) señalan el desconocimiento del español, lo cual se convierte en un obstáculo significativo para su integración en el ámbito educativo. Esta barrera lingüística crea la necesidad de programas intensivos de enseñanza del español como segunda lengua. Además, la falta de comunicación efectiva entre los MENAS y los docentes resalta la necesidad de capacitación específica para los profesores en técnicas de enseñanza adaptadas a este alumnado. La brecha en el rendimiento académico entre estudiantes nativos y MENAS subraya la necesidad de implementar refuerzos educativos adicionales y tutorías personalizadas que puedan ayudar a nivelar el campo de juego para estos estudiantes vulnerables. Asimismo, la escasez de materiales didácticos adaptados a las necesidades lingüísticas de los estudiantes inmigrantes genera una necesidad urgente de desarrollar y distribuir recursos educativos inclusivos. También, destacan conflictos potenciales como la segregación dentro del aula, lo que provoca la necesidad de fomentar la integración y participación activa de los MENAS en todas las actividades escolares. Las tensiones culturales, que pueden surgir debido a diferencias en antecedentes culturales y sociales, señalan la necesidad de promover el respeto y la comprensión intercultural dentro de la comunidad escolar. A su vez, la posible estigmatización de este tipo de alumnado puede afectar negativamente su integración y bienestar psicosocial, lo que provoca la necesidad de implementar programas de apoyo emocional y psicológico específicos para ayudar a estos jóvenes a manejar el estrés y el trauma que pueden haber experimentado. Estos desafíos y necesidades resaltan la importancia de políticas públicas y prácticas educativas que faciliten la inclusión de los inmigrantes, valorando sus aportaciones culturales y lingüísticas y promoviendo un entorno de bilingüismo e interculturalidad.

Por otra parte, Van Strahlen (2022) indica que aunque los miembros de un grupo pueden compartir ciertos aspectos, no son completamente homogéneos. Es decir, aunque

tienen algunos aspectos en común, se requiere un enfoque personalizado en la educación, donde se ajusten los métodos y materiales para cada estudiante de manera individual. En este sentido, es importante reconocer las diversas necesidades del alumnado MENAS, entre ellas: educativas, psicosociales y de integración cultural y lingüística. El alumnado inmigrante necesita métodos de enseñanza que reconozcan y valoren sus experiencias y conocimientos previos, facilitando su inclusión en el sistema educativo. Es esencial un enfoque multidisciplinar y flexible que promueva la curiosidad y el aprendizaje activo, aprovechando su potencial y fomentando su desarrollo académico. Esto requiere un enfoque pedagógico adaptativo que facilite tanto el aprendizaje intensivo del idioma del sistema educativo como la consideración de sus contextos culturales y experiencias previas.

Además, el apoyo emocional es fundamental y debe ser continuo, adaptándose a las variadas experiencias de vida de estos estudiantes, quienes pueden haber enfrentado situaciones traumáticas y requieren ayuda para adaptarse al nuevo entorno.

Carlo et al. (2022) destacan que el desarrollo social de los niños inmigrantes, especialmente entre asiáticos y latinos en los Estados Unidos, requiere intervenciones específicas que consideren sus antecedentes culturales y experiencias de vida. Es vital crear espacios seguros donde puedan expresarse libremente y ser escuchados, lo cual es fundamental para su bienestar psicosocial. Así como, programas de mentoría, consejería y actividades que promuevan la autoestima y la resiliencia son cruciales para su adaptación y bienestar emocional. A su vez, Salmon et al. (2024) subrayan la importancia de utilizar la literatura infantil alineada con los ODS para promover competencias globales, enfatizando la necesidad de incluir contenidos que reflejen la diversidad cultural. La integración cultural y lingüística va más allá del simple dominio del idioma; implica también la aceptación y valoración de la identidad cultural del alumnado dentro de la comunidad educativa. Actividades interculturales, programas de intercambio y la inclusión de contenidos curriculares que reflejen la diversidad cultural pueden facilitar este proceso, promoviendo un entorno de aprendizaje enriquecedor y respetuoso para todos. En esta línea, Chirinos y Rodríguez (2020), indican que el lenguaje juega un papel crucial como medio de integración a otras culturas en los refugios de niños migrantes. Este estudio, destaca que el aprendizaje del idioma no solo facilita la comunicación, sino que también es una herramienta esencial para el reconocimiento y respeto mutuo entre diferentes culturas. La inclusión de prácticas docentes que integren la enseñanza del idioma con actividades culturales puede mejorar significativamente la integración de los inmigrantes en la sociedad educativa. Además, programas que promuevan el intercambio cultural ayudan a los estudiantes a desarrollar una

comprensión y apreciación más profunda de las diversas identidades culturales presentes en la comunidad educativa. Finalmente, destacan la importancia de abordar el currículo y el lenguaje como barreras significativas en aulas culturalmente diversas. Señalan cómo los prejuicios culturales pueden afectar la percepción de las necesidades lingüísticas del alumnado inmigrante y la comunicación en general. Este enfoque integral destaca la necesidad de estrategias educativas inclusivas y adaptativas que consideren tanto el bienestar académico como emocional del alumnado MENAS, garantizando así una educación equitativa y de calidad para todos. Estas observaciones plantean una serie de preguntas cruciales para entender mejor y mejorar el apoyo educativo a los MENAS: ¿Qué medidas específicas se están implementando a nivel internacional y nacional para atender a este alumnado? ¿Cómo se comparan las estrategias de diferentes países en términos de efectividad y adaptabilidad a las necesidades de los MENAS? ¿Qué lecciones podemos aprender de otros sistemas educativos que hayan enfrentado desafíos similares?

## **2.5. Medidas de apoyo al alumnado MENAS: perspectiva internacional y nacional**

### ***2.5.1. Perspectiva internacional***

A nivel internacional, diferentes modelos educativos ofrecen perspectivas valiosas sobre la adaptación de la educación a las necesidades de una población estudiantil diversa. López-Guàrdia (2021) examina el enfoque sueco, que promueve un ambiente educativo donde todos los estudiantes pueden prosperar, adaptando la educación a sus necesidades diversas. Por otro lado, Errazu y Saso (2021) analizan el modelo estadounidense, especialmente en lo que respecta a la integración en aulas exclusivas para inmigrantes y su impacto en la socialización y la adquisición del inglés como L2 entre estudiantes con educación formal limitada o interrumpida (SLIFE). La investigación sugiere que los agrupamientos más heterogéneos podrían favorecer una mejor socialización y aprendizaje del idioma, resaltando la importancia de la interacción con hablantes nativos y la participación en actividades extraescolares para un aprendizaje efectivo. Aunque, Salmon et al. (2024) destacan que la implementación de metodologías inclusivas puede promover competencias globales y facilitar la integración de los inmigrantes. La investigación sugiere que los agrupamientos heterogéneos, al permitir la interacción con hablantes nativos y la participación en actividades interculturales, pueden mejorar significativamente la socialización y el aprendizaje del idioma, fomentando un entorno inclusivo y respetuoso que valora la diversidad cultural. Finalmente, García (2019) destaca en su propuesta de intervención la importancia del trabajo social en los centros educativos con el alumnado

inmigrante, enfatizando la necesidad de una atención integral que aborde tanto el apoyo emocional y social como el académico. Esta colaboración entre educadores, trabajadores sociales y la comunidad facilita la integración y el éxito educativo de estos estudiantes.

### **2.5.2. Perspectiva nacional**

En el amplio sistema legislativo español, las Comunidades Autónomas han delineado sus propias directrices para la integración del alumnado MENAS, reflejando un compromiso adaptativo con sus necesidades educativas y sociales. La siguiente tabla (ver tabla 1) sintetiza la normativa y las medidas de apoyo educativo implementadas en Canarias, Baleares, Andalucía y Madrid, proporcionando un esquema de la diversidad de enfoques y la categorización de la integración en estas regiones.

**Tabla 1**

*Recopilación de medidas de apoyo para el alumnado MENAS en distintas Comunidades Autónomas de España.*

<b>Comunidad Autónoma</b>	<b>Normativa Legislativa</b>	<b>Categoría de Integración</b>	<b>Tipos de Medidas de Apoyo Educativo</b>
Canarias	Ley 1/1996, art. 10.3. Decreto 26/2018	INTARSE	Apoyo idiomático, aulas de acogida, adaptaciones curriculares, programas de refuerzo educativo, mediación intercultural.
Baleares	Currículo Secundaria LOMLOE	Atención a la diversidad	Programas de diversificación curricular, refuerzo educativo, apoyo lingüístico, medidas inclusivas específicas para estudiantes con necesidades educativas especiales.
Andalucía	Orden de 30 de mayo de 2023	Atención a la diversidad	Atención personalizada, adaptaciones curriculares, medidas de refuerzo y apoyo, programas específicos para el desarrollo de competencias lingüísticas y sociales.
Madrid	Orden 2579/2016. Orden 871/2018.	Integración y atención social	Combinación de enseñanzas artísticas, adaptaciones curriculares, evaluaciones flexibles, promoción basada en criterios de enseñanza integrada, acceso a enseñanzas artísticas para MENAS con habilidades o interés en las artes.

*Nota:* elaboración propia

Por otra parte, Glenn (2022) explora el concepto de pluralismo educativo, sugiriendo que la adopción de prácticas educativas diversificadas y respetuosas puede mejorar significativamente la integración y el éxito educativo de los estudiantes inmigrantes. Berdud (2022) destaca las acciones en la Comunidad de Madrid, donde los *Centros de Participación e Integración de Inmigrantes* (CEPI) implementan medidas para facilitar la integración de los inmigrantes, incluyendo programas educativos específicos, apoyo lingüístico para aprender español, y actividades culturales que promueven la inclusión y el entendimiento mutuo. Los CEPI también ofrecen servicios de asesoramiento y orientación que cubren desde aspectos legales hasta la inserción laboral, creando un entorno de apoyo integral para los inmigrantes y abordando los desafíos asociados con la barrera del idioma.

El programa "Nueva lengua, nueva oportunidad" desarrollado por la Universidad Permanente de la Universidad de Alicante (UPUA) en colaboración con la Cruz Roja (Herrera, 2023) subraya la importancia de adaptar el aprendizaje a las necesidades y experiencias de los estudiantes inmigrantes. Este programa ha sido valorado positivamente por los inmigrantes, indicando que las estrategias pedagógicas empleadas (que incluyen no sólo la enseñanza lingüística sino también el apoyo emocional y la promoción de la integración social) son efectivas para mejorar tanto la competencia lingüística como el bienestar general de los estudiantes. Este programa ejemplifica cómo la colaboración entre instituciones educativas y organizaciones no gubernamentales puede ofrecer soluciones innovadoras a los desafíos que enfrentan los estudiantes inmigrantes, en particular los MENAS.

Por otro lado, la *Comisión Española de Ayuda al Refugiado* (CEAR, 2024), con su amplia trayectoria en la asistencia a refugiados y solicitantes de asilo, incluidos los menores no acompañados, despliega un conjunto de servicios que abarcan desde la acogida y el asesoramiento legal hasta el apoyo psicosocial y la formación educativa. Su labor comienza con la provisión de alojamiento seguro y orientación legal para navegar el proceso de asilo, destacando la importancia de conocer y ejercer los derechos que les corresponden en España. La atención psicológica que ofrece CEAR es crucial para la recuperación emocional de los menores, ayudándoles a gestionar las experiencias traumáticas y facilitando su adaptación a un nuevo contexto cultural. Además, la formación en idiomas y habilidades profesionales se enfoca en abrir caminos hacia la integración económica y social, complementada con actividades que promueven la interacción y la cohesión con la comunidad local.

En el ámbito autonómico, en Canarias, a pesar de la existencia de un marco general de apoyo y acogida para el alumnado en situación de vulnerabilidad, los programas específicamente dedicados a este colectivo son limitados. Entre las iniciativas destacadas se encuentra el “Programa Meraki”, una iniciativa de la Fundación Adsis, que aborda la inclusión de jóvenes vulnerables, incluidos los MENAS, a través de un enfoque holístico que engloba educación, formación profesional y acompañamiento psicosocial.

Enfocándonos en las estrategias educativas dirigidas al alumnado en situación de vulnerabilidad, estas están diseñadas para promover una integración efectiva y garantizar su bienestar general. Según la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes (2022), se identifican varias áreas clave de intervención: escolarización/acogida, bienestar emocional, atención al alumnado, y servicios complementarios y educativos específicos.

La escolarización y acogida se adaptan a las necesidades individuales del alumnado mediante evaluaciones psicopedagógicas realizadas por los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. Este enfoque incluye adaptaciones curriculares, programas de mejora del aprendizaje y rendimiento, diversificación curricular y soporte idiomático. Las aulas de acogida y la atención domiciliaria complementan estas medidas, asegurando que cada estudiante reciba el apoyo necesario para su integración y éxito académico.

En cuanto al bienestar emocional, se enfatiza la importancia de detectar y atender no solo las necesidades académicas, sino también las materiales y psicosociales. Esto incluye proveer desayuno y comedor escolar, transporte y acceso a libros de texto y materiales educativos, especialmente en casos de precariedad económica. Actividades específicas buscan promover la integración social y la tolerancia, con educadores sociales realizando seguimientos personalizados del progreso emocional del alumnado.

Asimismo, los servicios complementarios y educativos específicos, tales como el comedor y desayuno escolar, transporte, y préstamos de libros de texto y materiales educativos, juegan un papel fundamental en compensar las desigualdades y facilitar el acceso igualitario al sistema educativo. Las actividades extraescolares ofrecidas en los centros buscan enriquecer la experiencia educativa del alumnado extracomunitario, promoviendo su desarrollo holístico.

Además, la coordinación intersectorial e interinstitucional es crucial para estandarizar la escolarización y la formación profesional del alumnado acogido, con programas educativos de emergencia que incluyen formación básica en español, alfabetización y actividades recreativas, deportivas y lúdicas, enfatizando una respuesta educativa comprensiva y adecuada a sus necesidades.

Entre los elementos destacados, se incluye la implementación de aulas de acogida y atención domiciliaria, diseñadas para ofrecer un apoyo más individualizado y directo al alumnado en situación de vulnerabilidad. Esta atención personalizada es crucial para abordar de manera efectiva tanto las necesidades académicas como emocionales y sociales de estos estudiantes. Los seguimientos personalizados realizados por educadores sociales son esenciales para gestionar adecuadamente las necesidades psicosociales del alumnado, promoviendo una integración tanto académica como social y emocional.

Además, la guía destaca una amplia gama de actividades extraescolares, como deportes y música, que enriquecen la experiencia educativa y facilitan la integración social a través de la participación en programas culturales y deportivos. Finalmente, la coordinación intersectorial e interinstitucional es crucial para estandarizar la escolarización y la formación profesional del alumnado acogido, asegurando que los programas educativos de emergencia, que incluyen formación básica en español y alfabetización, se implementen de manera comprensiva y adecuada a sus diversas necesidades.

Según Belda y Herrera (2020), un 62% de los centros educativos implementan programas de apoyo específico para este alumnado. Institutos como el IES Cairasco de Figueroa y el IES Alonso Quesada en Gran Canaria han reportado la utilización de aulas de acogida y atención domiciliaria, beneficiando a más de 150 alumnos en situación de vulnerabilidad. Además, se ha registrado que más de 200 alumnos reciben servicios de transporte y comedor escolar gracias a estas iniciativas. La asignación de recursos es significativa, destinando aproximadamente 500,000 euros anuales para estos programas en Gran Canaria, cubriendo necesidades desde materiales educativos hasta asistencia psicológica y social.

Las escuelas implementan una variedad de estrategias para asegurar el bienestar emocional de los estudiantes en situación de vulnerabilidad. Estas estrategias incluyen la provisión de servicios esenciales como el desayuno y comedor escolar, asegurando que todos los estudiantes tengan acceso a una alimentación adecuada. Este apoyo nutricional es crucial, especialmente para aquellos provenientes de entornos de precariedad económica, ya que garantiza que los estudiantes puedan concentrarse y rendir académicamente sin la distracción del hambre. Además, se proporcionan servicios de transporte para facilitar el acceso a la educación, eliminando barreras logísticas que podrían impedir la asistencia regular a la escuela. El acceso a libros de texto y materiales educativos también se asegura, reduciendo así la carga financiera sobre las familias y permitiendo que los estudiantes tengan los recursos necesarios para su aprendizaje.

A pesar de la implementación de estas prácticas, no se ha identificado documentación que especifique la cantidad de capital o recursos específicos en uso.

Estas medidas, tanto a nivel internacional, nacional como autonómico, subrayan la necesidad de una educación inclusiva y respetuosa con la diversidad, adaptada a las necesidades de una población estudiantil cada vez más diversa. La convergencia de estos estudios y programas refleja un panorama educativo que se esfuerza por ser inclusivo y adaptativo, reconociendo la diversidad de necesidades y experiencias del alumnado inmigrante. A través de prácticas pedagógicas flexibles, apoyo lingüístico personalizado y la creación de entornos de aprendizaje que fomentan la inclusión y el respeto mutuo, estos programas buscan facilitar la integración efectiva y el éxito educativo de los estudiantes inmigrantes., subrayando la importancia de un enfoque integral en la educación de los

## **2.6. Enseñanza y Aprendizaje de una segunda lengua (español)**

El proceso educativo del alumnado INTARSE que aprende una segunda lengua, en este caso el español (L2), en el contexto de la educación primaria en España, enfrenta una serie de desafíos significativos. Entre estos, y como ya se ha mencionado con anterioridad, el desconocimiento del idioma emerge como la principal barrera, limitando no solo la capacidad de seguir el currículo escolar sino también de integrarse socialmente con compañeros/as y docentes. Este desafío se ve agravado por el desfase curricular que experimentan, ya que la dificultad para comprender y participar plenamente en el aula puede retrasar su aprendizaje y rendimiento académico.

La pronunciación de una nueva lengua representa otro obstáculo importante, especialmente cuando existen diferencias fonéticas notables entre el idioma materno del estudiante y la L2. Además, como señalan Agote (2022) y García (2023), la falta de habilidades lingüísticas conlleva dificultades de comunicación que no solo afectan el ámbito educativo sino también el bienestar emocional y la integración social del alumnado. Para afrontar estos desafíos, es crucial considerar varios factores que influyen en el aprendizaje de la L2. Esto incluye desde el conocimiento y habilidades del docente en la enseñanza del idioma, hasta el contexto en el que el estudiante se encuentra inmerso. La clase social, la política educativa, y la calidad de las relaciones sociales pueden impactar significativamente en el proceso educativo. Asimismo, como expresan Contreras de la Llave y Pastor (2023), los materiales y métodos de enseñanza deben adaptarse a las necesidades de estos estudiantes, utilizando prácticas docentes que faciliten la comprensión y el aprendizaje del idioma de manera accesible y contextual. Enfrentar estas barreras y factores implica implementar un enfoque pedagógico inclusivo y adaptativo, que promueva la enseñanza lúdica y el uso de

recursos visuales y contextuales. Además, crear un entorno educativo que fomente la interacción y comunicación en la L2, al tiempo que se ofrece apoyo emocional y motivacional, es esencial para el éxito de estos estudiantes en su proceso de integración y aprendizaje.

Para implementar exitosamente las estrategias educativas dirigidas a la enseñanza de una segunda lengua, se necesita un enfoque integrado y detallado. Empezando con el uso de canciones en el aula de español como lengua extranjera, una estrategia destacada por Sacaluga (2020), quien afirma que es crucial seleccionar melodías cuyas letras sean aptas para el nivel lingüístico de los estudiantes y que reflejen una variedad cultural. Las actividades que acompañan estas canciones, tales como completar huecos en las letras o discutir su significado, pueden profundizar la comprensión y la pronunciación, mientras que la retroalimentación constante de los estudiantes permite ajustar las selecciones y actividades según su eficacia.

Por otro lado, Zambudio (2021) resalta la importancia de adaptar los contenidos curriculares para facilitar la adquisición de conocimientos académicos a través del español como segunda lengua. Esta adaptación pasa por evaluar las necesidades específicas de los alumnos y desarrollar materiales que no solo enseñan el idioma, sino que también integren de manera efectiva los contenidos académicos pertinentes, fomentando así una doble función educativa.

Además, Delgado y Martos (2022) enfatizan la creación de materiales didácticos que celebren la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes, utilizando recursos que incluyan textos, vídeos y software interactivo para enriquecer la experiencia educativa y promover la inclusión.

Así mismo, según Llorente (2020), la enseñanza intergeneracional puede ser particularmente beneficiosa para los alumnos MENAS, ya que fomenta un aprendizaje colaborativo entre diferentes grupos de edad. Esto no solo facilita la adquisición del idioma, sino que también promueve valores de respeto y cooperación intergeneracional. La interacción con hablantes nativos de diferentes edades proporciona a los estudiantes una variedad de contextos lingüísticos y culturales, enriqueciendo su experiencia de aprendizaje y apoyando su integración social. Además, la enseñanza intergeneracional ayuda a crear una comunidad de aprendizaje inclusiva y solidaria, que puede ser fundamental para el bienestar emocional y social de los estudiantes MENAS.

Finalmente, Bhandare (2020) explora la eficacia de programas de formación adaptados a adultos inmigrantes, destacando la necesidad de diseñar estos programas con

flexibilidad horaria y contenidos prácticos que sean inmediatamente aplicables a las vidas de los adultos. La implementación de estas estrategias no solo debe ser efectiva en términos lingüísticos sino también accesible y relevante para los contextos de los aprendices, asegurando que el proceso educativo sea tan inclusivo como enriquecedor.

Integrar en el currículo estrategias didácticas que incluyan la música, la dramatización, y el análisis crítico de materiales audiovisuales, tal como sugieren estas investigaciones, no solo ayuda a superar las barreras lingüísticas sino que también promueve un entorno de aprendizaje interactivo, inclusivo y culturalmente respetuoso. Estas metodologías facilitan el aprendizaje del español como L2 y fomentan la inclusión y el respeto por la diversidad cultural dentro del aula, apoyando así de manera efectiva el proceso de integración y aprendizaje de los estudiantes MENAS.

## **2.7. Formación del profesorado para atender al alumnado MENAS**

Según Guillén et al. (2022), es esencial que la escuela aborde las necesidades de todo el alumnado, requiriendo una atención especializada. La capacitación adecuada del profesorado es crucial para responder a estas necesidades de manera efectiva. Níkleva e Izquierdo (2020) señalan que la formación en la enseñanza del español como L2 en España es insuficiente; por este motivo, el alumnado MENAS debe enfrentar barreras significativas en su integración y aprendizaje. En este sentido, es necesario actualizar los currículos universitarios para incluir asignaturas específicas que preparen a los futuros docentes para enseñar español como L2 y como lengua vehicular. Los programas de Grado en Educación Primaria y el Máster de Profesorado deben contemplar la inclusión de metodologías específicas que aborden no solo la enseñanza del idioma, sino también la gestión efectiva de la diversidad cultural y social.

Además, Herrera (2023), en su estudio sobre la perspectiva del alumnado inmigrante en el proceso de adquisición de EL2 en el programa "Nueva lengua, nueva oportunidad", subraya la importancia de que los docentes reciban una formación que les permita entender las dinámicas de aprendizaje específicas de los MENAS. Este entendimiento es crucial para desarrollar estrategias pedagógicas que faciliten el aprendizaje del idioma y la integración social y emocional de estos estudiantes.

Por otro lado, el Gobierno de Canarias (2023), en la Orden 198/2023 del 9 de octubre de 2023, declaró la situación de emergencia social y atención prioritaria para los menores extranjeros no acompañados que permanecen en los recursos alojativos designados por el Gobierno de Canarias. Esto refuerza la idea de que las políticas y los enfoques educativos deben ser sensibles y específicos para este grupo, incluyendo la preparación de los profesores

que atienden a esta población vulnerable. La formación continua también es fundamental, y deberían desarrollarse módulos específicos que permitan a los profesores en activo actualizar sus competencias para trabajar más efectivamente con el alumnado MENAS. La capacitación debe enfocarse en aspectos lingüísticos, inclusión social y adaptación cultural, elementos claves para el éxito educativo y personal de estos jóvenes. También, según Níkleva y Contreras-Izquierdo (2020), la formación de los estudiantes universitarios para enseñar español como segunda lengua a alumnos inmigrantes en España es crucial. Estos autores subrayan la importancia de preparar adecuadamente a los futuros docentes para enfrentar los retos específicos de este alumnado, destacando la necesidad de una formación especializada que abarque tanto metodologías didácticas adaptativas como una comprensión profunda de los contextos culturales de los estudiantes inmigrantes.

Este enfoque integral garantiza que los profesores estén mejor preparados para enfrentar los retos que supone la educación de MENAS, contribuyendo así a su bienestar y éxito académico en un entorno educativo inclusivo y respetuoso. La formación del profesorado debe ser dinámica y adaptativa, incorporando estrategias pedagógicas innovadoras y recursos tecnológicos que faciliten el aprendizaje del español como segunda lengua. Según Cordero-Arroyo et al. (2021), el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza de lenguas extranjeras ha demostrado ser eficaz para mejorar la competencia lingüística y la motivación del alumnado. Este enfoque permite a los docentes utilizar herramientas interactivas que pueden personalizarse según las necesidades específicas de cada estudiante, promoviendo así una enseñanza más efectiva y centrada en el alumno.

### **3. DISEÑO METODOLÓGICO**

En esta investigación se llevó a cabo un diseño no experimental, transversal y descriptivo-comparativo, que, tal y como nos cuentan Creswell y Creswell (2021), se basa en la observación de fenómenos en su contexto natural sin manipular las variables, asegurando así que los hallazgos reflejen las condiciones reales de manera precisa. Este enfoque es crucial para garantizar que los resultados no estén distorsionados por intervenciones externas. Además, según García y Marín (2021), el uso de un diseño transversal permite obtener una instantánea precisa de los fenómenos en un momento específico, lo cual es fundamental para capturar la situación actual de las prácticas educativas y establecer una base de datos sólida para futuras comparaciones.

Por otro lado, el componente descriptivo-comparativo del estudio, destacado por Vinuesa y Rubio (2022), facilita una evaluación detallada de las diferencias y similitudes

entre diversos grupos o contextos. Este análisis es esencial para identificar qué prácticas de enseñanza funcionan mejor y cuáles podrían ser replicadas o adaptadas en diferentes entornos, contribuyendo así a la mejora continua de la educación de MENAS. Este enfoque metodológico no sólo refuerza la integridad científica de la investigación, sino que también maximiza su relevancia práctica, proporcionando a educadores y responsables de políticas las herramientas necesarias para tomar decisiones informadas que beneficien directamente al alumnado MENAS.

### **3.1 Problema de investigación**

La emergencia social y humanitaria representada por la llegada continua de los Menores Extranjeros No Acompañados (MENAS) a Canarias que no hablan español y su integración en el sistema educativo secundario es un fenómeno de particular importancia. Este incremento significativo en el número de MENAS ha puesto a prueba la capacidad del sistema educativo para responder de manera efectiva y adecuada a sus necesidades. Esta situación plantea múltiples desafíos no sólo en términos de enseñanza del idioma, sino también, en su crecimiento personal, así como su inclusión social y académica. La integración efectiva de estos estudiantes es esencial para garantizar su bienestar y éxito educativo, lo que requiere una evaluación rigurosa de las estrategias implementadas.

Es fundamental investigar esta problemática, pues la falta de dominio del idioma español y las diferencias culturales pueden convertirse en barreras significativas para el desarrollo académico y personal de los MENAS. Según el informe del Ministerio del Interior de 2024, se ha registrado un notable aumento en la llegada de población inmigrante por vía marítima a las costas canarias. En los primeros seis meses del año, un total de 19,257 personas han llegado de manera irregular a las Islas Canarias. Además, se han contabilizado 297 embarcaciones durante este año, lo que supone un incremento del 94.6% en comparación con el mismo periodo del año anterior. Estos datos subrayan la necesidad de estrategias de integración efectivas y bien fundamentadas. Además, la percepción y las prácticas de los docentes que trabajan directamente con estos estudiantes son cruciales para entender la efectividad de las metodologías actuales y para identificar áreas que necesiten mejoras.

La investigación del Instituto Internacional para la Acción Noviolenta (NOVACT, 2023) destaca que los MENAS enfrentan múltiples barreras que incluyen no solo la lingüística, sino también la adaptación cultural y social, lo que complica su integración en el sistema educativo. La importancia de incluir la visión del profesorado en este enfoque radica en que los docentes son quienes implementan las estrategias pedagógicas y enfrentan diariamente los desafíos de la enseñanza y la integración de los MENAS. Su perspectiva

proporciona una visión realista y práctica de lo que funciona y lo que no en el aula, así como de las necesidades no cubiertas y las dificultades específicas que encuentran.

Considerar las experiencias y opiniones de los docentes es esencial para desarrollar soluciones prácticas y efectivas que aborden tanto las necesidades lingüísticas de los MENAS como sus necesidades culturales y psicosociales, contribuyendo así a una integración más inclusiva y exitosa en el entorno educativo. Este enfoque integral garantiza que los docentes estén mejor preparados para enfrentar los retos que supone la educación de MENAS, contribuyendo así a su bienestar y éxito académico en un entorno educativo inclusivo y respetuoso.

### **3.2 Objetivos**

#### ***3.2.1 Objetivo General***

- ❖ Analizar la realidad educativa existente en los centros educativos de secundaria en Canarias para la atención al alumnado MENAS
- ❖ Analizar cuáles son las prácticas de enseñanza que se llevan a cabo para facilitar el aprendizaje del español como L2 para el alumnado MENAS en la educación secundaria de la Comunidad Autónoma de Canarias.

#### ***3.2.2. Objetivos Específicos***

- ❖ Conocer cuál es la formación del profesorado de secundaria para atender al alumnado MENAS
- ❖ Saber el grado de conocimiento del profesorado de secundaria sobre el nivel académico previo del alumnado MENAS
- ❖ Identificar cuáles son los recursos que se emplean con el alumnado MENAS en educación secundaria.
- ❖ Explorar la percepción del profesorado de secundaria sobre las necesidades culturales y de los MENAS.
- ❖ Evaluar la percepción del profesorado sobre el bienestar emocional del alumnado MENAS en el entorno educativo.

#### ***3.2.3. Hipótesis***

Hipótesis 1: La experiencia del docente influye en las prácticas de enseñanza del español como segunda lengua (L2) a los estudiantes inmigrantes.

Hipótesis 2: La experiencia del docente influye en la capacidad de adaptar los contenidos de la L2 al alumnado inmigrante.

Hipótesis 3: El tipo de centro educativo influye en la disponibilidad de recursos educativos y materiales para la enseñanza del español como segunda lengua (L2) a los/as estudiantes inmigrantes.

Hipótesis 4: La experiencia de los docentes influye en la implementación de actividades para favorecer la multiculturalidad.

Hipótesis 5: El tipo de centro educativo influye en el bienestar de los estudiantes inmigrantes en el aprendizaje del español como segunda lengua (L2)

### **3.3 Método**

El método utilizado en este estudio se basa en una metodología cuantitativa, específicamente a través de un enfoque descriptivo-comparativo. Según Creswell y Creswell (2021), este enfoque permite identificar y describir las características de una población o fenómeno, comparando diferentes variables para entender sus relaciones y efectos. Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, ya que se envió un correo electrónico a todos los centros educativos de Canarias de Secundaria, incluyendo centros públicos, concertados y privados a partir de un listado existente. Este tipo de muestreo se eligió debido a la necesidad de obtener información detallada y específica sobre un grupo particular de docentes que trabajan directamente con el alumnado MENAS en la educación secundaria. Según Níkleva y Contreras-Izquierdo (2020), el muestreo no probabilístico por conveniencia es útil cuando se busca información de una población accesible y disponible para el investigador, aunque no permite generalizar los resultados a toda la población.

#### **3.3.1 Participantes/muestra**

La muestra de este estudio abarca a docentes de todos los institutos en Canarias, incluidos centros públicos, concertados y privados con una  $N=72$  respuestas, su elección tiene como objetivo obtener una comprensión completa de las prácticas docentes empleadas en la integración del alumnado inmigrante, específicamente con el alumnado MENAS, sobre todo con aquellos que no hablan español.

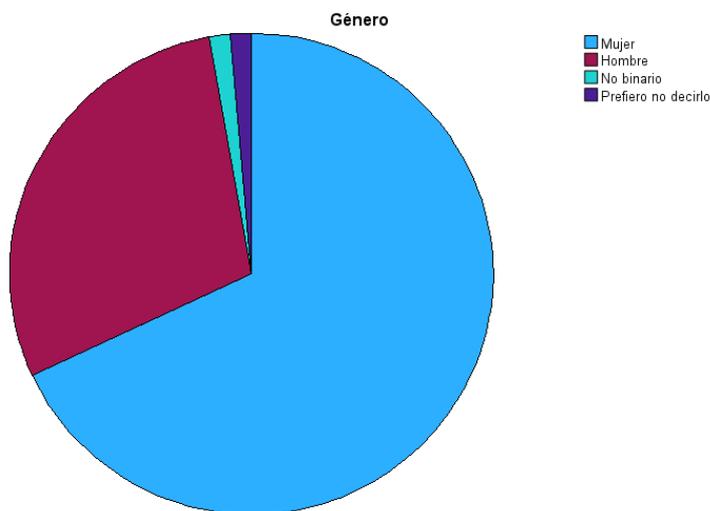
Esta selección de participantes busca capturar una diversidad de experiencias y enfoques educativos, reflejando la heterogeneidad de contextos institucionales y pedagógicos en la región. Incluir docentes de diferentes tipos de centros educativos permite identificar patrones comunes, desafíos específicos y prácticas que pueden ser compartidas y adaptadas entre instituciones.

La muestra incluye un 68.1% de docentes mujeres, un 29.2% de docentes hombres, un 1.4% de docentes que se identifican como no binarios y un 1.4% de docentes que prefirieron

no declarar su género, como se puede observar en la Figura 1. Estos datos permiten apreciar la diversidad de identidades de género presentes en el ámbito educativo. Es notable que la mayoría de las respuestas provienen de mujeres, lo que puede indicar una mayor disposición o disponibilidad de las docentes mujeres para participar en estudios de esta naturaleza. La media de participación muestra una clara predominancia de mujeres. Esto refleja una baja variabilidad y una distribución de género bastante homogénea.

**Figura 1**

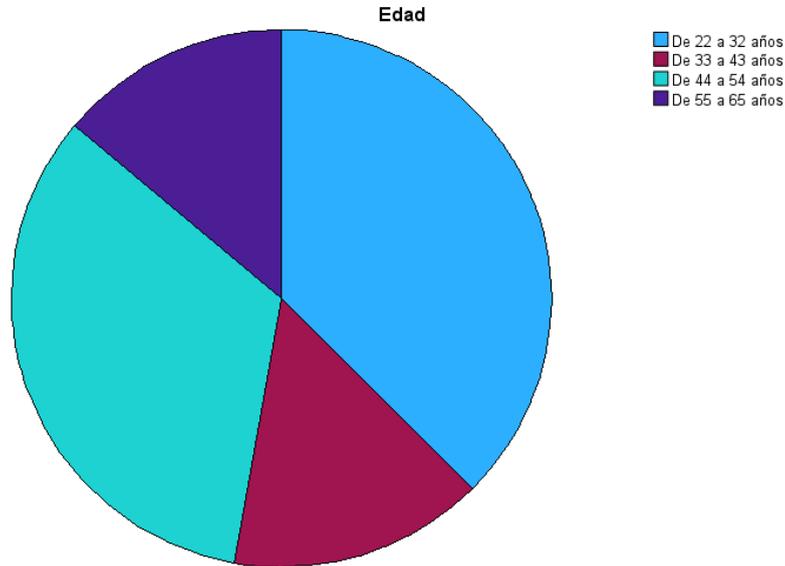
*Gráfico circular del género en las respuestas del instrumento*



La muestra incluye docentes de diversas edades, distribuidos en cuatro rangos: un 37.5% de 22 a 32 años, un 15.3% de 33 a 43 años, un 33.3% de 44 a 54 años, y un 13.9% de 55 a 65 años, como se puede observar en la Figura 2. Esta distribución muestra una representación equilibrada de distintas etapas de la carrera docente, aunque la mayor parte de la muestra se concentra en el rango de 22 a 32 años. La media de las edades de los participantes se sitúa en 2.24 (en una escala donde 1 = 22-32 años, 2 = 33-43 años, 3 = 44-54 años, 4 = 55-65 años), reflejando una tendencia hacia docentes relativamente jóvenes, lo que indica una variabilidad moderada en la muestra. Así mismo, existe una presencia significativa de docentes en etapas medias y tardías de su carrera profesional. Este equilibrio es importante para comprender cómo las diferentes etapas de la vida profesional pueden influir en las percepciones y prácticas pedagógicas.

**Figura 2**

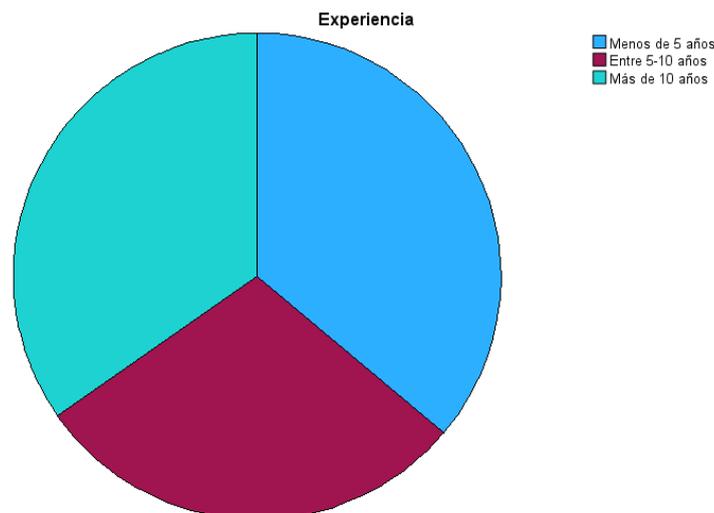
*Gráfico circular de las edades en las respuestas del instrumento*



En relación a la experiencia laboral, se distribuyen en tres rangos: un 36.1% tiene menos de 5 años de experiencia, un 29.2% tiene entre 5 y 10 años, y un 34.7% tiene más de 10 años, como se puede observar en la Figura 3. Esta distribución muestra una representación equilibrada de docentes en distintas etapas de su carrera profesional, aunque la mayor parte de la muestra se concentra en los docentes con menos de 5 años de experiencia. La media de los años de experiencia de los participantes se sitúa en 1.99 (en una escala donde 1 = menos de 5 años, 2 = entre 5-10 años, 3 = más de 10 años). Lo que indica una variabilidad moderada en la muestra, esto sugiere que, aunque hay una concentración notable de docentes con poca experiencia, también hay una presencia significativa de docentes con experiencia media y alta. Este equilibrio es importante para comprender cómo las diferentes etapas de la carrera profesional pueden influir en las percepciones y prácticas pedagógicas.

**Figura 3**

*Gráfico circular de los años de experiencia en las respuestas del instrumento*



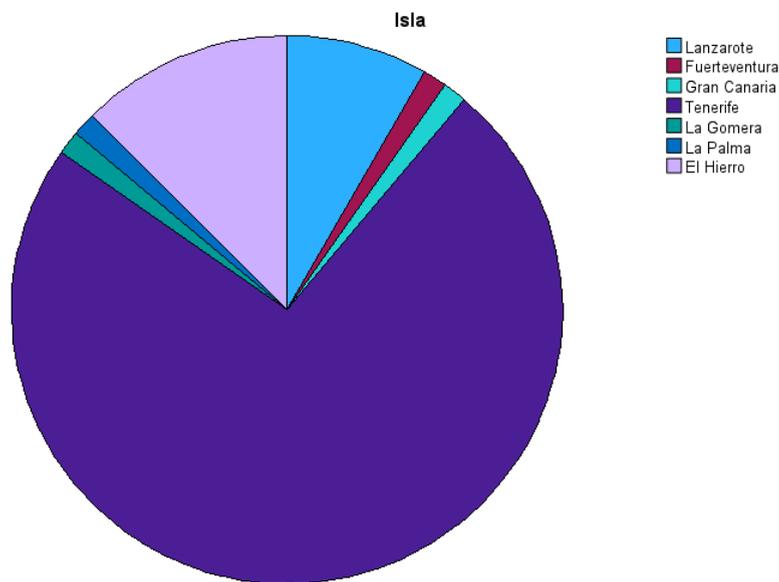
La muestra de este estudio incluye docentes provenientes de diversas islas del archipiélago canario, distribuidos de la siguiente manera: un 73.6% de Tenerife, un 12.5% de El Hierro, un 8.3% de Lanzarote, y un 1.4% de cada una de las siguientes islas: Fuerteventura, Gran Canaria, La Gomera y La Palma, como se puede observar en la Figura 4.

La mayor parte de las respuestas provienen de Tenerife, lo cual es comprensible dado que es una de las islas con mayor población y número de centros educativos. Sin embargo, es notable que El Hierro, a pesar de ser una de las islas más pequeñas, ha contribuido con un 12.5% de las respuestas. Esto puede indicar un interés particular o una mayor disposición de los docentes de El Hierro para participar en estudios educativos relacionados con la integración de MENAS, reflejando un compromiso significativo con esta problemática.

Así mismo, esto muestra una variabilidad moderada en la distribución de los docentes según su isla de procedencia. Esta diversidad geográfica es importante para obtener una visión representativa y comprensiva de las prácticas educativas y los desafíos en la integración de los MENAS en distintas partes del archipiélago.

**Figura 4**

*Gráfico circular de la isla de procedencia en las respuestas del instrumento*

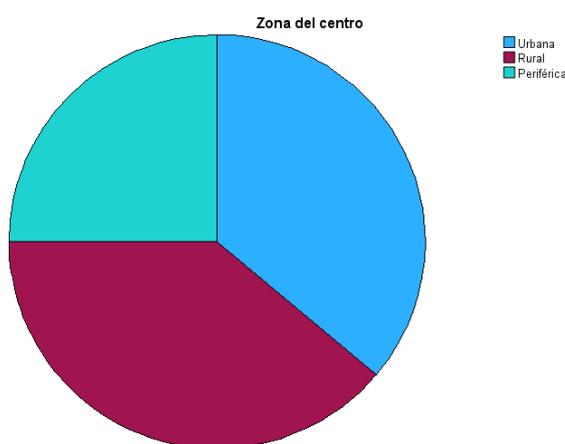


La muestra de este estudio incluye docentes que trabajan en centros educativos ubicados en distintas zonas: un 37.5% en zonas urbanas, un 35% en zonas rurales y un 27.5% en zonas periféricas, como se puede observar en la Figura 5. Esta distribución muestra una representación equilibrada de centros en diferentes contextos geográficos, lo que es crucial para comprender las diversas realidades educativas.

La media de participación según la zona del centro se sitúa en 1.89 en una escala de 1 a 3, donde 1, representa las zonas urbanas, 2, las zonas rurales y 3, las zonas periféricas, lo cual indica una variabilidad moderada en la distribución de los docentes según la zona de sus centros. Este equilibrio en la procedencia geográfica de los centros educativos es importante para obtener una visión representativa y comprensiva de las prácticas educativas y los desafíos en la integración de los MENAS en diferentes contextos socioeconómicos y geográficos.

**Figura 5**

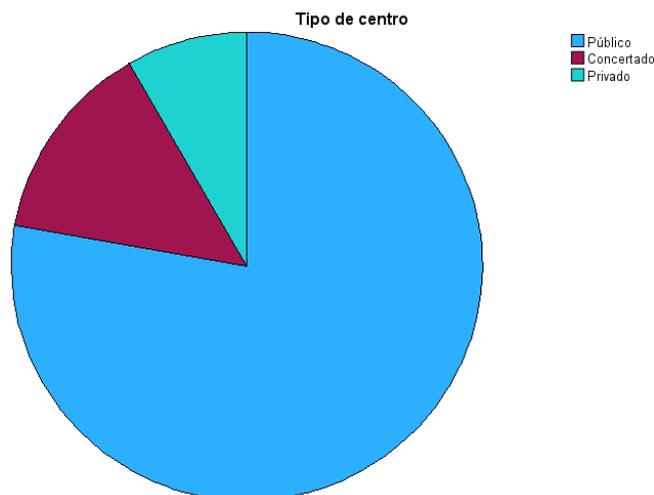
*Gráfico circular de la zona del centro en las respuestas del instrumento*



La muestra de este estudio incluye docentes que trabajan en diferentes tipos de centros educativos: un 80.6% en centros públicos, un 11.1% en centros concertados y un 8.3% en centros privados, como se puede observar en la Figura 6. Esta distribución muestra una predominancia de docentes que trabajan en centros públicos, lo que es representativo del sistema educativo en Canarias, donde la mayoría de los estudiantes asisten a centros públicos. La media de participación según el tipo de centro se sitúa en 1.31 en una escala de 1 a 3, donde 1 representa los centros públicos, 2 los centros concertados y 3 los centros privados; lo que indica una variabilidad moderada en la distribución de los docentes según el tipo de centro. Este equilibrio en la procedencia de los docentes según el tipo de centro es importante para obtener una visión representativa y comprensiva de las prácticas educativas y los desafíos en la integración de los MENAS en diferentes contextos educativos.

**Figura 6**

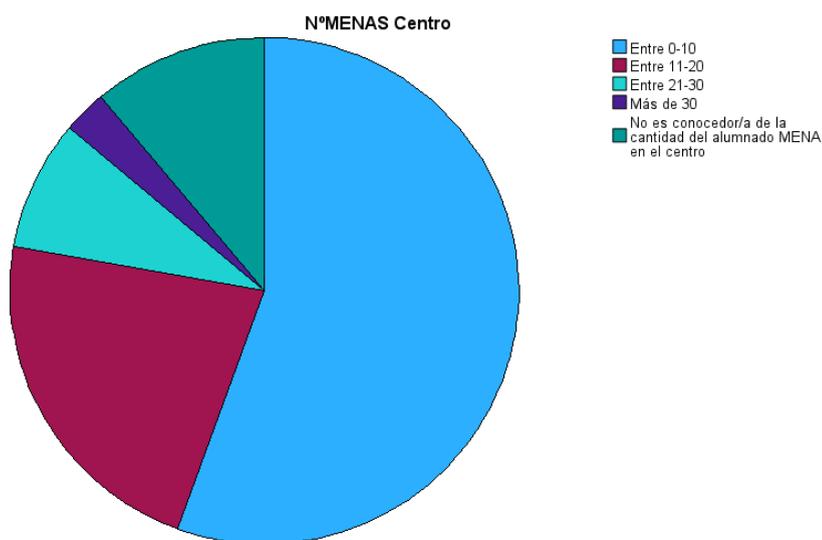
*Gráfico circular del tipo de centro en las respuestas del instrumento*



La muestra de este estudio incluye docentes que reportan diferentes cantidades de MENAS en sus centros educativos. La distribución es la siguiente: un 52.8% de los docentes indicaron que en sus centros hay entre 0 y 10 MENAS, un 25% señalaron que hay entre 11 y 20, un 5.6% informaron que hay entre 21 y 30, y un 4.2% mencionaron que hay más de 30 MENAS. Además, un 12.5% de los docentes no conocían la cantidad de alumnado MENAS en sus centros, como se puede observar en la Figura 7.

**Figura 7**

*Gráfico circular del número de MENAS en los centros en las respuestas del instrumento*

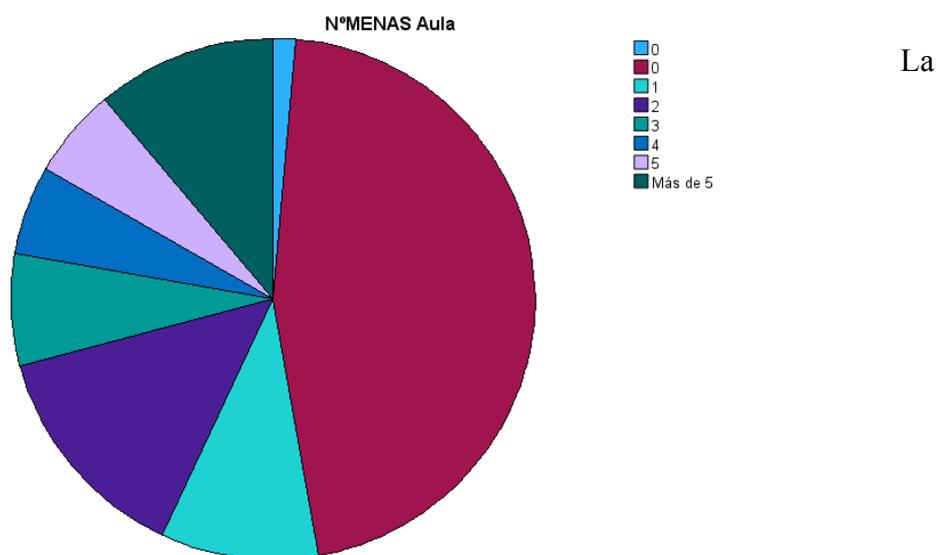


La muestra de este estudio incluye docentes que reportan diferentes cantidades de MENAS en sus aulas. La distribución es la siguiente: un 19.4% de los docentes indicaron que

no tienen MENAS en sus aulas, un 22.2% señalaron que tienen 1 MENA, un 9.7% informaron que tienen 2 MENAS, un 11.1% mencionaron que tienen 3 MENAS, un 4.2% indicaron que tienen 4 MENAS, un 5.6% informaron que tienen 5 MENAS y un 27.8% mencionaron que tienen más de 5 MENAS en sus aulas, como se puede observar en la Figura 8, esto nos señala una alta variabilidad en el número de MENAS reportado por los docentes en sus aulas. Esta variabilidad es importante para comprender los diferentes contextos y desafíos que enfrentan los docentes en la integración de los MENAS dentro del aula.

**Figura 8**

*Gráfico circular del número de MENAS en las aulas en las respuestas del instrumento*

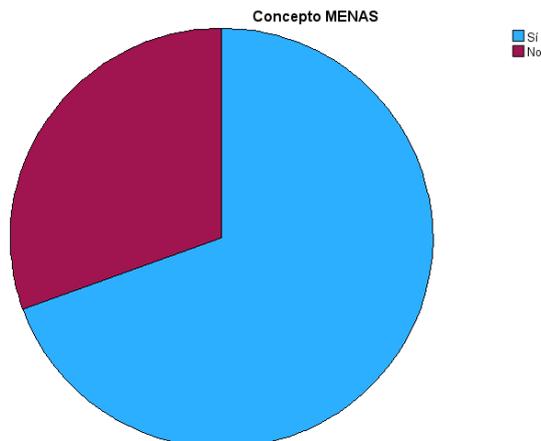


muestra de este estudio incluye docentes que reportan su conocimiento sobre el concepto de MENAS. La distribución es la siguiente: un 68.1% de los docentes indicaron que conocen el concepto de MENAS, mientras que un 31.9% señaló que no lo conoce, como se puede observar en la Figura 9.

La media de conocimiento del concepto MENAS se sitúa en 1.31 en una escala de 1 a 2, donde 1 representa "Sí" y 2 representa "No"; esto apunta una baja variabilidad en la respuesta de los docentes sobre este conocimiento. Esta información es crucial para comprender la preparación y conciencia de los docentes en relación con la integración de los MENAS en el sistema educativo.

**Figura 9**

*Gráfico circular del conocimiento del concepto MENAS en las respuestas del instrumento*

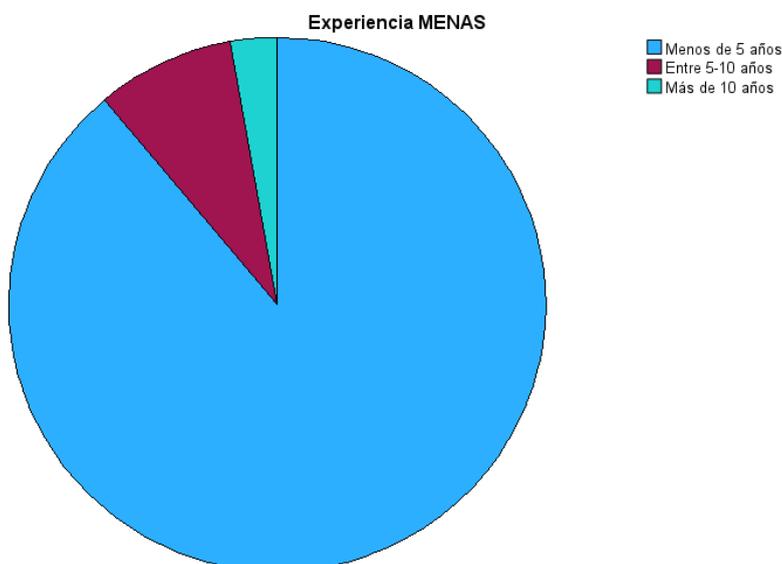


La muestra de este estudio incluye docentes con diferentes niveles de experiencia trabajando con MENAS. La distribución es la siguiente: un 83.3% de los docentes indicaron que tienen menos de 5 años de experiencia con MENAS, un 12.5% señalaron que tienen entre 5 y 10 años de experiencia, y un 4.2% informaron que tienen más de 10 años de experiencia, como se puede observar en la Figura 10.

La media de experiencia con MENAS se sitúa en 1.14 en una escala de 1 a 3, donde 1 representa menos de 5 años, 2 representa entre 5-10 años, y 3 representa más de 10 años lo que sugiere una baja variabilidad en la respuesta de los docentes sobre su experiencia con MENAS. Esta información es crucial para comprender el nivel de experiencia y conocimiento práctico que los docentes tienen en la integración de los MENAS en el sistema educativo.

**Figura 10**

*Gráfico circular de la experiencia con MENAS en las respuestas del instrumento*

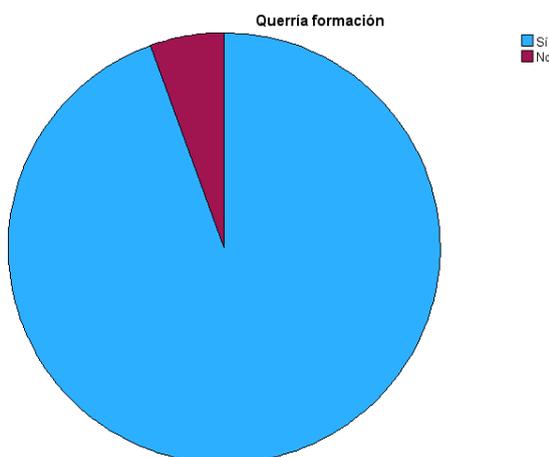


La muestra de este estudio incluye docentes que expresan su interés en recibir formación sobre la integración de MENAS. La distribución es la siguiente: un 93.1% de los docentes indicaron que sí querrían recibir formación, mientras que un 6.9% señaló que no, como se puede observar en la Figura 11.

La media del interés en recibir formación se sitúa en 1.06 en una escala de 1 a 2, donde 1 representa "Sí" y 2 representa "No"; lo que advierte una baja variabilidad en la respuesta de los docentes sobre este interés. Esta información es crucial para comprender la necesidad de desarrollo profesional y la disposición de los docentes a mejorar sus competencias para integrar mejor a los MENAS en el sistema educativo.

**Figura 11**

*Gráfico circular del interés en recibir formación sobre MENAS en las respuestas del instrumento*

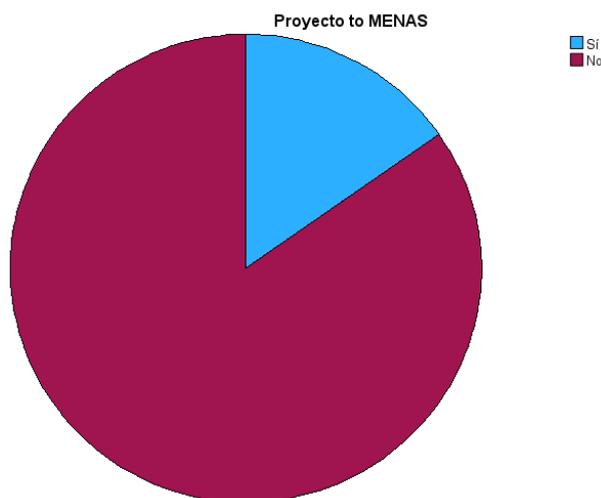


La muestra de este estudio incluye docentes que trabajan en proyectos específicos para el alumnado MENAS en sus centros educativos. La distribución es la siguiente: un 14.6% de los docentes indicaron que sí participan en proyectos para MENAS, mientras que un 85.4% señaló que no, como se puede observar en la Figura 12.

La media de participación en proyectos para MENAS se sitúa en 1.85 en una escala de 1 a 2, donde 1 representa "Sí" y 2 representa "No". La desviación estándar es de 0.362, lo que indica una baja variabilidad en la respuesta de los docentes sobre su participación en proyectos para MENAS. Esta información es crucial para comprender el grado de implicación de los centros educativos en iniciativas específicas dirigidas a la integración de los MENAS y puede señalar áreas de oportunidad para aumentar la participación en estos proyectos.

## Figura 12

*Gráfico circular de la participación en proyectos para MENAS en las respuestas del instrumento.*



Este enfoque amplio es esencial para obtener una visión representativa y profunda de la realidad educativa actual. Así mismo, la diversidad en la muestra garantizará la inclusión de diferentes perspectivas y prácticas, proporcionando una visión integral de cómo se está abordando la integración de los MENAS en el sistema educativo.

La recopilación de datos de una gama tan amplia de docentes permite un análisis detallado que contribuirá a la creación de un panorama exhaustivo de la educación de inmigrantes en Canarias. Esto facilitará el desarrollo de recomendaciones prácticas y efectivas para mejorar la inclusión y el aprendizaje de los MENAS en Canarias.

### **3.3.2 Instrumento de recogida de información**

Para la recogida de información se elaboró un cuestionario. Este instrumento permite recopilar información de manera estructurada, rápida y eficiente, facilitando ambos tipos de análisis.

Las preguntas incluidas siguen el modelo de escala Likert, preguntas cerradas y preguntas abiertas, lo que facilita la recolección de datos. Cabe destacar que es una herramienta comúnmente utilizada en la investigación social y educativa para medir actitudes, percepciones y comportamientos. Consiste en una serie de afirmaciones a las que los encuestados responden indicando su grado de acuerdo o desacuerdo en una escala que generalmente varía de 1 a 5 o de 1 a 7, en este caso, se ha seleccionado una escala de 0 a 4, donde 0 significaba “nunca”, 1 “casi nunca”, 2 “a veces”, 3 “casi siempre” y 4 “siempre”. Este tipo de preguntas permite obtener datos cuantitativos que son fáciles de analizar

estadísticamente, proporcionando una visión clara de las tendencias y patrones en las respuestas. Las preguntas cerradas en el cuestionario permitieron obtener datos específicos y categorizados, mientras que las preguntas abiertas ofrecen una mayor profundidad, permitiendo a los docentes expresar sus experiencias y sugerencias detalladas. Este cuestionario se diseñó para evaluar la percepción de los docentes sobre la efectividad de las prácticas de enseñanza del español como segunda lengua (L2) y la capacidad de los centros educativos para satisfacer las necesidades de los estudiantes MENAS en Canarias. La información recopilada es fundamental para entender las dinámicas de aprendizaje y enseñanza, además de identificar áreas de mejora en las estrategias pedagógicas implementadas. Las dimensiones del cuestionario se basan en los siguientes aspectos: dimensión demográfica, prácticas docentes utilizadas para la enseñanza del español como L2, barreras lingüísticas y culturales que enfrentan los MENAS, medidas de integración adoptadas por los centros educativos, percepción del bienestar emocional y social de los MENAS, y evaluación de la efectividad de las intervenciones educativas actuales. Cada dimensión incluye una serie de ítems diseñados para capturar información específica y relevante para el estudio. El cuestionario consta de un total de 61 ítems (ver Anexo 1).

### **3.3.3 Procedimiento**

En primer lugar, acorde a una revisión exhaustiva de la literatura científica, se crearon las diversas dimensiones e ítems del cuestionario. Seguidamente, se procedió a la validación del cuestionario. Para ello, se envió por correo electrónico el cuestionario a 3 expertos de la Universidad de La Laguna (ULL) especializados en el tema y en la creación de cuestionarios. Estos expertos valoraron el cuestionario realizando observaciones y aplicando una escala de calidad, relevancia, coherencia y suficiencia a cada dimensión del mismo. Tras obtener las valoraciones y realizar las modificaciones indicadas, el cuestionario fue enviado a un grupo piloto de aproximadamente 11 personas.

El grupo piloto incluyó profesores de secundaria retirados. Estas personas cumplimentaron el cuestionario en una sala cómoda y confortable, a la vez y en presencia de la encargada del estudio, quien estuvo disponible para resolver cualquier duda y cronometrar el tiempo de respuesta. Los participantes del grupo piloto señalaron el tiempo que tardaron en responder, identificando cualquier error o aspecto que no entendieron, y comentando si resultó tedioso de responder. Aunque se dejó espacio para que los participantes indicaran aspectos de mejora, no señalaron nada que cambiar.

Una vez validado el cuestionario, se estableció contacto con los centros para presentar el estudio y obtener los permisos necesarios, así como explicarles la finalidad del cuestionario y los aspectos relacionados con la protección de datos; esto se llevó a cabo por medio del correo electrónico (Ver anexos 2 y 3). Una vez que los centros aceptaron participar, se les envió el cuestionario mediante Google Formularios. Se les dio un plazo de dos semanas para responder. Esto permitió una mayor participación de los docentes de secundaria en Canarias.

### ***3.3.5 Análisis e interpretación de la información***

El análisis de los datos cuantitativos se analizará mediante el programa IBM Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), concretamente la versión 25. Este programa es una herramienta reconocida y aceptada en el campo de la investigación educativa, lo que garantiza la precisión y confiabilidad de los análisis. Una vez realizada la investigación, se creó una base de datos, se preparó y se codificaron las variables. En primer lugar, se llevó a cabo un análisis descriptivo, el cual se basa en la identificación y resumen de las características principales de los datos obtenidos mediante porcentajes, se proporciona una visión detallada de la distribución y variabilidad de las respuestas de los participantes. Además, el análisis descriptivo incluye la elaboración de gráficos y tablas que ilustran claramente las frecuencias y porcentajes de las diferentes variables demográficas y de investigación.

En segundo lugar, se optó por un análisis inferencial, concretamente, se seleccionó la prueba de Kruskal-Wallis, porque según Pantoja y Burbano (2021) es una prueba no paramétrica utilizada para comparar una variable dependiente entre más de dos grupos independientes. Además, esta prueba se emplea cuando las distribuciones de los grupos no son normales o cuando se trabaja con datos ordinales. Cabe destacar, que la prueba de Kruskal-Wallis es la alternativa no paramétrica al análisis de varianza (ANOVA) y permite evaluar si hay diferencias significativas en las medianas de los grupos. Es importante mencionar que para calcular el índice de fiabilidad del cuestionario, se optó por la selección del coeficiente Alpha de Cronbach.

### ***3.3.4 Cuestiones éticas y de rigor metodológico***

En esta sección, abordamos las cuestiones éticas y de rigor metodológico que fueron fundamentales en nuestro trabajo. Fue esencial actuar de manera ética y garantizar que los métodos de investigación y análisis fueran precisos y confiables.

Primero, fue crucial respetar la privacidad y la confidencialidad de las personas involucradas en las investigaciones. Para ello, se obtuvo el consentimiento informado de cada

docente antes de su participación en el estudio. Este consentimiento incluyó una explicación detallada del propósito del estudio, los procedimientos a seguir, los posibles riesgos y beneficios, y la garantía de que la participación era voluntaria y que los participantes podían retirarse en cualquier momento sin consecuencias negativas. Los datos recogidos fueron anonimizados para proteger la identidad de los participantes y se almacenaron de manera segura para evitar accesos no autorizados. La participación en este estudio fue voluntaria, totalmente anónima, y los datos se utilizaron exclusivamente con fines de investigación, siguiendo la Ley de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, LO 3/2018 del 5 de diciembre y el Reglamento (UE) 2016/279. Fue fundamental evitar cualquier forma de manipulación o engaño, asegurando que los participantes fueran tratados con respeto y dignidad en todo momento. Además, se garantizó que la participación en el estudio no causará daño físico o psicológico a los participantes.

En cuanto al rigor metodológico, se emplearon métodos de investigación confiables y válidos. Se siguieron procedimientos claros y bien definidos en todas las etapas de la investigación, desde la validación del cuestionario hasta la recopilación y análisis de datos. El cuestionario fue validado por un grupo de expertos para asegurar su relevancia y claridad, y se realizó una prueba piloto para identificar y corregir posibles errores. También, fue importante asegurarse de que nuestros análisis fueran precisos y estuvieran respaldados por datos sólidos. Esto implicó utilizar fuentes confiables y verificables, y evitar cualquier forma de sesgo o interpretación errónea de los resultados. Finalmente, se llevaron a cabo los análisis de fiabilidad pertinentes que aseguran una buena consistencia interna.

## **4. RESULTADOS**

### **4.1. Datos sobre la fiabilidad del cuestionario**

Los datos muestran una alta consistencia interna para el cuestionario, lo que sugiere que los ítems dentro del cuestionario están midiendo de manera confiable el mismo constructo subyacente. Como podemos observar en la Tabla 2; esto se evidencia en el valor elevado del Alfa de Cronbach (0.895), que indica una buena fiabilidad del cuestionario. La alta tasa de casos válidos (94.4%) también sugiere que los datos recolectados son de buena calidad y pueden ser utilizados para análisis posteriores. La consistencia y fiabilidad de los datos garantizan que las respuestas son coherentes y que el cuestionario es una herramienta eficaz para medir el constructo estudiado. Por otro lado, el cuestionario utilizado para medir la fiabilidad comprende varias dimensiones clave que abordan distintos aspectos del constructo estudiado. Estas dimensiones han sido cuidadosamente seleccionadas y validadas para asegurar una evaluación exhaustiva y precisa. Cada dimensión refleja un componente

crítico del constructo, ofreciendo una visión integral de los temas abordados. Los detalles específicos y la profundización en cada dimensión se encuentran disponibles en el Anexo 4 del documento. Este anexo proporciona una descripción detallada de cada dimensión, incluyendo metodologías, resultados y análisis, lo que permite a los lectores obtener una comprensión profunda de los fundamentos y la estructura del cuestionario.

**Tabla 2**

*Datos de fiabilidad del cuestionario*

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.895	54

*Nota:* elaboración propia

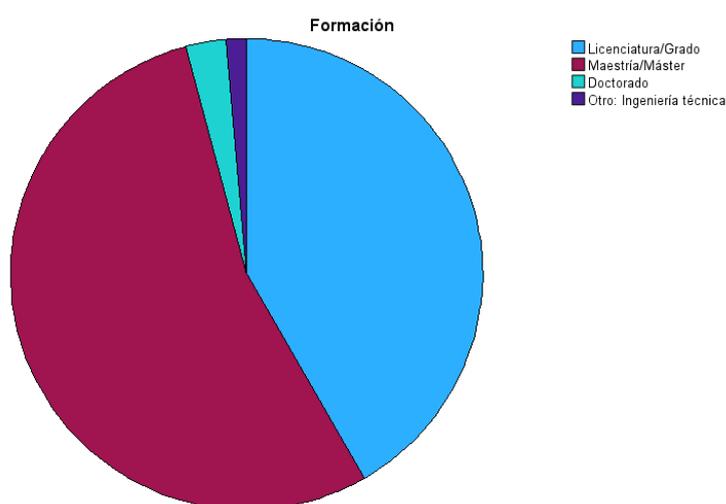
## 4.2. Análisis descriptivo

### 4.2.1 Formación del profesorado

En cuanto a la formación del profesorado, el 41.7% de los docentes dispone de una licenciatura o grado, el 54.2% posee una maestría o máster, y solo el 1.4% cuenta con un doctorado. Además, un 1.4% tiene otra formación como ingeniería técnica. La media del porcentaje de docentes en estos distintos niveles de formación es de 24.7% y la desviación estándar es de 27.36%, lo que indica una considerable variabilidad en los niveles de formación entre los docentes, como podemos ver en la Figura 13.

**Figura 13:**

*Gráfico circular de la formación docente*



Respecto a la formación específica para trabajar con MENAS, sólo un 9.7% (n=7) de los docentes ha recibido dicha formación. Entre las formaciones específicas mencionadas se

encuentran diversas capacitaciones, las cuales podemos ver en la Figura 14. Estos datos resaltan la necesidad de desarrollar y ampliar la oferta de formación específica para docentes que trabajan con MENAS, tal y como han expresado los propios docentes en sus respuestas. Además, un 94.4% de los docentes (n=68) indicó que le gustaría recibir formación adicional sobre este tema, lo cual refuerza la demanda y necesidad de capacitación específica, como se muestra en la Figura 15.

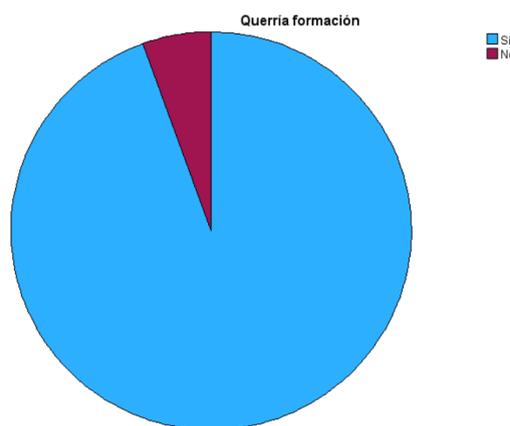
**Figura 14**

*Tabla de las formaciones que el profesorado ha recibido*

En caso afirmativo, especifique qué tipo de formación has recibido. (Escriba lo que considere que esté relacionado, no hay límite de extensión)
Integración bilingüe
Educador de Centros de Menores
No les doy clase directamente, soy el orientador del centro y me encargo de organizar los grupos de apoyo idiomático.
Varios cursos. También en las carreras universitarias
He recibido formación para trabajar con alumnado extranjero, pero no específicamente MENA.
Mediación intercultural, pero no por parte de al Consejería de educación, sino por mi cuenta gracias a MCAPAZ, asociación extinta, hace muchos años. Necesito actualizarme.
Yo voluntariamente estoy curioseando wolof ( idioma Senegal)

**Figura 15**

*Gráfico circular que señala si los docentes querría recibir formación*



#### 4.2.2. Conocimiento sobre datos del alumnado MENAS

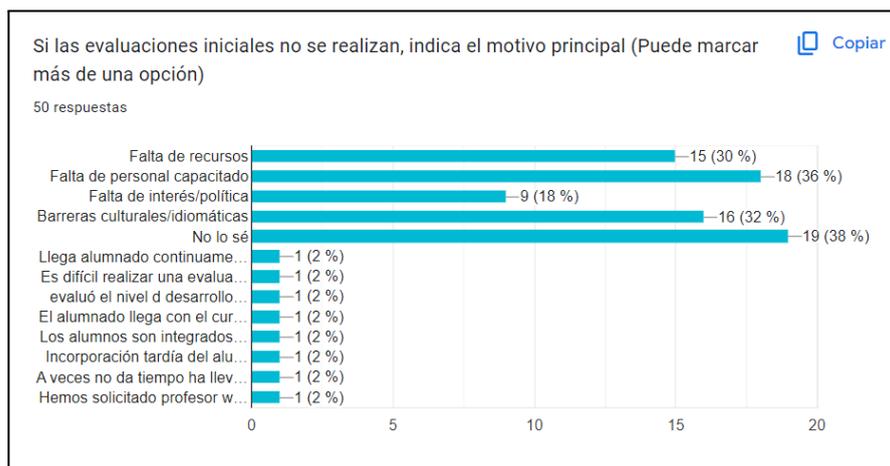
En cuanto a los datos del alumnado, se revela información importante sobre el conocimiento que el profesorado tiene acerca del alumnado MENAS. El 26.4% de los docentes siempre conoce la edad del alumnado, el 13.9% siempre conoce su nivel académico,

y el 8.3% siempre sabe si el alumno ha estado escolarizado antes. Respecto a la evaluación inicial, solo el 8.3% de los docentes siempre la realiza; como se muestra en el Anexo 5.

Cuando no se realizan evaluaciones iniciales, los motivos principales son la falta de recursos (30%), falta de personal capacitado (36%), falta de interés/política (18%), y barreras culturales/idiomáticas (32%), como se muestra en la Figura 16.

### Figura 16

Tabla de respuestas al motivo por el que no se realizan las evaluaciones



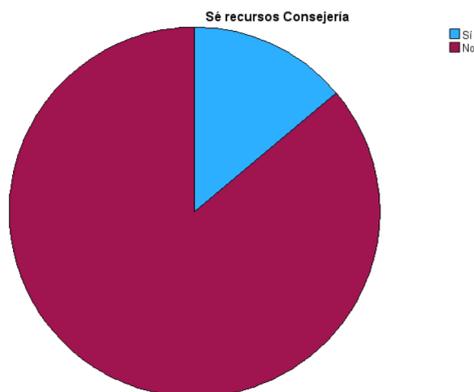
Estos datos reflejan que mientras una parte de los docentes tiene información sobre la edad del alumnado, menos de la mitad tiene conocimiento detallado sobre su nivel académico y su escolarización previa. Esta falta de información integral puede afectar negativamente la capacidad del profesorado para adaptar la enseñanza a las necesidades específicas de los MENAS, subrayando la necesidad de mejorar los mecanismos de recolección y difusión de información sobre el alumnado, como se muestra en las figuras correspondientes.

#### 4.2.3 Necesidades y recursos

Respecto a las necesidades y recursos de los que dispone el profesorado para atender al alumnado MENAS, se observa una percepción generalizada de insuficiencia en los recursos disponibles. Sólo el 13.9% de los docentes indica que "sí" conoce los recursos de la Consejería, mientras que el 86.1% indica que "no" los conoce; como se ve en la Figura 17. Además en la Figura 18, podemos observar como los pocos que han respondido conocen casi todos uno de los recursos, el apoyo idiomático, pero no conocen las aulas de inmersión lingüística.

**Figura 17**

*Gráfico circular que señala si los docentes querría recibir formación*



**Figura 18:**

*Tabla de los recursos que el profesorado sabe que concede la Consejería*

En caso afirmativo, señala cuáles conoces (Puede escribir en esta respuesta lo que considere y extenderse lo que crea oportuno)	
12 respuestas	
<p>Apoyo lingüístico</p> <p>Clases de apoyo idiomático</p> <p>Apoyo idiomático, aulas de acogida</p> <p>La Consejería de Educación en Canarias solo cuenta con las Medidas de Atención a la Diversidad relacionadas con Apoyo Idiomático para el alumnado no hispanohablante y ahí entrarían los MENA. Hace un par de años sacó la publicación de un diccionario de Wólaf-español, que no es del todo útil, porque gran parte del alumnado MENA es analfabeto en su país de origen: no ha estado escolarizado; por tanto, el wólaf lo habían pero no lo han visto escrito. También han donado algunos libros de árabe-español a los centros. Si hablamos de recursos, la Consejería carece de ellos. Consejería</p> <p>Apoyo idiomático en los centros.</p> <p>Apoyo idiomático siempre y cuando el centro cuente con el número de alumnado suficiente.</p> <p>APOYO IDIOMÁTICO</p>	<p>Apoyo idiomático en los centros.</p> <p>Apoyo idiomático siempre y cuando el centro cuente con el número de alumnado suficiente.</p> <p>APOYO IDIOMÁTICO</p> <p>Clases de apoyo Lingüístico</p> <p>Apoyo idiomático en secundaria</p> <p>Aula de acogida, apoyo idiomático, profesorado específico.</p> <p>Conozco el apoyo idiomático, pero no es un recurso exclusivo para el alumnado MENA.</p> <p>Tienen un libro en wólaf-español ( sobre familia, higiene, presentaciones... ) que descubrí por mi cuenta en internet. Me enfadó mucho que no se nos hiciera llegar esa info a los docentes porque era una opción muy útil para los que ya saben leer. Aún así es verdad que la mayoría no saben leer y es muy complicado. d</p>

La percepción generalizada de insuficiencia en los recursos disponibles se manifiesta en varios aspectos clave. Un 31.9% de los docentes indica que "nunca" hay suficientes medios materiales, y un 38.9% señala que "casi nunca" son suficientes. Esto implica que los docentes a menudo no cuentan con los recursos necesarios para impartir una educación adecuada a los MENAS. La falta de materiales educativos apropiados puede limitar las oportunidades de aprendizaje y dificultar la implementación de metodologías adaptadas a las necesidades específicas de estos estudiantes. El 47.2% de los docentes considera que "nunca" hay suficientes medios humanos, y el 38.9% indica que "casi nunca" lo son. La carencia de personal capacitado y suficiente para atender a los MENAS se traduce en una sobrecarga de trabajo para los docentes existentes y en una atención menos personalizada y efectiva para los estudiantes. Esto puede afectar negativamente su integración y progreso académico. La disponibilidad de recursos educativos es también percibida como insuficiente, con un 41.7% de los docentes indicando que "nunca" son suficientes y un 20.8% que "casi nunca" lo son.

Respecto al espacio necesario para atender al alumnado MENAS, el 45.8% de los docentes señala que "nunca" es suficiente, y el 18.1% indica que "casi nunca" lo es. La falta de espacios adecuados puede afectar la calidad de la enseñanza y el bienestar de los estudiantes, ya que un entorno educativo apropiado es fundamental para el aprendizaje y la integración social. Así mismo, un 84.7% de los encuestados indicó que no participan en ningún proyecto específico para MENAS, lo cual sugiere una falta de iniciativas estructuradas para este alumnado. La ausencia de proyectos dedicados exclusivamente a los MENAS limita las oportunidades de estos estudiantes para recibir apoyo adicional y adaptado a sus necesidades específicas (ver Anexo 6)

#### **4.2.4 Barreras culturales e idiomáticas**

Las barreras culturales e idiomáticas representan un desafío significativo en la realidad educativa (ver Anexo 7), el 37.5% de los docentes señala que "casi siempre" existen "diferencias culturales" que dificultan la integración de los MENAS, y un 34.7% indica que esto ocurre "a veces". Además, el 100% de los docentes manifiesta que "nunca" enseña la cultura española. Por otro lado, el 27.8% de los docentes realiza actividades para conocer la cultura de los alumnos "siempre", mientras que un 22.2% nunca lo hace. Respecto al conocimiento de la cultura del centro por parte del alumnado MENAS, solo el 2.8% de los docentes considera que los alumnos "siempre" la conocen, y el 22.2% cree que "nunca" la conocen.

Estos datos indican que hay una falta de acciones sistemáticas y suficientes para abordar las diferencias culturales y lingüísticas en el aula, lo que genera obstáculos significativos para la integración de los MENAS. La falta de enseñanza de la cultura española y el escaso conocimiento de la cultura del centro por parte de los alumnos reflejan una carencia de estrategias efectivas para la inmersión cultural y lingüística. Además, la percepción de que las diferencias culturales son una barrera constante subraya la necesidad de implementar programas y recursos específicos que faciliten una mejor comprensión y adaptación cultural tanto para los estudiantes como para los docentes. Esto es crucial para asegurar el éxito académico y social de los MENAS en el sistema educativo.

#### **4.2.5 Bienestar Emocional**

En cuanto al bienestar emocional del alumnado MENAS, según la percepción del profesorado, presenta varios indicadores que reflejan desafíos significativos (ver Anexo 8). Un 43.1% de los docentes observa que los estudiantes "casi nunca" están sonrientes, y un 43.1% indica que solo "a veces" lo están. En contraste, solo un 13.9% de los docentes reporta

que los MENAS "casi siempre" están sonrientes. Respecto a la tristeza, el 36.1% de los docentes señala que los alumnos "nunca" se muestran tristes, mientras que un 23.6% indica que esto ocurre "casi nunca" y otro 23.6% "a veces". Un 16.7% de los docentes observa que los MENAS "casi siempre" se muestran tristes. Estos datos sugieren que una parte significativa del alumnado MENAS experimenta tristeza con relativa frecuencia. En cuanto a la expresión de emociones efusivas, el 50% de los docentes indica que los estudiantes son "a veces" efusivos, y el 30.6% menciona que lo son "casi siempre". Solo un 1.4% observa esta efusividad "siempre", mientras que un 15.3% señala que "casi nunca" son efusivos. El análisis de otros comportamientos emocionales muestra que el 45.8% de los docentes percibe que los alumnos tienen la "cabeza bajada" "a veces", y un 25% "casi siempre". En términos de comportamiento defensivo, el 41.7% de los docentes reporta que los estudiantes "casi nunca" tienen "brazos cruzados", mientras que el 33.3% señala que "nunca" lo hacen. Finalmente, el 41.7% de los docentes observa que los MENAS "casi nunca" están "enfadados", y el 33.3% indica que "nunca" muestran este comportamiento. Solo un 1.4% percibe que los estudiantes están "casi siempre" enfadados. La falta de expresión frecuente de alegría y la prevalencia de conductas asociadas a la tristeza y la defensa emocional subrayan la necesidad de apoyo emocional específico para estos estudiantes.

#### **4.3. Análisis inferencial**

A continuación, para abordar las hipótesis planteadas se llevó a cabo un análisis de Kruskal Wallis.

**En la hipótesis 1: La experiencia del docente influye significativamente en la forma en la que se enseña el español como segunda lengua (L2) a los estudiantes inmigrantes.**

Los resultados mostraron que la experiencia del docente tiene un impacto en varios aspectos del proceso de enseñanza del español como L2, siendo más significativa en los docentes con más de 10 años de experiencia. En cuanto al uso de materiales visuales para favorecer el aprendizaje del español como L2, los resultados mostraron que efectivamente la experiencia influye en el uso de materiales visuales ( $k = 21.572$ ; grados de libertad = 2,  $p < .001$ ). A su vez, la experiencia del docente influye también en la implementación de actividades de rol-playing ( $k = 23.050$ ; grados de libertad = 2,  $p < .001$ ), en la organización de trabajos en grupo ( $k = 28.133$ ; grados de libertad = 2,  $p < .001$ ), en el uso de cuadernillos ( $k = 22.684$ ; grados de libertad = 2,  $p < .001$ ), en el uso del vocabulario ( $k = 26.194$ ; grados de libertad = 2,  $p < .001$ ), en la mejora de la lectura ( $k = 22.402$ ; grados de libertad = 2,  $p < .001$ ) y el refuerzo de la escritura ( $k = 18.219$ ; grados de libertad = 2,  $p < .001$ ). También, la

experiencia del docente influye en la mejora de la gramática. ( $k = 25.338$ ; grados de libertad = 2,  $p < .001$ ) y en la adaptación de contenidos al nivel del alumnado ( $k = 24.713$ ; grados de libertad = 2,  $p < .001$ ) (Ver Anexo 9).

**En la hipótesis 2: La experiencia del docente influye en la capacidad de adaptar los contenidos de la L2 en el alumnado inmigrante.**

Los resultados mostraron que efectivamente la experiencia influye en la adaptación de los contenidos de L2 en el alumnado inmigrante ( $k = 31.553$ ; grados de libertad = 2,  $p < .001$ ). Este impacto es más significativo en los docentes con entre 5 y 10 años de experiencia, quienes mostraron el mayor rango promedio (52.98) (Ver Anexo 10).

**En la hipótesis 3: El tipo de centro educativo influye significativamente en la disponibilidad de recursos educativos y materiales para la enseñanza del español como segunda lengua (L2) a los estudiantes inmigrantes.**

Los resultados mostraron que el tipo de centro influye en la disponibilidad de recursos educativos, pues los centros públicos presentan una disponibilidad significativamente menor en comparación con los centros concertados y privados ( $k = 21.572$ ; grados de libertad = 2,  $p < .001$ ). Este impacto es más significativo en los centros concertados, que mostraron el mayor rango promedio (42.00) . A su vez, el tipo de centro educativo también influye en la disponibilidad de recursos materiales. Los resultados mostraron que los centros públicos cuentan con menos recursos materiales en comparación con los centros concertados y privados ( $k = 23.050$ ; grados de libertad = 2,  $p < .001$ ). Este impacto es más significativo en los centros concertados, que mostraron el mayor rango promedio (59.95) (Ver Anexo 11).

**En la hipótesis 4: La experiencia de los docentes influye en la implementación de actividades para favorecer la multiculturalidad.**

Los resultados mostraron que efectivamente la experiencia influye en la implementación de actividades para enseñar la cultura canaria ( $k = 29.957$ ; grados de libertad = 2,  $p < .001$ ). Este impacto es más significativo en los docentes con entre 5 y 10 años de experiencia, quienes mostraron el mayor rango promedio (53.36).(Ver Anexo 12)

**En la hipótesis 5: El tipo de centro educativo influye significativamente en el bienestar de los estudiantes inmigrantes en el aprendizaje del español como segunda lengua (L2).**

Los resultados mostraron que el tipo de centro influye en varios aspectos del bienestar de los estudiantes, pues los centros públicos presentan una menor percepción de bienestar en comparación con los centros concertados y privados. Primero, en cuanto a la percepción de sentirse en un ambiente seguro, los resultados mostraron que los centros públicos cuentan con

una menor percepción en comparación con los centros concertados y privados ( $k = 24.713$ ; grados de libertad = 2,  $p < .001$ ). Este impacto es más significativo en los centros concertados, que mostraron el mayor rango promedio (54.30). A su vez, el tipo de centro educativo también influye en la percepción de sentirse acogidos por el profesorado. Los resultados mostraron que los centros públicos tienen una percepción menor en comparación con los centros concertados y privados ( $k = 22.402$ ; grados de libertad = 2,  $p < .001$ ). Este impacto es más significativo en los centros concertados, que mostraron el mayor rango promedio (54.25). Además, el tipo de centro influye en la percepción del apoyo emocional recibido. Los resultados mostraron que los centros públicos proporcionan un menor apoyo emocional en comparación con los centros concertados y privados ( $k = 25.338$ ; grados de libertad = 2,  $p < .001$ ). Este impacto es más significativo en los centros concertados, que mostraron el mayor rango promedio (54.80). Finalmente, el tipo de centro educativo también afecta la percepción del apoyo social recibido. Los resultados mostraron que los centros públicos presentan un menor apoyo social en comparación con los centros concertados y privados ( $k = 26.194$ ; grados de libertad = 2,  $p < .001$ ). Este impacto es más significativo en los centros concertados, que mostraron el mayor rango promedio (58.80) (Ver Anexo 13).

## **5. DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

Los resultados obtenidos en las cinco hipótesis planteadas proporcionan una visión integral y coherente sobre las variables que influyen en la enseñanza de los MENAS en el contexto educativo de los centros de secundaria en Canarias. Antes de abordar las hipótesis específicas, es fundamental considerar los hallazgos del análisis descriptivo, que destacan aspectos importantes sobre la formación y percepciones del profesorado. En cuanto a la formación del profesorado, cabe destacar que un 90.3% no ha recibido formación específica para trabajar con el alumnado MENAS, frente a sólo un 9.7% del profesorado que sí ha recibido. En esta línea, un elevado porcentaje, el 94.4%, desearía recibir más formación en este ámbito. Y es que, según Guillén et al. (2022) es importante que la escuela aborde las necesidades del alumnado y esto debe de hacerse con garantías. En esta línea, Níkleva e Izquierdo (2020) apuestan por la formación especializada desde etapas universitarias. Respecto al conocimiento sobre el alumnado MENAS, datos como la edad, nivel académico previo o historial escolar no siempre son conocidos por los docentes, lo que refleja la falta de evaluaciones iniciales adecuadas, muchas veces debido a la escasez de recursos y personal capacitado, así como a barreras culturales y lingüísticas. Es importante señalar que solo el 13.9% de los docentes está familiarizado con los recursos proporcionados por la Consejería, y hay un consenso sobre la insuficiencia general de medios materiales y humanos, lo cual

restringe severamente la capacidad educativa de atender adecuadamente a los MENAS. Las barreras culturales e idiomáticas se presentan como un desafío constante que impide la efectiva integración de estos estudiantes en el sistema educativo. La falta de enseñanza sobre la cultura española y el limitado conocimiento de la cultura del centro por parte de los estudiantes destacan la urgente necesidad de mejorar las estrategias de inmersión cultural y lingüística. La investigación del Instituto Internacional para la Acción Noviolenta (NOVACT, 2023) destaca que los MENAS enfrentan múltiples barreras que incluyen no solo la lingüística, sino también la adaptación cultural y social, lo que complica su integración en el sistema educativo. Según los datos, un 68% de los docentes reporta que la barrera idiomática es uno de los mayores obstáculos para el aprendizaje efectivo. Además, el 54% de los profesores indica que los estudiantes MENAS tienen dificultades significativas para comprender el contenido de las clases debido a su nivel limitado de español. Esta barrera idiomática no solo afecta el rendimiento académico, sino también la capacidad de los alumnos para socializar y participar en actividades escolares, lo que contribuye a un sentimiento de aislamiento. La percepción del profesorado es crucial en este contexto, ya que son quienes implementan las estrategias pedagógicas y enfrentan diariamente los desafíos de la enseñanza y la integración de los MENAS. Su perspectiva proporciona una visión realista y práctica de lo que funciona y lo que no en el aula, así como de las necesidades no cubiertas y las dificultades específicas que encuentran..

En cuanto a la primera hipótesis, se comprobó que la experiencia del docente tiene un impacto significativo en diversos aspectos del proceso de enseñanza del español como L2. Los docentes con más de 10 años de experiencia demostraron ser más efectivos en la implementación de materiales visuales, la adaptación de contenidos y la realización de actividades culturales. Estos hallazgos destacan la importancia de la experiencia docente en la efectividad de las prácticas pedagógicas y la promoción de un entorno de aprendizaje inclusivo y adaptado a las necesidades del alumnado inmigrante. Complementariamente, Fernández y Palacios (2020) también subrayaron que la experiencia docente es crucial para mejorar las prácticas pedagógicas. Sin embargo, Castro y Vargas (2017) sugieren que no es la experiencia per se la que influye, sino más bien la formación específica y continua en técnicas pedagógicas innovadoras lo que realmente mejora la capacidad docente para gestionar aulas multiculturales. Este contraste sugiere que, más allá de la experiencia acumulada, es crucial el tipo de formación profesional que reciben los educadores.

La segunda hipótesis reforzó la relevancia de la experiencia docente, al revelar que los docentes con mayor experiencia también son más capaces de adaptar los contenidos de la L2

a los estudiantes inmigrantes. Este aspecto es crucial para asegurar que los estudiantes puedan seguir el currículo escolar y avanzar académicamente, a pesar de las barreras lingüísticas iniciales. En relación con esto, Sánchez y Martínez (2019) también argumentaron que los docentes con mayor experiencia son más propensos a integrar efectivamente aspectos culturales en su enseñanza, facilitando así un ambiente más inclusivo y enriquecedor para todos los estudiantes.

La tercera hipótesis introdujo la variable del tipo de centro educativo, mostrando que influye significativamente en la disponibilidad de recursos educativos y materiales. Los centros concertados demostraron tener una mayor disponibilidad de estos recursos en comparación con los centros públicos, lo cual sugiere una desigualdad en la distribución de recursos que afecta directamente la calidad de la enseñanza del español como L2. Estos hallazgos se relacionan con el estudio de Gómez y Ruiz (2018), el cual enfatizó que los centros privados y concertados tienden a ofrecer mejores recursos y condiciones para la enseñanza de L2. Sin embargo, Torres y Giménez (2019) argumentan que no existe una diferencia significativa en la calidad de recursos disponibles entre distintos tipos de centros, sino que las variaciones en la calidad de enseñanza dependen más de factores individuales de cada centro, tales como el liderazgo educativo y las políticas internas de cada institución.

En cuanto a la cuarta hipótesis, se identificó que la experiencia del docente también influye en la implementación de actividades para favorecer la multiculturalidad. Los docentes más experimentados destacaron en la enseñanza de la cultura canaria y en la facilitación del conocimiento de la cultura de los estudiantes. Este enfoque culturalmente sensible es esencial para la integración efectiva de los estudiantes inmigrantes y para la creación de un ambiente escolar inclusivo y respetuoso de la diversidad. Finalmente, en la quinta hipótesis se concluyó que el tipo de centro educativo tiene un impacto significativo en la percepción del bienestar de los estudiantes MENAS. Los centros concertados y privados se perciben como entornos más seguros y acogedores, con mayor apoyo emocional y social, en comparación con los centros públicos. Este hallazgo subraya la importancia de un ambiente escolar positivo y de apoyo para el bienestar emocional y social de los estudiantes, lo cual es fundamental para su éxito académico y su integración en la comunidad escolar. Sin embargo, Morales et al. (2020) sugieren que no hay una correlación directa entre el tipo de centro y el bienestar estudiantil, enfatizando en cambio la importancia de las prácticas inclusivas y de apoyo implementadas por el personal educativo, independientemente del tipo de institución.

Estas diferencias subrayan la complejidad de los temas tratados y la necesidad de considerar múltiples factores y enfoques al evaluar la educación de MENAS en contextos

diversos. El estudio actual amplía el debate y sugiere la posibilidad de que intervenciones específicas puedan tener impactos diferenciados según el contexto regional y las características institucionales específicas.

## **6. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS DE FUTURO**

Es importante destacar que una de las limitaciones del estudio reside en la metodología empleada para la recolección de datos, basada exclusivamente en cuestionarios. Aunque esta herramienta permite obtener una cantidad significativa de información de manera estructurada, no siempre logra capturar la complejidad y los matices de las experiencias y conocimientos de los docentes sobre el alumnado MENAS. Para superar esta limitación, sería beneficioso complementar los cuestionarios con entrevistas en profundidad a los docentes. Estas entrevistas proporcionarían un contexto más rico y detallado, permitiendo una comprensión más profunda de las percepciones y prácticas docentes. Además, la triangulación de métodos, que incluiría la observación directa en los entornos educativos y la recopilación de datos de múltiples fuentes (como con los propios estudiantes), mejoraría la fiabilidad y validez de los datos.

En cuanto a las perspectivas de futuro, es fundamental desarrollar proyectos educativos orientados a la formación continua del profesorado en metodologías específicas para la enseñanza del español como segunda lengua (L2) y en la gestión de la diversidad cultural en el aula. Estos proyectos deben incluir programas de capacitación que aborden tanto las competencias lingüísticas como las habilidades interculturales y psicosociales necesarias para apoyar integralmente a los estudiantes MENAS. Además, es crucial garantizar que todos los centros educativos, independientemente de su tipo, dispongan de los recursos materiales y educativos necesarios para ofrecer una educación de calidad. Una propuesta innovadora para mejorar la integración de los MENAS es la implementación de programas de inmersión lingüística que permitan a estos estudiantes aprender español durante unas semanas antes de integrarse plenamente en los centros de secundaria. Este enfoque ayudaría a los estudiantes a adquirir las competencias básicas de comunicación en español, reduciendo así su sensación de exclusión y facilitando su adaptación social y académica. Estos programas de inmersión podrían incluir actividades culturales y sociales que ayuden a los estudiantes a familiarizarse con el entorno escolar y la comunidad educativa, promoviendo un ambiente más inclusivo y acogedor. Otra perspectiva de futuro podría ser el desarrollo de programas de mentoría, en los cuales estudiantes más avanzados o voluntarios locales puedan ayudar a los MENAS a integrarse y adaptarse a la vida escolar y comunitaria. Esta estrategia no solo apoyaría el aprendizaje académico y lingüístico, sino que también fomentaría relaciones

interpersonales y redes de apoyo. Además, la implementación de tecnologías educativas y plataformas digitales puede facilitar el aprendizaje del español como segunda lengua, ofreciendo recursos interactivos y personalizados que se adapten al ritmo y nivel de cada estudiante. Estas herramientas pueden complementar la enseñanza presencial y ofrecer oportunidades adicionales para practicar el idioma y mejorar las habilidades comunicativas. Finalmente, la colaboración entre escuelas, organizaciones no gubernamentales y comunidades locales es esencial para crear un entorno de apoyo integral para los MENAS. Las iniciativas conjuntas pueden abordar las necesidades educativas, emocionales y sociales de estos estudiantes, promoviendo una integración más efectiva y sostenible. En cuanto a la investigación futura, es esencial continuar explorando y evaluando varias áreas clave para mejorar la educación y la integración de los MENAS. Basado en los resultados de este estudio, se deben seguir investigando los siguientes aspectos: la efectividad de la formación continua del profesorado, dado que la falta de formación específica fue reportada por los docentes; futuros estudios deberían evaluar el impacto de los programas de capacitación en metodologías L2 y en la gestión de la diversidad cultural, investigando cómo diferentes enfoques formativos pueden influir en la efectividad pedagógica y en la capacidad de los docentes para manejar aulas multiculturales. En cuanto a los recursos educativos y su distribución, se necesitan investigaciones adicionales que se centren en la distribución y la eficacia de los recursos educativos en diferentes tipos de centros, profundizando en cómo las disparidades en los recursos afectan el rendimiento académico y la integración social de los MENAS, y qué políticas podrían mitigar estas desigualdades. Los programas de inmersión lingüística también deben ser evaluados para analizar cómo estos influyen en la adquisición del idioma, la adaptación académica y la integración social de los MENAS a largo plazo. Además, la investigación futura debería examinar la efectividad de los programas de mentoría, incluyendo cómo estas iniciativas influyen en el bienestar emocional, el rendimiento académico y las habilidades sociales de los MENAS, comparando diferentes modelos de mentoría para proporcionar insights valiosos sobre las mejores prácticas. Dada la creciente importancia de las tecnologías en la educación, estudios futuros deberían explorar el uso de plataformas digitales y recursos interactivos en la enseñanza del español como L2, investigando cómo estas herramientas pueden ser integradas de manera efectiva en el currículo y su impacto en el aprendizaje del idioma. Finalmente, se debe investigar cómo la colaboración entre escuelas, ONG y comunidades locales puede ser optimizada para proporcionar un apoyo integral a los MENAS, utilizando estudios de caso y análisis comparativos para identificar modelos exitosos de colaboración y su replicabilidad en

diferentes contextos. Estas áreas de investigación son cruciales para desarrollar estrategias educativas y de integración más efectivas y basadas en evidencias, garantizando así que los MENAS reciban el apoyo necesario para su desarrollo académico y personal.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA

- Agote-Plaza, M. (2022). *Relevancia del factor afectivo y transcultural en la enseñanza de español a inmigrantes subsaharianos: propuesta didáctica ante aculturación y pidgin*.
- Alcaraz, A., y Aguilar, N. (2022). Desgranando la integración educativa: experiencias de políticas de atención al alumnado migrante en España. *Historia Social y de la Educación*, 11 (3), 201-227. <https://doi.org/10.17583/hse.10272>
- Amritavalli, R. (2017). Adquisición de una segunda lengua. *Lengua y Enseñanza de Lenguas*, 6 (1), 59-66.
- Andrés, E. (2022). *Estudio de las aulas de acogida: inmigración, inclusión, interculturalidad y enseñanza del español como lengua extranjera*. [Tesis universitaria, Universidad de Murcia]
- Arroyo, M., y Berzosa, I. (2021). Twenty years of research on immigration and school in Spain: Taking stock of some of the lessons learned (Veinte años de investigación sobre inmigración y escuela en España: balance de algunas lecciones aprendidas). *Culture and Education*, 33 (4), 597-632. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1974218>
- Berdud, C. (2022). La labor de los Centros de Participación e Integración de Inmigrantes (CEPI) en la prevención, detección y canalización de problemas y conflictos derivados del empleo del idioma en el contexto de la inmigración en la Comunidad de Madrid. *Lengua y Migración*, 14 (1) 3-22. <https://doi.org/10.37536/lym.14.1.2022.1593>
- Bhandare, A. (2020). *Español como L2 para inmigrantes adultos: análisis del Programa Permanente de Formación para Personas Migradas del Ayuntamiento de Alicante*. [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Alicante] <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/101390>
- BOE-A-2018-16673 Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2018-16673>
- BOE-A-1978-31229 Constitución Española, Art. 13 y Art. 39.4. 29 de diciembre de 1978 (España). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>
- BOE-A-2011-82659 Directiva 2011/95/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 13 de diciembre de 2011, por la que se establecen normas relativas a los requisitos para el

- reconocimiento de nacionales de terceros países o apátridas como beneficiarios de protección internacional, a un estatuto uniforme para los refugiados o para las personas con derecho a protección subsidiaria y al contenido de la protección concedida. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-L-2011-82659>
- CEAR (2024). Comisión Española de Ayuda al Refugiado - CEAR. <https://www.cear.es/>
- Chirinos, L., y Rodríguez, J. (2020). El lenguaje como medio de integración a otras culturas en los refugios de niños migrantes. *Revista Educativa*, 12 (3), 45-67. <https://revistap.ejeutap.edu.co/index.php/utap/article/view/90/90>.
- Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes (2022). Protocolo de escolarización, acogida y bienestar emocional para alumnado en situación de vulnerabilidad: Orientaciones a centros educativos.
- Contreras-de-la Llave, N., y Pastor, S. (2023). Alfabetización audiovisual en español como L2 a través del cine para alumnado adolescente en inmersión. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras*, (VI), 53–68. <https://doi.org/10.30827/portalin.viVI.28686>
- Cordero-Arroyo, J., García, A. y Marín, V. (2021). Formación del profesorado en competencias digitales: hacia una educación inclusiva y de calidad. *Porta Linguarum*, (VI), 97-114. <https://doi.org/10.30827/portalin.viVI.27552>
- Creswell, J., y Creswell, J. (2021). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* [Diseño de la investigación: Enfoques cualitativo, cuantitativo y mixto] (5.ª ed.). SAGE Publications. [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Jaén]
- Errazu, D., y Saso, C. (2021). Limitaciones socializadoras y de adquisición de la L2 de los modelos de integración en aulas exclusivas para inmigrantes: el caso de los estudiantes con educación formal limitada o interrumpida (SLIFE) en los EE. UU. *Lengua y Migración*, 12 (2), 133-156. <https://doi.org/10.37536/lym.12.2.2020.1029>
- García, M. (2019). *La labor del trabajo social en los centros educativos con el alumnado inmigrante: una propuesta de intervención*. [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Zaragoza] <https://zaguan.unizar.es/record/101709/files/TAZ-TFG-2021-205.pdf>
- García-Muñoz, S. (2023). *Dramatización y psicología en la enseñanza ELE a inmigrantes y refugiados*. [Tesis de maestría, Universidad Internacional de La Rioja] <https://reunir.unir.net/handle/123456789/15471>
- Glenn, C. (2022). Pluralismo educativo y niños vulnerables. *Revista Española de Pedagogía*, 80 (281)85-110. <https://doi.org/10.22550/rep80-1-2022-01>

- González, M., y Ramos, I. (2018). Atención educativa al alumnado inmigrante: en busca del consenso. *Revista de Educación*, 379, 192-215.  
<https://doi.org/10.4438/1988-592x-re-2017-379-367>
- Gobierno de Canarias. (2023). ORDEN 198/2023 del 9 de octubre, por la que se declara de emergencia social y se dictan medidas para garantizar el acceso al sistema educativo del alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa, con motivo de la crisis humanitaria en Afganistán.  
<https://www.gobiernodecanarias.org/boc/2023/192/013.html>
- González, P., y Pérez, S. (2019). Aproximación a la situación educativa de los menores migrantes no acompañados. *Revista de Estudios de Juventud*, 124, 105-119.
- Guadarrama, N., y Romero, M. (2021). Propuesta de mejora en la formación de profesores de español como segunda lengua para inmigrantes: reflexiones sobre el uso de herramientas digitales. *Lengua y Migración*, 12 (2), 237-262.  
<https://doi.org/10.37536/lym.12.2.2020.1016>
- Herrera, I. (2023). Perspectiva del alumnado inmigrante sobre el proceso de adquisición de EL2 en el programa Nueva lengua, nueva oportunidad (UPUA/Cruz Roja, Alicante).[Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Alicante]
- Ibarra, C., y Santamaría, M. (2022). La atención al alumnado de origen inmigrante en la escuela primaria: análisis de casos en tres centros educativos de la provincia de Granada. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 21, 153–158.
- Jornada sobre la Atención al Alumnado Inmigrante en el Sistema Educativo. (2021). Centro de Documentación y Estudios.  
<https://www.mecd.gob.es/dctm/ced/CED-REVISTAS/0-jornada-ined21.pdf?documentId=0901e72b81936330>
- Linares, M. (2023). Una aproximación a la inclusión educativa en el contexto actual. *Inclusión, Educación y Cultura*, 14 (1), 48-59.
- Llorente, M. J. L. (2020). *El docente multitarea en L2. Enseñanza intergeneracional, intercultural y multimodal*. Dialnet.[Trabajo de Fin de Máster, Universidad Complutense de Madrid] <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7702009>
- Lozano, J., Cava, A., Minutoli, G., y Castillo, I. S. (2021). ¿Es necesaria la formación del profesorado en metodologías inclusivas? : Un estudio en centros de Messina. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2).  
<https://doi.org/10.6018/reifop.468941>

- Martín, S., y Pacheco, A. (2023). Reflexiones en torno a la inclusión de los estudiantes inmigrantes en la enseñanza de las matemáticas. *Cultura y Educación*, 35 (4), 647-668. <https://doi.org/10.1080/11356405.2023.2053684>
- Moya, M. J., y Tomé, R. (2022). Percepciones docentes de los Programas de Diversificación Curricular y Aulas de Inmersión Lingüística para alumnado inmigrante. *Revista de Educación*, 383, 157-184. <https://doi.org/10.4438/1988-592x-re-2022-383-560>
- Navarro, S., y Climent, G. (2020). Trabajo colaborativo en la enseñanza de lenguas extranjeras: una propuesta desde la perspectiva de la co-docencia. *Educatio Siglo XXI*, 38(2), 179-200. <https://doi.org/10.6018/j/391991>
- Níkleva, D. y Contreras-Izquierdo, N. (2020). La formación de estudiantes universitarios para enseñar el español como segunda lengua a alumnos inmigrantes en España. *Revista Signos*, 53(103), 496-519. <https://doi.org/10.4067/s0718-09342020000200496>
- Núñez, E. (2021). Adaptaciones metodológicas para la inclusión educativa de alumnado inmigrante en contextos rurales. *Cultura y Educación*, 33 (3), 329-355. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1868896>
- Pantoja, M., y Burbano, D. (2021). Importancia de la bioestadística en odontología: estadística aplicada a la investigación prueba de Kruskal-Wallis. *Universidad Y Sociedad*, 13(S3), 275–282. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2478>
- Pérez, A. , y Rosales, R. (2019). La diversidad cultural y su tratamiento en el aula de español para inmigrantes. *Lengua y Migración*, 11 (2), 221-250. <https://doi.org/10.22500/20195885815>
- Pérez, M., y Tortajada, C. (2022). Estrategias de inclusión educativa en el contexto de la diversidad cultural y lingüística: percepciones del profesorado de educación secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25 (2), 177-191. <https://doi.org/10.6018/reifop.473531>
- Rubio, M., y Fernández, C. (2022). Análisis del abandono escolar temprano entre estudiantes inmigrantes. *Revista de Investigación Educativa*, 40 (2), 605-622. <https://doi.org/10.6018/rie.40.2.370861>
- Salinas, M., y Sáez, M. (2022). La competencia mediática como recurso pedagógico en la enseñanza del español a personas refugiadas e inmigrantes. *Lenguajes y Textos*, (57), 133-148. <https://doi.org/10.4995/lyt.2022.16746>
- Salmon, A.; Pérez-Prado, A., Morrison, K., y Iuspa, F. (2024). Migración e inmigración. En *Literatura infantil alineada con los ODS para promover competencias globales: un*

*recurso práctico para la educación de la primera infancia* (pp. 195-213). Cham: Springer Nature Suiza.

- Sanchís, S., y Ronda, E. (2020). Profesorado novel y atención a la diversidad: una propuesta de formación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34 (1), 131-150. <https://doi.org/10.6018/reifop.376041>
- Cazar-García, D.; González-Nuñez, M. , y Quillupangui-Calvache, W. (2021). *Desarrollo del videojuego: “Scavenger Rover”*. [Trabajo de Fin de Máster, Universidad Internacional de la Rioja]<https://reunir.unir.net/handle/123456789/12347>
- Morales, J., Cote, C., Rodríguez, I., y Rodríguez-Jerez, S.. (2019). *Importancia de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje: Estudios en la educación media y superior*. Universidad Internacional de La Rioja. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/13326>
- Vinuesa, L., y Rubio, C. (2022). Del aula al barrio: la formación de futuros docentes en un contexto de diversidad cultural y lingüística. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36 (1), 107-122. <https://doi.org/10.6018/reifop.445061>

## 8. ANEXOS

### Anexo 1

#### Cuestionario sobre la atención al alumnado MENAS en secundaria, en la Comunidad Autónoma de Canarias

Sección 1 de 7

### Cuestionario sobre la atención al alumnado MENAS en secundaria, en la Comunidad Autónoma de Canarias

**B I U ↻**

Soy Inés Domínguez Rodríguez, alumna del Máster de Intervención Psicopedagógica en Contextos de Educación Formal y No Formal. Este cuestionario es parte de mi Trabajo de Fin de Máster y se centra en analizar cómo es la integración de los estudiantes MENAS (Menores Extranjeros No Acompañados). Los MENAS son jóvenes menores de 18 años que llegan a España sin la compañía de padres o tutores legales que no dominan el español en la educación secundaria en Canarias. Estos estudiantes, llegando sin compañía adulta y sin conocimiento del idioma vehicular presentan retos únicos necesitando estrategias pedagógicas específicas para su aprendizaje del español como L2 y su inclusión social y académica.

La participación es voluntaria, totalmente anónima, y los datos se utilizarán exclusivamente con fines de investigación siguiendo la **Ley de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. LO 3/2018 del 5 de diciembre** y el **Reglamento (UE) 2016/279**. Su contribución es valiosa para entender mejor este fenómeno y ayudar a mejorar las políticas educativas. Completar este cuestionario tomará aproximadamente 10 minutos. Agradecemos sinceramente el tiempo dedicado a esta investigación.

Al completar y enviar este cuestionario, declaro que he sido informado/a sobre el propósito del estudio "La atención al alumnado MENAS en secundaria, en la Comunidad Autónoma de Canarias ". Entiendo que el objetivo principal del estudio es identificar y analizar las prácticas educativas efectivas y las áreas de mejora para optimizar la inclusión y el éxito académico del alumnado inmigrante, específicamente los Menores Extranjeros No Acompañados (MENAS). Acepto que mis respuestas se utilicen con fines de investigación educativa, siguiendo la Ley de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (LO 3/2018 del 5 de diciembre y el Reglamento (UE) 2016/279). Además, comprendo que mi participación es voluntaria, anónima y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento sin consecuencias negativas.

He leído y comprendido la información proporcionada y acepto participar en el estudio bajo las condiciones descri...

Sección 2 de 7

**Información General**



En esta sección del cuestionario se abordan aspectos demográficos, experiencia docente y contexto laboral. Para las preguntas cerradas, marque la opción que corresponda a su situación. En caso de preguntas abiertas, redacte su respuesta en el espacio provisto.

**Género (Señala una opción)**

- Mujer
- Hombre
- No binario
- Prefiero no decirlo

**Edad (Señala una opción)**

- De 22 a 32 años
- De 33 a 43 años
- De 44 a 54 años
- De 55 a 65 años

Más de 65 años

Años de experiencia como docente (Señala una opción)

Menos de 5 años

Entre 5-10 años

Más de 10 años

Isla en la que se encuentra trabajando (Señala una opción)

Lanzarote

Fuerteventura

Gran Canarias

Tenerife

La Gomera

La Palma

El Hierro

Ubicación de su centro (Señala una opción)

Urbana

Rural

Periférica

Tipo de centro educativo donde trabaja (Señala una opción)

Público

Concertado

Privado

Alumnado MENAS con el que cuenta su centro. (Señala una opción)

Entre 0-10

Entre 11-20

Entre 21-30

Más de 30

No es conocedor/a de la cantidad del alumnado MENA en el centro

Curso que imparte actualmente. (Señala todas las opciones que quiera)

- 1º ESO
- 2º ESO
- 3º ESO
- 4º ESO
- 1º BACHILLERATO
- 2º BACHILLERATO
- Formación Profesional
- Educación Básica Adaptada

Alumnado MENAS que se encuentra en su aula (Señala una opción)

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- Más de 5

¿Está familiarizado/a con el concepto "MENAS"? (Señala una opción)

- Sí
- No

En caso afirmativo, ¿considera adecuada esta denominación?

Indique a continuación por qué. (Puede escribir en esta respuesta lo que considere y extenderse lo que crea oportuno)

Texto de respuesta larga

Años de experiencia con alumnado MENAS (Señala una opción)

- Menos de 5 años
- Entre 5-10 años
- Más de 10 años

¿Cuál es su máxima formación académica? (Señala una opción)

- Licenciatura/Grado
- Maestría/Máster
- Doctorado
- Otra...

¿Ha recibido formación específica para trabajar con alumnado MENAS? (Señala una opción)

Sí  
 No

En caso afirmativo, especifique qué tipo de formación has recibido. (Escriba lo que considere que esté relacionado, no hay límite de extensión)

Texto de respuesta larga

---

¿Le gustaría recibir formación adicional sobre estrategias pedagógicas y apoyo específico para trabajar con estudiantes MENAS? (Señala una opción)

Sí  
 No

Participa en algún proyecto en el centro para atender a este tipo de alumnado. (Señala una opción) \*

Sí  
 No

Sección 3 de 7

### Conocimiento sobre datos del alumnado MENAS

En esta sección del cuestionario, deberá indicar la frecuencia con la que posee información o conocimiento sobre diferentes aspectos de sus estudiantes. Podrá valorar en una escala desde "nunca" a "siempre" donde "0" significa nunca, "1" casi nunca, "2" a veces, "3" casi siempre y "4" siempre. Por favor, seleccione la opción que mejor refleje su experiencia.

Selecciona en cada frase uno de los intervalos de frecuencia, según usted crea que le suceden.  
Tengo conocimiento de....

Cuadrícula de varias opciones

Filas		Columnas	
1. La edad del estudiante	X	<input type="radio"/> Nunca (0)	X
2. Nivel académico del estudiante	X	<input type="radio"/> Casi nunca (1)	X
3. El alumnado estuvo escolarizado en su país ...	X	<input type="radio"/> A veces (2)	X
4. Las evaluaciones iniciales para determinar e...	X	<input type="radio"/> Casi siempre (3)	X
5. Añadir fila		<input type="radio"/> Siempre (4)	X
		<input type="radio"/> Añadir una columna	

Solicitar una respuesta en cada fila

Sección 4 de 7

**Necesidades y recursos**

Esta sección del cuestionario está orientada a recopilar su percepción sobre los recursos y apoyos disponibles para el alumnado MENAS. A continuación, se encontrará distintos tipos de preguntas, en cada una de ellas se le indicará cómo debe proceder para su cumplimentación.

Sabes con qué recursos cuenta la Consejería para atender a los MENAS. (Señala una opción)

- Sí
- No

En caso afirmativo, señala cuáles conoces (Puede escribir en esta respuesta lo que considere y extenderse lo que crea oportuno)

Texto de respuesta corta

En este apartado se encontrará con distintas afirmaciones sobre las necesidades y recursos que están disponibles en su centro. Podrá valorar en una escala desde "nunca" a "siempre" donde "0" significa nunca, "1" casi nunca, "2" a veces, "3" casi siempre y "4" siempre. Selecciona la opción que mejor describa su opinión.



Cuadrícula de varias opciones

Filas

Columnas

1. Hay suficientes medios materiales a disposic...	X	<input type="radio"/> Nunca (0)	X
2. El centro cuenta con docentes voluntarios/as...	X	<input type="radio"/> Casi nunca (1)	X
3. Hay suficientes medios humanos dados por l...	X	<input type="radio"/> A veces (2)	X
4. Existen suficientes recursos educativos (sop...	X	<input type="radio"/> Casi siempre (3)	X
5. Dispongo del espacio necesario para atender...	X	<input type="radio"/> Siempre (4)	X
6. Añadir fila		<input type="radio"/> Añadir una columna	



Solicitar una respuesta en cada fila

Sección 5 de 7

### Prácticas de enseñanza del español como segunda lengua



En este apartado deberá responder diferentes cuestiones relacionadas con las dificultades idiomáticas. En concreto, con el aprendizaje del español como segunda lengua. Se le señalará en cada una de las cuestiones cómo debe responder.

Tengo conocimiento para poder enseñar español como segunda lengua. (Señala una opción)

- Sí
- No

En caso afirmativo, ¿en qué cursos puedes hacerlo? (Puede marcar más de una opción)

- 1º ESO
- 2º ESO
- 3º ESO
- 4º ESO
- 1º Bachillerato
- 2º Bachillerato
- Formación Profesional
- Educación Básica Adaptada

Selecciona la opción que mejor describa la frecuencia con la que sucede. (Podrá valorar en una escala desde "nunca" a "siempre" donde "0" significa nunca, "1" casi nunca, "2" a veces, "3" casi siempre y "4" siempre. Selecciona la opción que mejor describa su opinión.)

Cuadrícula de varias opciones

Filas		Columnas	
1. Los MENAS aprenden con facilidad a habla...	X	<input type="radio"/> Nunca (0)	X
2. Tienen dificultades por las barreras lingüísticas	X	<input type="radio"/> Casi nunca (1)	X
3. El alumnado MENAS interviene en el aula c...	X	<input type="radio"/> A veces (2)	X
4. El alumnado MENAS puede participar fácil...	X	<input type="radio"/> Casi siempre (3)	X
5. Sé comunicarme con el alumnado MENAS ...	X	<input type="radio"/> Siempre (4)	X
6. Añadir fila		<input type="radio"/> Añadir una columna	

Solicitar una respuesta en cada fila

En este apartado se encontrará con distintas afirmaciones sobre las acciones que llevo a cabo para facilitar la integración del alumnado MENAS al nivel educativo que le corresponde. Podrá valorar en una escala desde "nunca" a "siempre" donde "0" significa nunca, "1" casi nunca, "2" a veces, "3" casi siempre y "4" siempre. Selecciona la opción que mejor describa su opinión según las estrategias para aprender español como segunda lengua que se empleen.

Cuadrícula de varias opciones

Filas		Columnas	
1. Uso materiales visuales	X	<input type="radio"/> Nunca (0)	X
2. Hago actividades roll-playing	X	<input type="radio"/> Casi nunca (1)	X
3. Uso y enseño las nuevas tecnologías	X	<input type="radio"/> A veces (2)	X
4. Realizo trabajos en grupo	X	<input type="radio"/> Casi siempre (3)	X
5. Manejo cuadernillos para aprender español ...	X	<input type="radio"/> Siempre (4)	X
6. Fomento el uso de un vocabulario amplio	X	<input type="radio"/> Añadir una columna	
7. Dedico tiempo para mejora la lectura compr...	X		
8. Refuerzo la destreza en la escritura	X		
9. Promuevo el correcto uso de la gramática	X		
10. Adapto los contenidos al nivel de español ...	X		
11. Evalúo la evolución del estudiante en funci...	X		
12. Añadir fila			

Si las evaluaciones iniciales no se realizan, indica el motivo principal (Puede marcar más de una opción)

- Falta de recursos
- Falta de personal capacitado
- Falta de interés/política
- Barreras culturales/idiomáticas
- No lo sé
- Otra...

Sección 6 de 7

### Barreras culturales

En este caso, se hace alusión a valorar la frecuencia con la que suceden las siguientes frases relacionadas con las barreras culturales a las que se enfrenta el alumnado, con una escala de "0" para "Nunca" a "4" para "Siempre", y proporcionar respuestas descriptivas en espacios designados para texto.

Selecciona la opción que mejor describa su opinión. Selecciona la opción que mejor describa la frecuencia con la que sucede

Cuadrícula de varias opciones

Filas	Columnas
1. El alumnado MENAS conoce la cultura del ...	<input type="radio"/> Nunca (0)
2. Este alumnado está integrado en el centro	<input type="radio"/> Casi nunca (1)
3. Presentan dificultades para integrarse por su...	<input type="radio"/> A veces (2)
4. La respuesta del alumnado del centro a la lle...	<input type="radio"/> Casi siempre (3)
5. Se proponen actividades para conocer la cult...	<input type="radio"/> Siempre (4)
6. A los MENAS se les enseña la cultura canaria	<input type="radio"/> Añadir una columna
7. A los MENAS se les enseña la cultura españa...	
8. Añadir fila	

Solicitar una respuesta en cada fila

Sección 7 de 7

**Bienestar emocional de los estudiantes MENAS**



En este caso, se hace alusión a valorar la frecuencia con la que suceden las siguientes frases relacionadas con el bienestar del alumnado, con una pregunta de "sí" o "no" y con una escala de desde "nunca" a "siempre" donde "0" significa nunca, "1" casi nunca, "2" a veces, "3" casi siempre y "4" siempre. Selecciona la opción que mejor describa su opinión, y proporcionar respuestas descriptivas en espacios designados para texto.

El bienestar emocional del alumnado MENAS es importante

- Sí
- No

Selecciona la opción que mejor describa la frecuencia con la que sucede. Considero que el alumnado se muestra...

Cuadrícula de varias opciones

Filas	×	Columnas	×
1. Sonriente	×	<input type="radio"/> Nunca (0)	×
2. Triste	×	<input type="radio"/> Casi nunca (1)	×
3. Efusivo	×	<input type="radio"/> A veces (2)	×
4. Con la cabeza bajada	×	<input type="radio"/> Casi siempre (3)	×
5. Con los brazos cruzados	×	<input type="radio"/> Siempre (4)	×
6. Enfadado	×	<input type="radio"/> Añadir una columna	
7. Añadir fila			

El enlace del cuestionario es: <https://forms.gle/tJKk7JxrSrrWwcKc7>

## Anexo 2

### *Carta de consentimiento informado*

Estimado/a participante,

Le agradecemos su interés en participar en nuestro estudio titulado "La atención al alumnado MENAS en secundaria, en la Comunidad Autónoma de Canarias". Soy Inés Domínguez Rodríguez, alumna del Máster de Intervención Psicopedagógica en Contextos de Educación Formal y No Formal de la Universidad de La Laguna. Este cuestionario es parte de mi Trabajo Fin de Máster (TFM) y se centra en analizar cómo es la integración de los estudiantes MENAS (Menores Extranjeros No Acompañados). Los MENAS son jóvenes menores de 18 años que llegan a España sin la compañía de padres o tutores legales y que no dominan el español. Estos estudiantes, al llegar sin compañía adulta y sin conocimiento del idioma vehicular, presentan retos únicos y necesitan estrategias pedagógicas específicas para su aprendizaje del español como L2 y su inclusión social y académica.

Propósito del Estudio: El objetivo principal de este estudio es identificar y analizar las prácticas educativas efectivas y las áreas de mejora que pueden contribuir a optimizar la inclusión y el éxito académico del alumnado inmigrante, específicamente los MENAS, en la educación secundaria en Canarias.

Procedimiento: Para la recopilación de datos, se le solicitará que complete un cuestionario en línea que tomará aproximadamente 10 minutos de su tiempo. El cuestionario incluye preguntas sobre las prácticas pedagógicas, estrategias de integración, barreras lingüísticas y culturales, y el bienestar de los estudiantes inmigrantes. Su participación es crucial incluso si aún no ha trabajado directamente con este tipo de alumnado, ya que queremos conocer cuál es la realidad educativa en Canarias.

Confidencialidad: La participación en este estudio es voluntaria, totalmente anónima, y se garantiza la confidencialidad y anonimato de sus respuestas. Los datos recogidos serán anonimizados y utilizados exclusivamente con fines de investigación, siguiendo la Ley de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. LO 3/2018 del 5 de diciembre y el Reglamento (UE) 2016/279. Toda la información será almacenada de manera segura y solo será accesible para el equipo de investigación.

Riesgos y Beneficios: No se anticipan riesgos asociados con la participación en este estudio. Los beneficios de participar incluyen contribuir al desarrollo de prácticas educativas más efectivas y a la mejora de la inclusión del alumnado inmigrante en el sistema educativo.

Derecho a Retirarse: Usted tiene el derecho de retirarse del estudio en cualquier momento sin ninguna consecuencia negativa. Si decide retirarse, todos los datos proporcionados hasta ese momento serán eliminados.

Contacto: Si tiene alguna pregunta o necesita más información sobre el estudio, no dude en ponerse en contacto conmigo a través del correo electrónico [alu0101319124@ull.edu.es](mailto:alu0101319124@ull.edu.es) o del WhatsApp: 608817600.

Consentimiento: Al completar y enviar el cuestionario, usted está indicando su consentimiento para participar en este estudio según las condiciones descritas anteriormente.

Agradecemos sinceramente su colaboración y valiosa contribución a esta investigación.

Atentamente,

Inés Domínguez Rodríguez

Graduada en Magisterio, Maestra de Primaria y Estudiante de Máster  
Universidad de La Laguna

### **Anexo 3**

**Correo electrónico que se le envió a los centros:**

**Estimado/a responsable del centro,**

**Me dirijo a usted en calidad de estudiante del Máster de Intervención Psicopedagógica en Contextos de Educación Formal y No Formal de la Universidad de La Laguna. Actualmente estoy desarrollando mi Trabajo Fin de Máster (TFM), que se centra en investigar las estrategias pedagógicas utilizadas para facilitar el aprendizaje del español como segunda lengua (L2) y la integración del alumnado inmigrante, específicamente los Menores Extranjeros No Acompañados (MENAS), en la educación secundaria de Canarias.**

**El objetivo principal de este estudio es identificar prácticas educativas efectivas y áreas de mejora que puedan contribuir a optimizar la inclusión y el éxito académico de este alumnado vulnerable. Para ello, hemos diseñado un cuestionario dirigido a los docentes de secundaria que permitirá recoger tanto datos cuantitativos como cualitativos sobre sus experiencias y percepciones.**

**En qué consiste el cuestionario:**

**Contenido: Preguntas sobre las prácticas pedagógicas, estrategias de integración, barreras lingüísticas y culturales, y el bienestar de los estudiantes inmigrantes.**

**Duración: Aproximadamente 10 minutos.**

**Formato: Electrónico, accesible a través del siguiente enlace:**

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfDyF6\\_7IWXRUJ8gqluihiAyGwxgN28ZnsCae\\_nrfWn2TsU6FA/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfDyF6_7IWXRUJ8gqluihiAyGwxgN28ZnsCae_nrfWn2TsU6FA/viewform?usp=sf_link)

Solicitamos su colaboración en los siguientes aspectos:

**Distribución del Cuestionario:** Agradeceríamos que distribuyera este correo entre los docentes de secundaria de su centro.

**Participación Voluntaria:** La participación es voluntaria, totalmente anónima, y los datos se utilizarán exclusivamente con fines de investigación, siguiendo la Ley de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. LO 3/2018 del 5 de diciembre y el Reglamento (UE) 2016/279. Es importante la cumplimentación del cuestionario incluso si aún no han trabajado directamente con alumnado inmigrante.

**Fecha Límite para Responder:** Solicitamos que los docentes completen el cuestionario entre el 3 de junio de 2024 y el 17 de junio de 2024.

La información obtenida será fundamental para comprender mejor las dinámicas de aprendizaje y enseñanza, y para desarrollar recomendaciones prácticas basadas en la evidencia que beneficien a toda la comunidad educativa. La participación de su centro y de su equipo docente es crucial para el éxito de este estudio y para contribuir significativamente a la mejora de la educación inclusiva en Canarias.

Adjunto a este correo encontrará la Carta de Consentimiento Informado, que proporciona detalles adicionales sobre el estudio y asegura la confidencialidad y ética del proceso.

Si tienen alguna pregunta o necesitan más información, no duden en ponerse en contacto conmigo a través del correo electrónico [alu0101319124@ull.edu.es](mailto:alu0101319124@ull.edu.es) o del WhatsApp: 608817600.

Agradecemos de antemano su tiempo y colaboración en este proyecto tan relevante.

Atentamente,

Inés Domínguez Rodríguez

Graduada en Magisterio, Maestra de Primaria y Estudiante de Máster

Universidad de La Laguna

[alu0101319124@ull.edu.es](mailto:alu0101319124@ull.edu.es)

608817600

## Anexo 4

### Estadísticas de fiabilidad del cuestionario con Alfa de Cronbach

Resumen de procesamiento de casos				Estadísticas de fiabilidad		
Casos		N	%	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
Válido		68	94,4	,895	,864	54
Excluido <sup>a</sup>		4	5,6			
Total		72	100,0			

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de elemento de resumen							
	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianza	N de elementos
Correlaciones entre elementos	,105	-,627	1,000	1,627	-1,594	,079	54

Estadísticas de escala				
	Media	Varianza	Desv. estándar	N de elementos
	134,94	501,280	22,389	54

Items	Media	Varianza	Desviación estándar	Alfa de Cronbach	N de elementos	Válido (%)	Excluido (%)	Total casos
1	3.20	0.81	0.72	0.84	1	93.74	3.69	72
2	3.86	0.74	1.45	0.87	1	94.64	1.37	72
3	3.41	1.48	0.95	0.90	1	92.78	8.22	72
4	3.18	0.88	1.35	0.87	1	95.87	1.90	72
5	2.69	1.20	1.20	0.70	1	98.64	5.11	72
6	3.58	0.87	0.80	0.77	1	91.18	2.24	72
7	2.75	0.74	0.90	0.85	1	95.17	0.98	72
8	4.57	0.67	1.38	0.73	1	91.32	8.62	72
9	4.85	1.48	1.08	0.80	1	97.17	9.73	72
10	2.53	0.71	1.38	0.71	1	93.96	9.61	72

11	4.17	0.79	1.19	0.74	1	95.65	9.07	72
12	3.12	1.05	1.23	0.70	1	91.83	7.74	72
13	3.27	1.73	1.00	0.86	1	91.45	3.33	72
14	4.70	0.65	1.46	0.74	1	94.88	0.81	72
15	1.28	1.76	1.14	0.77	1	93.56	4.07	72
16	1.35	0.64	0.92	0.89	1	99.40	2.32	72
17	1.08	1.96	1.11	0.84	1	97.65	1.32	72
18	4.33	1.20	0.52	0.71	1	97.49	0.53	72
19	4.11	1.97	0.80	0.73	1	99.04	7.26	72
20	4.48	1.41	1.16	0.82	1	90.83	0.11	72
21	4.91	1.61	0.79	0.82	1	95.52	7.71	72
22	4.20	0.56	1.12	0.75	1	95.84	1.47	72
23	2.85	0.92	0.93	0.89	1	99.62	0.90	72
24	4.12	0.68	0.64	0.82	1	92.92	6.72	72
25	1.47	0.94	1.38	0.81	1	92.41	2.45	72
26	1.69	1.27	0.93	0.75	1	91.00	4.21	72
27	1.11	1.00	0.95	0.76	1	90.16	5.57	72
28	1.86	0.78	1.41	0.83	1	99.30	8.61	72
29	1.32	1.87	1.32	0.87	1	96.70	7.27	72
30	4.41	1.72	1.10	0.86	1	97.85	2.70	72
31	4.98	0.88	1.49	0.81	1	92.82	1.31	72
32	3.62	1.69	1.15	0.74	1	95.86	0.55	72
33	2.82	0.50	0.79	0.89	1	90.64	3.02	72

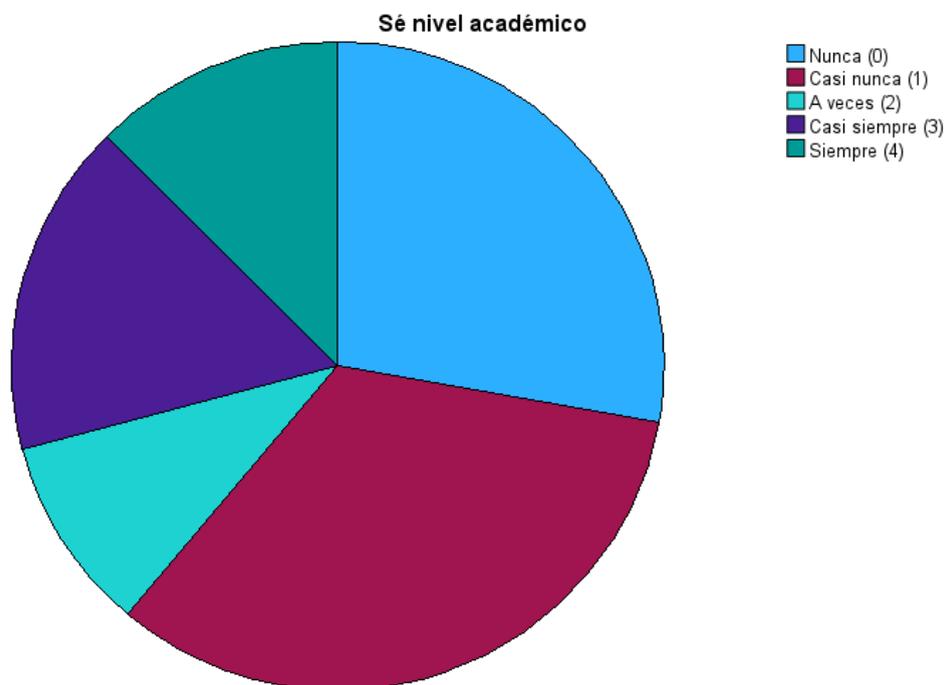
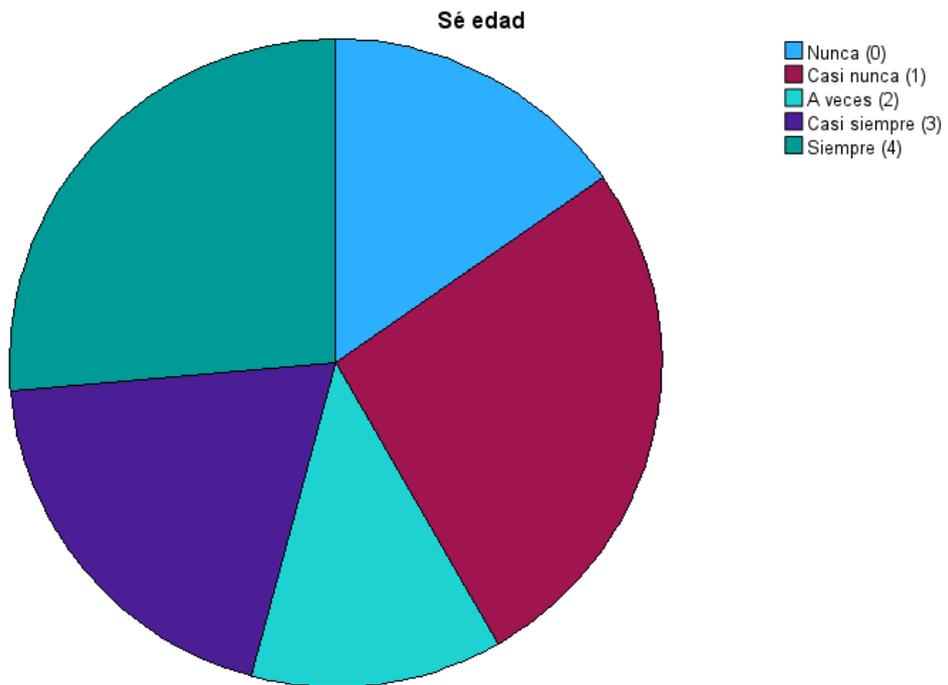
34	4.06	0.53	0.86	0.82	1	94.86	2.99	72
35	4.00	1.15	1.47	0.82	1	98.94	8.88	72
26	1.62	0.90	0.81	0.74	1	97.54	1.06	72
37	4.88	0.96	1.38	0.76	1	91.36	1.99	72
38	3.55	1.45	1.10	0.88	1	93.74	7.36	72
39	2.56	1.25	0.72	0.79	1	91.82	2.34	72
40	3.41	1.73	1.02	0.70	1	97.12	4.56	72
41	4.22	0.98	0.89	0.82	1	94.45	3.87	72
42	2.67	1.25	1.25	0.74	1	95.36	1.99	72
43	3.89	0.87	0.92	0.88	1	93.74	7.36	72
44	1.56	0.78	1.13	0.79	1	91.82	2.34	72
45	4.33	1.55	1.04	0.81	1	97.12	6.78	72
46	2.99	1.03	0.89	0.80	1	92.65	2.89	72
47	4.21	1.45	1.29	0.77	1	95.45	6.78	72
48	3.12	0.98	0.83	0.75	1	93.78	2.89	72
49	3.12	0.75	1.23	0.84	1	94.56	4.56	72
50	4.56	1.34	1.07	0.79	1	96.45	3.45	72
51	3.76	1.23	0.83	0.82	1	95.34	2.34	72
52	4.01	1.15	1.11	0.81	1	94.78	4.21	72
53	3.14	1.05	0.98	0.77	1	93.45	5.34	72
54	2.89	1.25	1.02	0.83	1	95.67	2.89	72

---

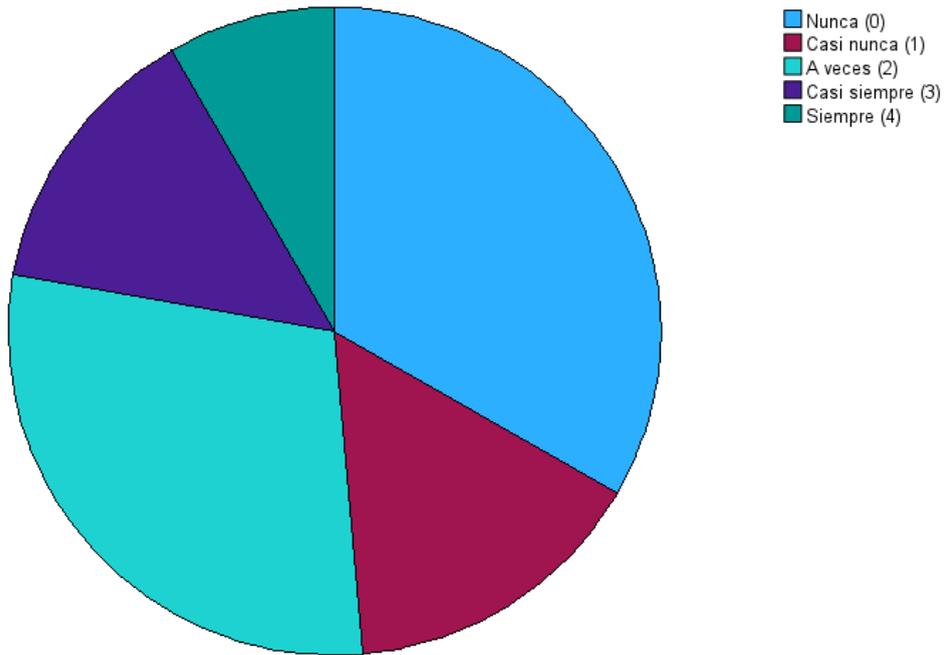
*Nota:* elaboración propia

**Anexo 5:**

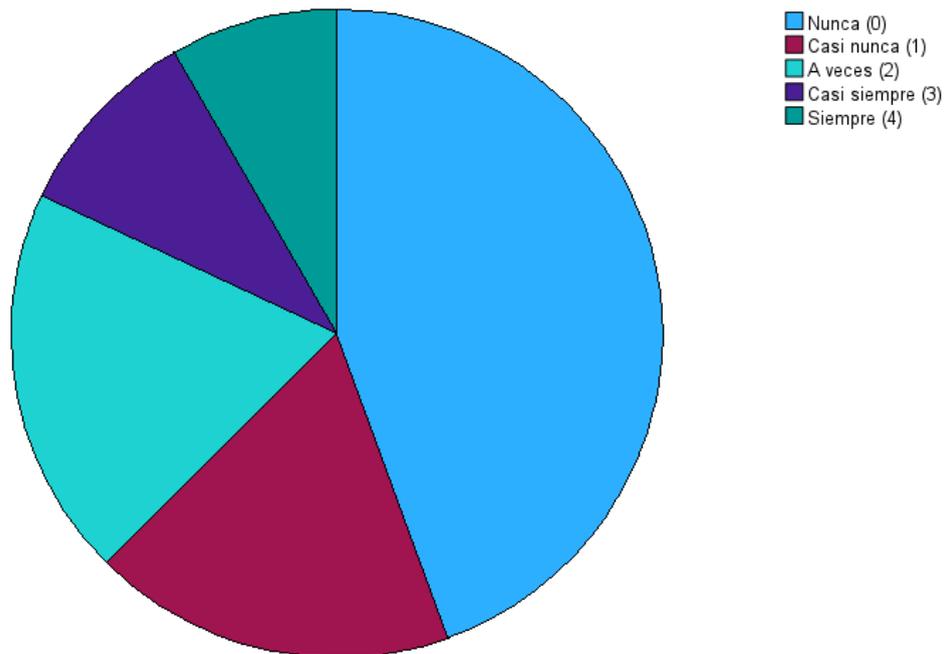
*Imágen con los gráficos circulares relacionados con la información del alumnado MENAS*



Sé escolarizado antes

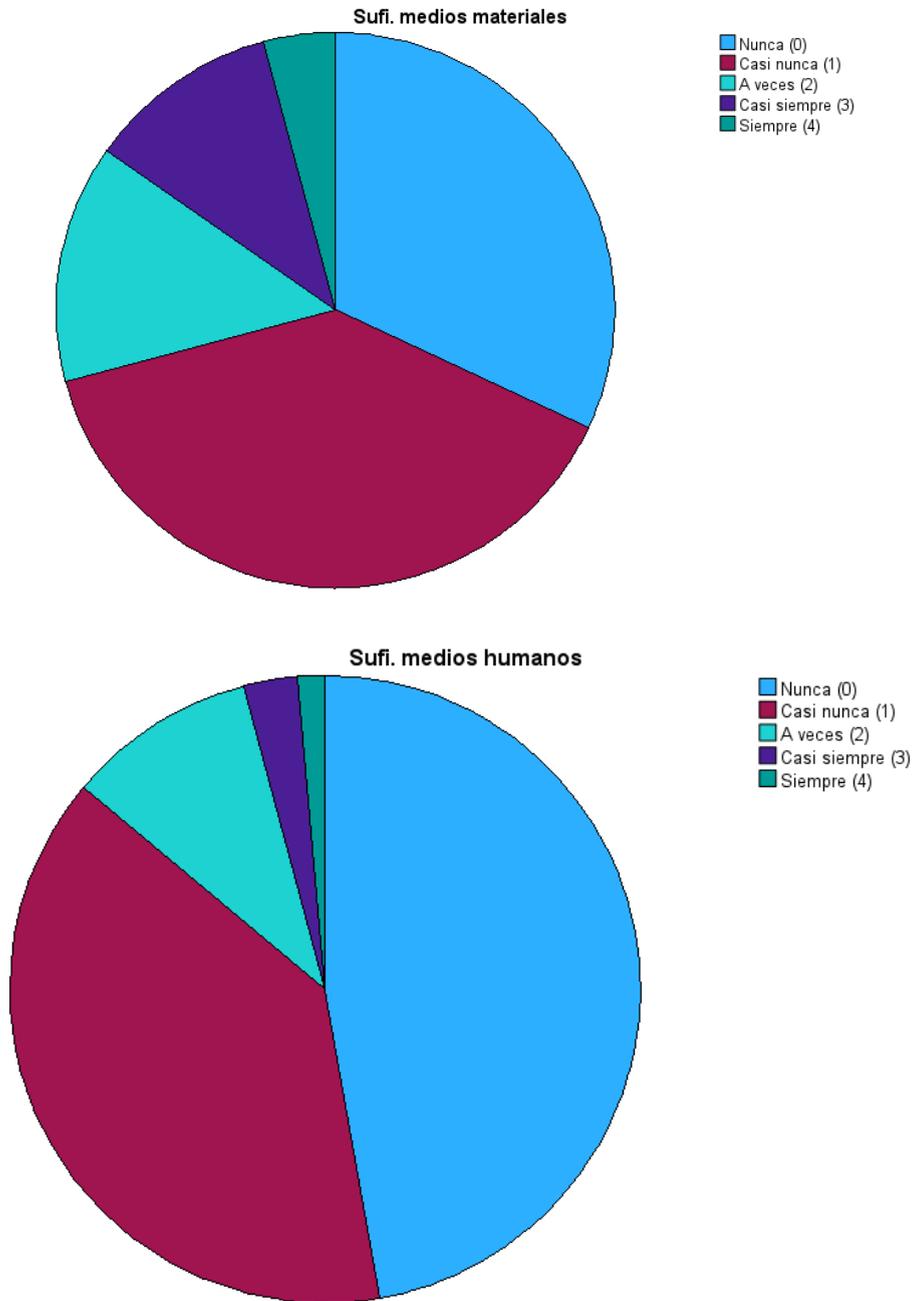


Sé ev. inicial

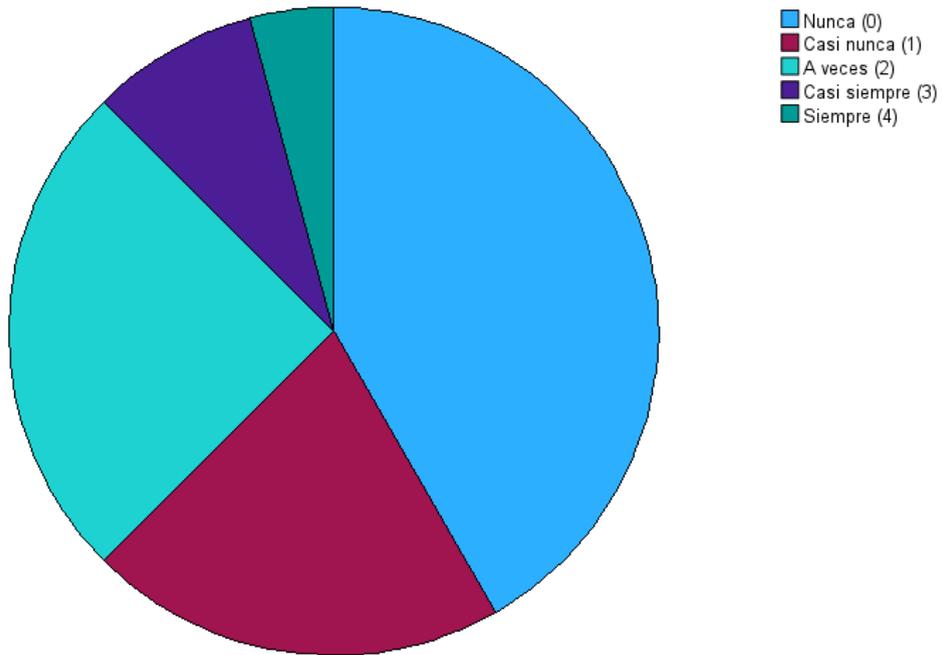


## Anexo 6

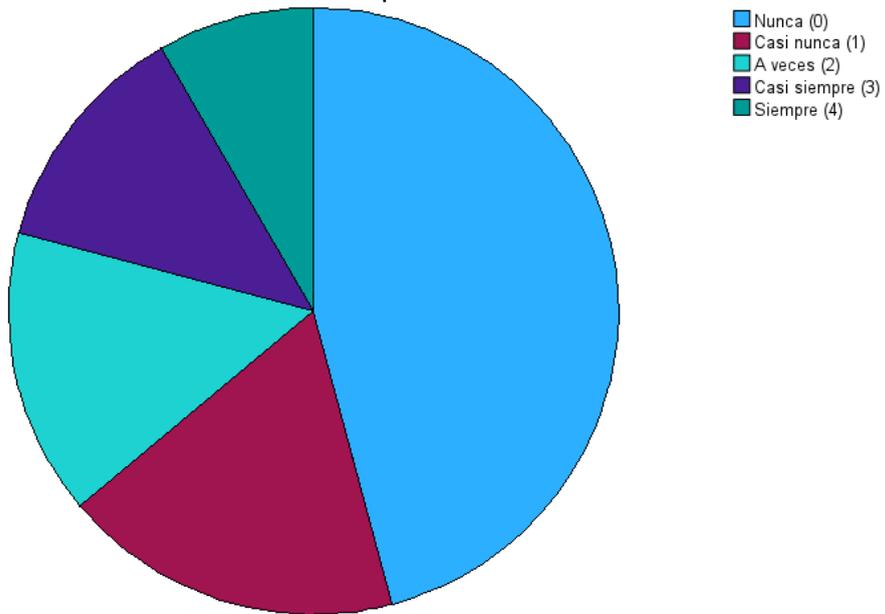
Imágen con los gráficos circulares relacionados con los recursos del centro

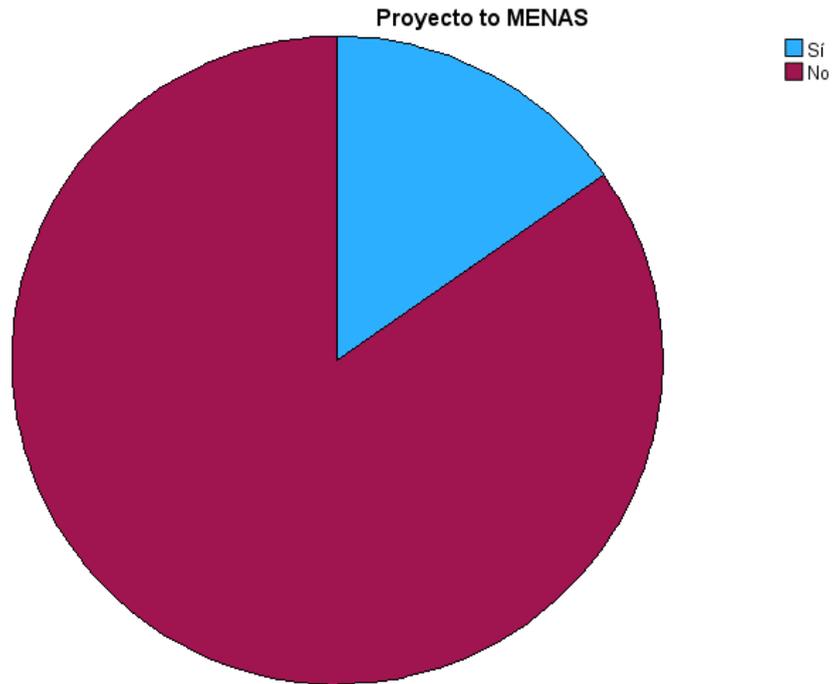


Sufi. recursos edu



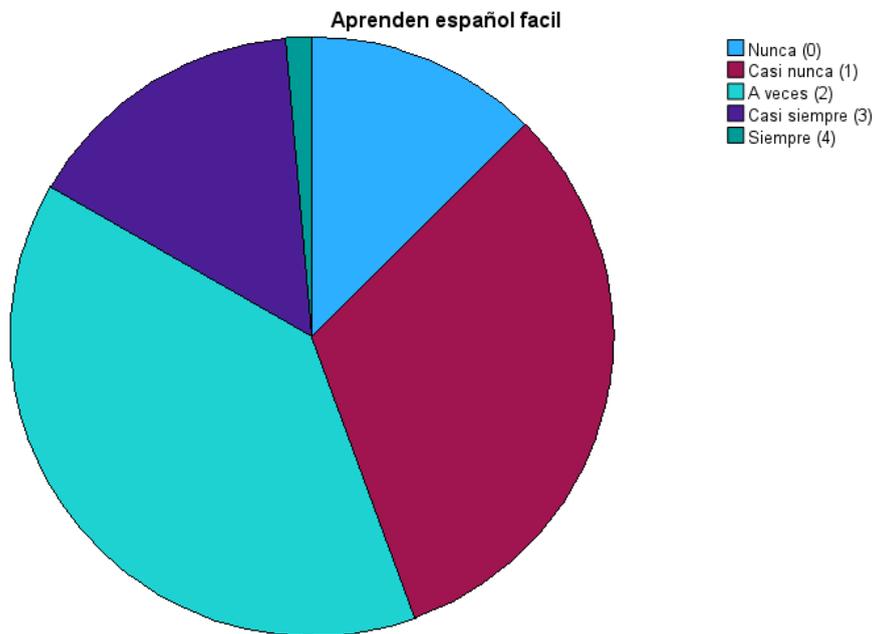
Espacio necesario

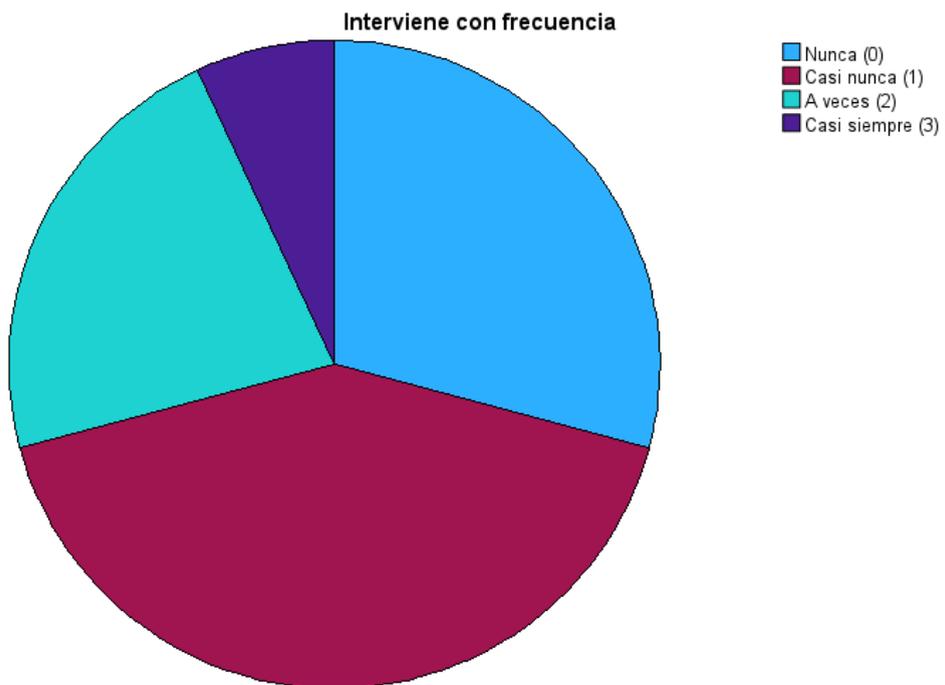
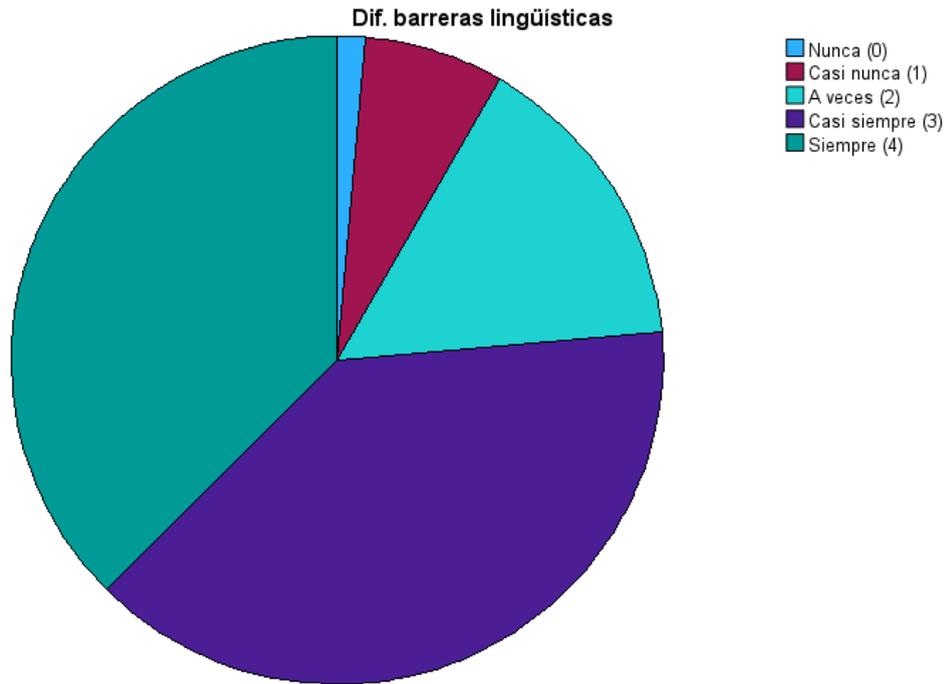




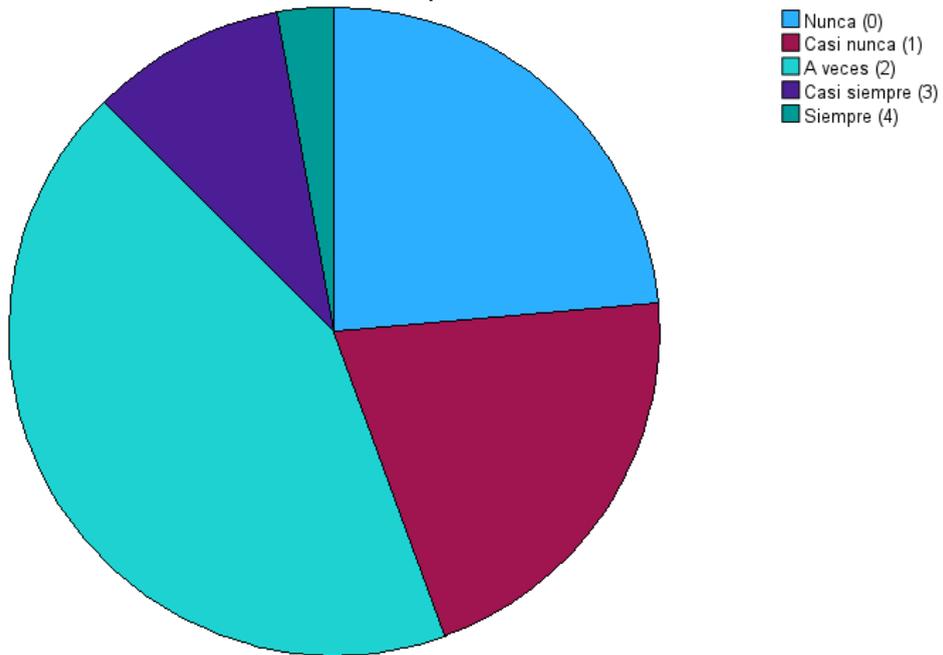
### Anexo 7

*Imágen con los gráficos circulares relacionados con las barreras lingüísticas y culturales*

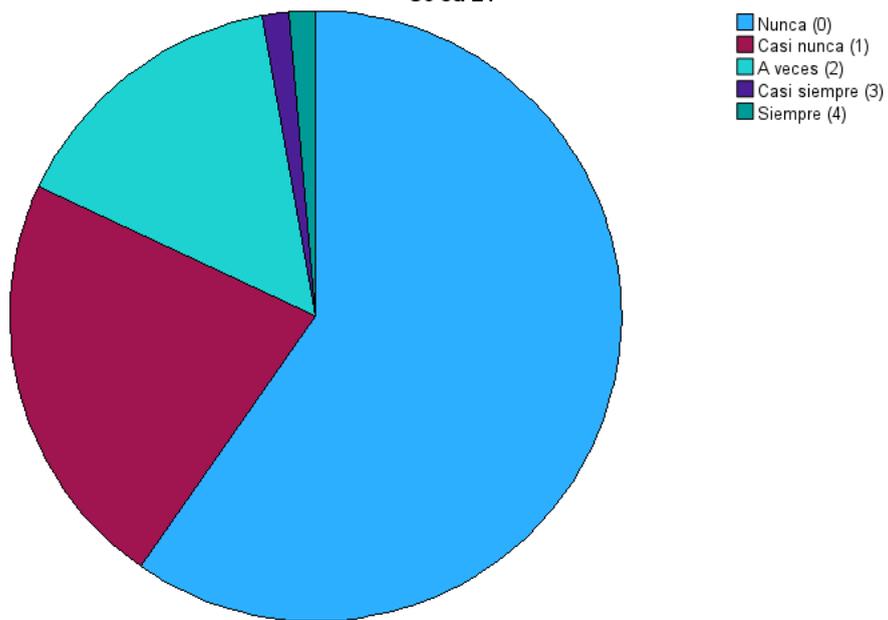




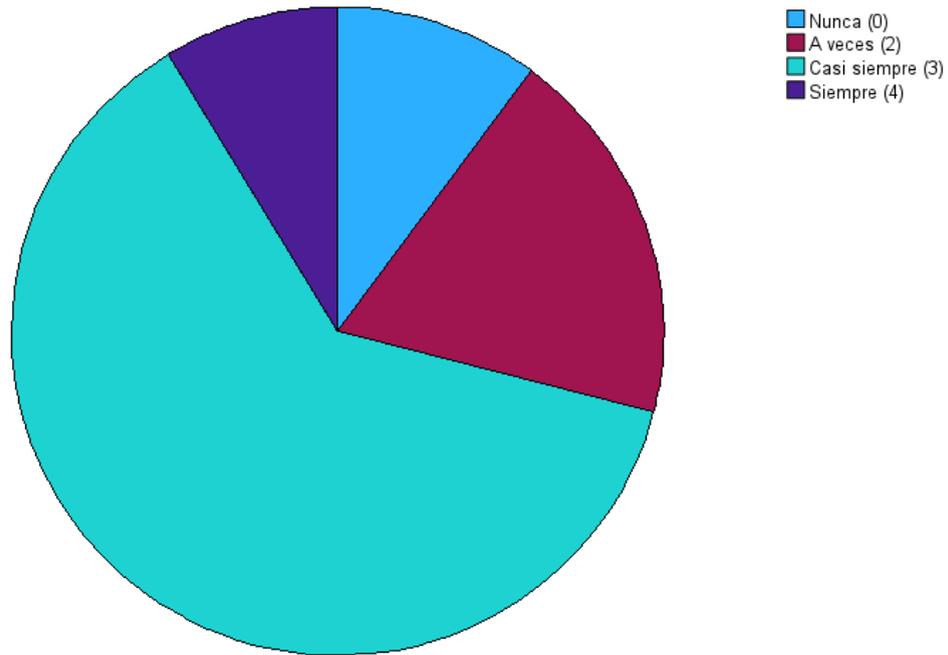
Participa MENAS Aula



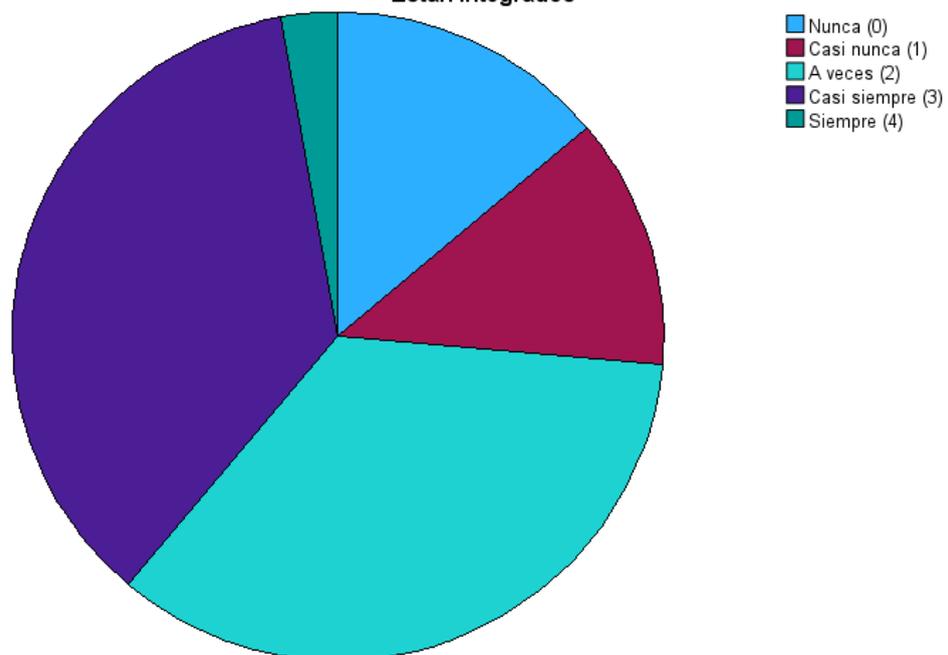
Sé su L1



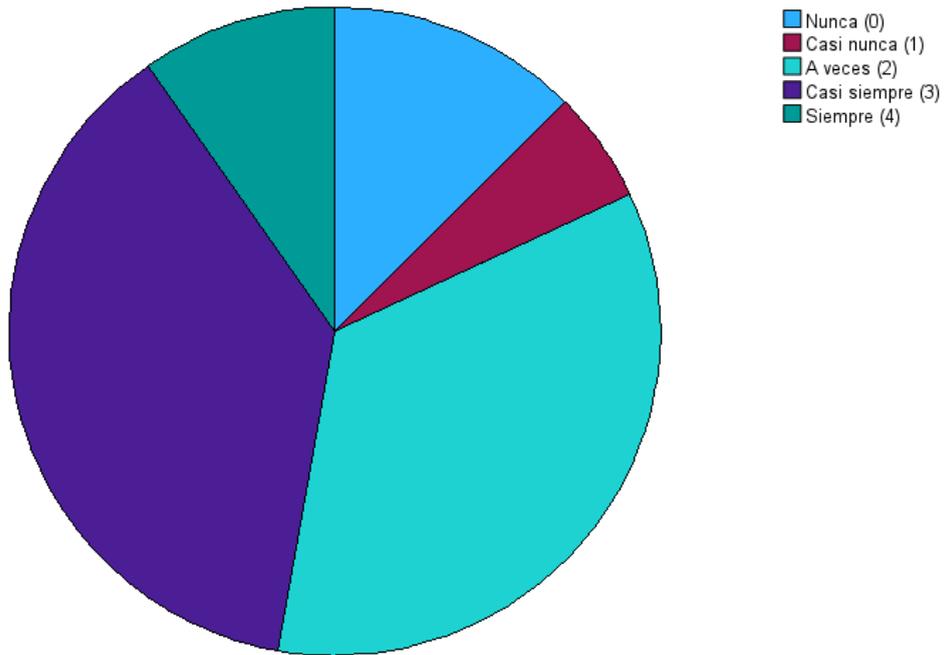
Uso materiales visuales



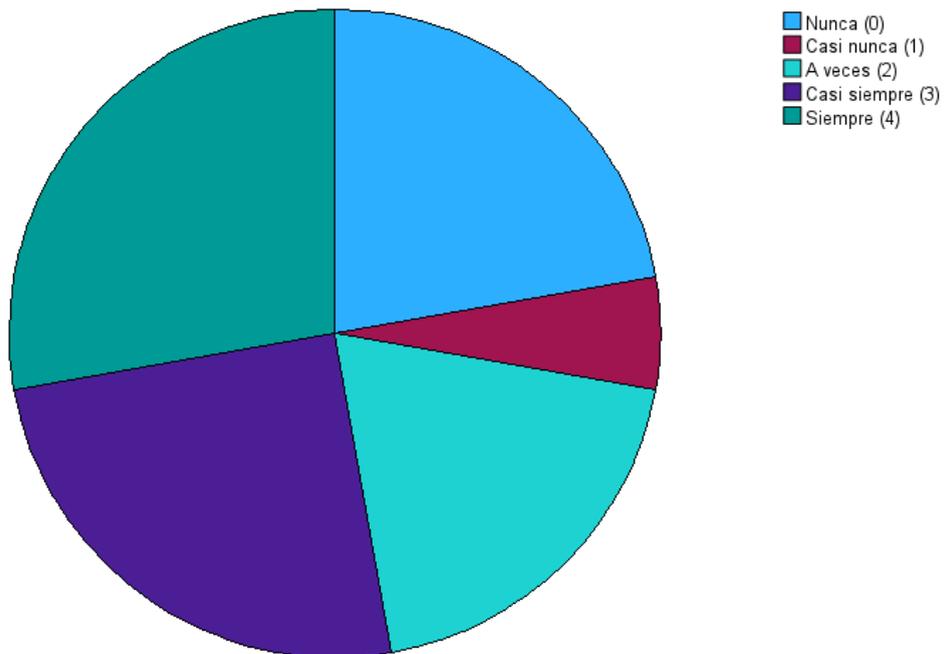
Están integrados

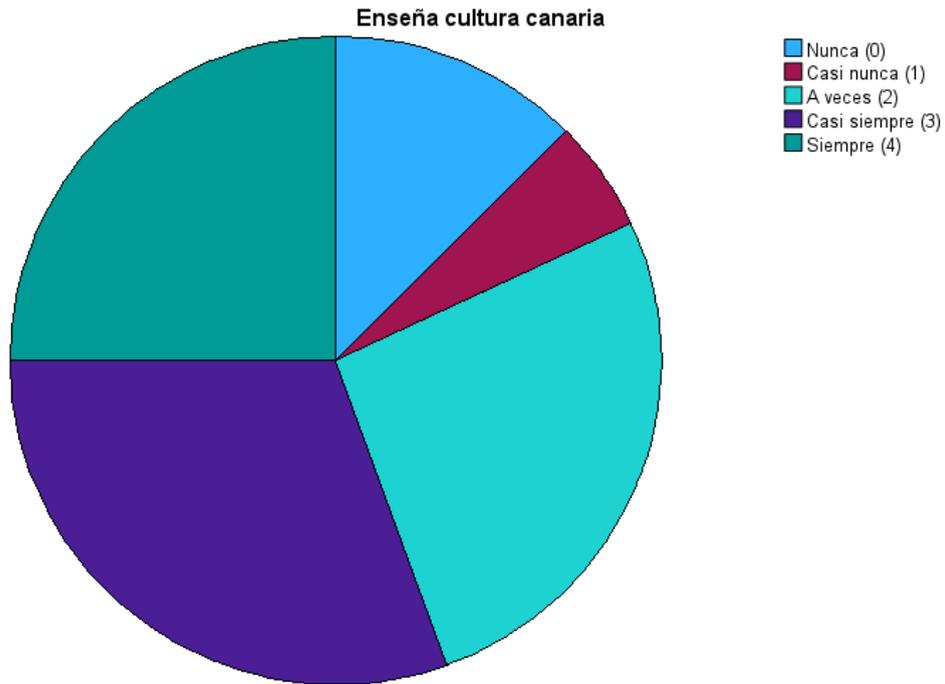


Dif. diferencias culturales



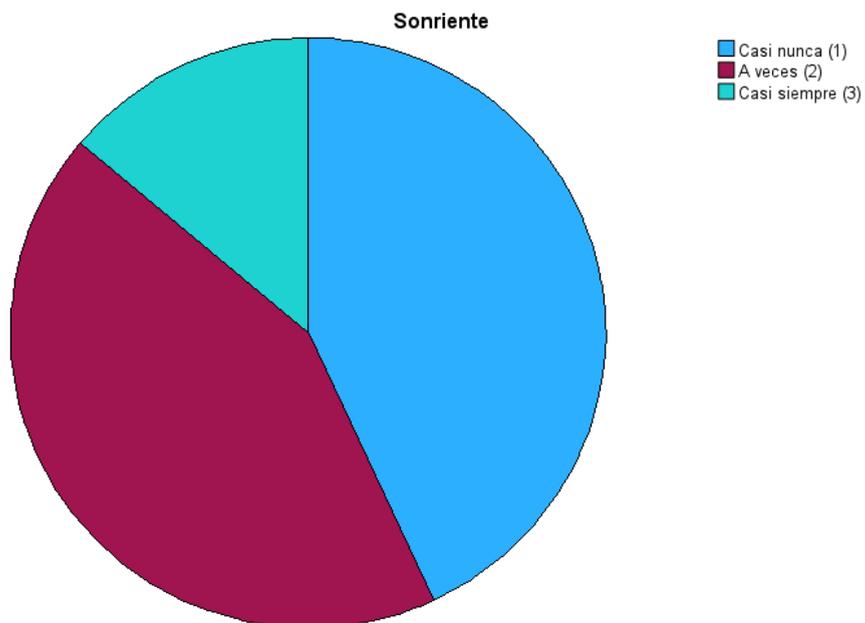
Act. conocer su cultura

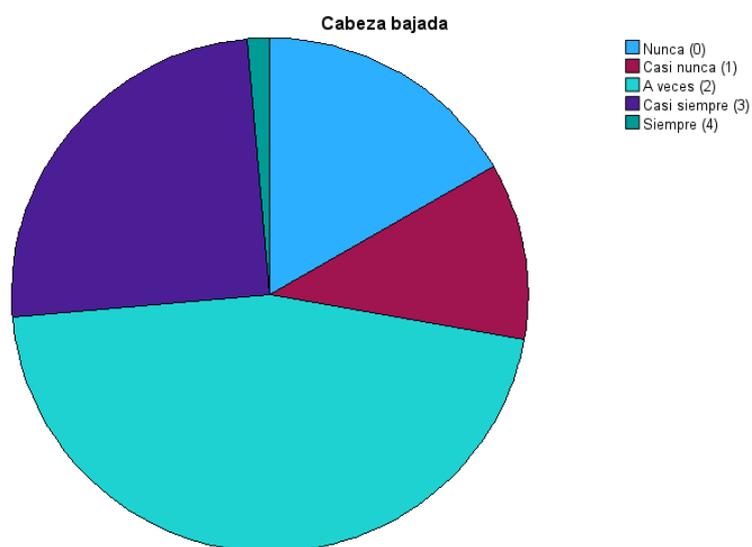
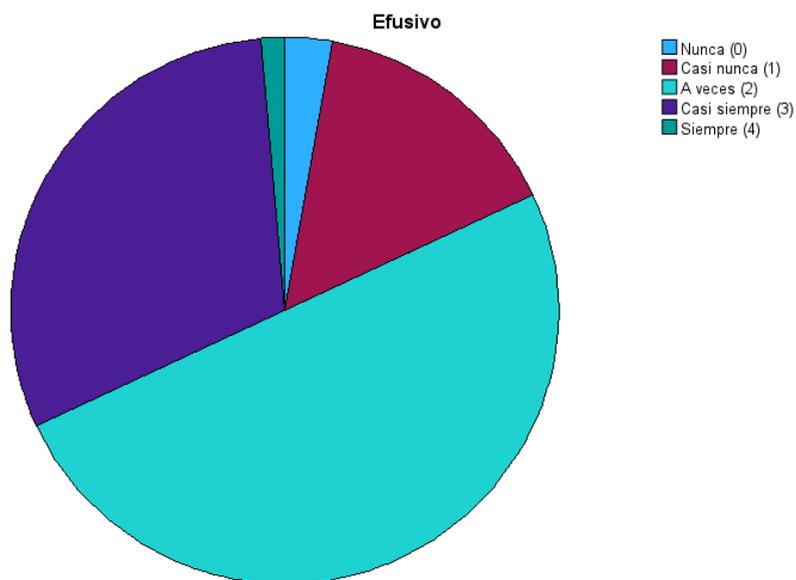
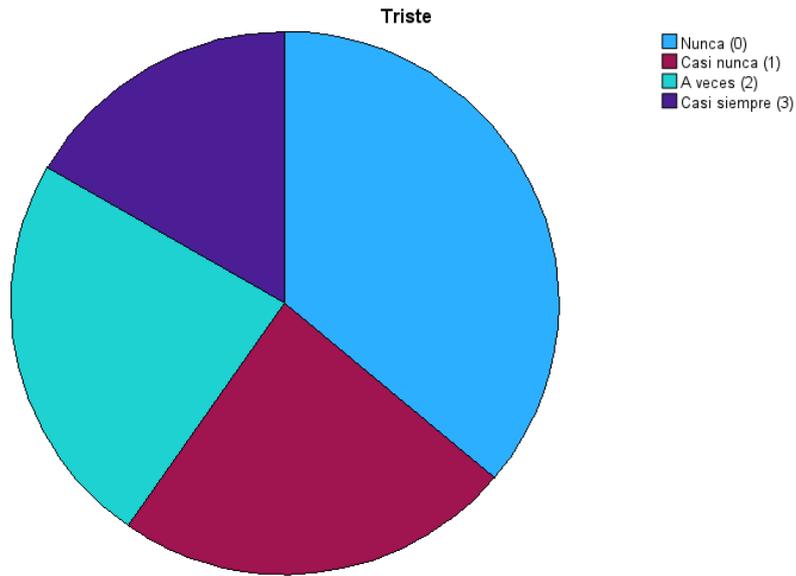




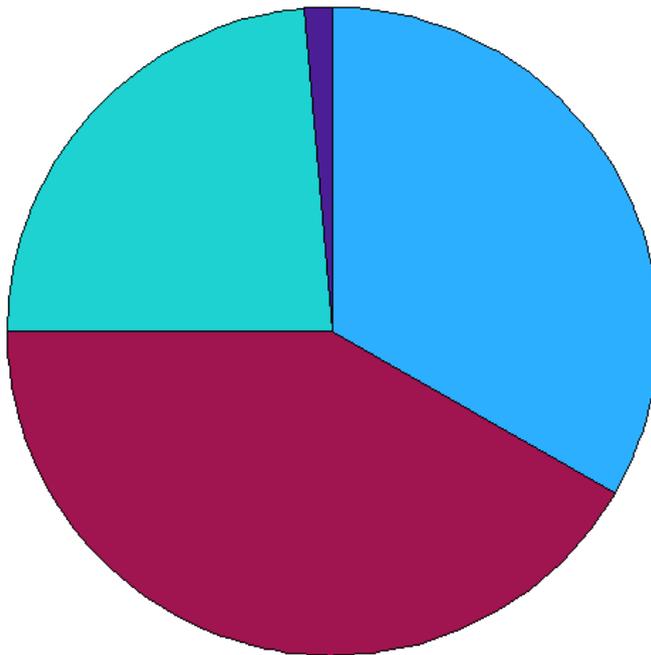
**Anexo 8:**

*Imagen con los gráficos circulares relacionados con el bienestar emocional*



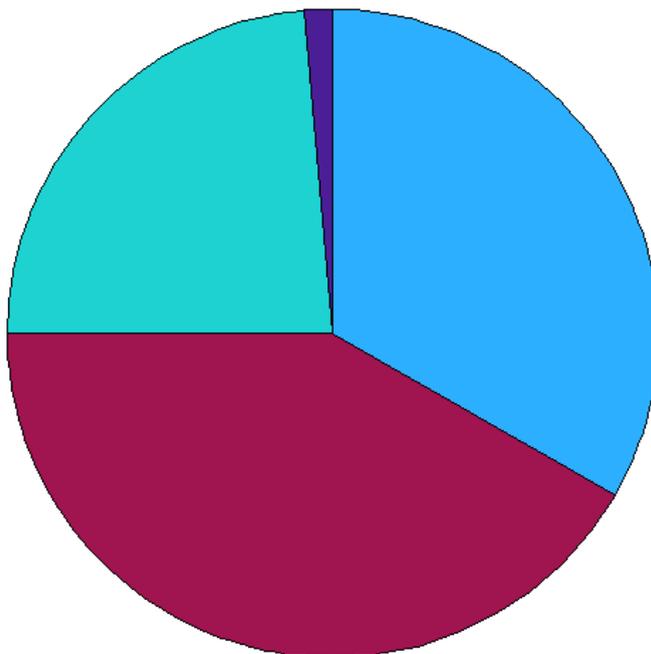


**Brazos cruzados**



- Nunca (0)
- Casi nunca (1)
- A veces (2)
- Casi siempre (3)

**Enfadado**



- Nunca (0)
- Casi nunca (1)
- A veces (2)
- Casi siempre (3)

## Anexo 9

### Pruebas de Kruskal-Wallis de la hipótesis 1

#### Prueba de Kruskal-Wallis

Rangos			
	Tipo de centro	N	Rango promedio
Uso materiales visuales	Público	53	37,19
	Concertado	10	42,00
	Privado	6	4,00
	Total	69	

#### Estadísticos de prueba<sup>a,b</sup>

Uso materiales visuales	
H de Kruskal-Wallis	21,572
gl	2
Sig. asin.	<,001

- a. Prueba de Kruskal Wallis  
b. Variable de agrupación: Tipo de centro

#### Prueba de Kruskal-Wallis

Rangos			
	Tipo de centro	N	Rango promedio
Act. roll-playing	Público	53	32,33
	Concertado	10	59,95
	Privado	6	17,00
	Total	69	

#### Estadísticos de prueba<sup>a,b</sup>

Act. roll-playing	
H de Kruskal-Wallis	23,050
gl	2
Sig. asin.	<,001

- a. Prueba de Kruskal Wallis  
b. Variable de agrupación: Tipo de centro

#### Prueba de Kruskal-Wallis

Rangos			
	Tipo de centro	N	Rango promedio
Trabajos en grupo	Público	53	33,85
	Concertado	10	58,50
	Privado	6	6,00
	Total	69	

#### Estadísticos de prueba<sup>a,b</sup>

Trabajos en grupo	
H de Kruskal-Wallis	28,133
gl	2
Sig. asin.	<,001

- a. Prueba de Kruskal Wallis  
b. Variable de agrupación: Tipo de centro

#### Prueba de Kruskal-Wallis

Rangos			
	Tipo de centro	N	Rango promedio
Cuadernillos	Público	53	35,26
	Concertado	10	51,60
	Privado	6	5,00
	Total	69	

#### Estadísticos de prueba<sup>a,b</sup>

Cuadernillos	
H de Kruskal-Wallis	22,684
gl	2
Sig. asin.	<,001

- a. Prueba de Kruskal Wallis  
b. Variable de agrupación: Tipo de centro

#### Prueba de Kruskal-Wallis

Rangos			
	Tipo de centro	N	Rango promedio
Mejora la lectura	Público	53	34,42
	Concertado	10	54,25
	Privado	6	8,00
	Total	69	

#### Estadísticos de prueba<sup>a,b</sup>

Mejora la lectura	
H de Kruskal-Wallis	22,402
gl	2
Sig. asin.	<,001

- a. Prueba de Kruskal Wallis  
b. Variable de agrupación: Tipo de centro

#### Prueba de Kruskal-Wallis

Rangos			
	Tipo de centro	N	Rango promedio
Mejora gramática	Público	53	34,72
	Concertado	10	54,80
	Privado	6	4,50
	Total	69	

#### Estadísticos de prueba<sup>a,b</sup>

Mejora gramática	
H de Kruskal-Wallis	25,338
gl	2
Sig. asin.	<,001

- a. Prueba de Kruskal Wallis  
b. Variable de agrupación: Tipo de centro

**Prueba de Kruskal-Wallis**

Rangos			
	Tipo de centro	N	Rango promedio
Adapto contenidos nivel	Público	53	34,81
	Concertado	10	54,30
	Privado	6	4,50
	Total	69	

**Estadísticos de prueba<sup>a,b</sup>**

	Adapto contenidos nivel
H de Kruskal-Wallis	24,713
gl	2
Sig. asin.	<,001

- a. Prueba de Kruskal Wallis  
b. Variable de agrupación: Tipo de centro

**Anexo 10**

*Pruebas de Kruskal-Wallis de la hipótesis 2*

**Prueba de Kruskal-Wallis**

Rangos			
	Experiencia	N	Rango promedio
Act. conocer su cultura	Menos de 5 años	26	20,00
	Entre 5-10 años	21	52,98
	Más de 10 años	25	39,82
	Total	72	

**Estadísticos de prueba<sup>a,b</sup>**

	Act. conocer su cultura
H de Kruskal-Wallis	31,553
gl	2
Sig. asin.	<,001

- a. Prueba de Kruskal Wallis  
b. Variable de agrupación: Experiencia

**Anexo 11**

*Pruebas de Kruskal-Wallis de la hipótesis 3*

**Prueba de Kruskal-Wallis**

Rangos			
	Tipo de centro	N	Rango promedio
Sufi. medios materiales	Público	56	37,95
	Concertado	10	43,10
	Privado	6	12,00
	Total	72	

**Estadísticos de prueba<sup>a,b</sup>**

	Sufi. medios materiales
H de Kruskal-Wallis	10,484
gl	2
Sig. asin.	,005

- a. Prueba de Kruskal Wallis  
b. Variable de agrupación: Tipo de centro

**Prueba de Kruskal-Wallis**

Rangos			
	Tipo de centro	N	Rango promedio
Sufi. recursos edu	Público	56	40,71
	Concertado	10	25,55
	Privado	6	15,50
	Total	72	

**Estadísticos de prueba<sup>a,b</sup>**

	Sufi. recursos edu
H de Kruskal-Wallis	12,232
gl	2
Sig. asin.	,002

- a. Prueba de Kruskal Wallis  
b. Variable de agrupación: Tipo de centro

## Anexo 12

### Prueba de Kruskal-Wallis

Rangos			
	Tipo de centro	N	Rango promedio
Bienestar importante	Público	56	35,79
	Concertado	10	53,70
	Privado	6	14,50
	Total	72	

### Estadísticos de prueba<sup>a,b</sup>

Bienestar importante	
H de Kruskal-Wallis	15,359
gl	2
Sig. asin.	<,001

- a. Prueba de Kruskal Wallis  
b. Variable de agrupación: Tipo de centro

## Anexo 13

### Prueba de Kruskal-Wallis

Rangos			
	Tipo de centro	N	Rango promedio
Bienestar importante	Público	56	35,79
	Concertado	10	53,70
	Privado	6	14,50
	Total	72	

### Estadísticos de prueba<sup>a,b</sup>

Bienestar importante	
H de Kruskal-Wallis	15,359
gl	2
Sig. asin.	<,001

- a. Prueba de Kruskal Wallis  
b. Variable de agrupación: Tipo de centro

### Prueba de Kruskal-Wallis

Rangos			
	Tipo de centro	N	Rango promedio
Triste	Público	56	35,29
	Concertado	10	25,25
	Privado	6	66,50
	Total	72	

### Estadísticos de prueba<sup>a,b</sup>

Triste	
H de Kruskal-Wallis	16,705
gl	2
Sig. asin.	<,001

- a. Prueba de Kruskal Wallis  
b. Variable de agrupación: Tipo de centro

### Prueba de Kruskal-Wallis

Rangos			
	Tipo de centro	N	Rango promedio
Brazos cruzados	Público	56	41,07
	Concertado	10	25,30
	Privado	6	12,50
	Total	72	

### Estadísticos de prueba<sup>a,b</sup>

Brazos cruzados	
H de Kruskal-Wallis	15,298
gl	2
Sig. asin.	<,001

- a. Prueba de Kruskal Wallis  
b. Variable de agrupación: Tipo de centro

### Prueba de Kruskal-Wallis

Rangos			
	Tipo de centro	N	Rango promedio
Enfadado	Público	56	41,07
	Concertado	10	25,30
	Privado	6	12,50
	Total	72	

### Estadísticos de prueba<sup>a,b</sup>

Enfadado	
H de Kruskal-Wallis	15,298
gl	2
Sig. asin.	<,001

- a. Prueba de Kruskal Wallis  
b. Variable de agrupación: Tipo de centro